



Instituto

Mora

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA**

“Impactos de la violencia en niños y niñas mazahuas de Crescencio
Morales, Zitácuaro Michoacán
Una aproximación etnográfica”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS DE DESARROLLO. PROBLEMAS
Y PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS

P R E S E N T A :

DENISSE MARTÍNEZ PÉREZ

Director: Dr. Rodrigo Laguarda Ruíz

Ciudad de México

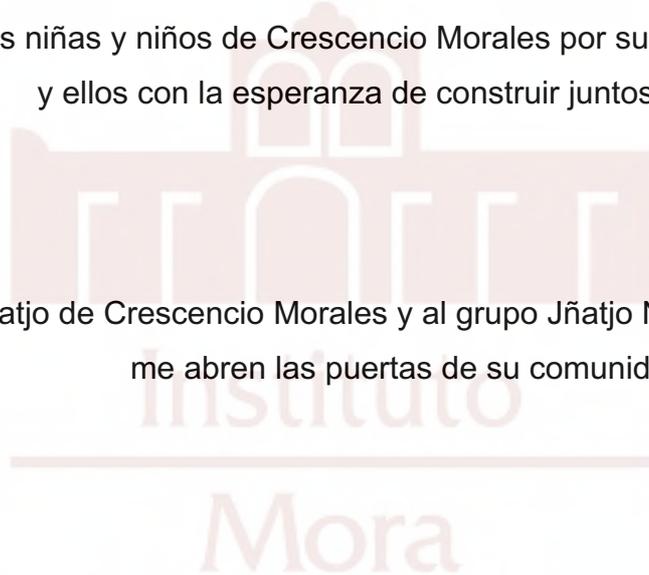
febrero de 2023.

*Esta Investigación fue realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*



A Delu porque sus cuatro años son la medición de mi aprendizaje en este doctorado y a las niñas y niños de Crescencio Morales por su confianza. A ellas y ellos con la esperanza de construir juntos un mejor camino.

Al pueblo Jñatjo de Crescencio Morales y al grupo Jñatjo Ndixu que siempre me abren las puertas de su comunidad y su confianza.





Instituto

Mora



Agradecimientos

A mi mamá por su enseñanza de vida, por su ejemplo de fortaleza ante las adversidades y alcanzar sus metas, a mi papá por su actitud, por enseñarnos a mirar con otra perspectiva el sentido de la vida, a mis hermanos: Vicky y César y a mi cuñado Christian por estar siempre unidos.

A Tía Loren, Martitha y Saulo Vega por su apoyo incondicional, confianza y ser un ejemplo para siempre-simplemente dar y ser solidarios con los otros.

A Josué por compartir conmigo más de nueve años en este proceso profesional. Sus ánimos, energías y confianza son un pilar importante en mi vida. Gracias infinitas por los años de comprensión y amor sin condiciones.

A mi director de tesis al Doctor Rodrigo Laguarda por haber confiado en mí desde el inicio de este camino profesional, por brindarme plena libertad para construir este proyecto, fomentar mis habilidades de investigación, porque es un ejemplo para demostrar que lo académico no está peleado con la sensibilidad humana por el otro. Agradezco que su habitar constituya mi camino.

A David San Juan por sus sugerencias sumamente valiosas y puntuales. Sin su fina lectura difícilmente este trabajo tendría el mismo resultado. Porque con su metodología académica y todo su ser me ha mostrado claridad, me ha enseñado a pensar-me de otras mejores formas la vida, gracias por su amor.

A la Doctora Florence Rosemberg, la Doctora Marisol Ochoa y la Doctora Paloma Escalante por aceptar ser parte de este proceso de aprendizaje académico, por su tiempo y dedicación a este trabajo de investigación y por sus valiosas sugerencias.

Al instituto Mora por darme la oportunidad de ser parte de esta prestigiosa comunidad de investigación, este es otro sueño más cumplido que me había propuesto desde la licenciatura.

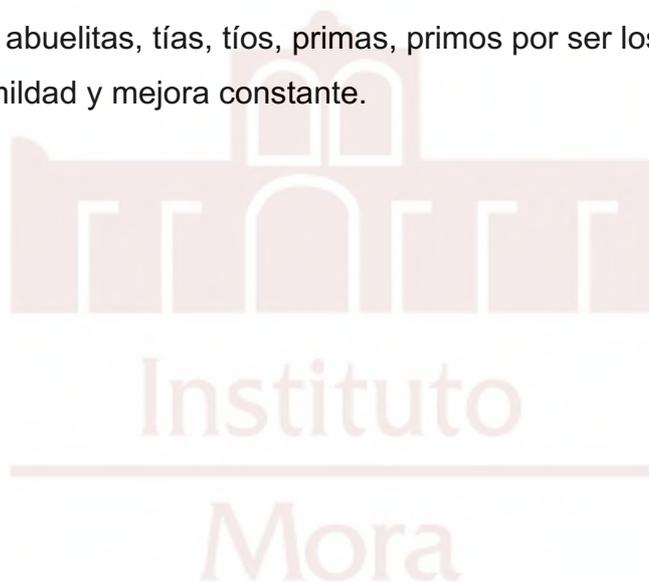


A Cristina, María, Rebe y Ernesto porque, pese a las dificultades, son un ejemplo de madres-padre e investigador(as).

A cada uno de mis compañeros del doctorado: Adrián, Alex, Artemio, Azucena, Carolina, Cuitláhuac, Elisangela, Julia, Miriam y Valentín por compartir ser la primera generación de este doctorado y porque que aprendí de cada uno de ustedes.

A Lety García Aldama con especial dedicación por sus ánimos constantes cuyas palabras son un gran aliciente para mí. A Fernanda, por su actitud que me inyecta de energías y me hace saber que todo es posible.

A mis abuelitos, abuelitas, tías, tíos, primas, primos por ser los cimientos con los que forjo mi humildad y mejora constante.



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar las diferentes manifestaciones de la violencia que actualmente viven las niñas y los niños mazahuas de Crescencio Morales, Zitácuaro Michoacán. La discusión se sitúa en los impactos de la violencia, su vínculo con las narrativas, imaginarios y propuestas del desarrollo, y sedimentación y expresión en los cuerpos de estos niños y niñas. Se abordará la problemática de estos impactos de violencia desde el estudio de la infancia indígena y se indagará en su contribución para entender la construcción de la infancia en un contexto indígena y además violento. De tal forma que, se busca abonar a los estudios sobre la infancia indígena que, poco han tomado relevancia dentro de las ciencias sociales, en comparación con los estudios sobre mujeres y jóvenes.



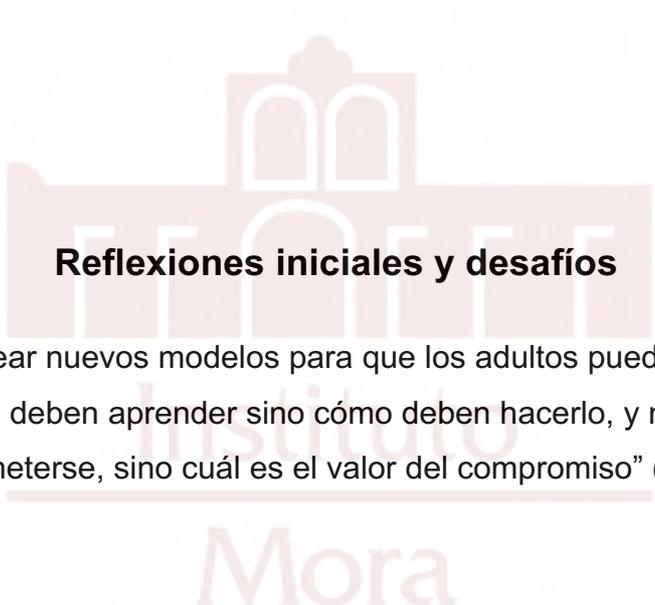
Índice

Reflexiones iniciales y desafíos	1
Introducción	9
La sensibilidad... deben ser la base de toda ciencia (C. Marx)	9
Metodología.....	25
Historias de vida.....	29
Ramiro, “un villano bueno”	30
Capítulo 1 Infancias hegemónicas: la invención de la infancia en sociedades occidentales y occidentalizadas	32
1. 1 Breve recorrido histórico en la concepción del niño/a ¿cómo se ha definido al niño a lo largo de la historia?	37
1.2 Las ciencias y sus diferentes aportaciones en la concepción de la infancia	41
1.3 Diferentes corrientes de pensamiento en las ciencias sociales y la infancia	49
(recorrido teórico para concebir a la niñez / infancia)	49
1.4 Infancia hegemónica heredera del androcentrismo, adultocentrismo y el discurso colonizador.....	64
1.5 En busca de una heterogenidad de la(s) infancia(s): aportes y dificultades de la antropología en los temas de la(s) niñez.....	70
Capítulo 2 Nu t’ii, Nu xut’i jñatjo: los niños y las niñas mazahuas.....	77
2.1 Qué significa ser niño en la comunidad mazahua, “el deber ser”	79
2.2 Qué es un niño y niña mazahua.....	80
Entre Petunia, Romina, Bígaro y Benito el borrego. Mariel, la súper heroína “Stacy”	108
Capítulo 3 El universo mazahua: niños y niñas en relación con su entorno-mundo	111
Nu nugumu, Ngense jñatjo, Tutii	111



Primer momento: La naturaleza como casa primaria, constituido con padre sol (Jiarú) en el cielo y madre en la tierra o en la luna (Jumú-Zhana).....	124
Segundo momento: El territorio como cuerpo.....	137
Tercer momento: La triada cuerpo- casa - naturaleza	165
Capítulo 4 El acto violento y sus huellas. Una construcción analítica, teórica y reflexiva del fenómeno de la violencia en Crescencio Morales.....	176
Primer momento: Violencia sistémica, situaciones y afectaciones	178
Segundo momento: Violencia, desarrollo y trauma social	202
Alejandro, Mordelón y la Oreja.....	221
Capítulo 5 Cuerpos “dóciles”: entre violencia y desarrollo	225
Primer momento: Ausencias del estado, inseguridad y crimen organizado....	227
Segundo momento: “Infantilización del campo y cuidados” Carencias, campo, migración, abandono y educación.....	235
Tercer momento: Ser, estar y habitar: entre desarrollo y violencia.....	251
Capítulo 6 Cuerpos “transformadores” y en resistencia de su realidad	266
¿Por -venir o de -venir de la infancia?	268
¿Resistencia o resiliencia?.....	277
Resistencia tangencial: entre el pastoreo, el juego y el recreo	286
Reflexiones finales	296
Glosario.....	303
Anexo	304
Bibliografía	313





Reflexiones iniciales y desafíos

Debemos crear nuevos modelos para que los adultos puedan enseñar a sus hijos no lo que deben aprender sino cómo deben hacerlo, y no con qué deben comprometerse, sino cuál es el valor del compromiso” (Mead, 1980:121)

Este trabajo significa mucho. Represento reflexionar y digerir varios desafíos, desde académicos hasta personales. Primero, hablar de niños y niñas; segundo, indígenas en un contexto rural; tercero, hablar de violencia; cuarto, hacer trabajo de campo y escribir en dos años confinados por la pandemia, que, como humanidad vivimos todos desde el 2020; y, quinto, no menos importante, implico -constantemente- mirarme y cuestionarme como persona y profesionalmente.

Hablar de niños y de violencia, me hizo preguntarme ¿quién soy yo para hablar de estos temas? ¿hablar y escribir de violencia desde la comodidad de mi escritorio y frente al computador? Mientras, en Crescencio Morales, como en muchos rincones de este planeta, varios niños apenas se sirven un plato de sopa al día, niñas son violentadas sexualmente sin que se castigue al tío o al abuelo, o niñas y niños que esperan “paciente y desesperadamente” el regreso de sus padres o madres mientras son cuidados por sus abuelos. Me resultaba doloroso, angustiante, pero necesario entender y comprender estas experiencias.

Sinceramente, he de confesar que al principio no sabía por dónde comenzar. Me sentía realmente confundida ante semejante tarea que me había impuesto. Frente a tantas “injusticias” siempre mi cabeza se preguntaba ¿de qué violencias hablar? ¿a cuál de todas referirme? y lo más complicado cómo **explicarlo, escribirlo y plasmarlo** sobre el papel. En los medios de comunicación se habla de homicidios, feminicidios, guerras, hambrunas, saqueos, crimen organizado. En el trabajo de campo me ha tocado ser testigo de varios actos violentos, como violencia intrafamiliar, de género, riñas y feminicidios. En la calle, en mi casa he visto y me ha tocado vivir diversas violencias. Pero ¿cómo y qué hablar de estas violencias? Observar la realidad, analizarla, sentarse a escribir sobre ella es difícil. A veces se cree que hemos visto mucho, pero siempre aparecerá algo que nos hará saber que no es así.

Por algún tiempo ni yo misma entendía por dónde encausar mi tema, pero en el fondo algo me decía que debía hacerlo. Después de varias madrugadas y vueltas sobre la cama, caí en cuenta que la dificultad de este entendimiento se debía a dos razones. Primera, no lograba aterrizarlo porque el tema tocaba mis fibras emocionales, tenía que destrabar algún recuerdo de mi infancia, generalmente,

uno habla de lo que le mueve, ningún tema es tan accidental, en el fondo buscamos reflejarnos en él, no estamos tan alejados de nuestros temas de estudio con nuestra experiencia personal.

Realicé un recuento y recordé mis temas de investigación académicos. El tema de licenciatura fue sobre familias. En ella hablaba de migración, y por supuesto, recordé que en aquel momento decidí hablar del tema porque mis bisabuelos paternos y maternos fueron migrantes que llegaron a la ciudad alrededor de los años cuarenta. De alguna manera, hacer un rastreo familiar de mi tema de investigación era hacer un reconocimiento al trayecto de mi historia familiar.

Para la maestría, decidí hablar de procesos organizativos en mujeres. Era una espinita que había quedado desde el tema de la licenciatura. En mi historia familiar, mis bisabuelas y mis abuelitas fueron mujeres que desafiaron muchos estereotipos de su época, pero no fueron reconocidas, ni por su entorno más inmediato: su familia. Durante el trabajo de campo con la comunidad mazahua observé similitudes. También, estas mujeres indígenas no recibieron un reconocimiento por retar varias circunstancias impensables para el tiempo que les tocó vivir. Este trabajo de investigación me permitió conmemorar mi linaje femenino y, al mismo tiempo, con modestia aparte, apoyar a las mujeres indígenas con las que colaboro. A lo largo de trece años juntas y a través de distintas actividades que hemos desarrollado, nos hemos resignificado como personas y como indígenas.

Después de la entrevista que me realizó el doctor Rodrigo Laguarda para postularme en este doctorado en Estudios de Desarrollo. Problemas y Perspectivas Latinoamericanas, camino de regreso a casa me pregunte ¿por qué este tema, por qué ahora hablar de infancias? Claro, si ya había hecho un reconocimiento a las trayectorias de historias de migración y de las mujeres familiares, había llegado el momento de hacer un (re) conocimiento de mí misma. Hacer una introspección y extrospección. Desde aquel momento supe que no sería sencillo. Este trabajo implicaría varios desafíos.

La segunda razón, se debió a que no encontraba una ruta metodológica que me permitiera, por un lado, abordar este tema tan delicado, espinoso, pero tan necesario de evidenciar; y, por otro lado, dar orden a todo el trabajo de investigación. En un inicio, sencillamente decidí escribir. La exigencia escolar me obligó a buscar salidas precisas y rápidas. Conforme fueron pasando los meses, gracias al seminario que cursé en mi Alma Máter: la Escuela Nacional de Antropología e Historia, de mi seminario de tesis en el Instituto Mora, en el que el docente fue mi director de tesis Rodrigo Laguarda y con las valiosas sugerencias del doctorante de la UAM-A David Hernández San Juan, comencé a darle salida a este sustancial y significativo trabajo. Gracias a ellos comencé a entender por dónde debería encausar el tema.

Deuda social y trabajo de investigación de corte político

Nos guste o no, como humanidad vivimos espacios y tiempos violentos. Los niños y niñas tampoco escapan de esta realidad. Probablemente, sea por mi personalidad culposa o mi hipersensibilidad en varios temas que no puedo pasar por alto temas de injusticias. Así que, decidí no victimizarme ni victimizarlos y, desde entonces, me dispuse a escribir desde la supuesta “comodidad de mi escritorio”.

El proceso de reflexión constante me hizo entender que este trabajo debería ser más que solo palabras y capítulos por cumplir. Este trabajo, también podría ser una denuncia, una demanda. Desde entonces, me propuse que esta investigación debiese tener un carácter político, ello implica hacer visible las injusticias, dirigir la mirada hacia aquellos que no nos gusta mirar, por culpa o porque nos demuestra nuestra indiferencia y nuestra incapacidad para ser empático con el otro. Este trabajo es por aquellos que destinamos a olvidar, por aquellos que nuestros ojos se han negado a mirar, por aquellos que viven otras realidades. Esta sería mi trinchera desde donde elegí colocar mi grano de arena y buscar contribuir en términos académicos y éticos- humanos.

Decreté no pasarme de largo y “tomar al toro por los cuernos” y “no hacerme más de la vista gorda” para demandar y visibilizar esas otras realidades, pese a

los distintos y difíciles retos que se presentarán en el camino. Deje de ser indiferente ante esta cruda y difícil realidad. No fue fácil. Fueron varios los momentos en los que dude si era lo correcto, si me dirigía por la mejor ruta. No obstante, el resultado del presente trabajo es una reflexión necesaria y obligatoria en términos éticos, humanos y académicos.

En el camino de esta investigación me encontré con un desfase, un desajuste. Diría Zemelman que cuando se busca interpretar la realidad esa “realidad sociohistórica tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se la puede abordar sencillamente construyendo teorías y conceptos...no es así...el desajuste y desfase que existe entre muchos corpóreas teóricos y la realidad... es un tema central de la metodología...el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual (2011: 211).

Trabajo de campo, confinamiento y escritura

Es importante mencionar que el presente trabajo se realizó en circunstancias académicas poco habituales. Un par de meses antes, que la Organización Mundial de la Salud declarara el SARS Covid- 19 como pandemia, había realizado mi primer contacto con las mamás de los niños y con docentes para que me permitieran realizar los talleres en el interior de la escuela, pero esto nunca ocurrió. Este fue un contexto nuevo, particular y difícil para toda la humanidad en diferentes aspectos. Conforme fueron avanzando los meses, nos dimos cuenta de que el confinamiento no terminaría pronto.

Así que tuve que modificar mi acercamiento. En campo encontré que niñas y niños tenían frente a ellos un gran problema y reto educativo. Para la mayoría de las niñas y niños, la nueva modalidad virtual, era un obstáculo para continuar con su proceso de enseñanza aprendizaje. Fueron dos los problemas que encontré. El primer problema -en esta modalidad- era el acceso a los dispositivos tecnológicos, fundamentalmente el celular. A través de estos dispositivos los docentes enviaban las actividades cada semana y cada semana los estudiantes deberían entregar sus avances.

Sin embargo, no todos los niños contaban -en esos momentos- con estos dispositivos y con estas aplicaciones. De modo que, madres de familia se organizaron y solicitaron que la papelería cercana a la escuela pudiera imprimirles las tareas de cada semana. El segundo problema que encontré fue que no tenían quién pudiera explicarles las actividades. Si bien se transmitían clases por el televisor, no todos los niños podían acceder a este medio en los horarios asignados, además que en casa los tiempos destinados al hogar y de cuidados absorben, los tiempos que se requieren en el ámbito escolar pasan a ser de segundo plano.

Las personas más cercanas a los niños/as son -relativamente- sus padres, madres y -especialmente- abuelos/as. Además, muchos padres y madres leen poco y las abuelas a cargo de los nietos no saben leer y escribir. Los hermanos y hermanas mayores o estudian fuera del pueblo o son migrantes. Algunos niños/as recurrían a hablar por teléfono a sus hermanos mayores, y a la distancia les explicaban la tarea o, como es costumbre, esperaban a que estos jóvenes llegaran de visita al pueblo. Otros definitivamente, no entregaban sus actividades asignadas.

Así que me dispuse para apoyar en estas actividades. Al principio fue complicado viajar en estas condiciones. Principalmente por el confinamiento y porque los medios de transporte redujeron sus corridas. Y segundo, hable con mi familia para explicarles la situación; así que propuse que en cada regreso a casa me aislaría de diez días aproximadamente. En este sentido mi familia fue muy accesible, abierta y colaborativa, pues organizaron recolección de ropa y despensa. En una ocasión, se ofrecieron a llevarme hasta la comunidad.

Cada mes viajaba a Crescencio Morales. Mi estancia variaba, dependía de las tareas escolares. Había temas que exigían detenernos para que quedaran lo más claro posible. Además, decidí conjuntar, en la medida de lo posible el programa de los talleres que diseñe con anticipación y que les presente a los docentes en el primer acercamiento antes de la pandemia (el documento se anexa al final de este trabajo) con las tareas escolares asignadas. Aclaro que,

por las dinámicas del contexto los talleres no se aplicaron tal cual. No obstante, apoyar en las actividades escolares me permitió conocer información que difícilmente se hubiera proporcionado con los talleres o en algún otro contexto.

Durante mi estancia en la comunidad, se presentaron sentimientos encontrados. Incertidumbre, tristeza, desconcierto, alegría por una convivencia más cercana y dolor por las pérdidas. Fueron tres las pérdidas que tuvimos en el grupo de mujeres mazahuas en el que participo. No pudimos despedirnos como la indica tradición mazahua. En esos tiempos, no hubo oportunidad para vivir el duelo. En mi caso, transite del sentimiento de descontento al contento y viceversa.

El confinamiento en mi casa, me enfrento a un nuevo reto, la paciencia. Sinceramente me consideraba una persona paciente. Pero en este contexto ¿cuál será el parámetro para sentimientos y virtudes? Sinceramente escribir en encierro y en constante contacto familiar fue complicado. En este sentido, debo agradecer a mi sobrina Delu Renata, que en aquellos momentos contaba con dos años de edad, porque en esos tiempos duros y difíciles aprendí mucho de ella. Si darse cuenta o si ser intencionada, puso a prueba mi experiencia ética-profesional.

Momentos en los que solicitaba de mi tiempo. No me negaba, pero pasando cierto tiempo no podía concentrarme para continuar escribiendo. Después de un par de ocasiones frente al computador y con su insistencia para jugar, tuve momentos en los que entraba en desesperación. Por un lado, necesitaba escribir; y por el otro, quería concederle tiempo. Después de un par de días así, me cuestiono ¿si estoy escribiendo acerca de la violencia en niños, ayudo a otros niños y no puedo ofrecerle tiempo a mi sobrina? Me pareció una incongruencia.

Así que encontré una solución: jugar-aprender con ella. Mientras yo escribía ella dibujaba, así éramos partícipes de nuestras actividades. También le preguntaba y me preguntaba cosas que me hacían sentido para reflexionar lo que estaba escribiendo. De esta forma, para mí incluía un proceso de construcción-aprendizaje y para ella una etapa de juego-aprendizaje.

En general, esta tesis, particularmente los niños/as de Crescencio Morales como mi sobrina Delu, fueron un espejo constante. Ellos/as, cada uno en sus propios contextos, me enseñaron a mirarme de una forma muy especial. A ellos mis agradecimientos más sinceros y profundos.



Introducción

La sensibilidad... deben ser la base de toda ciencia (C. Marx)

Instituto

Mora

El presente trabajo nace de la necesidad de entender y comprender el acontecer de niños y niñas mazahuas de la comunidad de Crescencio Morales en Zitácuaro Michoacán. En el acontecer percibimos que su cotidianidad está atravesada por distintas y diversas violencias, de las cuales no son creadores, pero si testigos, receptores y “(re)productores”. Estas violencias se desploman y se decantan sobre sus cuerpos de formas muy distintas de las que suelen ocurrir con los adultos, puesto que, como niños viven en un mundo dado que recién descubren y exploran. En que, “lo dado no es la cosa sola, sino la experiencia de la cosa, una trascendencia en una estela de subjetividad, una naturaleza que transparece a través de la historia” (Merleau-Ponty, 1994: 339)

Nos guste o no la violencia es un acto que, directa o indirectamente, nos afecta a todos. Estadísticamente, los jóvenes tienen una mayor representación en los niveles de violencia. Las razones son múltiples, así como el lugar que ocupan en estos actos. Por ejemplo, son ellos lo que baten al crimen organizado y, dependiendo de su posición en el acto violento en que se involucran, se les ubica como víctimas o victimarios. En cualquiera de los casos, los jóvenes padecen los golpes de la violencia que es más visible en comparación con otros tipos de violencia: en los homicidios.

Por el contrario, a diferencia de los jóvenes, la población infantil no cuenta ni con los mismos índices en los niveles de violencia, ni con la diversidad de violencia en términos estadísticos. No obstante, los niños y niñas son quienes -al igual que las mujeres- son afectados por distintas violencias de manera directa, muchas veces silenciosas que no siempre son visibilizadas y denunciadas. Violencias que, sin duda afectan la vida cotidiana de niñas y niños en distintos y diversos procesos de su ser, estar y habitar.

Existen distintos debates acerca del origen de la violencia, si la violencia forma parte de la naturaleza humana, o si es cultural y aprendida. Independientemente de estas posturas, es claro que las violencias se cruzan en nuestra cotidianidad. Luego entonces, las violencias ocupan un espacio en nuestra psique. Durante los primeros años de vida, se desarrollan distintos procesos que permiten nuestro habitar y definen nuestro ser. En este sentido, consideramos dos procesos relevantes (en la construcción del yo y de lo otros). Por un lado, se da

una internalización del mundo exterior, y por otro, la construcción de sentidos del mundo que se habita.

Más allá de posturas biologicistas, en los primeros años de vida comienza la construcción de la psique social, pero este proceso es afectado y, en algunos casos, se detiene cuando es atravesado y trastocado por la violencia. Luego entonces, este trabajo revela que el niño es un cuerpo “dócil” al que se le somete a través de distintas violencias en su Ser, estar y habitar, pero también es un cuerpo transformador y en resistencia. En el fondo, esta investigación muestra cómo se construyen cuerpos (des)obedientes y reflexiona sobre espacios de construcción de sentido, en el que niños/as conviven y coexisten entre diversas violencias y construyen sus experiencias vitales.

En este sentido, pensamos el cuerpo en su multidimensionalidad: en lo biológico, histórico, artístico, en lo físico, emocional, cultural, político y social. Desde la filosofía fenomenológica de la percepción del mundo de Merleau-Ponty entiendo el cuerpo no como un objeto ni como pensamiento porque “no puedo descomponerlo y recomponerlo para formarme al respecto una idea clara...su unidad es siempre implícita y confusa. Es siempre algo diferente de lo que es... enraizado en la naturaleza en el mismo instante en que se transforma por la cultura, nunca cerrado en sí y nunca rebasado, superado.” (Merleau-Ponty, 1985: 215).

De modo que, en la medida que se habita el mundo -ese entorno físico- el cuerpo y la experiencia se conducen en relación con el medio que nos rodea y que, a su vez, establece nuestra existencia. Es a través del cuerpo “cuya experiencia actual poseo... [que conozco y me (re)conozco] por ejemplo, al modo como mi mano rodea por todas partes al objeto que toca, anticipándose a los estímulos y dibujando la forma que percibiré.” (Merleau-Ponty, 1985: 94).

Por lo tanto, en estos dos procedimientos, como en muchos otros -la internalización del mundo exterior y la construcción de sentidos del mundo que se habita- el cuerpo es un “vehículo del ser-del-mundo...poseer un cuerpo es para un viviente conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos.” (Merleau-Ponty, 1985:

100). De manera que el mundo se nos revela a través del cuerpo, y es a través del cuerpo que nos conectamos con el mundo.

Es así que, para reflexionar la construcción de la experiencia de estos niños y niñas indígenas el cuerpo mantiene relevancia en este trabajo, puesto que, pienso al cuerpo como el espacio y el tiempo. Es espacio en la medida en el que se apropia al mundo y; también, es tiempo, dado que en él acontece la experiencia, el habitar y la historicidad. De ahí que, consideramos al cuerpo como un repositorio de experiencia. En este sentido, la violencia se experimenta, se vive, se sufre, se padece, se proyecta y efectúa desde en y el cuerpo. La violencia forma parte de la psique social que se internaliza a través del cuerpo, este a su vez lo procesa de múltiples maneras y en distintas y diversas expresiones.

Por consiguiente, la siguiente investigación reflexiona las formas en que se construyen y se despliegan las experiencias de la infancia en la comunidad mazahua de Crescencio Morales, Zitácuaro Michoacán, una experiencia que se desarrolla en una zona rural, indígena, con una forma de vida campesina y de migración regular a diversas zonas urbanas y polos de desarrollo al interior del país, así como de migración internacional.

Esta es una experiencia cada vez más marcada por los contextos actuales de violencia generalizada del país: crimen organizado, violencia de género, consumo de drogas, que a la postre agravan las condiciones estructurales e históricas de marginación y pobreza a la que ha sido relegada este pueblo y esta región. De modo que, los resultados de estos diversos procesos de violencia han impactado de alguna manera la experiencia constitutiva de la infancia, así como de sus cuerpos -que consideramos en esta investigación- como espacios/repositorios desde donde se despliega la experiencia.

Por tanto, esta investigación tiene como objetivo sistematizar y analizar la experiencia de niños y niñas mazahuas en la construcción de su experiencia de la infancia, como el resultado de múltiples procesos y dinámicas estructurales, sistémicas y locales como: escolares, comunitarios, económicos, laborales, familiares, lúdicos, de formación y adquisición de responsabilidades en las

labores de cuidado, de sus hermanos y hermanas, así como de sí mismos. Pero sobre todo nos interesa poner nuestra atención en los procesos de violencia que transgreden los cuerpos de niños, imposibilitándolos o condicionándolos en el desarrollo de su personalidad y como sujetos participativos para demandar, o no, un proyecto o “su propio proyecto” de “bienestar y desarrollo”.

Contexto

La violencia se ha abordado desde múltiples perspectivas a lo largo de diferentes investigaciones y distintas disciplinas. Desde hace algunas décadas, la violencia es un tema vigente en diversas áreas de investigación, pues es uno de los problemas sociales más sustanciales de nuestros tiempos modernos. En gran medida, la violencia es el resultado del despliegue del desarrollo como una práctica civilizatoria y de acumulación capitalista que -generalmente- tiende a someter a las personas y tratarlas como sujetos que no tienen la posibilidad de elegir o quienes padecen los daños colaterales.

Distintos estudios señalan que la violencia es una de las principales causas de muerte, sus efectos se sienten de manera desproporcionada en los países de medianos y bajos ingresos¹. Las muertes a causa de la violencia son apenas, en términos de Galtung (2017), la punta del iceberg que ligeramente deja mirar una parte de los conflictos sociales. Sin duda, en el acelerado dinamismo de las sociedades modernas, se generan cambios importantes. Están apareciendo situaciones que afectan directamente a la población infantil. Tal es el caso de la pobreza, desnutrición, maltrato infantil, trata de niñas y niños, pornografía infantil, tráfico de órganos, trabajo/explotación infantil, entre otros.

Por lo tanto, hablar de niñas y niños implica reconocer que sus vidas están permeadas por un ambiente de violencia constante que sufren, no sólo desde el seno familiar, sino por el contrario, se demanda pensar la violencia, que padecen muchos niños y niñas, como resultado de múltiples procesos económicos, sociales, políticos, culturales, históricos e incluso ambientales. Lo anterior nos

¹ Se aclara que también existen casos en que los efectos también se sienten en países con altos ingresos, no es exclusivo de los países medianos y bajos ingresos, pero que para nuestro caso de investigación sí ocurre de esta manera.

obliga a partir del fenómeno de la violencia que afecta todos los aspectos de vida. La violencia es “la expresión de un conflicto familiar, interpersonal, social o político que no se ha resuelto por medios pacíficos” (Tavira, Sánchez y Herrera, 1998) y que desata una reacción en efecto domino. Es decir, altera el comportamiento humano que, a su vez deteriora las relaciones humanas, que afectan los valores de solidaridad (valores que unifican a los grupos humanos) provocando una segregación social y comunitaria (Martínez y Robles, 2014:137). Últimamente, son cada vez más los casos de violencia que involucran a niños y niñas, sean como víctimas o victimarios (Martínez y Robles, 2014). Actualmente existen datos que reflejan esta situación (Cisneros, 2014; Pérez, 2013; CDIH, 2015; infobae, 2018 y 2019). Por ejemplo, en la posición de víctimas, desde hace varias décadas se visibiliza un incremento en los índices de violencia que trastocan a niñas y niños. Es el caso del maltrato infantil que, en sus múltiples manifestaciones (física, emocional, sexual), ocupa uno de los lugares más alarmantes en la lista (Villegas, 2017; Tovar, Almeraya, Guajardo y Borja, 2016; Guerra y Dierkhising, 2011).

También, la explotación/trabajo infantil, la pornografía infantil, homicidio y el incremento de niñas y niños refugiados a causa de las crecientes ondas de violencia (por múltiples causas como conflictos armados, guerras, desplazamientos forzados, etc.) (Cisneros, 2014; Pérez, 2013; CDIH, 2015) ocupan un lugar considerable en estas cifras. Por otro lado, en la posición de victimarios, recientemente, se han relacionado a los niños como actores participantes dentro del crimen organizado y sus nexos con el tráfico de drogas. Esta situación ha incrementado los índices de menores delincuentes, homicidas o menores como miembros de bandas criminales (Martínez y Robles, 2014; Cisneros, 2014).

En cuanto a la violencia en América Latina se señala como un “obstáculo para el desarrollo de las naciones” (Bunivic, Morrison y Orlando, 2005:167), para el bienestar de la población y una amenaza para la salud pública en esta región (Fournier; 1999: 223). Sin embargo, también se ha sugerido que los diferentes modelos de desarrollo y cuya promesa interminable es el bienestar, solo se han quedado en el intento y la buena voluntad. Por el contrario, lejos de mitigar la

violencia y sus efectos a contribuido como principal generador de este y muchos otros problemas más.

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días, existen debates sobre las distintas visiones que se tienen del desarrollo. En las últimas décadas, se han puesto sobre la mesa diferentes connotaciones y resultados del desarrollo, la cual, tiene como tentativa “universalizar una empresa que en Occidente ha encontrado su origen y su grado de realización más elevado” (Domenach, 1980: 20). Algunos autores aluden que el desencanto del progreso surgió con la llegada de ciertos acontecimientos como la crisis de 1929, después con las guerras mundiales y los totalitarismos (Escobar, 2008; Domennach, 1980; Castoriadis, 1980; Morín, 1980).

Principalmente, la depresión económica trajo consigo un pánico con el que aparecieron el nazismo y la Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, los ataques atómicos contra Hiroshima abrieron paso a una nueva angustia. Con la angustia, fundada en la escasez, apareció el uso desmedido de los recursos y el control del consumo (Domenach, 1980). El uso desmedido de los recursos y el control del consumo propicio la acumulación de capital físico, humano y social (Domínguez, 2019; Harvey, 2004; Escobar, 2007) que representa las bases del desarrollo.

También el desarrollo se construyó bajo la idea de que “las naciones industriales se realizan, en suma, al término de un esfuerzo que reposaba sobre la siguiente convicción: cada vez más medios para dominar la naturaleza, cada vez más producción y consumo para instaurar el bienestar” (Domenach, 1980: 25). El desarrollo posee múltiples connotaciones, no tienen una definición única. Hay quienes plantean que el desarrollo es una imposición imperial por parte de los capitalistas ricos a los pobres, otros piensan que es un discurso inventado por Occidente y del cual no es posible escapar (Dominguez, 2019).

Independientemente, de las diversas nociones, el desarrollo como fuerza/idea (Quijano, 2000c) mantiene gran potencia para “muchacha gente corriente de todo el mundo, el desarrollo se ha convertido en un reflejo de sus aspiraciones a una

vida digna o en un proceso absolutamente destructivo con el que deben coexistir y, con bastante frecuencia con ambos significados a la vez” (Escobar, 2018: 72). De forma que, el desarrollo como una construcción social nacida en el contexto de la modernidad occidental, pone en el centro del despliegue de la historia al hombre y su capacidad de razón, pero que, sin embargo, contraviene con las cifras de violencia contra niñas/os.

Con lo anterior podemos reflexionar la violencia, si partimos que uno de los principios de la naturaleza del desarrollo es la dominación y el control (González 2013; Rodríguez, 2004; Arendt, 2005; Baratta, 1989). La historia de nuestras sociedades modernas ha demostrado que no puede haber dominación y control sin un proceso violento que se ha expresado en despojos o en trastocamientos de socialidades, formas de vida, hechos de la vida afectiva, arraigos y concepciones ontológicas.

A lo largo de la historia y -dependiendo- de la región, en las sociedades modernas la significación de lo que es ser niño ha tenido diferentes connotaciones y matices. Por un lado, actualmente han logrado poner en el centro a la población infantil. Sin embargo, esta buena voluntad, también ha construido nuevas formas disciplinarias que, en algunas ocasiones, dificulta que las niñas/os se desarrollen en ambientes menos hostiles y adecuados. Y, por otro lado, han construido nuevas concepciones de lo que significa ser niña/o. Tal situación resulta conveniente para las sociedades con el modelo capitalista, puesto que le permite satisfacer necesidades mercantiles y el consumo de masas (infantiles).

Entonces las practicas hegemónicas para la infancia tiene un sentido de tutelaje, un cuidado, un proceso de socialización que por sí misma ha sido violento, porque justamente parte desde una noción civilizatoria, donde el desarrollo implica la dominación para el perfeccionamiento y el sometimiento de un cuerpo para la formación de una personalidad deseada. De modo que, el desarrollo como idea/ fuerza que universaliza y asigna parámetros; y la violencia como medio, definen las formas de ser, estar y de habitar.

Si bien se han puesto sobre la mesa las diferentes realidades que viven niñas/os en las agendas nacionales e internacionales, éstas aún son insuficientes. Por un lado, no logran atender las problemáticas generales ni las particularidades que exige cada contexto específico; y, por otro lado, tampoco garantizan el desarrollo económico ni humano que facilite a niñas y niños alcanzar un desarrollo (infantil) pleno. El nivel de vulnerabilidad aumenta cuando estas niñas y niños son indígenas, porque se les considera en un estado incompleto, el cual, solo a través de la disciplina adultocentrista,² logrará alcanzar el estado deseado sin tomar en cuenta sus propias voces.

Particularmente, las niñas y los niños -actores principales de esta investigación- habitan en la comunidad indígena de Crescencio Morales que pertenece al estado de Michoacán. Según datos del catálogo de localidades de la SEDESOL 2010³, Crescencio Morales está catalogada en un grado de marginación muy alto, en un contexto de pobreza extrema, con pocos servicios públicos, con rezago educativo, económico y social. Los mazahuas que aquí habitan recuerdan que desde siempre la comunidad se encuentra en rezago educativo y económico. Además, la situación que vive la población de Crescencio Morales se ha agravado desde los últimos diez años como causa de la extrema violencia que impera en la región.

Desde hace varios años, la región resiste la amenaza latente del crimen organizado. Especialmente, esta situación aumento cuando el gobierno de Felipe Calderón declaró la guerra contra el narcotráfico. En los últimos años, la comunidad se ha visto sacudida de diferentes maneras por la violencia que ejercen grupos armados en la región. La violencia ha extendido sus campos de acción y ha perfeccionado sus formas de operar. En este contexto, los niños/as

²Según Claudio Duarte el adultocentrismo es “un sistema de dominación que se fortalece en los modos materiales capitalistas de organización social. No es que antes del capitalismo no existiera, sino que como hemos visto en la historia reciente, este modo de producción se sirve de dicho sistema para su reelaboración continua en lo económico y político. Para reproducirse también se han desplegado mecanismos en el plano de lo cultural y simbólico” (Duarte; 2012:111).

³ Datos obtenidos de la página electrónica de SEDESOL 2010, Sistema de Apoyo para la Planeación del PDZP. Catálogo encontrado en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=16&mun=112>

indígenas coexisten con distintas expresiones que la violencia imprime en su entorno. Estos hechos exigen atención y coloca al fenómeno de la violencia en demanda para su estudio. Estos acontecimientos y los altos índices de violencia en el mundo, en América Latina y en México nos interpelan para aportar en el tema.

Por lo cual, esta investigación tiene varios propósitos. Como primer intento, aportar elementos para indagar, explicar y reflexionar sobre las condiciones que viven las niñas y los niños indígenas mazahuas en su contexto rural. Fundamentalmente, hay que enfatizar que los índices de violencia contra las niñas/os contravienen con las propuestas de desarrollo que se han formulado desde las recomendaciones internacionales.

A lo largo de diferentes estudios encuentro que, el fenómeno de la violencia y los diversos elementos que los componen, se han abordado desde diferentes enfoques y profundidades. Es importante resaltar que estos enfoques obedecen a ciertos procesos históricos-espaciales, demandan atención en diversas disciplinas y posiciona a dicho fenómeno en auge para su estudio. Sin duda, los acontecimientos y los altos índices de violencia en todo el mundo, América Latina y México nos comprometen a abonar en el tema.

Existen distintos estudios que abordan el fenómeno de la violencia en sus múltiples manifestaciones contra los niños y niñas -indígenas o no. Esta investigación, no solo aborda la violencia, sino que visibiliza y reflexiona las experiencias y el acontecer cotidiano de niñas y niños mazahuas para entender y comprender su importancia en la construcción de la infancia indígena-mazahua en un contexto de movilidad y de violencia.

Por lo tanto, se aspira a que, a largo plazo, los resultados que se vierten en este trabajo sirvan como un primer acercamiento para atender y dar soluciones a esta población poco atendida, por supuesto, siempre partiendo desde la especificidad del contexto, en este caso población infantil indígena de Crescencio Morales.

En los siguientes párrafos propongo aproximarme a la situación, en términos de violencia y desarrollo, de la población indígena infantil mazahua que viven en Crescencio Morales Zitácuaro Michoacán. Con esto anhelo que esta investigación de doctorado coloque la mirada para futuras investigaciones en esta comunidad poco estudiada. Especialmente, con esta investigación invito a la construcción de trabajos de investigación-colaborativos que se aproximen a las distintas problemáticas que viven niñas y niños indígenas de este lugar para ampliar la poca o casi nula bibliografía que existe sobre grupo étnico mazahua de la región. Particularmente, espero que los frutos de este trabajo se viertan y se cristalicen en beneficios para la comunidad.

En resumen, el presente trabajo resulta relevante por el grado de vulnerabilidad en términos de violencia y desarrollo (económico y humano) en el que se encuentra la población infantil en general y, específicamente, la población infantil mazahua. Esta situación resulta alarmante, es de vital urgencia visibilizar los hechos y con ello proponer planes de acción e intervención a nivel local, regional y nacional.

Contenido de la investigación

El presente trabajo de investigación está conformado por seis capítulos. Se aclara que cada uno de estos capítulos cuentan con un marco conceptual y teórico propio. El primer capítulo, ***Infancias hegemónicas: la invención de la infancia en sociedades occidentales y occidentalizadas*** muestra que, en una dimensión epistemológica e histórica, la infancia se ha construido sobre la base de concepciones occidentales. Tales resultados suponen una construcción asimétrica y, por lo tanto, violenta. Para entender en qué condiciones se conformó la infancia, se muestra un recorrido histórico, teórico y metodológico de distintos enfoques, disciplinas y aportaciones que se han formulado, y que, de alguna manera, han configurado las formas de mirar a los niños/as. Por lo tanto, el lector encontrará que del niño/a se ha construido, lo que Santos (2009) nombra como, una “figura distorsionada, una infancia hegemónica en las sociedades occidentales y occidentalizadas producto de una “violencia epistémica”.

En cambio, el segundo capítulo titulado: ***Nu t'ii, nu xut'i jñatjo: los niños y niñas mazahuas***, el lector encontrará cómo se concibe (el deber), se construye (el ser) y se vive (se es) la infancia en la comunidad indígena de Crescencio Morales en Zitácuaro Michoacán. De modo que, desde la filosofía jñatjo, se aborda lo que significa ser niño/a para esta comunidad mazahua. Con enfoque antropológico, el contexto y la especificidad se muestra una imagen cultural de la infancia. El lector se acercará a la vida jñatjo. Desde la palabra misma para nombrar al niño y la niña, hasta los mitos y ritos que ordenan la vida, el lector se aproximará a la infancia mazahua.

El tercer capítulo, ***El universo mazahua: niños y niñas en relación con su entorno-mundo. Nu nugumu, Ngense jñatjo, Tutii*** con una perspectiva del pensamiento ambiental nos acerca -en términos de espacio, territorio, lugar, paisaje y habitar- al universo mazahua para comprender la relación niño/a con su entorno-mundo y las diversas problemáticas que en él acontecen. De modo que, para conocer de fondo las experiencias y el acontecer de los niños/as, no solo se describe el lugar en donde viven estos niños y niñas, sino que, además se muestra la vinculación entre naturaleza- casa- cuerpo. Este capítulo está dividido en tres momentos: la naturaleza como casa primaria, constituido con padre cielo y madre tierra; segundo momento, el territorio como cuerpo; y tercero, la triada cuerpo-casa- naturaleza (nzero-ngumu- negense).

El cuarto capítulo, ***El acto violento y sus huellas. Una construcción analítica, teórica y reflexiva del fenómeno de la violencia en Crescencio Morales***, presenta a través de la narración de un acontecimiento violento -que se vivió en esta comunidad mazahua y que involucró a otras dos comunidades más- las distintas violencias que se manifiestan alrededor de un solo acto. Con la ayuda de distintos enfoques y aportaciones teóricas- conceptuales sobre violencia, se detalla como la violencia es el resultado de procesos sociales, económicos, culturales, políticos y otros niveles de violencia que se manifiestan en distintas dimensiones tanto individuales como colectivas. Estos elementos permiten construir un modelo analítico propio para entender la violencia que ocurre en esta comunidad. Además, el lector hallará que las huellas de las violencias son

afectaciones que se traducen en injusticias, sufrimientos y traumas sociales que muestran las promesas sin cumplir del desarrollo.

El quinto capítulo, titulado **Cuerpos “dóciles”:** *entre violencia y desarrollo*, particularmente visibilizo las diferentes y diversas violencias que viven, (re) producen, procesan, responden y encaran niñas y niños mazahuas de esta comunidad indígena y muestro como estas violencias se contraponen a la idea y narrativas del desarrollo. Estos elementos revelan que este proceso civilizatorio tiene como resultados un desenvolvimiento violento del ser, estar y habitar, experiencias que -al coexistir con diferentes manifestaciones de violencia- configuran la construcción de la infancia en esta comunidad indígena. Se muestra cómo la violencia deja huellas palpables que se manifiestan en abandonos y carencias en el campo, la migración y el sistema educativo que produce lo que he nombrado “infantilización del campo”, fenómeno que impacta particularmente en las experiencias de vida de los niños y niñas de esta comunidad.

Y finalmente el sexto capítulo, **Cuerpos “transformadores” y en resistencia de su realidad**, en contra parte de cuerpos “dóciles”, visibiliza que existen otras formas de concebir a la infancia, se resalta la idea de entenderlos como sujetos participativos, creadores y hacer un reconocimiento a la capacidad transformadora de la realidad que viven niñas y niños de esta comunidad. El concepto articulador del capítulo es el tiempo, entendido como una medición cultural del ciclo vital; y como el compás de los tiempos que asigna el sistema capitalista. De esta forma se descubre cómo es que los niños y niñas resisten ante el tiempo en estas dos connotaciones que los construye en cuerpos transformadores y en resistencia de su realidad.

Finalmente, como parte complementaria de este trabajo de investigación, se incluyen tres breves historias de vida que -como puentes- ilustran y dilucidan algunos temas que se abordan en cada capítulo que le antecede.

Es importante aclarar que estos capítulos se organizaron de tal manera que brindaran una explicación general hasta llegar al caso particular. No obstante, y siguiendo la tradición de mis anteriores trabajos de investigación, es posible que

el lector decida comenzar por cualquiera de los capítulos y sin problemas logrará entender de qué va el tema que ocupa a esta investigación.

Aclaro que algunos nombres fueron modificados y otros decidieron mantenerse en el anonimato. También es importante mencionar que algunas fotografías incluidas en este trabajo corresponden a niños de hace nueve hasta tres años de antigüedad.

Sin más, deseo que en las siguientes líneas el lector conozca más de cerca la infancia, que funcione como un primer paso para sensibilizarnos con quienes tendemos a olvidar o relegar. La invitación es conocerlos para dejar de ser indiferentes.



Contextualización y condiciones

A la mitad del doctorado en Estudios del Desarrollo, específicamente a los dos años de este proceso, se declara pandemia y con ello el confinamiento de toda la humanidad a sus hogares. De modo que fue necesario realizar algunas modificaciones importantes, precisas y factibles. Se logró responder de forma creativa y oportuna a las necesidades y a las circunstancias. Las modificaciones que se realizaron fueron en el trabajo de campo, pues el confinamiento impedía viajar de forma constante. No obstante, se aclara que no fue necesario realizar modificaciones estructurales al trabajo de investigación.

Después de seis meses de encierro, justo un mes después que iniciara el ciclo escolar, me dispuse a viajar a la comunidad. Niñas y niños necesitaban cumplir con sus actividades escolares y yo me había propuesto hacer trabajo de campo. Por lo que, además de hacer trabajo de campo, también pude apoyarlos en sus tareas escolares. Este aspecto me complace, puesto que siempre busco contribuir de alguna forma con la comunidad al mismo tiempo que realizo el trabajo de campo. En este caso, logramos revertir los efectos sociales negativos de la pandemia, a través de la socialización en este contexto tan complicado.

Una de las modificaciones que la pandemia ocasionó en este trabajo de campo, fue en la aplicación de los talleres. En un inicio el diseño original era realizar talleres en la escuela del centro del pueblo. Se habían acordado con los docentes de tercero, cuarto y quinto que las actividades se realizarían al final de las clases, dos a tres días de la semana. Con el cierre de las escuelas, el plan se modificó. Esta situación propicio tres cambios importantes. Cambiar el lugar de las actividades, el número de participantes y, por lo tanto, ser flexibles -en la medida de las tareas escolares de los niños/as- con el plan de trabajo que elabore.

De modo que, el trabajo de campo fue una combinación entre el apoyo en las actividades escolares y sesiones de algunos talleres y actividades que había preparado con anticipación desde medio año antes de la pandemia. Los participantes, fueron ocho niñas y siete niños entre los ocho y nueve años que cursaban, en ese entonces, tercer grado de primaria.

Esta particularidad se debió a dos razones. Primero, porque la familia que me cobijo está compuesta por tres hermanas y la hija de una de ellas. Esta niña, en ese entonces tenía ocho años y cursaba tercero. Ella, si bien ya no asistía a la misma escuela, desde un año anterior, si mantenían lazos amistosos con sus excompañeros de clase: los niños y niñas actores de este trabajo. En un inicio, esta niña invitaba a sus excompañeros para jugar y posteriormente, fue para que yo los apoyara en sus actividades escolares.

Segundo, porque en el apoyo de estas actividades no me daba abasto para cubrir otros grados. Las actividades que los estudiantes debían cumplir estaban programadas por día, además que ajustaba el día a modo que se entendiera la actividad escolar. No obstante, la demanda para apoyar a los niños y niñas fue mucha. Así que en ocasiones llegaban niñas y niños de primero y segundo de primaria, pero los niños/as de estos grados no fueron constantes porque propuse apoyarlos cada tercer día. Para resolver esta demanda, invite a algunos colegas, pero el contexto de pandemia dificultaba la salida.

Particularmente, se habilitó una habitación para la realización de las actividades escolares y los talleres, en la primera manzana de la comunidad llamada el Rincón. Para la realización de esa investigación la pandemia proporciono ventajas y desventajas. Si bien el contexto de pandemia dificultó realizar el plan original, también permitió crear otras estrategias y apoyar en actividades escolares y desarrollar los talleres con ciertas modificaciones.

Metodología

Antes de mostrar la construcción metodológica conveniente a la presente investigación, es necesario primero señalar dos premisas fundamentales. Primero, es un hecho propio que en las ciencias sociales no existe un diseño o una receta metodológica única, por el contrario, la metodología siempre estará diseñada en función de nuestros objetivos. Segundo, la metodología responde de manera única a nuestras investigaciones y sus contextos.

Después de realizar diferentes consultas bibliográficas, se encontraron pocas investigaciones con y para niños y niñas. Al parecer el reto de estas investigaciones están en cómo hacer que los niños/as sean interlocutores en los procesos de investigación (Palacios y Hecht; 2009). En términos metodológicos para esta investigación nos preguntamos ¿cómo y qué hacer para que niñas/os indígenas sean interlocutores?

De modo que, se observó que tampoco existe una metodología exclusiva para el trabajo de investigación con y para niños. Por lo tanto, en atención a estos aspectos, fue necesario partir de la especificidad del contexto, echar mano de la creatividad para diseñar herramientas propias que contribuyeran a cumplir con los objetivos planteados para este trabajo. Esta propuesta resultó conveniente y favorable para el desarrollo de esta investigación en el contexto de pandemia. Sin duda, esta epidemia generó incertidumbre en todos los aspectos de la vida, este trabajo de investigación no fue la excepción.

La presente investigación se sostiene de un análisis de trabajo cualitativo. La perspectiva antropológica y el enfoque de la complejidad de Edgar Morín (1996). Ambos me permitieron captar las experiencias, miradas, voces y sentimientos de los actores en cuestión. Valiéndome, específicamente, de la etnografía pude recuperar las miradas que los niños y niñas tienen de su realidad y de sí mismos. La etnografía, como tarea privilegiada de la antropología, me abrió las puertas a las múltiples interacciones de niños y niñas: entre sus pares y en sus relaciones asimétricas con los adultos.

El trabajo etnográfico consistió en tres momentos: primero la observación participante; segundo, sistematización y análisis de los datos obtenidos; y tercero, diálogo, retroalimentación y/o triangulación de los datos analizados. Además de la etnografía, se aplicaron talleres de títeres. También se emplearon dibujos y juegos que funcionaron como disparadores del diálogo adecuado para niños.

Con el propósito de aproximarnos a las visiones de las niñas y niños sobre violencia, uno de los pilares metodológicos de esta investigación fue el taller de mitos, cuentos y títeres para y por los niños indígenas de esta comunidad. Aquí se recurrió a mitos y cuentos mazahuas para que los niños ubicaran a los personajes principales⁴. Una vez que se ubicaron los personajes de los cuentos y mitos, se invitó a los niños y niñas a que construyeran sus personajes y su propia historia. Posteriormente, aunque por cuestiones de tiempos no se logró presentar la obra de teatro como se tenía planeado, si montaron una pequeña escena en base a la construcción de sus propios personajes.

Esta actividad permitió develar parte de la concepción que los niños tienen de los acontecimientos que suceden en su entorno. La construcción de sus propios personajes e historias funcionaron como una especie de reflejo entre los personajes construidos por ellos mismos y su relación/percepción de su realidad, aspecto que requirió ser tratado con cuidado para evitar caer en determinismos o esencialismos.

Este trabajo etnográfico⁵ estuvo enmarcado por la Investigación y Acción Participativa, aportación de Fals Borda cuya intencionalidad es claramente política, que dirige la mirada a los sectores excluidos y asumiendo la misión de acompañar a los que viven en el margen y contribuir con ello a la transformación de la sociedad. La intencionalidad fue fortalecer en estos niños y niñas sus

⁴Esta técnica metodológica fue recomendación de la Doctora Paloma Escalante Gonzalbo que ha trabajado el tema de niños y niñas por más de dos décadas. La doctora Escalante comenta que no existe una recomendación metodológica para el trabajo con y para niños, sino que está se va desarrollando según el tema y los contextos en el campo de estudio.

⁵ Desde que comencé a realizar investigación con el pueblo mazahua he desarrollado un trabajo colaborativo enmarcado en la Investigación, Acción Participativa. Desde hace más de trece años que formó parte de la danza de mujeres mazahuas que ha funcionado como un medio de reconfiguración cultural mazahua en la Ciudad de México.

capacidades que les permitan, en algún momento, ser sujetos transformadores o agentes de cambios sociales (Rahman, A., Fals Borda, O. 1989).

La IAP tiene como objetivo principal producir conocimiento en la acción misma, generando un diálogo entre teoría y praxis. La idea es hacer partícipes a los actores en la construcción del conocimiento, de esta manera se invita a la construcción entre investigador y las experiencias de quienes están en el espacio de estudio. A través de la IAP se recuperó la voz de los niños, niñas involucradas y se construyó en conjunto reflexiones, respuestas y preguntas de manera colectiva.

De este modo la investigación se fortalece al mismo tiempo que se da una intervención (Mier, 2002: 14) con la intención que los actores, en este caso niñas y niños, adquieran y construyan herramientas necesarias para transformar cierta realidad. Con ello, me posiciono, no sólo como investigadora sino, como un sujeto político con cierta intencionalidad de acción en el campo de estudio. La IAP, proceso del que formo parte y me involucro, evita mirar a los actores como simples informantes. En este campo, tanto los actores como yo, terminamos siendo sujetos políticos.

También esta investigación está sustentada en la descripción densa que plantea Clifford Geertz (1973). Para darle utilidad a los planteamientos de Geertz se hace necesario pensar que el ser humano vive en un mundo lleno de significados y de símbolos construidos por él mismo. Luego entonces, esta investigación empleo una descripción densa que se enfocó tanto en los significados, signos y códigos que los niños utilizan para ciertas actividades, como en su relación con los adultos y todas las actividades en las que participan de manera conjunta y de manera separada. En resumen, se buscó en la urdimbre de la cultura los significados que le dan sentido a la vida comunitaria.

De esta manera, para la realización y para enriquecer teórico-metodológico esta investigación se retomaron tres autores fundamentales, primero se aplicó una descripción densa al estilo Clifford Geertz, se escudriño el mundo simbólico de niños, niñas y adultos. Segundo, se mantuvo la premisa de Fals Borda: se contribuyó a una Investigación Acción Participativa, que apelo a una teoría

praxis. Y tercero, para darle un giro emocional a mi investigación retome los planteamientos de Sara Ahmed apuntando a conocer y descifrar los discursos que se construyen dentro y fuera de la cultura mazahua donde crecen los niños y niñas. Particularmente, conocer qué tanto influyen los discursos en los niños y niñas en la conformación de su percepción sobre los acontecimientos de su entorno.

Estos tres autores fueron el sustento metodológico de esta investigación, todo para hacer una interpretación más cercana de la realidad que observo, siempre apelando a los grandes retos éticos y políticos que tiene o debería tener el investigador social.

Como parte complementaria de este trabajo de campo, el trabajo de gabinete fue fundamental. Si bien el contexto de pandemia impidió la asistencia a la biblioteca, gracias a las diversas plataformas fue posible seleccionar fuentes valiosas sobre infancia, cuerpo, infancias indígenas, violencia, migración, pensamiento ambiental, desarrollo, entre otros.

Finalmente, para brindar una mejor comprensión de la problemática, decidí incluir la historia de vida de una niña y dos niños, puesto que ,en concordancia con Evans Pritchard (1975) quien considera que las historias de vida y los testimonios orales permiten conocer tanto las representaciones colectivas como los elementos que cumplen con la función de mantener la cultura y las estructuras sociales, considere necesario apoyarme brevemente del valioso contenido que proporcionan las historias de vida.

Historias de vida

Las historias de vida que se narrarán a continuación son solo algunas de las historias que compartieron niñas y niños que asistieron al taller de títeres y con los que estuve realizando trabajo de campo y apoyando en sus tareas, a partir de octubre de 2020. Estas historias son una combinación de las historias de vida de los niños con los personajes que cada uno de ellos creo para su obra de teatro. Exponerlo de esta forma, es una forma de darle voz a sus palabras, a su imaginación, a sus historias de vida y a la de sus personajes. Se busca, reconocer y respetar su imaginación y sus acciones. Estos personajes no los interpretaré porque estas historias pueden tener múltiples interpretaciones estas que se dan desde la perspectiva de los adultos, por ejemplo, de las mías como adulto.

Ramiro, “un villano bueno”

Esta es la historia de Villano, su nombre de pila, con el que fue bautizado en la iglesia del Santo patrono, San Mateo es Ramiro. Ramiro, “el villano” pertenece a la manzana del Rincón. Hace cerca de ocho años nació en su casa, él tiene la suerte de tener una abuela que habla mazahua y que es una de las dos únicas parteras que quedan en la comunidad. Sí, su abuela paterna lo trajo a este mundo. La madre de villano es originaria de Pátzcuaro, Michoacán.

El padre de Villano nació en Crescencio Morales. Cuenta “el Villano” que, antes de que él naciera, su padre vivió en California después de muchos años en “el norte” regreso a Michoacán, trabajo en Pátzcuaro donde conoció a su mamá. Se casaron y se fueron a vivir a casa de la familia de su padre, pues sus abuelos paternos, ya le habían heredado a su único hijo. Villano viven en un terreno grande, donde desde pequeño aprendió a caminar, correr, a corretear a los conejos y gallinas. Los árboles de aguacate de pequeña altura, que están dentro de su casa, le enseñaron a “trepar a los árboles”. Desde ahí, Villano se abalanzaba contra sus presas: los pollos, los conejos o cualquier bicho que pasara por ahí. Eso sí, nunca para hacerles daño. En el fondo Villano sabe que ellos, también son sus amigos de juego.

Villano en realidad es un niño sano, sumamente inteligente y muy aplicado en sus actividades escolares. A Ramiro le gusta acompañar a su papa a trabajar, sea en el campo, o enterrando tubos de plásticos que forman parte del sistema de agua potable del pueblo. Él y su papá son los encargados de llevar agua potable a muchos hogares del pueblo. Su habilidad para “trepar árboles” le ha valido para cosechar aguacates. Esta es una actividad que le gusta a Ramiro, porque dice se divierte, aprende a “ponerse abuzado” con las culebras que se resguardan en la copa de estos árboles y, además, “gana dinero”. Ramiro destina sus ganancias monetarias para dos cosas, una parte la ahorra y la otra se compra dulces y si le gusta una playera o alguna otra prenda se la compra, si no le alcanza le pide a su papá o mamá le completen.

También a Ramiro se le ve acompañando a todos lados a su mamá. Villano ayuda a su mamá a caminar por el pueblo. Ella, aunque no lo acepte, está perdiendo visibilidad en uno de sus ojos, tampoco, atiende el problema, sus comadres dicen que es por “orgullo”. Villano, sabe lo que ocurre con su mamá, pero él ofrece su ayuda y siempre se dispone a acompañar y guiar a su mamá por los caminos del pueblo. Villano simplemente toma de la mano a su madre o permite que su madre toque su hombro y caminan juntos. Pese a que su mamá no es mazahua, ella “ya sabe muchas cosas de mazahuas”: algunas palabras en mazahua, prepara platillos tradicionales, pero sobre todo comparte y se conduce con normas culturales mazahuas. A pesar de que su abuela paterna habla el jñatjo, Villano apenas conoce un par de palabras en la lengua materna de sus abuelos y su padre. No obstante, Villano comparte formas y procederes culturales propias de la comunidad.

Villano es el más chico de dos hermanos, su hermano mayor acaba de entrar a la universidad de Morelia para estudiar agronomía. Villano aún no sabe que quiere estudiar cuando llegue el momento de entrar a la universidad, pero quiere seguir el ejemplo de su hermano. Por el momento, Villano se dice ser el dueño de los volcanes. Su poder principal es lanzar lava, le gusta bailar, su comida favorita son las pizzas y las hamburguesas con lechuga y papa fritas del McDonal’s cuando va de paseo a Zitácuaro, su color favorito es el rojo. Villano vive con su mamá y papá rayos. Villano dice trabajar duro para comprar más lava, además que piensa que si no compra más lava el volcán explotara. Villano trabaja en el negocio de volcanes, dice esa es su compañía, porque él es “el señor avento lava” (Ramiro, 2020).

Capítulo 1

Infancias hegemónicas: la invención de la infancia en sociedades occidentales y occidentalizadas

Nuestra imagen de la infancia es una proyección de lo mejor y de lo peor de lo que somos. Por eso, repensar radicalmente la infancia es, también, repensarnos a nosotros mismos.

Jorge Larrosa

Angelitos de Dios

Los niños ocupaban el último peldaño de la escala social, por debajo de las mujeres. Eran tan dignos de confianza como una espada rota. Durante siglos, y hasta hace muy poco, fue legal el castigo de los niños en las escuelas inglesas. Democráticamente, siin distinción de clases, la civilización adulta tenía la derecho de corregir la barbarie infantil...para evitar que los niños sean niños, los padres pueden castigarlos, siempre que los golpes se apliquen en medida razonable y sin dejar marcas.

Eduardo Galeano

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar que, en su dimensión epistemológica, la infancia se ha construido desde el enfoque del adulto y de las concepciones del pensamiento occidental, lo que supone una construcción asimétrica y con ello violenta. Se busca exponer que lo que se ha concebido es una infancia hegemónica de este concepto, tanto en las sociedades occidentales como occidentalizadas, producto de las circunstancias y exigencias de las sociedades modernas y de la necesidad de nombrar a un sujeto.

Para conocer y entender bajo qué condiciones se ha conformado la infancia, cuáles han sido sus enfoques y las dificultades para abordarla, se requiere poner sobre la mesa la dimensión histórica de los conceptos infancia y niñez, las aportaciones académicas que se han elaborado alrededor de estos, motivos, causas y consecuencias, así como los significados creados entorno a dichos conceptos que, de una u otra forma, han dibujado determinadas configuraciones para mirar a los niños y niñas. Se espera que la exposición de este capítulo permita -con el respaldo del campo antropológico- construir un filtro epistemológico para abordar a la población infantil en cuestión.

Por tal motivo, el contenido de los apartados que componen este primer capítulo expondrá la forma en cómo es que se ha abordado a la infancia y niñez en su dimensión histórica, académica e institucional. El reto está en que se pueda entender que los conceptos son el resultado de los diversos esfuerzos por nombrar algo en ciertas circunstancias culturales, sociales, económico-productivos, políticos, etc.; en hacer una crítica -en un sentido epistemológico- al cómo se han planteado dichos conceptos; y en proponer una ruta metodológica propia. Con esto se estima que este capítulo obtenga un valor importante a esta investigación.

El sumario de este capítulo se divide en cinco apartados que considero fundamentales. El primero hará un desarrollo histórico de estos conceptos, ofrecerá al lector un panorama general sobre cómo se ha abordado al niño/a y cómo se ha construido la infancia como respuesta a diversos escenarios históricos-sociales. El segundo apartado recogerá los principales planteamientos que se hicieron de dichos conceptos y que fueron cimientos para que diferentes

ciencias también desarrollaran su propia representación sobre los niños /as; aquí el lector encontrará las aportaciones que hicieron distintas disciplinas a la concepción de infancia y niñez. El tercer apartado expondrá las corrientes tradicionales de pensamiento, las cuales tuvieron una gran influencia en la forma de concebir a estos conceptos y categorías.

En él, se hará un breve recorrido teórico-metodológico, que permitirá conocer cómo es que teóricamente se ha abordado a la infancia, además se aprovechará para ubicar y definir la corriente teórica que mejor armonice con la presente investigación. El cuarto, mostrará que el origen de las concepciones de infancia y niñez tiene sus raíces en las diferentes formas y prácticas de las relaciones sociales y humanas instauradas a lo largo de la historia: androcentrismo, adultocentrismo y el discurso colonizador. Este apartado evidenciará que estas tres raíces han tenido cierta influencia para que la infancia y la niñez aparezcan como figuras colonizadas, que niños y niñas sean sujetos que se miran a través de un espejo colonizado.

Finalmente, el quinto apartado señalará, tanto las dificultades como las aportaciones, que la antropología -al igual que otras ciencias- ha tenido para abordar los temas de niños y niñas. Aunque pareciera que este último forma parte del apartado de metodología, es necesario aclarar que las contribuciones de esta ciencia servirán primero, para indicar dónde se posiciona esta investigación *sobre* niños/as y *con* ellos/as; segundo, exponer mi compromiso ético y mi colaboración con la comunidad mazahua, permitirá, no solo ubicar la presente investigación, sino también pensar que -esta investigación/colaboración- es otra pieza clave en la construcción y concepción de la infancia; y por lo tanto, tercero, se explicarán las razones por las cuales esta investigación evitará inclinarse por alguna de las concepciones previamente construidas y buscará diseñar un recorrido metodológico propio, sustentado en la especificidad y particularidad del contexto de los sujetos en cuestión.

Presentación

Antes de iniciar, vale la pena realizar algunas precisiones que permitan al lector entender que generalmente los conceptos, en este caso infancia y niñez, son resultado de esfuerzos por nombrar sujetos, cosas y todo aquello que existe. Esta necesidad de nombrar responde a circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales muy específicas.

Hablar de población infantil tienen sus matices y por ende resulta complejo, y complicado. Los conceptos de infancia, niñez y niños/as no sólo son un problema teórico y académico, sino -como veremos- el problema por nombrar aquello que existe y que está en un cambio constante, reside en que dichos nombramientos -frecuentemente- están orientados para cumplir objetivos muy concretos, que este capítulo pretende esclarecer. En consecuencia, con cierta regularidad, en los estudios donde se habla de niños/as, existen algunos debates entorno a la manera de nombrar a estos sujetos en dichas investigaciones. Específicamente, me refiero al uso de categorías, conceptos y/o términos, cada uno de estos imprime ciertas aproximaciones a nivel social, institucional y académico.

Si bien, estas categorías, conceptos y /o términos permiten acercarnos a una mejor comprensión del entorno de los niños/as, frecuentemente algunos de estos, directa o indirectamente, mantienen connotaciones cargadas de ciertos prejuicios construidos a lo largo de la historia -tal como esbozaremos en este capítulo- y que aun permean hasta nuestros días. Por ello, es necesario considerar que la mayoría de las categorías, conceptos y/o términos que refieren a los niños/as reflejan, unas más o menos que otras, connotaciones de subordinación y dominación -elementos fundamentales que propician la creación de hegemonía- y, que en la mayoría de las ocasiones los ubica en posiciones de inferioridad.

Esta situación ha propiciado una discusión entorno a cuál sería la mejor forma para nombrar a los niños/as en los trabajos de investigación, sea como infancia, niñez o simplemente niños/as. Este escenario demuestra la complejidad para abordar estos temas relacionados con niños/as. Por ejemplo, la Real Academia

Española (RAE), define al niño como el que tiene poca experiencia y pocos años; para infantil refiere a aquello relativo a niños o lo perteneciente al comportamiento de un niño; finalmente, esta misma institución señala que infancia proviene del latín *infantia* cuyo significado alude a la incapacidad de hablar y define a los infantes como aquello que no tiene voz, principalmente representados por niños/as de cero a tres años de edad.

Por otro lado, Carli considera que la

niñez indica un sujeto concreto, los niños transitando un periodo histórico-biográfico que como tal existió siempre; la infancia significa según el diccionario 'primer estado de una cosa después de su nacimiento. Primer estado de una generación, de un conjunto de niños que en el devenir por ese estado se constituyen como tales (como niños). Niñez alude a 'principio de cualquier cosa': niñez- infancia son conceptos que necesariamente se articulan con el futuro siendo las mediaciones (familiares, educativas, socioculturales) las que ensayan históricamente una construcción posible (1994: 5).

De tal forma que el presente trabajo, no sólo converge con el planteamiento de Carli sino que empleará de manera indiferenciada el uso de cualquiera de estos términos. Dicho lo anterior, ahora sí se considera conveniente mostrar cómo se ha construido el concepto de niñez a lo largo de la historia, que responde tanto a las problemáticas como necesidades sociales de cada momento.

Para ello, en el siguiente acápite se realizará un breve recorrido histórico de la concepción del niño/a y abordarán la construcción de prácticas adultocéntricas y patriarcales que propician relaciones asimétricas y de dominación, como componentes fundamentales en las formas para concebir a la niñez-infancia. Las preguntas guía de este acápite serán ¿cómo se ha construido el concepto de niñez, cómo se ha abordado al niño/a y qué es lo que se entiende por niño/a,?

1. 1 Breve recorrido histórico en la concepción del niño/a ¿cómo se ha definido al niño a lo largo de la historia?

La forma en cómo se ha concebido a la niñez parte de diversos acontecimientos históricos que propiciaron nuevas maneras de concebir a los niños/as. Dichos sucesos dieron lugar para mirar a los niños/as con diferentes enfoques y perspectivas que respondieron a situaciones sociales, económicas y culturales. Existe una historicidad de la niñez en correspondencia con cada cultura, que esta a su vez asigna ciertos valores y significaciones que son moldeadas por procedimientos económicos, políticos, sociales y educativas.

Es interesante mencionar que antiguamente, no se tenía una medición gradual de las etapas de vida del ser humano. En esos contextos no había lugar para los niños, aspecto que no necesariamente implicaba sinónimo de descuido o abandono. Durante la Edad Media tampoco se tenía definido un concepto de niñez. Por lo tanto, en esta sociedad medieval no existía una distinción entre niño y adulto, todos colaboraban en la organización familiar (Ariés, 1987; Nadorowski, 2013; Carlí, 2008).

Por ejemplo, las niñas eran separadas apartadas e instruidas en la vida doméstica y preparadas en su función reproductora para el matrimonio. En cambio “los niños, una vez completada sus capacidades psicomotoras, eran integrados directamente en la sociedad. No había diferencias entre niños y adultos: los niños vivían mezclados con los adultos y escogían sus propios maestros. Los niños eran considerados adultos jóvenes y, por lo tanto, la categoría infancia como instancia diferenciadora por edad no existía”(Bustelo, 2012: 288). Al respecto Nadorowski (2013), señala que -en aquel primer momento- los sentimientos que son importantes en la actualidad, antes no existían. En ese tiempo, los niños no eran queridos ni odiados, simplemente se les estimaba como otros pares. Esta noción del niño dista mucho de lo que se concibe hoy en día.

Años más tarde, en la época del renacimiento se transforma gradualmente la concepción de la niñez a través del reflejo de sentimientos y actitudes como: la preocupación, los cuidados y la protección, aspectos que anteriormente el niño/a

carecía (Mause, 1982). En esta etapa histórica, se inicia el reconocimiento por la infancia (Ariés, 1987; Del Castillo, 2009; Delgado, 2000). Paulatinamente, las modalidades para concebir al niño/a se forjaron a través de principales instituciones sociales como la familia y la escuela, e incluso las clínicas de asistencia médica, poco se ocupaban de este sector de la población.

Un dato adicional e interesante refiere que, a finales del siglo XVII acontecieron dos cambios importantes:

1. Primero, la familia pasó a ser un ámbito de afectión entre los esposos y entre estos y sus hijos. No se trata ya de una familia constituida preferentemente en función de la propiedad y la fortuna, sino en función de los hijos y de su educación. Niños y niñas salen del anonimato y se constituyen en una dimensión afectiva determinante de la familia.
2. Segundo, la aparición de la escuela como un ámbito de encierro para disciplinar y educar a los niños. Así los niños no se mezclan más con los adultos. La escolarización marca, junto con los cambios en la familia, el surgimiento de la categoría infancia en el capitalismo industrial (Bustelo, 2012: 289).

Como se aprecia en esta época, dos instituciones jugaron un papel importante en la configuración del niño: la familia y la escuela. En esta nueva concepción de familia predominaba la familia de la clase burguesa que perfiló los primeros indicios de las prácticas de cuidado, atención y mimos para los niños/as (Ariés, 1987; Bustelo, 2012; Nadorowsky, 2013). Bajo este nuevo modelo, la figura del niño/a fue sometida y limitada.

Esta nueva conformación, que se originó en el seno de la familia burguesa, respondió y dibujó una figura de lo que debería ser la niñez, que derivó en la anulación de realidades y experiencias de otros niños/as que vivían fuera de este círculo burgués. En este contexto histórico, se inaugura la construcción de la niñez con características específicas bajo la sombra de programas, reglas de ciudado, protección y principalmente educación (Del castillo, 2009; Carli, 2008; Bustelo, 2012) tal y como se explicará más adelante.

A partir del siglo XVIII⁶ comienza a “aparecer una creciente característica endógena en la familia, que se encierra sobre ella misma en la intimidad de la vida privada diferenciándose de la sociedad. Esto va a fortalecer los procesos que buscan mayor identidad incluyendo a niños y niñas” (Bustelo, 2012: 289). Por ejemplo, antiguamente, la figura femenina gozaba de un protagonismo relevante, era “ella quien se desempeñaba como madre e instructora simultáneamente” (Carli, 2008). De ahí que sea posible entender que muchos grupos sociales, principalmente los que conservaron esta doble representación de la madre, concibían el tiempo de cuidado y enseñanza de otra manera. Esta concepción dista mucho del tiempo escolarizado y divide el proceso de enseñanza entre las actividades en casa y la escuela, aspecto que resultó conveniente y aprovechó el capitalismo industrial⁷.

Sin embargo, aún en este periodo y pese a la pretensión del reconocimiento de las principales instituciones (familia y escuela), el niño/a es concebido como un ser inacabado, un ser carente y sin capacidad de autorepresentación. Hasta el momento, recibe el trato de objeto, llámese de cuidado, protección, pero no como sujeto con la capacidad de reflexionar sobre su realidad. Muy posiblemente, la condición de cuidado y la concepción sobre carencia de madurez propició que la infancia fuera sometida en las lógicas de los adultos. Estas nuevas formas llegaron a América Latina a finales del siglo XIX con la incorporación de la región al devenir de la modernidad mundial (Carli, 2002) que extedieron, hasta América Latina.

Autores como Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel plantean la idea de un marxismo negro. A juicio de estos autores, con la llegada de la esclavitud a América Latina se instala y se desarrolla el despliegue de prácticas de sometimiento de los cuerpos para el funcionamiento del capitalismo. Se sometía e invisibilizaba el cuerpo de aquellos que se consideraban como inferiores. Estos acontecimientos marcaron al Nuevo Mundo las formas de

⁶ Recordemos que, de manera simultánea, las nuevas formas de la modernidad comienza a dibujar otras formas de vivir. De la misma manera, permea y gana terreno en diferentes áreas, entre ellas la ciencia. Y que se ve reflejado en una nueva concepción del mundo.

⁷ Y tal como revisaremos en el siguiente capítulo conduce a que la organización familiar en el medio rural termine sometida por las lógicas del capitalismo.

entender el mundo y lo que le rodea, entre ellos a mujeres, niños, y hombres en su condición de afrodescendientes e indígenas de este continente.

Esta situación permite observar y analizar que a los niños/as (por debajo y al igual que a mujeres y esclavos) se les percibía como seres inacabados, perfectibles, moldeables. Aspectos que, en algunos casos, facilitan el sometimiento y la dominación por parte de los adultos. En esta relación de sometimiento y dominación, se instauran nuevas prácticas de premisas capitalistas: una lógica de valor de cambio (costo- beneficio de por medio). Es decir, existe una especie de supuesta alianza condicionada de cuidado y protección a cambio de obediencia (Nadorowski, 2013).

Después otros acontecimientos que elucidaron las formas de mirar al niño/a, aparecieron a principios del siglo XX con la I y II Guerra Mundial, y posteriormente, a mediados de ese siglo con la guerra de Vietnam. Estos sucesos configuraron una nueva manera de concebir a los niños/as como seres vulnerables, deprovistos, -niños/as huérfanos, desplazados, refugiados como víctimas del conflicto bélico- y necesitados de ser protegidos. A la postre, estos hechos junto con la sociedad civil organizada, para hacer frente a estos incidentes, son un caldo de cultivo que desemboca en la *Convención sobre los Derechos de la niñez* de 1989. (Ospina, Llobet y Marre, 2014). Así, la infancia que comienza a ser de interés en el siglo XVIII dentro de la cultura occidental, logra su florecimiento a finales del siglo XX en un nivel mundial con dicha *Convención* y que propició un incremento en estudios sobre los niños y niñas y la infancia en general (Ospina, Llobet y Marre, 2014: 4).

Hasta estos momentos -a mediados y finales de los años ochentas- la infancia comienza a formar parte de las agendas internacionales para dirigir acciones que contribuyan a mejorar las condiciones y garantizar los derechos de los niños/as. De manera casi paralela, inicia el interés académico que resuena -y ejerce cierta presión- en esferas gubernamentales tanto nacionales como internacionales (Ospina, Llobet y Marre, 2014). Sin embargo, estas producciones académicas y mediaciones internacionales no han logrado ser suficientes para erradicar las diferentes problemáticas que viven niños y niñas de todo el planeta.

A lo largo de este camino histórico, es posible decir que la infancia comienza a tener importancia en la modernidad⁸. Pese a las múltiples críticas al trabajo de Phillipe Ariés (1987) vale la pena rescatar que para este autor la infancia es una construcción moderna que surge a partir del siglo XV en Europa que después se extiende al resto del planeta. Sin embargo, para él, nace como consecuencia de las nuevas formas de actividad económica y mercantil, en este panorama el niño/a mantiene las mismas condiciones y parámetros como seres inacabados y dóciles. A los ojos del mercado, el niño/a no pierde su categorización de objeto, por el contrario, refuerza su clasificación, es decir, a mi opinión comienza la cosificación del niño/a. El niño/a es población objetivo que incorpora el mercado para satisfacer sus intereses de consumo.

1.2 Las ciencias y sus diferentes aportaciones en la concepción de la infancia

Del mismo modo que la historia, las ciencias también tienen muchas aportaciones interesantes para pensar la infancia y niñez. No obstante, es relevante mencionar que las ciencias y sus procedimientos, tal y como hoy las conocemos, son herederas de la ciencia moderna que “en estos últimos cuatrocientos años naturalizó la explicación de lo real, al punto de que no podemos concebir, si no en los términos por ella propuestos” (Santos, 2009: 52).

Las ciencias que emergieron con la modernidad instauraron una “nueva visión para mirar el mundo y la vida...[esta] ciencia moderna desconfía sistemáticamente de las evidencias de nuestra experiencia inmediata” (Santos, 2009: 23). Además, no sólo deja de lado el sentido común, sino que pone en duda y descarta (anula) otras formas de conocimiento. De esta forma muchas ciencias no sólo fueron sucesoras, sino que legitimaron las nuevas prácticas para explicar y construir conocimiento de lo que existe y, con ello, la instauración de una nueva actitud mental (Santos, 2009). Es así que “El mundo moderno, profano y pragmático, que fue y sigue siendo un producto del conocimiento

⁸ Teniendo en cuenta a Víctor Toledo, se entiende por modernidad al desarrollo y aplicación de “la ciencia...en donde confluye con el industrialismo, el mercado dominado por el capital... [donde también] los procesos ligados al fenómeno humano se aceleraron, incrementando sus ritmos a niveles nunca antes vistos. [así] la ciencia apuntaló a través de la tecnología el desarrollo del capitalismo y éste impulsó a niveles inimaginables el desarrollo de la ciencia (Toledo, 2012).

racional, modificó radicalmente visiones, instituciones, reglas, costumbres, comportamientos y relaciones sociales. (Toledo, 2012: 2-3).

Dentro de este marco, las ciencias que comenzaron a ocuparse de la infancia no estuvieron exentas de estos procederes y preservaron estos mismos procedimientos. Las primeras disciplinas en ocuparse por los temas sobre niños fueron protagonizadas principalmente por la medicina, la pediatría, posteriormente por la psicología, la pedagogía e incluso por la etología hasta, poco a poco, ser de interés de las ciencias sociales. De tal suerte que, a lo largo de la historia, estas disciplinas construyeron distintas perspectivas para mirar al niño/a, que contribuyeron a percibirlos con diferentes enfoques y lentes.

Para precisar, antiguamente el campo médico sólo se ocupaba de los niños/as para realizar estudios en la prevención de enfermedades. La medicina occidental de finales del siglo XVIII estaba caracterizada principalmente por la esquematización de enfermedades que se sustentaba en observaciones empíricas y rigurosas que “incorporó métodos de registro y de exploración de los cuerpos cada vez más detallados y precisos...cuya función era reforzar el carácter mensurable de las observaciones médicas, de acuerdo con los parámetros científicos de la época”(Del Castillo, 2009: 60).

Esta mirada médica tuvo sus alcances en las formas de atender las “enfermedades infantiles y de concebir la etapa de la niñez” (Del Castillo, 2009: 61). Para el siglo XIX las investigaciones pediátricas comenzaron a tener mayor aparición, estas se centraban en normas de salud, mediciones y desviaciones que dieron pie a establecer diferencias entre lo normal y lo que no lo era, además de remarcar la diferencia entre las enfermedades de adultos y las enfermedades que afectaban exclusivamente a la infancia.

A través de esta lupa médica se asignan etapas a la vida y se diferencia al niño del adulto. Estas nuevas formas de entender el mundo y crear conocimiento revelan la importancia que la pediatría le otorga a la primera etapa de la vida respecto al resto y con ello marca y legitima la diferencia entre niño y adulto. Esta

ciencia señala que los primeros años de vida son de suma importancia “para distinguir al niño y sus particularidades” (Del Castillo, 2009: 66).

Esencialmente, el quehacer pediátrico consistía en descubrir fenómenos patológicos que se centraba en las descripciones de las enfermedades infantiles. En esta tesitura y, como parte del paquete para conocer las afectaciones de los infantes, la pediatría centra su atención no solo en los procedimientos de auscultación, palpación y de los exámenes químicos, sino además en los antecedentes hereditarios y personales (Del Castillo, 2009).

Este “saber médico establecía que la fisiología de la infancia poseía un carácter único, plenamente diferenciado de la etapa adulta, y que el crecimiento constituía una de sus funciones más importantes”(Del Castillo, 2009: 75). De esta forma las mediciones resultan relevantes para elaborar o establecer modelos de normalidad entre infantes y sus pares y entre infantes y adultos.

Algunas de estas premisas se mantienen vigentes en nuestros días. En la actualidad existen múltiples debates, tanto dentro como fuera del campo psiquiátrico, entorno a la forma de abordar los problemas médicos que afectan a los niños/as. Dichos problemas, en su mayoría aún mantienen cierta inflexión para aproximarse a la infancia y que pone en evidencia los posibles motivos de cómo se define, se atienden las enfermedades que afectan a niños y la conexión de estos temas al campo mercantil. Por ejemplo, cada vez con mayor frecuencia, específicamente en el campo de la psiquiatría, existe un mayor índice de niños/as diagnosticados con TDHA o esquizofrenia. El debate se centra en la ligereza para este tipo de diagnósticos y en el negocio de las farmacéuticas. Por un lado, psiquiatras que recetan sin discreción medicamentos controlados a niños/as, y por otro, las disputas farmacéuticas, lo que hace suponer que, en términos económicos, la salud y vida de niños se introducen al mercado y que pone en juego su vida y su futuro⁹.

⁹ Este fue un tema que se abordó en una conferencia impartido por Dra. Szulc en marzo de 2020 en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM.

Por otra parte, y también con mayor regularidad, escuchamos hablar de los niños con talento especial, aquellos a quienes se les ha denominado y asignado el reconocimiento de genios. Son niños especiales que a su corta edad comparten aulas con universitarios o laboratorios con grandes investigadores adultos¹⁰ y que regularmente suelen ser discriminados¹¹. No obstante, valdría la pena preguntarnos si ¿acaso este reconocimiento no será una moneda de dos caras? Pues, por un lado propiamente se reconoce la capacidad intelectual del niño, pero por otro, no solo se mide la etapa de la infancia, sino que además se establece otra forma de medirla que segrega a los propios niños y propicia la competitividad¹². En consecuencia, “entre los problemas concretos que se plantean está la necesidad de identificar a los niños que tienen un desarrollo “normal” distinguiéndolos de los retardados... [que se normaliza a través de] los primeros instrumentos de medida del desarrollo- primer test de desarrollo de inteligencia de Binet y Simón 1905”(Enesco, 2008: 5)

En el fondo estas prácticas reproducen y legitiman “la naturaleza teórica del conocimiento científico [que] parte de los presupuestos epistemológicos y de las reglas metódicas...[sostiene la idea de que] conocer significa cuantificar [y que]

¹⁰ Me parece que el problema no está en que los niños compartan aulas con adultos, sino en que existe una jerarquización marcada por la vida adulta que genera relaciones asimétricas y de poder que (en esos espacios) son muy difíciles de modificar. Para precisar recientemente en México, se encuentra el caso del niño Carlos Santamaría que vivió discriminación y difamación por parte de docentes y alumnos que desataron una campaña de desprestigio contra este niño, el argumento se centraba porque “era un niño y los niños no van a la universidad”. Vease la nota <https://codiceinformativo.com/2019/09/nino-genio-obtiene-amparo-tras-presunto-caso-de-acoso-escolar-en-la-unam/>

¹¹ Paradójicamente estos niños parecen estar doblemente vulnerados, por una parte no se han creado las condiciones óptimas para que estos niños se desarrollen en mejores condiciones y por otro lado, suelen ser equivocadamente diagnosticados con otras enfermedades que ocultan su verdadera capacidad, tal y como lo señala Carolina Gómez Mena: “Los niños sobredotados son una minoría vulnerable porque sufren discriminación, incomprensión e incluso son medicados, a causa de diagnósticos equivocados sobre su condición, pues se les tiende a identificar como infantes con déficit de atención o síndrome de Asperger” Véase nota completa en <https://www.jornada.com.mx/2019/03/15/sociedad/033n2soc> Del 15 de marzo de 2019.

¹² La competitividad la entiendo como uno de los elementos fundamentales en el funcionamiento del capitalismo. En este caso, es posible decir que existe una “competitividad capitalista” a la que Diego Guerrero entiende en dos aspectos: “1) estar inmerso en la guerra competitiva por el máximo beneficio y/o 2) estar bien preparado para esa guerra”. Nota ubicada en: mundo obrero.es “competitividad, productividad y reformismo capitalista. 29,arzo 2008. <https://www.mundoobrero.es/pl.php?id=857>

el rigor científico se calibra por el rigor de las mediciones” (Santos, 2009: 24). Al respecto surgen varias preguntas ¿son estos niños genios equiparados con adultos? ¿Qué pros y contras tienen el reconocimiento de niños genio? ¿qué propósito tiene? y ¿hasta qué punto se es niño con responsabilidades de adulto? ¿cómo acompaña esta modernidad a estos niños?

Lo que sí es posible percibir claramente es que la figura del adulto vuelve a ser parámetro para el reconocimiento de niño, sea en su papel de maestro, médico e incluso tutor o como padres. Estos papeles se han establecido como figuras de autoridad para reconocer síntomas, enfermedades, capacidades educativas, motoras, etc. que privilegia la mirada del adulto, que establece los “límites de la etapa de la infancia respecto a su “otredad”, representada por la figura del adulto... [en el que] el ojo diferenciador de la infancia proporcionado por el esquema científico” (Del Castillo, 2009: 64) instala una normalidad versus anormalidad que legitima esta relación asimétrica.

Me parece que el problema no está en asignar o no el reconocimiento de genio, sino que es necesario considerar que en el fondo se albergan ciertas contradicciones y preguntas que no bebemos perder de vista como: ¿bajo qué criterios se evalúa y qué función y objetivo tiene esta medición intelectual? Con esta acción es ¿anteponer un niño/a sobre otro y quién o quiénes se benefician de los niños/as genio?, recordemos que, tal y como señalan diferentes autores, la constitución de las etapas de niñez y adolescencia son producto de la modernidad (Aries, 1997; Nadorowsky, 2013; Del Castillo, 2009), no olvidemos que “las mediciones emergen del desarrollo cultural del siglo XVI al XVII” (Narodowsky, 2013:17) y que están al servicio para el funcionamiento del capitalismo.

Otro ejemplo se encuentra en el campo de la etología humana, concretamente en Estados Unidos, durante la década de los setenta, surgieron investigaciones sobre el comportamiento y la conducta infantil, específicamente, estas indagaciones tuvieron un mayor auge en el área de la psicología de aquellos años. Dichos estudios -aunque hicieron uso de la observación participante- dejarán de lado las percepciones de los actores sobre sus conductas y acciones

como si el estudio del comportamiento humano limitara la posibilidad de habla de los niños. Estas exploraciones fueron señaladas porque conservaron concepciones positivistas y sus aproximaciones reforzaron las asimetrías entre el niño y el adulto, además de legitimar la definición de infancia.

La pedagogía¹³ tampoco escapa a estas formas de pensar a la infancia y a la niñez. Desde su inicio esta ciencia se ocupaba de analizar y estudiar las percepciones sensoriales y la reproducción de los procesos de elaboración de sentimientos y pensamientos en la mente de los niños. Estas ideas pedagógicas que surgieron en la segunda mitad del siglo XIX consistió en organizar y sistematizar las principales preocupaciones en torno a los niños entre los que destacan: “la teoría de las facultades de la mente infantil y la procuración de su desarrollo armónico; la concepción tripartita del sujeto, dividido en tres áreas física, intelectual y moral, y finalmente, el desarrollo de un concepto de naturaleza de la niñez como etapa en la que se encontraban las tendencias e inclinaciones positivas y negativas del hombre, las cuales se conservarían en estado latente en la mente de los pequeños” (Del Castillo, 2009: 105)

Una de las principales preocupaciones de pedagogos y médicos fue comprender la subjetividad del niño que implicará ir más allá de los procesos lógicos del entendimiento. Tanto pedagogos como médicos centraron su atención en conocer la mente infantil que exigía construir un concepto de psique. Esto trajo como resultado medidas cuantitativas- sustentadas en aspectos fisiológicos- para evaluar las formas en que eran procesadas las diferentes sensaciones que se interpretaban en abstracciones racionales.

Estas acciones implicaron se establecieran diferencias entre el aprendizaje del niño respecto a la del adulto que “comenzaron a ser elaboradas y replanteadas ...con la penetración de ideas evolucionistas...los pedagogos no consideraban

¹³ Vale la pena aclarar que considero que no toda la pedagogía, ni la psicología, ni todas las ciencias que se han ocupado en temas de la infancia se encuentran dentro de estas críticas a las que me estoy refiriendo. Por el contrario, también se reconoce a autores que han hecho aportaciones importantes a estos temas.

al niño como un ser autónomo o independiente, lo veían a través del filtro evolutivo”(Del Castillo, 2009:106).

Por otra parte la psicología infantil centró sus investigaciones en el comportamiento y reacciones de los niños, a través de observaciones experimentales que evidenciaban la forma en que los infantes distinguían la realidad mediante los sentidos para después hacerlo con la palabra. Las bases de esta disciplina se sustentan en los planteamientos realizados por Darwin, especialmente lo que respecta a las etapas que atraviesan las especies, las cuales fueron retomadas para equiparar el desarrollo de las etapas de un individuo. Dichos postulados facilitaron y contribuyeron en el “surgimiento de una psicología comparada entre el hombre y los animales, y entre el hombre civilizado y las sociedades primitivas” (Del Castillo, 2009:106), además de instituir y legitimar filtros dicotómicos con los que se comenzó a concebir al mundo y lo que en él habita, en este caso niño- adulto, infantil inmaduro-maduro .

Si bien, todas estas disciplinas realizaron aportes importantes en los estudios sobre los niños/as, estas contribuciones generaron dos problemas:

- El primer problema es que las investigaciones estudiaban al niño/a, únicamente desde la perspectiva de su propia disciplina, sin tener en consideración las aportaciones de otras áreas de conocimiento que enriquecieran sus investigaciones. Además, estas investigaciones consideraban a los niños/as descontextualizados de su entorno, lo que produjo resultados fragmentados sobre las diferentes problemáticas de los niños/as.
- En segundo lugar, los niños/as eran pensados como objetos de investigación y no como sujetos activos y participativos de la realidad del medio que habitan (Szulc y Helch, 2009).

Dichas problemáticas no son menores, pues lo que se enlista son problemas de orden epistémicos y teórico-metodológicos, que se centran en las diferentes formas de ocultamiento de los fenómenos en el que se suelen presentar a un

sujeto social distorcionado (Santos, 2009). Luego entonces, este recorrido sirvió para ubicar y comprender las deficiencias de las ciencias al abordar la infancia, para señalar las formas de legitimación de la misma, y con ello visibilizar y reflexionar sobre la necesidad de diseñar otras formas de conocer y comprender a los niños en su calidad de sujetos.

Recordemos que,

la ciencia moderna se constituyó a partir de la revolución científica del siglo XVI y fue desarrollado en los siglos siguientes, básicamente en el dominio de las ciencias naturales. Aunque con algunos presagios en el siglo XVIII, es sólo en el siglo XIX cuando este modelo de racionalidad se extiende a las emergentes ciencias sociales... a partir de entonces puede hablarse de un modelo global de racionalidad científica ...es también un modelo totalitario en la medida en que niega el carácter racional a todas formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas... [que aun permanece] patente en la actitud mental” (Santos, 2009: 21)

Estos modelos que propiciaron una división y fragmentación de las disciplinas - característica de la modernidad-, persuadieron a que varias investigaciones presentarán sujetos tergiversados de la realidad, pues en el fondo se encuentra lo que Santos denomina “epistemología de la ceguera”. Para Santos la “ceguera epistémica” emerge en el Renacimiento, también afirma que las “diferentes disciplinas de la ciencia moderna comparten límites de representación [y tales] consecuencias de la ceguera se manifiestan en la representación distorcionada” (Santos, 2009: 84).

Hasta estos momentos, la infancia que se había abordado fundamentalmente en áreas de la medicina, pedagogía y pediatría. Todas estas compartieron y presentaron investigaciones construidas desde la mirada absolutista de la ciencia moderna que ignora otros conocimientos, además que deja de lado las aportaciones de otras disciplinas y sólo mantienen la mirada unilateral del adulto, en ningún momento se encuentra ni la mirada ni la voz del sujeto.

Finalmente, en este apartado se hizo un camino de las ciencias que han abordado a la infancia para poner de manifiesto que las diferentes disciplinas han construido un discurso en torno a la infancia, como un esfuerzo por nombrar, comprender y analizar a un sujeto social, respondiendo al mismo tiempo con las exigencias de la sociedad, de un conocimiento útil para el desarrollo social, económico y cultural. Esto demuestra que el problema de fondo que contienen las ciencias que han abordado la infancia, es que con cierta intencionalidad han mostrado a un sujeto social tergiversado o en palabras de Santos una representación distorsionada. En este caso, también las ciencias han dibujado una figura infantil que responde a ciertos intereses históricos, científicos, sociales y económicos.

1.3 Diferentes corrientes de pensamiento en las ciencias sociales y la infancia

(recorrido teórico para concebir a la niñez / infancia)

Ahora bien, para entender el fundamento discursivo de las ciencias en torno a la infancia, habría también que reflexionar las diferentes corrientes de pensamiento, ya que es ahí en donde se forma la ontología de los fenómenos y de los sujetos, pues las corrientes de pensamiento no sólo delimitan formas de abordaje de los fenómenos, sino su grado de relevancia y la naturaleza de los objetos-sujetos de conocimiento que a continuación se presenta.

Las múltiples circunstancias y el devenir histórico dibujaron las formas de concebir la infancia al mismo tiempo que definieron los márgenes para el diseño de métodos en el abordaje de estos sujetos. Así que, estas aportaciones académicas también jugaron un papel importante en la configuración de la infancia. A continuación, se hará mención de algunas corrientes que, para bien o para mal, fijaron algunas de las representaciones del niño/a.

En este sentido, los enfoques del evolucionismo unilineal, que aparece a finales del siglo XIX y cuyas premisas son el absolutismo social y el orden universal de las sociedades por etapas (salvajismo, barbarie y civilización), tuvieron una gran influencia para que se estableciera una relación asimétrica (adulto- niño). Sin

bien esta corriente teórica tuvo aportaciones importantes y muy valiosas (entre ellas el materialismo de Marx), no siempre se han caracterizado por ser todas acertadas e inclusivas.

Algunas de sus contribuciones dieron pie a que surgieran o se reforzaran ciertas dicotomías como salvaje- civilizado, tradicional- moderno, niño-adulto y por ende, la naturalización de diferentes asimetrías. El pensamiento de esta corriente teórica, comenzó a relacionar niños y primitivos. De esta forma, el evolucionismo lineal construye la “idea de linealidad que implica una transformación hacia un destino central que es el adulto. Se ponen aquí en juego las ideas de maduración y la educación concomitante para transformarse en adulto” (Bustelo, 2012: 289), aspecto que más adelante se abordará.

En la perspectiva de la evolución cultural, las culturas evolucionaban en estados fijos (salvajismo, barbarie y civilización). En esta misma lógica los niños pasaban por diferentes estados antes de alcanzar su madurez (nacimiento o también llamada primera y segunda infancia, niño, adolescente y adulto). Bajo este pensamiento, el niño/a es descontextualizado social e históricamente. Estos aspectos facilitan la homogenización, cosificación y subordinación del niño/a concibiéndolos cercanos al “estado de naturaleza”. Es decir, “la infancia es situada incuestionablemente en una relación de dependencia y subordinación” (Bustelo, 2012: 289)

Esta corriente teórica, que generalmente deja de lado los contextos de los niños para cosificarlos, también suele aparecer acompañada de tintes etnocentristas, racistas y clasistas. Muchas de estas posturas aún se mantienen vigentes hasta nuestros días. Con estas texturas y mirada evolucionista (en etapas) se ha pensado y concebido al ser humano, además que se han establecido ciertos parámetros para nombrar su existencia y entorno.

De esta forma, encontramos que en el lenguaje mismo se han construido algunas referencias cargadas con connotaciones que aluden a clasificar, enumerar e inferiorizar. Existen varios ejemplos que nos muestra que se han puesto apellidos a las formas de entender y mirar el mundo que se habita como países

desarrollados/subdesarrollados, primer mundo versus tercer mundo. En este sentido, los niños/as tampoco se han salvado de este tipo de señalamientos y encontramos que existe una mirada evolucionista cuando se abordan las diferentes problemáticas que estos sujetos viven. Esta manera de mirar y clasificar al mundo, y lo que en ella vive, de alguna manera confinan, sentencian y eliminan los procesos de cada sujeto.

Algunas premisas de la corriente evolucionista también encontraron resonancia en el pensamiento de Marx, aunque poco centra su atención hacia los niños/as, lo hace para evidenciar y marcar la diferencia de clases que conformaba la población de su época. En este sentido, en el marxismo como abordaje y crítica de la sociedad moderna capitalista, la infancia aparece a través de la idea de familia que privilegiaba a la familia burguesa como único parámetro (Carli, 1994). Por eso para Marx, la familia debe abordarse y “desarrollarse de acuerdo a los datos empíricos y no ajustarse [es decir] no hay que hablar de la familia en general. La burguesía imprime históricamente a la familia el carácter de la familia burguesa, que tiene como nexo de unión el hastío y el dinero” (Marx: 1968:207-208), en el que el niño, por su posición, aparece como un sujeto pasivo en la sociedad industrial, cuyo propósito de ser en este tipo de sociedad es ser moldeado para el “mejor futuro” (motivos suficientes para la investigación).

También este autor voltea la mirada hacia la infancia para señalar “la explotación laboral de los niños por los padres de las familias proletarias como consecuencia de la división del trabajo [para ello] proponía una estrategia educativa estatal, [así] la niñez se instaló como objeto de consideración social, [especialmente la intención de Marx era] denunciar las violencias más profundas del capitalismo industrial, la fragmentación social de la infancia, la explotación del trabajo infantil” (Carli, 1994: 6). Si bien Marx no habla propiamente de la infancia como tal, si imprime las bases de, lo que a mi parecer son los principios del particularismo histórico.

Más tarde, Durkheim fue uno de los primeros en mostrar, aunque no directamente, interés por la infancia. Sus análisis se enfocaban en instituciones como la familia y la escuela; sus propuestas funcionalistas señalaban que la

edad temprana es la mejor para inculcar e introducir hábitos e ideologías que permitieran el orden y el mejor funcionamiento de la sociedad. Para Durkheim, la educación es la vía que contribuye a evitar anomalías sociales y la infancia la etapa ideal para que los humanos aprendan y desarrollen sus respectivos roles sociales (Durkheim, 1973). La familia deja de ser la única encargada de instruir, se adopta una nueva idea de familia moderna donde tanto la nueva familia como la escuela tienen la misión de orientar a las nuevas y futuras generaciones para garantizar el equilibrio social .

La educación, entonces tiene un papel preponderante porque permite conducir ciertos comportamientos y formas de conducta socialmente aceptados, principalmente es un proceso en el que culturalmente existe una transmisión de las generaciones adultas a las jóvenes¹⁴. Durkheim (1973) señala que la educación es "la influencia de las generaciones adultas sobre aquellos aun no preparados para la vida" (pág.49), es decir, el niño "debe ser preparado en vistas de la función que será llamado a cumplir" (Pag 66).

Aquí implícitamente, Durkheim impregna la categoría del tiempo, el tiempo presente en la formación de las generaciones jóvenes para el tiempo futuro en miras de la proyección social (Carli, 1994; Gaitán 2013), con lo que se justifica la intervención adulta sobre los niños para garantizar el futuro, premisas que de alguna forma influyen en la visión de la infancia y en la construcción de una deber ser del niño/a. Luego entonces, es posible enunciar que la educación, no solo es una subordinación del niño por el adulto, sino es una subordinación de Estado y Capital, en el cual en el niño hay una disputa por instituir un tiempo- proyecto hegemónico sobre un tiempo proyecto caduco, por el tiempo- proyecto moderno/ capitalista, sobre el tiempo de la tradición comunitaria como se abordará en los siguientes capítulos.

¹⁴ Resulta necesario aclarar que aún en tiempos de Durkheim cuando se pensaba que la educación es lo que permitiría garantizar el afianzamiento de los valores de la modernidad, lo que también había era una embestida del Estado-nación, específicamente de las instituciones del Estado por combatir las instituciones no modernas y sus formas de organización social pre-modernas, pre-capitalistas o de las también llamadas páganas que aún quedaban en las sociedades europeas, como lo eran la fe y la espiritualidad págana (Carli, 1994).

En efecto, pareciera que los postulados de Durkheim también legitiman una subordinación del adulto sobre el niño/a, además de universalizar las formas para alcanzar el equilibrio social, sin embargo, Gaitán (2013) defiende la idea que Durkheim lejos de esta supuesta subordinación, en el fondo lo que éste autor hace es poner énfasis en la “escuela porque ésta se orienta en la vida en sociedad, mientras que la familia es el lugar de la individualidad. [así] Con buena voluntad puede verse un reconocimiento latente del papel (aunque sea subordinado y pasivo, aunque solo tenga valor por su docilidad) de los niños en la esfera de lo público, en el ámbito de lo que mueve el interés colectivo” (pág. 6).

De cualquier manera, es evidente dos aspectos: el primero, la familia y la escuela aparecen nuevamente como principales instituciones formadoras en donde se comienza a construir cómo se deberán formar los niños y que por su importancia son abordadas en ámbito académico. Particularmente Durkheim le otorga cierta relevancia a la educación, pues ésta responde al pensamiento que predominaba en la sociedad de su entorno y de su época, da cuenta de la historicidad que le toca vivir, y segundo, estos postulados también imprimen una mirada y forma de analizar el mundo, que influyen en la construcción de la infancia como seres dóciles, vistos como depósitos para ser subordinadamente modeables y con ello asegurar el equilibrio social y el porvenir. Es así que difiere de la postura de Gaitán y considero que la familia busca la reproducción societal; la colectividad, la comunidad y la escuela buscan la transmisión de un ethos y subjetividad capitalista. En suma, las circunstancias y formas en las que ambas instituciones (familia y escuela) fueron pensadas desde las ciencias influyeron en la construcción de un tipo de niño.

Posteriormente, la sociología clásica, específicamente la corriente evolucionista, fueron rechazadas por el particularismo histórico. Esta nueva corriente teórica surge a principios del siglo XX con Franz Boas, como principal representante. Este antropólogo desconoció las ideas del evolucionismo lineal: todas las sociedades transitan por un mismo camino para alcanzar su estado de desarrollo, en su lugar, Boas señaló que diferentes sociedades pueden alcanzar su propio desarrollo por diversos caminos. Fue el primero en: por un lado,

proponer que la cultura, como fenómeno plural, debe estudiarse en su propio contexto; y por el otro, en realizar algunos estudios sobre las prácticas de crianza haciendo énfasis en la existencia de otras infancias. Para Boas cada cultura es una totalidad, por ende, debe estudiarse en su especificidad pensando que forma parte de una totalidad y no de manera aislada.

Una de las principales discípulas de Boas, a quien retomaremos en los siguientes capítulos, es Margaret Mead. Es la primera en problematizar la noción de adolescencia, señala que la adolescencia es una etapa inventada e industrializada. Para ella, la adolescencia será un fenómeno biológico, pero el comportamiento de los adolescentes es cultural. Una de sus principales aportaciones es enunciar que la niñez no es un fenómeno, sino se construye culturalmente, por lo tanto, también es simbólica. Gracias a que está corriente aprecia el trabajo de campo prolongado, esta autora logra aproximaciones importantes, entre las que destaca la necesidad de pensar la infancia en plural, en su entorno propio. Son las primeras aportaciones para abandonar la infancia en singular y comenzar a pensar en las infancias en plural.

Margaret Mead, en varias de sus investigaciones, principalmente en una de sus obras más conocidas: Adolescencia, sexualidad y cultura en Samoa, problematiza la noción de adolescencia que las sociedades occidentales de aquellos momentos naturalizaba. Para Mead la idea de pensar a la juventud como sinónimo de rebeldía, turbulencia, inseguridad, excesos, entre otros, se relaciona con el desarrollo de las sociedades industriales. Es decir, para esta autora la adolescencia se inventa como una etapa a la que se le establece ciertas características.

Mead hace un ejercicio antropológico, y se pregunta si el comportamiento de la juventud es producto de las variaciones biológicas, de ser así, entonces estaría frente a un postulado universal. Por el contrario, en Samoa encuentra que la adolescencia es el periodo de mayor tranquilidad, no existe como tal un momento de rebeldía. Estos resultados le permitieron concluir que la adolescencia es plural y cultural al mismo tiempo que es cambiante y dinámica.

Por lo tanto, el particularismo histórico fue el primero en enunciar a la niñez como un fenómeno diverso y en abandonar la idea que la infancia solo es una etapa natural. Sin embargo, este enfoque, como la mayoría de las corrientes teóricas, representa un arma con doble filo. Por un lado, porque tiende a explicar todo por lo cultural y, por el otro, naturaliza y biologiza la innación y subordinación de otros. No obstante, es interesante el aporte del particularismo histórico. Sus principios teóricos metodológicos permiten la problematización de la construcción de la infancia para entender su pluralidad y entender que la niñez no es un fenómeno natural sino cultural, que como carácter cultural es también histórico y dinámico.

Años más tarde, en la década de los ochenta, aparecen las primeras críticas, principalmente a las posturas funcionalistas, con los argumentos de la llamada nueva sociología de la infancia. Esta nueva corriente nace a partir de la “insatisfacción con las explicaciones habituales sobre la vida y el comportamiento de los niños, con la consideración de los mismos en la sociedad y en el conjunto de las ciencias sociales y así mismo con los métodos y técnicas de investigación aplicados en el estudio de las actividades individuales o colectivas de las personas que se encuentran en esa etapa de la vida que viene a denominarse infancia” (Gaitán, 2006: 10).

La nueva sociología de la infancia se inclinó por “mucho más a la demostración empírica de que otro papel de los niños es posible dentro de una concepción diferente del significado de la propia infancia... en este sentido, hay dos herramientas teóricas que han estado presentes en la nueva sociología de la infancia desde su origen: una es la idea de `generación` y la otra la de lo `relacional`” (Gaitán, 2013:3). Además los académicos que simpatizaban con este enfoque señalan que, en la sociología clásica, los niños no eran el centro de los estudios de esta disciplina, por el contrario, su interés radicaba en la socialización y las posibles anomalías que podrían surgir de este proceso.

Así, el binarismo adulto-niño heredado de la sociología clásica que consideraba a los niños

como inmaduros, irracionales, incompetentes, asociales y aculturales, justo la cara opuesta de las características que se le atribuyen a los adultos” (Gaitán, 2013:3) y que Corsaro señala como “modelo determinista de socialización” (Corsaro, 1997:10, en Gaitán, 2013: 4), fue cuestionado por la nueva sociología de la infancia. Para esta nueva corriente teórica, las premisas de la sociología clásica mantienen orígenes evolucionistas y la idea que el niño debe ser educado para que “supere la supuesta naturaleza `salvaje´ del sujeto infantil. En este enfoque las niñas y los niños son vistos como `receptáculos´ vacíos del accionar adulto (la idea de la tabula rasa) y, por lo tanto, se justifica la necesidad de controlar esa naturaleza `salvaje´ a través del poder civilizatorio de la educación escolar (Pavez, 2012: 84)

Bajo el lente de la nueva sociología de la infancia, señala Gaitan (2006) aparecen las propuestas de Mayall (2002) o Alanen (2003), para ambos autores son tres los enfoques sobresalientes en el estudio de la infancia: 1) la sociología de los niños (enfoque relacional) que refiere a que los niños son “actores sociales en los mundos sociales en los que ellos participan, y la investigación debe enfocarse directamente sobre ellos y en sus condiciones de vida, actividades, conocimientos y experiencias diarias, se otorga especial importancia a las visiones propias de los niños” (Gaitán, 2006: 14); después 2) la sociología deconstructiva de la infancia (o el enfoque construccionista) basada en “metodologías post-positivistas y sus implicaciones (construccionistas) para la investigación social, siendo Foucault la principal fuente de inspiración... [esta línea] se considera necesaria para desmontar el poder discursivo de esas ideas de infancia en la vida social... se ve a los niños como agentes sociales activos que modelan las estructuras sociales y los procesos sociales que se dan a su alrededor” (Gaitán, 2006: 14); y finalmente 3) sociología estructural de la infancia (o enfoque estructural), cuya premisa indica que la infancia debe

observarse como un elemento permanente y como una parte de la estructura social de las sociedades modernas... también como una estructura en sí misma, comparable y análoga, por ejemplo a la clase o al género. [En este enfoque la vida de los niños aparece] englobada en la

categoría definida como infancia. El objetivo de la investigación es ligar cualquier hecho relevante observado en el nivel de la vida de los niños...con contextos de macro nivel y explicar aquel hecho con referencia a las estructuras y mecanismos sociales que operan en el macro contexto y generan efectos en el nivel del grupo infantil (Gaitán, 2006: 15).

A continuación, se presenta un esquema que sintetiza y esclarece los planteamientos de esta nueva sociología de la infancia:

Cuadro 1. Planteamientos de la nueva sociología

	ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
INFANCIA	1.La infancia es una forma particular y distinta a la estructura social. 2. Es una categoría permanente 3. Es una categoría variable histórica y cultural. 4. Parte integral de la sociedad y de la división del trabajo 5. Expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, pero de modo distinto 6. es una minoría sujeta a tendencias de marginación y paternalización	1.La infancia es una construcción social 2.La infancia es una variable del análisis social 3. Definir a la infancia como fenómeno es también un proceso de construcción	La infancia es un proceso relacional
NIÑOS	1.Son co-constructores de la infancia y de la sociedad	1.Las relaciones sociales y la cultura de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones	1.Debe tenerse en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y

	2.La dependencia de los niños repercute en su invisibilidad	2. Los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales	relaciones sociales 2. Es preciso desarrollar el punto de vista de los niños 3. El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos.
SOCIEDAD	1.La ideología de la familia constituye una barrera para los intereses y el bienestar de los niños		
SOCIOLOGÍA		1.La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia.	1.La generación es una concepto clave para entender las relaciones niño-adulto, sea en el nivel individual o grupal.
TÉRMINOS	1.Estructura social 2.Generación 3. Grupo minoritario 4.Justicia distributiva	1. Construcción social 2. Relaciones sociales y cultura de los niños 3. visiones o representaciones del niño	1.Generación 2.Género 3.Relaciones de los niños 4. Grupo minoritario
CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Infancia • Actor social 	<ul style="list-style-type: none"> • Niño • Agencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños • Agentes
Temas principales de interés	1.Sociografía de la infancia 2.Actividades de los niños	1.Crítica visiones convencionales 2. Insertar la sociología de la infancia en el	1.Generación como proceso y como concepto relacional

	3.Justicia distributiva 4.Economía de la infancia 5. Estatus legal de la infancia	debate general de las ciencias sociales 3. El cuerpo del niño 4. Tiempo y transición en la infancia 5."agencia" y estructura	2.Historia 3.feminismo e infancia, relaciones entre género y generación 4. Los niños en la división del trabajo 5. El punto de vista de los niños
--	---	---	--

Este cuadro lo construí a partir de tres cuadros que originalmente aparecen el texto de Gaitán, que incluye: Planteamientos generales de los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia; términos y conceptos clave; y temas de principal interés.

Fuente: Gaitán Lourdes, 2006:17.

Presentar este cuadro tiene doble intención: la primera, por su cualidad de esquematizar, permite dejar claras las propuestas de la nueva sociología de la infancia y segundo, esta claridad, se aprovecha para posicionar y ratificar que algunos de estos planteamientos serán adoptados y aplicados para esta investigación. No obstante, si bien este trabajo de investigación simpatiza con dichos planteamientos de la propuesta estructural se harán excepciones. Por ejemplo, ya se ha precisado en otro momento la postura de esta investigación frente a la palabra estructura¹⁵. Se considera que esta palabra, implícitamente indica algo duro, rígido e inalterable. Su uso limita la posibilidad de cambio y transformación y por lo tanto, la tendencia a naturalizar las diversas problemáticas que viven los niños/as.

Regresando al tema, este último enfoque que propone la nueva sociología: el estructural ha resonado con mayor presencia en estudios recientes de la infancia, probablemente porque entiende a la infancia, al igual que la categoría de juventud, como una "categoría permanente en la estructura de las sociedades, aunque sus miembros se renueven constantemente" (Pavez, 2012: 99). Este enfoque analiza la infancia teniendo en cuenta la posición que ocupa - en el tiempo presente- las estructuras sociales y la que ocupará en el futuro. Una

¹⁵ Ya se ha precisado en otros momentos que a partir de las sugerencias de la Dra. Florence Rosenberg para esta investigación no se hará uso de la palabra estructura, en su lugar se utilizará cómo sistema.

de las aportaciones de esta corriente teórica radica en pensar “la infancia en términos sociológicos como un grupo social en permanente conflicto y negociación con los otros grupos sociales y no tanto a nivel individual, como lo hacen las disciplinas psicológicas o pedagógicas” (Pavez, 2012:92; Nuñez y Alba, 2017), propuesta con la que también esta investigación coincide.

Dicho enfoque estructuralista tiene su mayor eco con el sociólogo danés Jens Qvortrup, quien propone una síntesis de nueve tesis constitutivas de la sociología de la infancia:

- 1) La infancia es una instancia particular y específica dentro de la estructura general de una sociedad.
- 2) La infancia no es una transición, una fase, un período, sino una instancia permanente.
- 3) La infancia es una categoría histórica e intercultural y por lo tanto es una categoría compleja.
- 4) Como parte integrante de una sociedad, la infancia es atravesada por la división del trabajo y las relaciones de dominación predominantes.
- 5) Los niños son constructores de la infancia y, por tanto, de la sociedad.
- 6) Las mismas relaciones macroestructurales que conforma la adultez (como por ejemplo, las relaciones económicas y las instituciones) afectan a la infancia de un modo particular.
- 7) Afirmar que los niños dependen de los adultos tiene como consecuencia directa su invisibilidad en los análisis históricos y sociales y su visualización como beneficiarios de un Estado “benefactor-protector”.
- 8) La ideología “familista” (no las relaciones de parentesco) constituye un obstáculo para los intereses y el bienestar de los niños.
- 9) La infancia es una categoría “minorizada”, achicada, “pequeñizada” y, por lo tanto, sujeta a análisis que la marginalizan o son de naturaleza paternalista [Qvortrup, citado por: (Bustelo, 2012; Pavez, 2012; Nuñez y Alba, 2017)].

Muchas de estas propuestas y enfoques son la base para muchos de los estudios en América Latina. Recientemente, en las últimas tres décadas los análisis sobre la infancia comienzan a plantearse desde la visión latinoamericana. Este nuevo continente propone una nueva mirada caracterizada por ser diversa y porque “sus aportes teóricos y metodológicos

ofrecen importantes aportes para comprender las transformaciones de los niños y niñas en el tiempo, interpelar las prácticas convencionales (patriarcales y adultocéntricas) de educación y ciudad, así como fomentar debates en torno a los complejos desafíos que implica el cumplimiento de las teleologías establecidas por la Convención de los Derechos del Niño 1989” (Amador, 2012: 74).

Los aportes de la perspectiva latinoamericana son procesos de temprana conformación, “dentro del pensamiento latinoamericano no existe hasta el momento una visión concreta directamente vinculada a la infancia...no existe un esfuerzo teórico sistemático en términos de la infancia”(Bustelo, 2012:293). Sin embargo, con el paso del tiempo, estos estudios han hecho planteamientos suficientemente valiosos e interesantes para abordar las diferentes problemáticas que viven niños y niñas de esta región, sea en el campo de la antropología, la psicología, educación y filosofía. Principalmente, desde las dos últimas décadas el interés latinoamericano se ha incrementado y cada vez más hace esfuerzos para alcanzar una teorización de la infancia (Bustelo, 2012).

Como bien se ha mencionado anteriormente, este esfuerzo latinoamericano parte desde el enfoque estructural que apunta a la dimensión relacional con la adultez y su dimensión intercultural, así como la relación antagónica de la infancia y la adultez. Son seis puntos los que sintetizan el pensamiento latinoamericano:

- 1) Una concepción de una moral emergente y la idea de dignidad humana como reguladora...
- 2) La humanización de las sociedades siempre surge desde abajo. Se plantea una amplia solidaridad con los oprimidos en los que se identifica una fuerte potencialidad movilizadora de cambios positivos. La humanización parte de un “nosotros” latinoamericanos lo que requiere un pensamiento con pueblo...
- 3) La humanización comienza con los requerimientos materiales de la dignidad humana hasta la culminación en una ciudadanía emancipada... La humanización siempre es práctica, ya que se trata de generar los requisitos para una sociedad libre, igualitaria y justa... El pensamiento latinoamericano tiene una inspiración

utópica que no es un mundo construido rígidamente sino la búsqueda de una sociedad más justa como posibilidad abierta” (Bustelo, 2012:294).

Tampoco olvidemos que las propuestas del pensamiento latinoamericano emergen como respuesta a la colonización que aconteció en el así llamado Abya o Mayab Yala. Es a partir del sentido de agravio en el que se ha reflexionado para construir otras formas y propuestas de conocer, premisa con la que esta investigación pretende coincidir. Por otro lado, también se encuentra un pensamiento desde una matriz antropológica y ontológica de la infancia muy diferente a lo que se ha venido planteando desde lo occidental, es decir, encontramos una matriz mesoamericana y andina de una infancia con una ontología muy diferente a la subordinada, tutelada, etc. y las cuales abordaremos en el siguiente capítulo

En este recorrido teórico, también se encuentran las posturas de las teorías posmodernas. Con tendencias evolucionistas y poco esperanzadoras, estas apuntan hacia una desaparición de la infancia. La afirmación de la desaparición de la infancia, conduce hacia tres reflexiones: la primera, el reconocimiento y vigencia de algunas de las posturas evolucionistas que legitiman dicotomías (adulto-niño/a, natural- cultural) y por ende; la segunda, alienta la idea que la infancia es una especie natural a punto de la extinción y se abandona la idea que las etapas del ciclo vital son culturales y por tanto, si la infancia está a nada de la extinción, entonces la adultez como una etapa más del ciclo vital también lo está; y tercera, pensar en la desaparición de la infancia, como consecuencia de los medios tecnológicos y de comunicación, es asumir la idea de una sola infancia y anula la existencias de otras infancias.

Hasta ahora, a través del breve recorrido teórico es posible afirmar que, como categoría histórica, tanto la niñez como la adultez se han transformado en su dimensión histórica, además de ser social y académicamente construidas. También, este recorrido teórico- metodológico nos advierte tener cuidado con las formas en que abordamos los temas relacionados con los niños para evitar caer en reduccionismos. Por ejemplo, en el mismo particularismo histórico, que ha favorecido a los estudios de la infancia con sus planteamientos, en ocasiones

ciertas investigaciones tienden a reducir todo a lo cultural como biológico, cuando en el fondo lo que existe son también conexiones con el entorno en que se relaciona el niño/a.

También se pudo apreciar que algunos de los conceptos y categorías en relación del niño/a, niñez, así como las razones del por qué la infancia se aborda confinada y limitadamente se debe a que, al igual que los estudios de género, la mayoría de los planteamientos teóricos tienen un origen en el pensamiento occidental y pocas veces se ha construido desde la propia experiencia y afectación de los sujetos de estudio, esto como resultado de que se ha privilegiado a una sola mirada (Santos, 2009)

Del mismo modo, este trayecto teórico nos deja claro que cada cultura ha delimitado las etapas del ciclo vital de diferentes formas e imprime sus propias mediciones de tiempo y espacio, con características y representaciones específicas. Para ello, es necesario considerar que los niños/as plantean una forma de ver el mundo, ese mundo compartido por adultos y niños/as y no únicamente un mundo de niños versus mundo de adultos como algunos autores señalan. La única generalidad y característica con la que debe abordarse a la infancia, niñez y niño/a es la diversidad y especificidad, porque es la diversidad lo que hace complejas y enriquecedoras a estas categorías. Por esta razón y una vez expuesto este breve recorrido teórico nos permite enunciar que esta investigación hará uso del particularismo histórico y de las propuestas de la nueva sociología de la infancia.

Finalmente, como se mostró a lo largo de esta breve exploración teórica-metodológica me parece que el problema no radica en los postulados de las diferentes corrientes teóricas para abordar a los niños/as, ni en el abuso de las diferentes aportaciones, ni en la aplicación y uso de términos, conceptos y hasta metodologías, que regularmente dejan de lado la especificidad de cada estudio de caso, sino el problema son los motivos por el cual se encubre a los sujetos y se les distorciona, así como las razones por las que se les invisibiliza, se les toma como irrelevantes y en una posición periférica. Por ello, lo que se propone no es pensar al niño como un sujeto extraño, dócil y vulnerable, sino como un sujeto

vulnerado a lo largo de su historia y así comenzar a revertir las formas en las que se ha pensado y construido la infancia.

1.4 Infancia hegemónica heredera del androcentrismo, adultocentrismo y el discurso colonizador

A lo largo de estos diferentes recorridos arriba expuestos, encontramos otros factores que también influyeron en la relación de subordinación y en la construcción asimétrica entre el niño-adulto protagonizada por: androcentrismo, adultocentrismo y el discurso colonizador. Se plantea la idea que el origen de esta construcción asimétrica entre el niño- adulto, en el que está implícita una relación de subordinación, tiene sus orígenes más profundos en el androcentrismo, en un adultocentrismo y en el discurso colonizador.

Relación asimétrica adulto-niño

Desde edades muy tempranas (hombres y mujeres) los niños y niñas aprenden a nombrar, clasificar y jerarquizar el mundo que les rodea. Es a través del lenguaje y la memoria que se va construyendo la experiencia y las emociones que permean las relaciones sociales, en este ambiente también se configura el deber ser.

La mayoría de las sociedades construyen un **deber ser** para alcanzar una cohesión o regulación, una especie de homeostasis que permita la permanencia del grupo. Sin embargo, el *deber ser* en la infancia, por lo menos en las sociedades modernas, se ha construido a través del “deber de la obediencia”. La relación adulto-niño, es una relación asimétrica instituida principalmente en sociedades occidentales, cuyas bases se edifican sobre el control y el poder (Gascón, 2015; Duarte, 2012; Amador, 2009; Criado, 1998). Este vínculo establece, por un lado, una hegemonía edificada e impuesta por el adulto y por el otro, su propia reproducción.

De modo que la niñez se ha instaurado como un problema que debe atenderse y encaminarse, pues de ello depende la reproducción, proyección y garantía del futuro. La intervención del adulto, a través del control y poder, está justificada.

Para la adultez la infancia es un territorio, sino desconocido si, turbio que siempre debe estar bajo tutela y mando del adulto (Amador, 2009; Gazcón, 2015). En lo que compete a este apartado, se concentrará en la relación asimétrica niño-adulto y la figura que se ha construido entorno al niño y la niña vistas como menores, inferiores, incompletos, inmaduros y calificativos similares. Este asunto obliga a preguntarnos sobre dónde, cómo, cuándo se instauró esta relación, por qué, para qué y si esta asimetría se mantiene vigente hasta nuestros días y qué tanto la comunidad mazahua congenia con estas concepciones, temas que nos será muy útil para abordar el siguiente capítulo.

En términos etimológicos, como ya se ha anunciado, la palabra infancia refiere a aquello que aún no tienen voz y, por su parte, la niñez también es considerada como una etapa de la vida incompleta, como un estado inmaduro que requiere de la intervención del adulto para su desarrollo y asegurar que el niño alcance el estado de madurez. Bajo estos lentes, el niño es una figura que entra en comparación con el ser del adulto.

Así la infancia es considerada como una etapa de la vida pensada en lineal, por lo tanto, también su historia y definición han sido lineales. Entonces, “la niñez no se concibe ni visibiliza como devenir potencial de otros mundos posibles, sino como reproducción intergeneracional de la heteronormalidad instituida” (Gazcón, 2015:249) cuyas formas de instrucción deben ser perpetuadas .

Generalmente, pensar en la producción de la sociedad es pensar que ciertas relaciones sociales pueden explicarse mediante ejes transversales como clase, género y etnia. Particularmente, desde la adultez se han asignado características a niñas y niños, las cuales cruzan dimensiones de clase, raza, aspectos económicos, geográficos y culturales. En el fondo, lo que está sedimentado es una negación del otro y lo que Gazcón ha nombrado como “in-diferencia”, la cual supone “tiene estrecha relación con el *adultocentrismo*, rasgo que asociamos al androcentrismo, determinante en su contraparte económico-política: el paradigma desarrollista” (Gazcón, 2015: 249).

Esta reflexión conduce a pensar o preguntarnos si esta relación adulto-niño (y por ende la noción de infancia o niñez) se ha construido desde tres aristas: el **adultocentrismo**, **androcentrismo** y como heredero del **discurso colonizador**, pero ¿será que es heredero del discurso colonizador, exclusivo de esta región América Latina? Para contar con elementos más claros que nos permita corroborar esta idea, se hace necesario realizar un breve rastreo a estas tres aristas.

Desde el adultocentrismo

Si afirmamos que el mundo se ha dividido a partir de una relación adulto, joven, niño, dicha afirmación nos obliga a pensar que existe una clase cruzada por la edad, específicamente lo que Criado (1998) y Duarte (2012) han nombrado como clase de edad, la cual refiere a

un momento del tiempo, a la división que se opera, en el interior de un grupo, entre los sujetos, en función de una edad social: definida por una serie de derechos, privilegios, deberes, formas de actuar...esta división de clases de edad, por tanto, es una variable histórica: no depende de una serie de 'naturalezas psicológicas' previas, sino que se construye en el seno de cada grupo social en función de sus condiciones materiales y sociales y, sobre todo, de sus condiciones y estrategias de reproducción social (Criado, 1998; 86, en Duarte, 2012:102).

Sin duda, una de las características de nuestras sociedades occidentales es el rasgo adultocéntrico sobre el que se ha construido o cimentado nuestras relaciones sociales más básicas. Esta noción permite leerlas como “constituidas por la interrelación entre clases de edad que cotidianamente definen —desde sus diversas posiciones— los modos de relación que establecen, las decisiones que toman el control que de ellas pueden tener (poder/autonomía), y los criterios desde los que sostienen sus prácticas, discursos e imaginarios (habitus)” (Duarte, 2012: 102).

Ahora bien, aun si alejamos nuestra mirada enfocada exclusivamente a los niños y niñas y nos posicionamos desde la especificidad de la construcción social, no solo de los niños, lo juvenil, el adulto y el adulto mayor, sino desde esta

diversidad de clases de edad, la reflexión se encamina a pensar que una de las particularidades de la sociedad occidental es su sello adultocéntrico, característica que “remite a unas relaciones de dominio entre estas clases de edad -y lo que a cada una se le asigna como expectativa social- que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica”(Duarte, 2007: 103).

Pero definamos qué se entiende por adultocentrismo, este mismo autor cuando habla de adultocentrismo se refiere a “un sistema de dominación que se fortalece en los modos materiales capitalistas de organización social. No es que antes del capitalismo no existiera, sino que como hemos visto en la historia reciente, este modo de producción se sirve de dicho sistema para su reelaboración continua en lo económico y político. Para reproducirse también se han desplegado mecanismos en el plano de lo cultural y simbólico” (Duarte; 2012:111) aspecto que nos ocuparemos más adelante. En el caso del niño, en el fondo se le niega la capacidad de hablar, de comunicar y, por lo tanto, se le confina a obedecer.

Androcentrismo

Desde diferentes disciplinas y distintos enfoques algunos autores (Adorno, 1973; Horkheimer, 1937, Escobar, 2007) señalan que parte del pensamiento que fundó el proyecto de la modernidad tiene sus cimientos en el Iluminismo del siglo XVIII y que se cristalizaron con las ideas evolucionistas, particularmente con los planteamientos y métodos positivistas.

De este proceso es importante rescatar dos cosas, la primera es que a partir de este pensamiento -y durante mucho tiempo- a las ciencias sociales se les asignó la tarea de perseguir “el modelo exitoso de las ciencias naturales” (Horkheimer, 1937: 25), el seno en que floreció y del que, paradójicamente, emerge la separación de las ciencias, principalmente de la filosofía¹⁶ y, por el otro, el que

¹⁶ En su teoría crítica Horkheimer pretende replantear la ciencia con la filosofía, en otras palabras -lo que el pensamiento moderno separó- abrirle las posibilidades a la interpretación de la realidad y de la dimensión histórica sin perder de vista tanto la visión de los hechos como la teoría (Horkheimer; 1937).

competen a este apartado, es el surgimiento y consolidación de las dicotomías que brotaron como resultado de estos procesos que aún permean en la actualidad, así como las formas en que concebimos el mundo que nos rodea.

Por ejemplo, por el mismo camino que De Sousa Santos Boaventura (2009), Toledo (2012) Adorno (1973) refiere que durante este periodo se da lo que llama un “desencantamiento del mundo” que antepone la racionalización y comienza a extenderse a toda la vida social, que concibe al hombre y la naturaleza como objeto de explotación, dominio y control.

Si bien Adorno no realiza una crítica a la historia o civilización occidental, en términos de método, si orienta su crítica hacia la forma en que este pensamiento, surgido del positivismo, construye conocimiento, cuyos principios tienden a negar otras alternativas para la construcción del conocimiento, además de su afán por entender a la realidad como única (Adorno, 1973). De esta manera, estos planteamientos -estas lógicas de negación- sirvieron de base sobre la cual se comienza a crear y entender el mundo.

Algunos de los planteamientos evolucionistas de Darwin, fundamentalmente las formas y propuestas para pensar al hombre y con ello el nuevo orden dicotómico que se instala: salvaje- civilizado, maduro e inmaduro, ser completo- ser incompleto nacen de esta nueva manera de mirar al mundo. El hombre se concibe ahora como el centro del universo, aquel que posee el control y el poder sobre sí mismo y la naturaleza. Las ciencias también se inscriben en estas nuevas formas de mirar al hombre, así

desde la psicología, a comienzos del siglo XX en EE.UU., Stanley Hall elabora una visión que —releyendo a Rousseau y las teorías evolucionistas de Lamarck y Darwin— sostiene la idea de que el desarrollo del individuo reproduce el desarrollo de la especie humana (Hall, 1904). Esto le lleva a concebir la adolescencia [y a la infancia] como un período prehistórico de salvajismo que requiere de la intervención del mundo adulto, en especial del que se encuentra en el sistema educativo, para llevar adelante tareas civilizatorias con este grupo social (citado en Lutte, 1992). Se configuran procesos de desconfianza hacia las y los jóvenes,

se despliegan políticas de control y sumisión a las que aportan de manera relevante las ciencias médicas, sociales (Erikson, 1977; Coleman y Husén, 1989; Parsons, 2008) y educativas (Piaget, 1972). Estas contribuyen para que este sistema de dominación se reproduzca, complementando su sustento material con la construcción de un conjunto de imaginarios sociales que le otorgan legitimidad.

Discurso colonizador

Algunos autores (Amador, 2009; Gascón, 2015) apuntan a pensar que la construcción de la infancia -que se edificó desde Occidente- y otras concepciones que refieren a una episteme decolonial que se instaló en América Latina, es resultado tanto de discursos como de prácticas colonialistas (Escobar, 2007). Herencia que ha influido en la “mente y cuerpos de estos individuos, durante los últimos cuatro siglos [y que han escoltado a la dispersión de las estrategias] políticas, económicas y científica de la modernidad, la cual se ha cristalizado mediante el despliegue del Estado nacional, el capitalismo y la ciencia moderna” (Amador 2009; 31) que, como rizoma, han intervenido y modificado a lo largo de la historia las formas en las que se ha concebido a los sujetos y sus relaciones, para este caso al niño.

Generalmente, estas representaciones que se han hecho entorno a la figura del niño refieren a una condición de menor, frágil, inmaduro. La subordinación es atravesada por racialización, clase y género (Amador, 2009). Dentro de esta también se alberga la subalternización e inferiorización. En consecuencia, es imposible continuar pensando la infancia en singular, por el contrario tenemos la obligación de pensar en las infancias otras, o en plural, que no necesariamente tienen que contrastar con las construcciones hegemónicas.

Con lo anterior se puede constatar que existe una relación y conexión histórica, teórica metodológica con las lógicas económicas en el que están sumergidas nuestras sociedades modernas. Que al parecer nadie escapa, ni sociedades occidentales ni occidentalizadas, de estas formas que modificaron las maneras de mirar el mundo y lo que habita en su interior, instauradas hace más de cuatrocientos años.

No obstante, es posible pensar en un panorama prometedor en el que

la ciencia (y sus tecnologías) al servicio del capital, es por fortuna dominante pero no hegemónica. Contrariamente a lo que se pregona y sostiene, no hay una sola ciencia (“La Ciencia”) sino muchas maneras de concebir y de hacer ciencia y de producir tecnologías...Por ello, toda superación de la crisis actual supone un cambio radical en la manera de generar y aplicar ciencia y tecnología. Mientras no existan propuestas alternativas de conocimiento científico no podrá remontarse la crisis; el conocimiento seguirá encadenado al capital... Una de las claves para la correcta comprensión de la crisis de la modernidad, y su posible superación, atañe a la significación cultural de los mundos que se ubican antes o por fuera de ese mundo moderno. Las periferias espaciales y temporales que por fortuna aún existen como enclaves pre-modernos o pre-industriales, son estratégicas para la remodelación de la sociedad actual (Toledo, 2012: 3).

1.5 En busca de una heterogenidad de la(s) infancia(s): aportes y dificultades de la antropología en los temas de la(s) niñez

Desde hace treinta años, el tema de la niñez comenzó a ser interés de otras disciplinas, como la antropología, sociología, historia y las ciencias sociales en general. Estas áreas de conocimiento también pasaron por ciertos aprietos tanto teóricos, metodológicos como de sentido para abordar el tema de la niñez. Por tal motivo, antes de comenzar a hablar sobre la niñez mazahua- tema del siguiente capítulo- me parece oportuno precisar acerca de las dificultades que la antropología ha tenido, como muchas otras disciplinas, para plantear este tema, estas dificultades responden -como ya se expuso a lo largo de este capítulo- a la imagen y representación que se instauró (histórica, académica y culturalmente) en torno al niño/a.

En consecuencia, las preguntas obligadas refieren a pensar ¿bajo qué lógica y objetivos la antropología, a lo largo de su historia como ciencia, explicaba a la niñez? Pues no es lo mismo hablar de la antropología de los años treinta, que

echaba mano de los postulados de las ciencias naturales para legitimarse como ciencia, los cuales contribuían a explicaciones fascistas- evolucionistas que hablan de la antropología en la actualidad, que cada vez más busca conocer al ser humano en su complejidad.

En efecto, nuestras sociedades modernas, han construido un *deber ser* del niño, una figura idealizada con características específicas que responde a momentos y espacios determinados. Estos hechos han obstaculizado mirar al niño en su complejidad y con sus diferentes aristas. En la historia de la antropología, la infancia no era un asunto del cual se ocupaban los grandes estudiosos de esta disciplina. La infancia se abordaba de manera secundaria, primordialmente en estudios de parentesco, socialización, dentro de lo doméstico y en lo privado. Algunas de las razones eran teóricas, metodológicas (Hecht, 2007) e incluso de los mismos objetivos que desde su inicio persiguió esta ciencia.

Y es que, a lo largo de la historia, se ha proyectado la idea que los niños cuentan con poca credibilidad, desprovistos de madurez y por consiguiente se ha puesto en duda su capacidad de ser interlocutores en trabajos antropológicos (Szulc, 2009). Esto como resultado de que se ha presentado, lo que Santos (2009) llama: un “sujeto irrelevante” y cuya premisa, en la sociología de las emergencias, que este autor plantea es que no hay conocimiento que no sea conocido por alguien para algún propósito.

En este caso, al ser el niño un sujeto irrelevante, la pregunta provocadora y guía de este trabajo fue ¿con qué objetivo se incluía al niño como sujeto periférico? que me parece que se ha respondido a lo largo y ancho de este capítulo. Simplemente recordemos que la figura del niño comienza a gestarse con los planteamientos que la modernidad exigía para incertarlo en nuevas lógicas, modificando poco en poco la silueta de este sujeto al vaivén de sus intereses, que la antropología como ciencia -aun no reconocida- también influyó.

No obstante, las ciencias -dentro y fuera de la antropología- han librado batallas y cuestionamientos constantes sobre cómo hacer ciencia, cómo presentar los resultados, pero sobretodo cómo se conoce y se construye a ese otro o a esos

otros. En este esfuerzo, existen nuevas miradas que han puesto a los niños/as en el centro como sujetos participativos en construcción de su realidad y en constante relación tanto con sus pares como con adultos (Szulc, 2004).

En consecuencia, estudios recientes dieron una vuelta de tuerca a esta tendencia para abordar las infancias. Colocaron al niño/a, que es también infancia, en el centro de los estudios en constante relación con su entorno, en sus contextos sociales, históricos y culturales. Es decir, actualmente estas disciplinas (sin perder de vista que la antropología como ciencia, y como parte del todo también está sumergida en esa lógicas de la modernidad) reconocen y estudian la niñez como una categoría histórica, socialmente construida, además procuran apreciar las perspectivas de los niños/as y del mundo que habitan.

Esta afirmación se confirma porque una de las características de la antropología es investigar los diferentes grupos sociales en vínculo con las prácticas y formas de vida, en sus múltiples contextos y expresiones, donde el espacio-tiempo son elementos importantes en el estudio. En este sentido, nuestros análisis y reflexiones deben contar con un lente antropológico para dar cuenta de la existencia de la multiplicidad de las infancias. La antropología es un buen aliado para abonar en la definición de lo que significa ser niño/a, en este caso, específicamente, indígena y mazahua.

Vale la pena decir que frente a las dificultades que las ciencias sociales en general, el desgaste y el vaciamiento de sentido de las metateóricas en su explicación a las diferentes crisis de la sociedad moderna (dos guerras mundiales, aprietos económicos, problemas ecológicos, el empobrecimiento de las mayorías, entre otros) la etnografía se ha convertido en un útil colaborador que ha recuperado fuerza, tanto dentro como fuera de la disciplina antropológica. El trabajo de la etnografía, en este caso, implica contextualizar las experiencias y perspectivas de las niñas/os en relación con su entorno y no solo con su ámbito doméstico.

De ahí que se de un giro lingüístico al tratar de humanizar a las ciencias sociales y darles un sentido que les permita salirse de la mirada privilegiada del científico-

investigador para darle la palabra al sujeto, apareciendo así otros sujetos que no eran reconocidos como sujetos de conocimiento, como lo son las mujeres, los jóvenes y, por supuesto, los niños. En esta misma tesitura para Szulc y Hecht el trabajo etnográfico permite: dar voz inmediata a los niños, muestra las muchas formas de su participación y evidencia su capacidad de agencia como personas. Esto “implica, desde nuestro enfoque, conceptualizarlos como sujetos condicionados por el mundo social y cultural en el que viven, a la vez que despliegan sus propias estrategias e interpretaciones acerca de sí mismos” (Szulc y Hecht, 2009: 1).

No obstante, *dar voz a los niños/as*, es una acción que advierte no solo un reto, sino una gran responsabilidad que no debe tomarse a la ligera. En este aspecto, se entreteje una línea muy delgada con tendencias de adultocentrismo, lo que propicia -entre el investigador e interlocutor- relaciones asimétricas atravesadas por edad y clase, fundamentalmente.

Al respecto, Szulc (2009) externa su preocupación sobre las implicaciones que tiene *dar voz a los niños*. Para esta autora el discurso *dar voces a los niños/as* se ha banalizado y se ha utilizado indefinidamente (Szulc, 2009) con el fin de cumplir y resaltar los trabajos de investigación, que sólo cubren intereses académicos y poco atienden las demandas de los sujetos. Por ello, invita a reflexionar sobre el uso y la intencionalidad de *dar voz a los niños* en los trabajos de investigación *sobre niños/as y con ellos*¹⁷; pues, con frecuencia, distintas áreas de conocimiento simpatizan con *dar voz a los niños*, pero han abusado de este discurso y se han olvidado de las perspectivas de los sujetos en su especificidad (Szulc, 2009).

¹⁷ Con la palabra **sobre** niños me refiero a los trabajos de investigación dedicados al estudio de los niños, además esta palabra permite evidenciar que algunas de estas investigaciones han utilizado la palabra *sobre* en el sentido más estricto de la palabra que refiere a la posición de jerarquía de algo o alguien que se considera superior sobre otro algo o alguien que se considera inferior, por lo que he preferido reemplazar la palabra **sobre** por la palabra **acerca** a partir de las siguientes líneas. Por su parte, la palabra **con** me refiero a las investigaciones que han hecho un esfuerzo por ser incluyentes con sus sujetos de estudio o que tienen cierto acercamiento o acompañamiento con ellos, sea en su sentido real o figurado.

a) En esta investigación me pregunto ¿qué significa dar voz a los niños/as?, ¿dónde me posiciono y cómo? (pregunta fundamental para trazar una ruta metodológica propia)

Por consiguiente, aquí ubicamos nuestra investigación como una pieza fundamental que puede aportar a la concepción de infancia, especialmente infancia indígena. Por ello, es importante aclarar la posición que tengo en este trabajo de investigación *acerca* de niños y *con* ellos, sin que esto implique necesariamente una investigación *para* los niños/as pues, de hacerlo así, surgirían dos contraposiciones. El primero sería asumir que los niños carecen de capacidad de agencia, pensarlos de esta manera desvalora su papel como sujetos activos y participativos; y, el segundo sería la construcción de una figura salvadora frente a su incapacidad. De ser así, estaría violentando los vínculos con la niñez y con la comunidad mazahua.

Por lo tanto, el reto fundamental de esta investigación no es hablar por los niños/as, sino permitir la construcción de conocimiento a través de crear relaciones simétricas y romper con la figura jerárquica. Es un gran desafío sí, por la edad y por ser foránea, pero confió en los lazos de confianza que, a lo largo de once años, he establecido como investigadora y colaboradora en el campo de nuestra selección de caso. Por eso, el lugar desde donde hablo no es únicamente como investigadora sino como colaboradora. En este sentido, el reto no es solo en términos teóricos metodológicos, sino también éticos. Por tal motivo, mi intención no es *dar voz* a quienes no siempre la han tenido, sino construir espacios para que quienes decidan hacerse escuchar lo hagan, aspecto que implicaría hacer una ruptura epistemológica, que es el objetivo de este capítulo, para re-construir a partir de y con los sujetos y con ello evitar la reproducción de una “violencia epistémica”.

En suma, a lo largo de este trabajo de investigación deberé preguntarme constantemente: ¿quién soy yo para hablar de niñas/os?, con la finalidad de comenzar a de-construir la figura adultocéntrica que se ha mantenido por años hacia los niños/as y para en mi andar con ellos, descubrir y construir otras formas de relacionarnos en un nivel más simétrico y humano. Por este motivo, el enfoque etnográfico resultará útil pues, por un lado, me permitirá comprender el

modo en que cada sociedad construye una etapa del ciclo vital, y por el otro, “problematizar el tema de la niñez, restituyéndole su carácter histórico, contingente y heterogéneo” (Szulc, 2009: 2). De modo que, en esta investigación no se intentará dar voz a los niños y niñas porque de alguna manera ellos ya la tienen. Pensarlos de otra forma, es contrarestar esas voces que niños y niñas han hecho eco.

Conclusión del capítulo

A lo largo de este capítulo se mostró un recorrido histórico, teórico- metodológico de las distintas formas en que se ha construido la infancia y la niñez. Retomando los planteamientos de Santos(2009), a través de este trayecto se pudo apreciar y constatar que se ha construido una “figura distorsionada” como consecuencia de una “ceguera epistémica” que ha construido un “sujeto distorsionado” en función de acontecimientos históricos, económicos y sociales de la modernidad, produciendo una “violencia epistémica”, en este caso, de la infancia/niñez/niña/. Entendida como proceso de imposición en el que se ha instaurado un sistema ajeno para ser asumido como propio y legítimo. En resumen, el capítulo buscó evidenciar cómo es que se ha naturalizado el tratamiento que se le ha dado a estos sujetos: los niños como un seres dóciles para ser educados a través de dos principales instituciones: la familia y la escuela. Vistos como medios para alcanzar la madurez y que normalizan prácticas y formas de concebir el mundo.

Con todo lo revelado en este capítulo, se concluye que el abordaje de la infancia y niñez adolece de ciertas lógicas teóricas, metodológicas, históricas que ocultan la heterogeneidad y riqueza de un sujeto, por lo que en este trabajo yo recuperare una trayectoria metodológica que permita llenar de contenido y sentido del ser niño en una comunidad mazahua, en donde la etnografía y la palabra de los niños sea fundamental.

Brevemente como aclaración, después de este recorrido histórico, teórico- metodológico pareciera que la presente investigación mantiene cierta inclinación por el término de infancia. Sin embargo, es necesario explicar que el uso de este término tiene dos caras de una misma moneda, una más favorecedora que otra. Por un lado, el uso de este término puede contribuir para sustentar la

reproducción del discurso de carencia: la idea de que los niños/as no tienen voz; y por otro lado, implicaría poner el dedo en la llaga y evidenciar que, los sujetos de esta investigación, aún pasando los tres años de edad continúan sin el derecho a ser escuchados hasta que no alcancen la adultez, aspecto que resulta conveniente para los fines de esta investigación: evidenciar sobre aquellos que no tienen voz a fin contar con la posibilidad de construir espacios para hacerse escuchar.

Por todo lo que se mostró en este capítulo y para los fines de este trabajo se aclara que por el momento no se privilegiará el uso exclusivo de ninguno en especial. Por el contrario, para continuar con la idea de que se ha ocultado una heterogeneidad del sujeto, se utilizará de manera indefinida niñez, infancia y niño/a. Por fines prácticos, para referirme a cualquiera de estos tres sólo tendré en consideración un rango de edad: cero a dieciocho años, cuando se alcanza la adultez institucionalmente establecida (o cuando tienen el derecho a ser escuchados a través del ejercicio del voto, es decir, cuando se alcanza una edad políticamente instalada¹⁸). Por el momento, resulta inconveniente emplear o asignar un solo término sin antes presentar y escuchar los casos de estudio, acción que coincide y confirma mi postura epistémica. Se estima que las conclusiones finales de esta investigación probablemente permitan definir alguno que armonice con el presente trabajo.

¹⁸ Aspecto que en su momento también será digno de cuestionarse.

Capítulo 2

Nu t'ii, Nu xut'i jñatjo: los niños y las niñas mazahuas

Instituto
Mora

El capítulo anterior formuló que se ha construido una “violencia epistémica” (De Sousa Santos Boaventura, 2004) de la infancia, la cual produce una infancia hegemónica en las sociedades occidentales y occidentalizadas. Ahora, este capítulo busca exponer cómo se concibe (el deber), se construye (el ser) y se vive (se es) la infancia en la comunidad indígena, específicamente, mazahua o también conocida jñatjo de Crescencio Morales, Zitácuaro Michoacán.

En concreto, el objetivo de este capítulo es mostrar cómo se construye la infancia en la comunidad mazahua de Crescencio Morales. Por tal motivo, el capítulo estará dividido en dos apartados. El primero, en términos antropológicos, se proyectará una imagen cultural de la infancia, es decir, acercará al lector a la filosofía de vida jñatjo. Aquí se expondrá un rastreo etimológico del sufijo *TSI* es el diminutivo que la lengua mazahua utiliza y cómo este compone la palabra niño y niña a fin de entender, desde la palabra misma, cómo es que se entiende y se construye a la niña y al niño jñatjo. También se ubicarán mitos y ritos (como ordenadores de vida) que nos den pistas de cómo se entiende y se percibe la infancia en el pensamiento mazahua.

En la segunda parte, se abordará cómo se es y qué es “ser” niña/o mazahua. Aquí se problematizarán las prácticas y los espacios-tiempos en los que se desenvuelve el niño/a. En este apartado se desarrollará una aproximación etnográfica de lo que significa “ser” niña/o jñatjo, para este análisis recurriré a los planteamientos que se han hecho para abordar al género, porque parto de la idea que la concepción de la infancia -de manera similar que a las mujeres- también fue construida desde una perspectiva occidental, aspecto que se abordó con mejor detalle en el capítulo anterior.

Aquí el lector encontrará diferentes prácticas sociales, que van desde el nacimiento, la crianza, los roles de género que se desarrollan en diferentes espacios como la casa, la escuela, el trabajo y la comunidad. Con ello se evidenciará que -en telón de fondo- existen relaciones jerárquicas que se decantan en la diferencia de los sexos, y que funcionan como ordenadoras de la vida en la comunidad que comienzan a practicarse a edades muy tempranas en la cotidianidad de los niños/as. Del mismo modo se busca mostrar cómo algunas

de estas relaciones se están modificando, las cuales responde a la construcción de la propia experiencia de vida de las niñas/os.

2.1 Qué significa ser niño en la comunidad mazahua, “el deber ser”

a) Mito¹⁹ de origen

La cosmovisión mazahua tanto del Estado de México como la de Crescencio Morales, Michoacán se encuentra llena de significados, significaciones y códigos muy particulares. Estos generalmente se expresan en los mitos, ritos, en los vínculos con sus antepasados, en la narrativa y en la cotidianidad mazahua. Las narraciones que han sobrevivido gracias a la tradición oral son una muestra de estas otras formas de entender el mundo y lo que en ella habita.

Galinier, estudioso de la cosmovisión mazahua, centra su atención en el sacrificio a través de su texto titulado “El depredador celeste”. En él señala que la cosmovisión Jñatjo se expresa en tres idiomas: “idioma de los sexos (hombre se convierte en víctima de la mujer) [que después se revierte en la división sexual del trabajo], en el idioma de los astros (el sol sacrificado a la pareja tierra/luna) [que se manifiesta en el culto y veneración al plano celeste] o en el idioma de las especies animales (cazadas/ depredadoras), [en el respeto y cercanía con la naturaleza]” (Oehmichen, 2002: 127).

Los habitantes del pueblo mazahua cuentan la historia de cómo se fundó su pueblo, el relato muestra su entendimiento del mundo como señala Galinier (1990). A grandes rasgos el mito de origen refiere a las principales deidades celestiales y a padres del pueblo mazahua: “en los primeros años antes de que el mundo existiera, nuestro palecito Jiarú el sol y nuestra malecita Zahna la luna, crearon a los primeros pobladores del pueblo [jñatjo], estos eran unos gigantes, pero su problema es que eran muy muy grandes, eran buenos para trabajar pero cada que el viento soplaba estos caían tumbados al suelo sin poderse levantar, entonces Jiarú y Zahna hicieron ahora a unos **tsiqueleto**, estos eran hombres pequeños muy trabajadores pero que tardaban mucho en sembrar y en hacer

¹⁹ Aquí entenderemos al mito como lo entiende López Austin: “el mito es un producto social, surgido de las innumerables fuentes, cargado de funciones, persistentes en el tiempo pero no inmune a él” (Austin, 2006: 26)

todo, entonces Jiarú y Zahna hicieron a personas que no fueran ni tan grandes ni tan pequeñas, así es como nació el pueblo Jñatjo (Oliveros, 2014: 5).

Existen registros que señalan que las sociedades prehispánicas rendían culto a los dioses (el sol, la luna, etc.), mostraban su agradecimiento a través de sacrificios humanos como garantía para mantener el orden y el funcionamiento del universo, “éstos buscaban satisfacer las demandas divinas, restaurar el orden del cosmos y, también, conseguir el perdón por los pecados cometidos... los niños, si bien no eran los únicos sacrificados a los dioses, si era un grupo importante dedicado como ofrenda ritual” (Rodríguez, 2007:49)

b) Rastreo etimológico

Vale la pena mencionar que una de las razones del porque recurrimos a la etimología es porque aquí se encuentra el argumento de cómo debe ser un niño.

Los prefijos *tsí'ita* y *ts'ina* poseen una carga diminutiva, afectiva y de supremacía²⁰ entre los hablantes del jñatjo, al igual que los apelativos de anciano, sabio, padre y lo que se refiere a lo femenino. Sin embargo, no hay distinción entre uno y otro sino todo depende de lo que se esté diciendo. Lo que sí queda claro es que con este sufijo se expresa para denotar afecto. Principalmente se usa para referirse a las niñas y mujeres, en este sentido lo que guarda es una connotación afectiva, aunque en la práctica existan tensiones de corte jerárquico y de subordinación de género.

2.2 Qué es un niño y niña mazahua

La vida de niños y niñas se desarrollan en espacios, tiempos y situaciones complejas y, en muchos casos contradictorios y ambiguos. Por un lado, están bajo la protección y cuidado y por el otro, en entornos de riesgo. También queda claro que -en términos prácticos- el niño es niño en tanto que desempeña y desarrolla distintas actividades para el funcionamiento de los diferentes espacios en los que se relaciona y se desenvuelve. A continuación, se harán algunas

²⁰ Referencia de Francisco Antonio León Cuervo. En su artículo “Los espacios existenciales. Filosofía mazahua. Ubicado en <https://ojarasca.jornada.com.mx/2019/05/11/los-espacios-existenciales-filosofia-mazahua-1563.html>

descripciones de lo que es “ser niño” en la comunidad mazahua de Crescencio Morales.

a) Maternidad (*muxt’i*) y nacimiento (*ngara*)

Hablar de niños implica hablar de maternidad. Se tiene conocimiento que en diferentes culturas la maternidad es un atributo de respeto y veneración. Para sociedades prehispánicas la maternidad ocupa un lugar muy importante, poseedora de “un sentido mítico, religioso, y a ella le dedicaban innumerables ritos... algunas de los principales dioses protectores de niños están Tzinteótl, las diosas de las embarazadas y de los recién nacidos; Xoalticiti, (médica nocturna), la diosa que cuidaba el sueño de los niños; apaitzintecuhtli, el dios que cuidaba los niños de los nobles; Ixtlilton, que era el gran dios protector de los niños” (Rodríguez, 2007: 53-54).

Particularmente, los mazahuas otorgan un lugar muy importante a la fertilidad y maternidad, principalmente la relación de la mujer con la madre tierra por sus atributos como “seres” dadoras de los frutos para la reproducción de la vida. Una ilustración de ello se encuentra en otro de los mitos de origen -en este caso- del mundo (*ngense*), que corresponde a la filosofía mazahua mesoamericana y que a continuación nos relata Francisco Antonio León Cuervo:

“había una masa esférica, estable, infértil, flotando sola en el vacío, luego, dos serpientes la rodearon por la mitad y comenzaron a dar vueltas alrededor de ella, sin detenerse, comprimiéndola cada vez más, hasta que lograron dividirla. Fue así, como se formó el cielo y la tierra, y fueron esas dos serpientes, las energías causantes del origen de todo. Para honrar el comienzo de la creación, las mujeres mazahuas rodean su vientre con una faja, recordando a las serpientes sobre el punto exacto de la concepción”²¹.

La creación celestial y la creación terrenal (espacio en el que viven los humanos, animales y todo lo que hay en la naturaleza) son elementos de suma importancia para la comunidad mazahua que hasta el día de hoy siguen ordenando la vida y las formas de estar y ser jñatjo.

²¹ Dato recopilado de <https://ojarasca.jornada.com.mx/2019/05/11/los-espacios-existenciales-filosofia-mazahua-1563.html> el 25 de febrero de 2021

En el plano humano, la concepción de persona jñatjo es una “construcción compleja, compuesta por cuerpo, alma y fuerza, estos elementos son inestables y cambiantes a lo largo del tiempo” (Oliveros, 2014: 7). Para los jñatjo el niño tiene alma -que también es *múbú*- corazón desde que comienza su gestación en el cuerpo de la madre hasta el día en que muere. Será con la ceremonia del bautizo que el niño deja de ser menos vulnerable, razón por la que desde su concepción el niño y la madre reciben cuidados exclusivos, que en otros momentos ni la madre ni el hijo vuelven a recibir.

Por ejemplo, se mantienen algunas creencias sobre los cuidados que se deben tener durante el embarazo, las mujeres en este “estado” deben tener cuidado de eventos naturales como los eclipses y en algunas fases de la luna que pueden ser causantes del labio leporino o de algunas otras irregularidades. Una medida que ayudan a contrarrestar estas fuerzas implica colocar tijeras abiertas sobre el vientre para proteger el corazón o el alma (*múbú*) porque éste es lugar en donde se guarda la vida, así como la energía que permite la existencia.

Otro de los elementos importantes en la concepción de persona es la sangre o *Kjii*²² o también llamada “fuerza que se va incrementando con el cumplimiento de las etapas del ciclo de vida: uno nace con determinada cantidad de sangre, pero que cada vez que uno se pega fuerte, o se corte o se enferma, va perdiendo fuerza, ya cuando uno se muere como que Dios se lleva la sangre, queda la pura alma... también se puede perder por susto, golpes fuertes y en el caso de las mujeres, al momento de parir” (Oliveros, 2014: 8)

El venado es un animal sumamente valioso y con diversos significados en la filosofía mazahua. El *pjant'eje* venado que es un ente ambiguo, por un lado, tranquiliza a las almas y por el otro, es devorador de ellas. Este animal aparece constantemente en los diferentes bordados de las mujeres jñatjo, también representa la maternidad. Carmona refiere que en en lienzos de las labradas de las mujeres y morrales de los mazahuas, se bordan venados, en la parte baja

²² Esta palabra probablemente tiene una relación con la palabra *kjimi* que significa Dios. Ambas están compuestas por el sufijo *jii* y cuya posible relación refiera a ambas como el dador de vida.

del animal, específicamente de su ombligo del venado germina una flor que en el pueblo es conocida como jarrito que “representa el vientre materno de donde surge la vida, el nacimiento de los elementos naturaleza, plantas y animales” (Carmona, 1995: 83).

El *musú* alumbramiento ha tenido modificaciones desde hace ya varias décadas. Anteriormente, las mujeres eran asistidas en todo este proceso por una partera o por algún familiar mujer que tuviera habilidades curativas o conocimientos y cierto adiestramiento en ésta práctica, como madres de la embarazada, tías y abuelas. Estas mujeres, daban seguimiento desde los primeros meses de gestación hasta después del parto mediante la aplicación de ciertos baños y masajes sobre el vientre y otras partes del cuerpo.

Actualmente, son muy pocas, me atrevería a decir que casi ninguna mujer recurre a una partera para “dar a luz”, además, como consecuencia de la baja demanda, se está perdiendo el conocimiento y transmisión de esta práctica. Por consiguiente, la gran mayoría asiste a la clínica del pueblo, o en casos extremos deciden hacer el trayecto de veinticinco minutos para trasladarse a la clínica del centro de Zitácuaro.

No obstante, existen prácticas que aún se mantienen. En el nacimiento existen ritos que, aunque cada vez son menos frecuentes, se resisten a desaparecer. Tal es el caso para el tratamiento que el cordón umbilical recibe. Tanto para niñas y niños el cordón suele colgarse en un árbol cercano al hogar como símbolo de trabajo y de la construcción de una personalidad temeraria y valiente frente a las diferentes adversidades y dificultades que la vida les presentará.

Los primeros años de vida de los niños y niñas son fundamentales. Para los jñatjo, la sangre (*Kjii*), la fuerza (*zezhi*) y la energía son elementos vitales para la vida (Oliveiros, 2014). Se tiene la creencia que los niños nacen con poca sangre, fuerza y por lo tanto sus energías son débiles, lo que los hace vulnerables frente a cualquier alteración de su entorno. A los niños se les cuida física y animicamente. En el plano que entienden como extrahumano o “más allá de lo

humano” al niños se le protege de perturbaciones de la enfermedad llamada el susto, de las brujerías y las brujas.

Se considera, que por la debilidad de sus elementos vitales (sangre Kjii, alma múbú) los niños son principales flancos y receptores de los daños del exterior, así como presas fáciles de brujas (sondajma) para chuparles la sangre, principalmente a los recién nacidos. Durante los primeros meses de vida se protege la vulnerabilidad de la sangre, pues cualquier elemento exterior puede afectar el estado de los niños y niñas. De modo que, para cambiarles los pañales o de ropa, las madres se colocan frente a los niños/as y sobre su espalda se cubren con una cobija para hacer una especie de casita que las cubra a ellas y a los recién nacidos, por ningún motivo debe “entrarles aire”.

b) Tezhi, Crianza

Son pocos los estudios que nos acerquen a la crianza y participación infantil en Mesoamérica. No obstante, investigaciones etnohistóricas sobre los primeros años de niños indígenas (Vizcarra y Marín, 2006) y los diversos estudios realizados en las últimas tres décadas en temas de infancia han permitido acercarnos y conocer esas otras realidades que nos muestran que la crianza de niños y niñas se desarrolla en contextos culturales y sociales propios...”principalmente a partir de la observación de las actividades cotidianas de las mujeres que los crían (tales como preparar la comida, hilar, limpiar, rezar, trabajar, etc)” (Vizcarra y Marín, 2006: 45)

Desde su nacimiento hasta por lo menos el medio año de vida, el niño es criado de manera muy apegada por su madre y sin distinción genérica, son nombrados todos por igual como *mbane lele* que quiere decir “bebé de brazos”. Las madres, conscientes de que son el único medio de subsistencia para sus hijos, suelen tenerlos la mayor parte del tiempo junto a ellas, así que es muy común encontrar a las madres, en la milpa, en la casa, en el centro del pueblo, en la iglesia y otros espacios de convivencia sosteniendo a sus hijos pegados a sus cuerpos con diferentes amarres²³ (*chujmú*) de rebozo.

²³ Rodolfo Oliveros, refiere que “ las categorías de quiebre y amarre son ordenadoras del pensamiento mazahua” (s/f: 6) relacionadas con la vida/amarre y la muerte/ sacrificio, día y

Generalmente, después de este tiempo los niños comenzarán a ingerir alimentos sólidos, que suelen ser tortillas blandas o remojadas. Esta es la primera señal para comenzar el desapego hacía la madre, en este momento son nombrados *tsimbane* o “el bebé, pero ya crecidity”. Tal y como aprecia Yoseff y Cubero (2008) “es hasta los cuatro meses aproximadamente, cuando los niños ‘ya pueden sostener su cabecita’, que los otros, hermanos y otros adultos pueden hacerse cargo del bebé, pero siempre bajo la mirada vigilante de la madre y de la cercanía de ésta para arrullarlo y amamantarlo ante las incomodidades o cualquier signo que perturbe la calma del bebé” (pág. 20).



Fotografía 1. Amarres y cuidados de amor
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Posteriormente con la aparición de los primeros balbuceos y pasos, la madre comienza gradualmente asignar pequeñas actividades para sus hijos y sus hijas respectivamente. Son instruidos por sus madres principalmente para que cuenten con las habilidades necesarias que les permita adquirir una mayor independencia para sobrevivir: los primeros pasos firmes, las primeras palabras pronunciadas, comer por sí mismos.

noche. Que para este caso los amarres tienen una relación con la vida del nuevo ser, del ser niño que, mediante los amarres, afianza el contacto al cuerpo de la madre como sinónimo de seguridad.

Una vez que son más independientes a través de los adiestramientos, comienza a asignarse nombres por separado para referirse a la niña o al niño. Esto implica ya una diferencia marcada por de edad y de género, dependiendo si son niños o niñas recibirán un nombre distinto: *Nu tii* el niño o *Nu xut'i* la niña, lo mismo ocurre con las y los adolescentes por ejemplo para las mujeres adolescentes *tsirixu* significa mujercita, cuando llega el primer periodo de menstruación.

Desde edades muy tempranas, las madres y padres muestran a sus hijos e hijas las actividades por realizar en los respectivos espacios en los que los adultos se desenvuelven. Los niños mayores son de gran apoyo para la familia. Para la madre, que regularmente desempeña una doble jornada de trabajo: en la casa, en el trabajo o en la milpa, los primogénitos representan un respiro frente a las múltiples actividades a realizar. Su ayuda contribuye al funcionamiento del hogar.



Fotografía 2. Recolección de conocimientos
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Casi siempre sobre los niños, y con mayor énfasis si son niñas, recaen responsabilidades de crianza de sus hermanos más pequeños, principalmente en los casos en que el padre trabaja fuera del pueblo y la madre tiene que salir a trabajar para contribuir al ingreso familiar, también cuando se es madre soltera o cuando ambos progenitores están en el campo o en la ciudad trabajando. Mirar niños cuidando niños es una práctica común y naturalizada entre los jñatjo.

Si bien la crianza es de ayuda invaluable, no siempre suele ser bien recibida a quienes se les ha asignado esta responsabilidad. Existen casos en que los hijos pequeños suelen recibir maltrato por parte de sus hermanos a cargo, es decir, hay una reproducción de la violencia entre pares, posiblemente sea resultado de un sentimiento de despojo de tiempo que los hermanos mayores sienten y consideran que ese tiempo debería estar dedicado al disfrute y entretenimiento como niñas y niños. Este también es el motivo por el que algunos niños y jóvenes deciden salir de la comunidad de origen como refería Lucía García “yo me vine con unas de mis primas que me invitó a venirme a la ciudad porque mis papás allá me dejaban sola cuidando a mis hermanitos, yo ya me había cansado” (Lucía García Sandoya, 2014 qpd)

Para el padre, quien regularmente desarrolla sus actividades fuera del hogar, esencialmente trabajos en el campo o en la construcción, los hijos mayores también representan manos extras que contribuyen al sustento económico para la familia. En el caso de los niños, comienzan un proceso de aprendizaje por parte de los hombres mayores más inmediatos como padre, abuelos y tíos. De ellos, aprenderán todas aquellas actividades necesarias para sembrar y el trabajo duro de la construcción.

c) ¿Cómo abordar el tema de género en la Infancia?

Recordemos que el primer capítulo evidenció que -en su dimensión histórica- se construyó una figura del niño desde una visión occidental que continuo su reproducción en sociedades occidentalizadas y, por lo tanto, lo que se presentó fue la figura de un sujeto distorsionado. En este sentido, niño y niñas -al igual que las mujeres- se les ha concebido como seres inferiores marcados por una jerarquización.

De modo que se requiere evitar, primero una universalización de la infancia, niñez, del niño y la niña, y segundo, evitar la reproducción de un sujeto distorsionado. Además de un enfoque de género, un posible filtro que convenga para pensar estas relaciones es el enfoque decolonial, y conjuntamente como herramienta que me permita caer en esta tendencia será entender “la simultaneidad, complejidad, irreductibilidad e inclusión de las relaciones de

opresión y privilegio que se entrecruzan, en contextos específicos” (Carastathis, 2014 en Oehmichen, 2019: 3), en este caso niñas y niños mazahuas de Crescencio Morales, pues no es lo mismo ser niño o niña Zapoteco del Istmo que niña/o Pima de la sierra o del desierto de Sonora y de Chihuahua.

Pero ¿por qué recurriré a estas herramientas? porque busco que se entienda a la infancia mazahua desde su propia experiencia y filosofía de vida jñatjo, y de esta forma evitar la construcción de la infancia indígena desde una perspectiva y posición privilegiada y occidental. Tanto el género como la infancia han padecido del mismo problema de origen: ser construidos desde la perspectiva occidental. El abordaje y la concepción que se les ha dado en el campo de las ciencias sociales tienen un problema epistémico en el que se ha fundado el conocimiento.

En este mismo sentido, se propone abandonar la visión homogeneizadora en la que se ha edificado la infancia/niñez/ niño/a y aplicar la propuesta de pensar que -estas categorías- se pueden (y deben) construir (se) de diversas formas, en diversos contextos históricos, sociales y culturales. En esta misma sintonía se abordará a la infancia indígena mazahua y se analizará la construcción específica que, a través de la experiencia, construyen niños y niñas de Crescencio Morales. Por ello, partiremos de la pregunta: ¿cómo se ordena la vida comunitaria de la niña y el niño mazahua en su cotidianidad?

d) Roles de género entre los jñatjo

Desde muy temprana edad, niños y niñas mazahuas conocen sus respectivos roles de género que desempeñarán en los diferentes espacios en donde desarrollan sus relaciones sociales. En la familia, niños y niñas son criados de maneras distintas, aunque -como ya se expuso- durante los primeros meses de vida niños y niñas son criados de manera similar, de ahí que la manera en que se les nombra también lo sea. Es hasta que caminan solos y dejan de depender de sus madres para alimentarse que comienza una separación de las actividades y, con ello, la diferencia para nombrarlos: Nu tii o Nu xut'i, niño y niña respectivamente.

En este sentido, las madres juegan un papel importante en la crianza de los niños y niñas. Dependerán de ellas cuando puedan alimentarse por sí mismos. Hasta ese entonces, la madre gradualmente realizará un proceso de desapego e independencia hacia ella. Para que los niños y niñas comiencen este proceso, la madre proporcionará el bagaje necesario para que alcancen esta independencia. El acervo de conocimientos transmitidos y la división sexual del trabajo que la madre asignará a sus hijos, le permitirá reducir las duras cargas y las múltiples actividades que ella realiza.

Los niños consideran que niños y niñas, entre los nueve y diez años, han alcanzado cierta autosuficiencia para sobrevivir por sí mismos. Ellos y ellas realizarán actividades en espacios como la casa y el campo, “a las niñas se les destina el espacio privado y doméstico, y a los niños el espacio público y productivo” (Vizcarra y Marín, 2006: 50), en las mujeres y las niñas recae un doble esfuerzo o triple que ejecutan prácticamente solas.

Como vemos, el proceso de aprendizaje queda a cargo de la madre, es su responsabilidad que los hijos adquieran normas y conductas que la comunidad exige y requiere. En consecuencia, es necesario analizarle desde el enfoque “de la economía de la subsistencia con perspectiva de género, [que] reconoce las habilidades creativas de las mujeres que organizan los sistemas de subsistencia, repartiendo tareas específicas a sus hijos y transmitiéndoles el conocimiento de su entorno, para asegurar la reproducción social de su hogar y su comunidad (Vizcarra y Marín, 2006: 46)

Por tal motivo vale la pena que comencemos a entender y que partamos de la premisa que las niñas/os son cuádruplemente vulnerados: por ser pobres (clase), por ser indígenas (raza), – en el caso de las niñas- por ser niñas (género) y por edad (ser niñas/os).

La familia

Conocer el entorno familiar de los grupos sociales permite conocer las formas en que se ha construido la organización social y su funcionamiento en su cotidianidad. En un nivel más atómico, la casa es el reflejo de las acciones que se realizan en su interior, los cuales se diferencian “entre espacios abiertos y

cerrado, lugares de acceso sólo para los que viven ahí y los lugares a los que cualquiera puede acercarse, lugares que pueden ser vistos por otros y lugares privados” (Chávez, 2008: 78).

La familia rural se vuelve un caso muy particular, aquí la familia es indispensable para reproducción económica y social de sus integrantes. Entendida también como unidad familiar, representa uno de los espacios por excelencia de “producción, reproducción y organización de significados (espacio de socialización), que permite centrar la atención en diversos aspectos de la vida diaria de sus miembros como elementos fundamentales de la construcción social de la identidad: ser hombre, ser mujer, ser hijo, esposa, campesino, comerciante...en el que se reproducen las relaciones de poder patriarcales” (Chávez, 2008:79)

Es así que para hablar de familia es necesario recurrir a la categoría de género como un medio para analizar a otras categorías como infancia y niñez en un contexto indígena. Tanto el género como la infancia y la niñez son construcciones sociales resultado de diversos procesos sociales que imprimen especificidades en tiempos y espacios muy particulares. Estos procesos se construyen en el seno familiar y comunitario.

La familia es la primera institución en que se incertan los niños y niñas, además del primer espacio de socialización, en el que se adoptan formas y prácticas que después se transmitirán y en muchos de los casos se reproducirán, entre las que destacan “las formas comunes de ser y de pensar, tales como la alimentación, las prácticas de trabajo, de descanso, religiosas, lingüísticas, las relaciones entre padre y madre, entre padre e hijos e hijas y entre madre e hijos e hijas; en general de los miembros del grupo familiar con otras personas y, por supuesto, las identidades de género” (Chávez, 2008:79)

Las principales actividades que comienzan en el proceso de aprendizaje de niños y niñas es a dividir las tareas. Las niñas aprenderán las labores domésticas entre las que aparecen en primer orden, el proceso de la elaboración de las tortillas: desgranar el maíz, preparar el nixtamal, hacer tortillas; limpieza del hogar y por

supuesto, el cuidado de sus hermanos e incluso de algunos familiares más pequeños que ellas.



Fotografía 3. Aprendiendo a “echar tortilla”
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Las niñas aprenden las actividades agrícolas, pero no siempre desarrollan todo el proceso, por lo que es necesario la figura masculina para llevar a cabo estas actividades. La figura puede ser tío, yerno, consuegro, hijo. Solo en casos en los que las mujeres no cuenten con ningún tipo de figura masculina en su entorno más inmediato, se dedicarán a realizar todo el proceso.

Por su parte los niños son instruidos para atender aquellas actividades en las que las niñas no han sido plenamente preparadas, como es la atención y el cuidado del trabajo en el campo, también destinan su tiempo en reparar o acondicionar necesidades en el interior o exterior de la casa, como la reparación y acondicionamiento de muebles, mejorar las condiciones para que las mujeres puedan desarrollar algunas de sus actividades: colocar tendederos, reparar el fogón; mejorar los caminos dentro y fuera de la casa, reparar los techos, atender las necesidades de los animales (como tener listo el alimento), en resumen, acondicionar el entorno de la casa. De esta forma, existe un complemento entre las actividades enseñadas a niñas y niños respectivamente que permite la reproducción de la vida misma.

La familia es entonces el espacio en donde se inscriben significados, códigos y acuerdos, algunos de ellos tácitos, en ella se establecen y reproducen las relaciones sociales, de identidad generica, el aspecto religioso y las normas de lo moral y del trabajo, todas ellas constringidas a partir de las formas emocionales e intelectuales de sus miembros (Chavéz, 2008). A través de estas inscripciones, cada miembro de la familia sabe cómo y qué función desempeñar. Así los niños gradualmente van asumiendo su papel.

El deber ser (que influye en el ser del niño) se presenta en este espacio. Desde pequeños los niños se saben con cierta dominación y las niñas con cierta subordinación por parte de sus padres, hermanos y cualquier otra figura masculina de alrededor. Este hecho ha generado que el abuso sexual contra las niñas sea hasta cierto punto tolerado, aspecto que se abordará más adelante.

Escuela

La escuela se mira como la posibilidad de alcanzar un mejor trabajo y oportunidades en la vida, pero no siempre como un medio de satisfacción personal. Anteriormente la escuela era un espacio en el que asistían únicamente los hombres. Con el tiempo para las mujeres fue un espacio construido como castigo por desobediencia en las actividades asignadas. En el caso de los hombres se tenía la creencia que, por ser el principal proveedor y por disponer de mayor tiempo que las hermanas, eran los indicados para asistir a la escuela.

Para las mujeres, sea en su condición de madres o de hijas, la escuela representó una doble tarea. Como madres, la obligación moral de “mandar a los hijos” a la escuela aumentaba su carga de trabajo: por un lado, implicaba un par de manos menos para apoyar en las actividades dentro del hogar y, por otro, significaba -buscar tiempos para- estar pendiente de las necesidades de los hijos como estudiantes.

El deseo de las niñas por asistir a la escuela era condicionada primero, por atender las necesidades dentro del hogar, el cuidado de algún familiar desde los más pequeños (hermanos, primos) hasta los más grandes (abuelos) y segundo, por el trabajo. Además de la obligación de cumplir con las actividades del hogar,

las agrícolas y de cuidado se sumaban las actividades escolares. De esta forma, para las niñas asistir a la escuela implicaba hacer un espacio, organizar las diferentes actividades y contar con tiempo necesario para dedicar a las actividades escolares.

Las niñas no tenían opción en dejar de cumplir con una obligación por el derecho a la educación. La escuela para las niñas no era un derecho sino fue construido como castigo. Obviamente, el adulto consiente de las múltiples actividades y la pesada carga de trabajo que las niñas deberían cumplir, la escuela fue creada como un castigo en lugar de un derecho, corrección que se aplicaba exclusivamente a las niñas. Era obligación de las niñas buscar espacios para atender las actividades de la escuela, hecho que implicaba duplicar o triplicar su jornada de trabajo dentro y fuera del hogar.

A diferencia de sus pares, los niños podían o no cumplir con las obligaciones dentro del hogar. Si los niños asistían a la escuela tenían mayor permisividad que le condonaban sus responsabilidades del hogar e incluso también sus responsabilidades del trabajo en el campo y el remunerado.

Actualmente, para los niños, la escuela suele alternarse con jornadas de trabajo en el campo y con los familiares. Por su parte para las niñas, las labores escolares son actividades que deben alternarse con las del hogar y el trabajo remunerado. Primero deben atender las necesidades dentro del hogar y después la escuela. En casos extremos, si es necesario decidir en dejar alguna actividad sería la escuela. Aunque, existen casos en que niñas y niños deciden abandonar la escuela y ocuparse en actividades que les remuneren. Generalmente, el gusto y deseo de muchas niñas por asistir a la escuela se trunca por tres razones principalmente: primero, cuando aparece la necesidad de buscar trabajo remunerado para apoyar al gasto familiar, segundo, porque los padres no pueden sostener los gastos que implica asistir a la escuela y tercero, solo en casos de mayores de quince años porque el novio “robo a la chica”.

La asistencia de las niñas y niños a la escuela implica una doble jornada, tanto para ellos mismos como para sus madres. Por un lado, niñas y niños deben

alternar entre su asistencia a la escuela, sus tareas y su colaboración en las actividades para la reproducción dentro del hogar. Por otro lado, también para las madres se triplica su jornada de trabajo. Ellas tendrán que dividir y duplicar esfuerzos que le permita cubrir las ausencias de los niños y niñas mientras espera su regreso; también tendrán que cumplir con sus obligaciones diarias del hogar, el trabajo en el campo y el remunerado; además, en los casos en que la madre cuenta con una formación escolar, deberá apoyar a sus hijos e hijas en sus tareas escolares. En caso en que la madre no cuente con los conocimientos, el doble esfuerzo será para los infantes que deberán ingeniarse para resolver sus dudas. En cualquiera de los casos y circunstancias, el doble o triple esfuerzo es compartido por madres y sus hijos e hijas, ellos absorberán las responsabilidades solos.

Para los abuelos asistir a la escuela no era una cuestión prioritaria. Sus obligaciones se resumían en cumplir con las obligaciones de la casa y de aquellas que permitieran el funcionamiento y reproducción familiar. Gradualmente, esta idea ha cambiado de generación en generación, se espera que la escuela sea la posibilidad que permita acceder a mejores opciones de vida, aunque no siempre se alcance el resultado esperado, tal como se abordará en el cap 4.

Los padres y madres tienen la idea que si los hijos son enviados a la escuela contarán con una mejor preparación escolar y ello les permitirá, a la hora de migrar, acceder a mejores empleos y mejor trabajo remunerado, de esta forma buscan evitar que sus hijos padezcan lo mismo que ellos en su momento sufrieron.

Trabajo

El trabajo en niños y niñas es una actividad habitual en la vida cotidiana que alternan con actividades domésticas y la escuela. A diferencia de la crianza esta es una actividad que reciben con cierta naturalidad los infantes. Para la comunidad mazahua el trabajo infantil son cimientos de valores como la responsabilidad y compromiso que desde pequeños se les inculcan.

La organización en el espacio familiar y la división sexual del trabajo se da a partir de una edad culturalmente establecida (que no siempre se mide en años), lo que para una niña o niño ciudadano sería inadmisibles realizar, para una niña/o rural sería una actividad habitual. En este sentido, el “ámbito de las sociedades indígenas rurales muestran que...la infancia en las zonas rurales es pensada como una etapa transitoria. La infancia en dichas zonas está inserta en una dinámica de subsistencia donde los sujetos son formados como “productos” de la reproducción social biológico-cultural, y, al mismo tiempo, participan en la reproducción de esa formación a través de la vida cotidiana” (Vizcarra y Marín, 2006: 46).

Una de las actividades que es casi tradición entre todos los niños y niñas mazahuas, que realizan desde hace décadas (o de siempre) es el cuidado de borregos. Entre los siete y ocho años es bastante común ver a niños y niñas en el monte pastoreando a estos animales. Para estos pastores niños/as, este es el mejor espacio en donde se sienten con mayor libertad. Estar al aire libre representa para ellos la oportunidad de tener el tiempo y el espacio de jugar como les plazca sin estar bajo la mira del adulto. El cuidado de las ovejas es una actividad casi exclusivamente infantil.



Fotografía 4. Cuidado de borregos
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

No obstante, esta actividad representa una gran responsabilidad, sean propios o ajenos los animales. La pérdida de alguno de estos animales a cargo del pastor niño/a tiene un doble castigo y con mayor razón si estos son ajenos, pues serán

los padres los que, en lugar de recibir el pago por el cuidado que hicieron sus hijos, tendrán que responder y pagar por la pérdida de algunas de las ovejas. En algunos casos éste ha sido otro motivo para salir huyendo del pueblo como es el caso de Aurelia que nos compartió que ella de niña perdió una borrega y su prima en medio de la circunstancia y por temor le recomendó: *“mejor vete a la ciudad te van a pegar y tendrás que pagar la borrega”*, esto demuestra tanto la pobreza que viven la población jñatjo y las difíciles circunstancias que niñas y niños viven, colocándolos en una doble vulnerabilidad: pagar con más trabajo y los castigos que recibirán por la pérdida del animal.

Otro de los trabajos en el que con frecuencia se ve a niños y niñas apoyando en el sustento familiar es “rancheando” productos agrícolas que cortan de sus huertos o de otros -con permiso de los dueños a cambio de una módica cantidad- para venderlos en el mismo pueblo o en las calles del centro de Zitácuaro. Entre los productos de venta están los aguacates, variados tipos de quelites, chiles manzanos, habas, trigo, frutas de temporada como manzana, pera, durazno, entre otros. Esta es una actividad que niños y niñas disfrutan, principalmente *“la cortada, porque ahí me subo a los árboles y porque vamos caminando al monte a buscar [los productos]”* como refiere Ramiro niño mazahua de 8 años de edad.

Los mandados son otras de las actividades asignadas casi exclusivamente a los niños y niñas. Esta actividad establecida es muy valiosa para el funcionamiento de las otras actividades que los adultos realizan. Gracias a que los niños y niñas cumplen con estos mandados se optimiza el tiempo y con ello un mejor desempeño de los roles de cada uno de los miembros de la familia. No obstante, esta actividad suele poner en peligro a los niños, principalmente a las niñas, sea en el trayecto de un punto a otro, en el espacio del campo y de la casa de un vecino o familiar. En los casos en los que se registra abuso sexual de niñas²⁴ ocurre en la casa propia, en casa de algún familiar, vecino o en los recorridos de un punto a otro para cumplir con el mandado encomendado.

²⁴ Hace cuatro meses, en el mes de noviembre de 2020, vecinos de la manzana del Rincón encontraron a una niña de ocho años a quien le habían enviado a comprar a la tienda, tirada entre la hierva, en una zanja de agua golpeada, abusada sexualmente e incosiente. El abuso nunca fue denunciado pese a que sospechan la identidad del agresor.

La migración es una actividad que desde hace por lo menos cinco décadas los mazahuas practican. Mujeres, niños y niñas son quienes casi siempre permanecen en la comunidad a diferencia de los hombres, padres e hijos adolescentes quienes salen a buscar fuentes de empleo. En ausencia de la figura masculina, el resto de los integrantes de la familia como madres, hijas e hijos tendrán que distribuir según los roles de género las tareas por cumplir. Por ejemplo, los niños suelen solicitar con algún familiar varón trabajo para contribuir al gasto familiar. Se dan casos en que niñas y niños contribuyen con su trabajo en el campo a cambio de que la familia pueda hospedarse en un pequeño espacio, esto sucede cuando la familia no cuenta con un terreno propio.

La gran mayoría de niñas y niños no conocen las ciudades, excepto por quienes ranchean sus productos en Zitácuaro. En casi todos, ellos y ellas, existe el deseo de conocer otros lugares. Así que, en cuanto comienzan a sentirse con mayor independencia, deciden hacer lo mismo que sus padres: venir a la ciudad a probar suerte y buscar mejores oportunidades de vida. Las niñas, que durante los primeros años de su vida fueron adiestradas en actividades del hogar, se emplean como trabajadoras domésticas. Los niños, semejante a los hombres jñatjo, se emplean como ayudantes en la construcción o ayudantes generales en lugares comerciales como la central de abastos o la Merced. Al igual que los adultos que practican la migración, las condiciones de cómo salgan de su lugar de origen son determinantes para su arribo y estadía en el lugar de destino, generalmente la ciudad de México.

Particularmente las niñas han sido instruidas por sus madres y abuelas para aprender a realizar diversas actividades, tanto dentro como fuera del hogar, entre ellas a valerse por sí mismas, pues la mujer mazahua es considerada como principal sostén familiar (Arizpe, 1975; Chávez, 2008; Oehmichen, 2005; Vizcarra y Marín, 2006). Ocupan un lugar importante tanto dentro como fuera del hogar, de manera simultánea son amas de casa, comerciantes, trabajadoras domésticas, etc. Cuando las niñas deciden migrar asumen el compromiso de enviar y contribuir también al sustento familiar. Desde esta edad aprenden de sus madres y abuelas a apropiarse de la responsabilidad del sustento.

En respuesta a la ausencia del padre o del apoyo por parte de la figura masculina, las mujeres a edades tempranas han aprendido a buscar actividades que les generen ingresos y a valerse por sí mismas. Esta es una de las posibles razones del porque a las mujeres mazahuas se les estima como pilar fundamental en la familia y la razón del porqué difícilmente solicitan apoyo a su pareja o a las figuras masculinas. Generalmente, la familia se conforma y se da por bien servida que el hombre cumpla con su responsabilidad de cosechar maíz y algún otro producto, el resto de las actividades de manutención será distribuida entre madres, hijos e hijas.

El trabajo representa un medio de aprendizaje para el niño y la niña, y por lo tanto es obligación participar en alguna etapa de este proceso sin que exista una retribución económica por apoyar en el trabajo. No obstante, el trabajo en el campo, el cuidado de las ovejas o el rancheo de diversos productos son de las actividades que los niños disfrutaban hacer respecto a las actividades que se hacen en el interior del hogar. Estos trabajos implican salir y escapar de las duras actividades de la casa. Esencialmente, el cuidado de las ovejas es el espacio en donde se sienten con cierta amplitud, libertad de movilidad y disfrute. Además, es el espacio para explorar, conocer y poner a prueba todos sus sentidos. Aspecto que abordaremos en el siguiente capítulo.

Milpa

El trabajo en la milpa es una actividad sumamente pesada que requiere de la colaboración familiar. El autoconsumo implica responsabilidad y cooperación de todas y todos los miembros de la familia. El padre (o en su versión como hermano, tío o abuelo) es el responsable de labrar y prepara la tierra, este trabajo arduo le corresponde a los hombres.

A la madre le toca sembrar junto con sus hijos. Pareciera que fuera jerárquica la lógica de siembra, pero por cuestiones prácticas y simbólicas no siempre lo es. Por ejemplo, en el momento en que se debe sembrar los padres-que han preparado la tierra previamente- se encargan de cavar el hoyo por cada paso que dan, detrás de ellos viene la madre para depositar de dos a tres semillas de maíz, detrás de ellas -sea en el rebozo o caminando- vienen sus hijos e hijas para depositar los granos de frijol. Las madres son quienes cubren cada hoyo.



Fotografía 5. La cosecha
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

La creencia mazahua prohíbe a los niños sembrar maíz, ellos pueden sembrar de todo excepto tocar la semilla de maíz a la hora de la siembra. Se tiene la creencia que sí niñas y niños tienen un contacto en el momento de la siembra con esta semilla, los dientes de los infantes nacieron encimados, unos sobre de otros. Así que, los niños no siembran antes de mudar por completo de todos sus dientes. Las edades para realizar esta actividad sin ningún inconveniente oscilan entre los seis y siete años de edad, tampoco lo harán después de la última ocasión que muden de dientes, sino hasta que tengan como obligación la manutención de una familia, que tiende a ser entre los diecisiete y veinte años de edad.

En el caso de que algún niño o niña llegará a tener contacto con las semillas de maíz, una forma de contrarrestar los efectos que provoca este contacto es necesario introducir las semillas a la boca, pasearlas en su interior como si se estuviera enjuagando para después escupirlas y enterrarlas, de esta forma se evitará el problema del nacimiento de dientes encimados.

Sentimientos hacia las niñas y niños

Los mazahuas suelen ser personas reservadas que pocas veces demuestran sus emociones, lo que piensan o sienten. Al respecto Iwaska nos señala que “el mazahua ideal, hombre o mujer, jamás se emociona por nada bueno o malo, deseable o indeseable. No lamenta sus desgracias, no se jacta de sus triunfos o

buena suerte. No comenta sus afectos por alguien. Todo se lo guarda” (Iwaska, 1971:115). Sin embargo, los jñatjo manifiestan sus sentimientos de enojo o de amor ante sus hijos con mayor apertura que con cualquier otro integrante de la familia o de cualquier otra persona de la comunidad.

Regularmente, las palabras melosas y de cariño son expresadas por los padres y madres, principalmente hacía sus hijos e hijas de los primeros dos años de vida, e incluso los regaños suelen ser afectivos refiriéndose a ellos como *papi* o *mami*, fundamentalmente “las manifestaciones de cariño hacía los niños, las madres lo hacen exactamente cuando están dormidos en sus brazos o una vez que están a punto de enterrarlos” (ver R. Paradise, 1987 en Yoseff y Cubero, 2008: 18)

En este sentido, la mortalidad infantil forma parte de las heridas en las madres jñatjo de Crescencio Morales. Hasta apenas hace poco tiempo este era uno de los problemas más recurrentes en la comunidad jñajo. Iwaska documentó esta situación, al respecto comenta que... *A los niños muertos, generalmente se les extraña y rememora menos que a los mayores, pues "todavía no empezaban a ayudar a la casa ... Como todavía no había desempeñado sus funciones en la comunidad, resultaban "menos humanos"*(Iwaska, 1971).

Sin embargo, esto no siempre sucedía, hoy en día abuelas y madres migrantes refieren que una de las causas por las que decidieron venirse a la ciudad era porque “no quería ver morir a mis hijos como vi morir a mis hermanitos” (Rosa Sámano, 2012). Otra mujer en consonancia comparte “yo me voy a ir porque no quiero quedarme a ver morir a mis hijos, vendí el gabán en seis pesos y con eso me vine con mis hijos” (Emilia Velarde, 2012 qpd). La desconfianza que por varias décadas ha provocado el alto índice de mortalidad infantil ha causado que se determinen momentos para ciertas prácticas y rituales como lo es el bautizo. Si los niños logran sobrevivir a los primeros años de vida, entonces serán bautizados (Yoseff y Cubero, 2008), razones por las que – como ya se mencionaron- los niños y niñas recibirán atenciones y cuidados especiales en los primeros años de vida.

El cuidado/ descuido/ maltrato

Las heridas de dolor que ha causado la mortalidad infantil para el pueblo jñatjo de Crescencio Morales ha generado que el cuidado de los niños durante los primeros años de vida sean de suma importancia. Para las madres tratar los malestares de sus hijos a través del uso de la medicina tradicional y con la medicina alopata les ha dejado resultados positivos. Esta combinación es una práctica que han decidido mantener. Asistir al médico es una necesidad que no lo dejan a la espera ni pasan por alto. Además, el uso de plantas medicinales permite un proceso de enseñanza y aprendizaje para los niños y niñas jñatjo, pues desde temprana edad comienzan a identificar qué, cuándo y cómo consumir determinados tipos de hierbas como remedios caseros.

En casos en que la madre está a cargo de la crianza de los hijos, los bebés - desde su nacimiento hasta que comienzan a caminar y hablar- reciben atenciones y cuidados necesarios, el objetivo es que sobrevivan a estos primeros años de vida y evitar así la mortalidad infantil. Durante este periodo de vida "... el sentimiento de la infancia en estas comunidades indígenas estaba centrado en los cuidados... en caso de los niños mazahuas, morir y vivir en tanto que es un proceso dual, está asignado paradójicamente por esa sobriedad en los afectos y la vigilancia cuidadosa" (Yoseff y Cubero, 2008: 22)

Los casos en que los niños viven situaciones de maltrato son en situaciones en que tienen padrastros, madrastras, cuando se quedan huérfanos o cuando los padres trabajan fuera del pueblo y se quedan a cargo de algún familiar que frecuentemente son tías o tíos, en su mayoría las abuelas quedan fuera de este grupo. Por otro lado, el alcoholismo es un problema que afecta a la población jñatjo desde hace mucho tiempo. Dicho problema, no solo reproduce la pobreza sino que además, afecta física y emocionalmente a niños y mujeres. Existen casos en que el padre es alcohólico, o peor aún se encuentran casos en que ambos padres padecen de esta enfermedad, en estas circunstancias entre hermanos deben cuidarse y valerse por sí mismos.

Por otra parte, las responsabilidades de los cuidados recaen con mayor énfasis en mujeres y sus hijas. Cuando las madres acaban de parir y necesitan de

guardar reposo absoluto, serán las hijas mayores las que se harán cargo de las atenciones que deberá tener la madre durante la cuarentena y, simultáneamente, de cubrir las necesidades de los demás integrantes de la familia (padre, abuelos y hermanos).



Fotografía 6. Los cuidados
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Lo moral

Los niños y niñas crecen con la obligación de obedecer las órdenes de los adultos, primeramente con la madre, su adulto más inmediato. La desobediencia, en esta relación de madre a hijos, no está permitida y se ve con malos ojos a quienes no llegan acatar las normas. A los “desobligados” se les señala, tanto la madre como el hijo o hija son tachados de desobligados. Por un lado, a la madre se le califica como mala madre que no se hace obedecer, que perdona las desobediencias y/o también porque aplica castigos a sus hijos; y por otro lado, a los hijos por ser “hijos malos” a quienes con frecuencia se les juzga como que “le salió malo el niño o la niña”.

El aspecto moral juega un papel importante, pues esta determina que se debe y no hacer. Particularmente, sobre las mujeres se construye una identidad genérica que se transmite de generación en generación, la cual se cimienta en costumbres, creencias y tradiciones asumidas de manera colectiva y que dan sentido a los procesos culturales ya establecidos. En este sentido “hay una

tradición que privilegia a los hombres sobre las mujeres” (Chávez, 2008:79), por eso es común que las mujeres admitan la irresponsabilidad masculina y que apropien un comportamiento de sumisión frente a ésta situación. La vara con la que suelen medir a las mujeres es desigual, pese a las circunstancias hostiles y difíciles ellas deben buscar ser buenas hijas, madres, esposas y abuelas.

Así desde pequeñas, las niñas para alcanzar este deber ser (buenas hijas) asumen tareas y responsabilidades que gradualmente van aprendiendo: poner el fogón, el nixtamal, ir molino o moler en metate, hacer tortillas, atender actividades dentro del hogar y estar al pendiente de los cuidados de los otros. Ser buenas esposas implica el deber estar “bien preparadas” para atender todo aquello que el hombre necesite; para ser buenas madres deben estar al pendiente de la multiplicidad de tareas dentro y fuera del hogar; y como abuelas su deber es estar siempre para lo que necesiten sus hijos, principalmente el hijo varón, y brindarle su apoyo sea económico y/o de vivienda fundamentalmente.

De esta forma, la obediencia es una acción que debe ser acatada para que, en este caso la mujer y sus hijos, sean (moralmente aceptados), es decir, se **es** en tanto que se es obediente. Así, las madres -pese a saber que no es la misma vara para mujeres que para hombres-mantienen y reproducen ésta misma identidad genérica. Hacer lo contrario, es ir contra las normas establecidas, tanto madres como hijos serían duramente señalados y sancionados, por ello, es preferible continuar con la reproducción de la misma identidad genérica a recibir falsos señalamientos, dejar el lugar de origen y/o golpes físicos y emocionales, los costos por ir contra las normas establecidas se pagan a un costo muy caro con el señalamiento y aislamiento constante.

En cambio, para los hombres existe una mayor permisividad. Son pocas las responsabilidades que se asignan a los hombres, entre ellas se resumen a la manutención familiar y distinguirse como buen estudiante -en los casos en que la familia apoya a los hombres para continuar sus estudios. Si no llega a cumplir con su rol como estudiante ni con la manutención de su familia, su irresponsabilidad no será señalada. Únicamente, y en algunos casos, su

incapacidad será motivo de crítica y este caso se sumará a los muchos otros que existen en la comunidad.

Prohibiciones y sanciones

En el entramado de las relaciones sociales entran en juego la prohibición-sanción y permisividad. Las prohibiciones, la sanción y la permisividad que se dan en el entorno familiar y comunitario también están determinadas por los roles que hombres y mujeres desempeñan. Así que el margen para actuar de mujeres, niñas y niños estaría marcado por la prohibición y en consecuencia una sanción. Los hombres -en cambio- gozan de un rango de permisividad muy amplio y las prohibiciones y sanciones son casi nulas.

Generalmente, las prohibiciones y las sanciones se aplican por condición y edad. En este sentido, niñas y niños tienen prohibido intervenir en los asuntos que competen a los adultos, aunque no suceda lo mismo cuando se trata de tareas del hogar y de los cuidados. Las prohibiciones principalmente se dirigen por un lado, cuando niñas y niños intervienen en conversaciones que mantienen dos o más adultos y, por otro, cuando las niñas y niños se atreven a cuestionar las acciones de los adultos.

En cambio, las prohibiciones y sanciones para las mujeres están marcadas por su condición civil y, en algunos casos, por su edad. Por ejemplo, las mujeres solteras y madres solteras tienen prohibido presentarse solas a una celebración o reunión familiar o comunitaria. En cambio, las mujeres viudas tienen permitido asistir solas a dichas reuniones. Muy frecuentemente, las sanciones por irrumpir las reglas alcanzan a sus hijos que tienden a ser señalados e incluso los persigue hasta alcanzar su edad adulta.

En este sentido, las sanciones para niñas y niños no necesariamente son por acciones que ellos cometieron, sino por las acciones que sus adultos más inmediatos realizarán. Las sanciones más frecuentes son los señalamientos, que generalmente suelen traducirse en exclusión por un lado, que los adultos ejercen sobre los niños y niñas y, por el otro, por parte de sus pares que reproducen e imitan esta misma exclusión y sanción.

La pobreza y el trabajo remunerado

El trabajo en la cultura mazahua resulta fundamental, los mazahuas no conciben su vida sin el trabajo. En la cultura mazahua existen dos tipos de trabajo, primero, el trabajo tradicional que implica las labores campesinas, del hogar y las comunitarias como las faenas; y segundo, el trabajo remunerado como el manufacturero, industrial o de tercer sector como del servicio.

Trabajo tradicional implica dos cosas: la forma en como se sobre vive, subsiste, se ordena la vida familiar, comunitaria y también el medio a través del cual se aprende y se recibe el aprendizaje. De esta manera, los niños desde edades muy tempranas comienzan a conocer la importancia del trabajo. Gracias al trabajo se establecen y desarrollan las relaciones sociales, de parentesco y religiosas. A través de la construcción y cumplimiento de este tipo de relación se enseñan y aprenden valores y el funcionamiento comunitario. Amparado por el sentido de reciprocidad, este trabajo implica necesariamente de la participación de todos los miembros de la familia, es necesario corresponder porque nunca se sabe cuándo se necesitará del trabajo y ayuda de los otros. De esta forma, cuando no se cuenta con un trabajo remunerado, el trabajo comunitario permitirá mantener la aceptación de la comunidad.

El trabajo remunerado como la manufactura, industrial o de servicio permite la sobrevivencia económica. Este tipo de trabajo, también requiere de poner en práctica los conocimientos aprendidos durante los años de infancia, principalmente aquellas actividades que se aprendieron tanto dentro como fuera del hogar. Estas actividades serán de gran ayuda para la vida adulta, específicamente aquellas que refieren al servicio como trabajadoras domésticas y en la construcción de obras para el caso de los hombres.

Regresando al trabajo tradicional, es importante que desde edades tempranas los niños y niñas participen en las actividades familiares y comunitarias. Ambas son parte de la cotidianidad mazahua. Por otro lado, el trabajo remunerado que niños y niñas realizan, representa una fuente más de ingresos. Aunque pudiera parecer contradictorio, en el contexto de estos niños y niñas el trabajo remunerado es una actividad que suelen disfrutar por varias razones.

La primera, porque el trabajo remunerado es un espacio en el que se sienten con un poco más de libertad para actuar y decidir sin el estigma de ser infantilizados, es el espacio en el que los adultos los ven con cierta igualdad, como personas más en el trabajo, y esto los niños y niñas lo saben y aprovechan esta mirada que los adultos tienen para hacerse visibles como personas que también su esfuerzo contribuye; segundo, el pago por su trabajo los motiva para aportar en el ingreso familiar y principalmente para regalarse y comprar lo que desean con sus propias preferencias como son ropa, juguetes y dulces; tercero porque el pago por su trabajo, permite, en ocasiones disminuir su colaboración en las actividades del hogar, saberse como sujetos hacedores de actividades remuneradas, que al recibir un pago sienten que su esfuerzo se reconoce, en un doble sentido: por el pago recibido y porque sienten que les reconoce su trabajo y se les considera como seres que pueden y hacen bien las cosas, seres capaces de “hacer bien las cosas como lo hacen los adultos”

Desde pequeños se enseña la importancia del trabajo tradicional y el remunerado, también se les enseña que su desempeño en ambos tipos de trabajo significa una contribución fundamental en la reproducción de la vida social y económica mazahua. Anteriormente, los niños y niñas que trabajaban a lado de sus padres no solían recibir pagos y solían estar trabajando codo a codo junto con sus padres y madres. Esta era la forma de hacerse responsables consigo mismos, con la familia y con la comunidad.

Conclusión del capítulo

A lo largo de estos apartados se ha esbozado cómo es que se construye la infancia indígena mazahua, particularmente de niñas y niños de Crescencio Morales, la cual se contrapone a lo que occidentalmente se cree debería ser y es una niña y niño. Así mismo, se ha constatado que en la construcción del ser y deber ser del niño y la niña, se han construido diferencias jerárquicas, que se edifican desde cómo se nombra en la lengua madre hasta en las formas de ver y entender la vida, es decir, en la filosofía mazahua.

Se mostró, desde una proyección antropológica una imagen cultural de la infancia. Desde la palabra misma, los mitos, ritos hasta las normas y sanciones. Elementos (ordenadores de vida) que enseñan mucho de cómo debe dirigirse la vida en la comunidad y cómo se debe dirigir la vida siendo niño, en el contexto de la filosofía mazahua. También se mostró cómo algunas de estas relaciones, principalmente jerárquicas se están modificando, las cuales responden a la construcción de la propia experiencia de vida de las niñas/os.



Entre Petunia, Romina, Bígaro y Benito el borrego. Mariel, la súper heroína “Stacy”

Está es mi historia. Hace casi nueve años que nací en un pueblito de Michoacán, en Crescencio Morales, Zitácuaro. Vivo con mi mamá y mi papá en una de las colinas del pueblo. Soy la única hija de esta unión. Tengo dos hermanos más. Una hermana y un hermano más grande. Ellos son hijos de mi mamá, los tres nos queremos mucho. Cuando mi mamá era muy joven se casó y tuvo a mis hermanos, pero su esposo no le daba un buen trato, así que se separó. Para mantener a mis hermanos primero trabajo en el campo de jornalera, después como no alcanzaba, su situación le obligo a irse para México y trabajar allá, mientras mi abuela materna cuidaba de mis hermanos.

Mi mamá se reconoce a sí misma como campesina, jornalera y obrera. Con el tiempo mi mamá se regresó y mis hermanos crecieron y estudiaron. Cuando crecieron más se fueron para México. Ahora viven allá. Mi hermana se casó y ya tengo una sobrina, le llevo tres años. Mi hermano, estudia y trabaja, vive cerca de donde dicen se cayó el metro (por Tláhuac). Yo he ido a México y más o menos recuerdo como es México. ¡Extraño mucho a mi hermano!, con la pandemia él era el que “me ayudaba en mis tareas y me enseñaba”. Cuando estábamos en línea mi hermana me explicaba por celular.

Mis papás se juntaron cuando ya mis hermanos habían decidido irse para México. Soy la única hija de mi papá. Él tiene dos hijos, pero ellos son más grandes. Ellos tienen más años que mis hermanos, los hijos de mi mamá. Mis papás decidieron juntarse, dicen que los dos no tuvieron suerte con sus primeras parejas. Mis papás son muy trabajadores, yo también ayudo. Nosotros trabajamos de jornaleros en las huertas de aguacates. También tenemos ganado. Mis mejores compañías de juego son: petunia la puerquita, mi Romina mi vaca, el Bigáro mi gato y mi Benito el borrego mayor y todos los pollitos y las gallinas con el gallo que tiene mi abuelita materna y que se pasan a nuestro terreno. Ellos son mis compañeros de juego.

Mi mamá me ha sorprendido jugando con todo ellos a la maestra. Ella dice que “mientras limpia a las borregas juega a ser la maestra, les pone sumas y a su papá y a mí nos hace pasar por los papás de los animales y nos da la queja como si fueran nuestros hijos” (Dorotea, mamá de Mariel) A cada uno le pongo sus nombres, les enseño lo que aprendí en la clase de ese día y también los regaño si no me ponen atención. Mi mamá dice que “le da sentimiento verme jugar solita con mis animalitos, pero no me siento tan sola, tengo todo el monte y todos los animalitos que son mis amigos”. Además, que “cuando bajo al pueblo” de paso veo a mi amiga Tsitseje (estrellita en mazahua), a mi amigo Ramiro, Alejandro no porque él vive más arriba y en el otro monte, y a los demás que viven en el centro del pueblo. Si mi mamá y yo bajamos a comprar algo al pueblo, le pido que me deje con alguno de mis amiguitos mientras “ella compra yo juego con ellos”.

Mi abuelita, es mi mejor maestra, ella sabe mazahua. Mi abuelita me cuenta “varias historias que antes pasaban en el pueblo”. Ella sabe bordar, pero “yo no sé”, no me ha enseñado y yo tampoco pregunto. Casi siempre cuando bajamos al pueblo andamos las tres juntas: mi abuelita, mi mamá y yo. Ellas dos me enseñan a cocinar varias cosas. Mi mamá y ella me enseñaron a “echar tortilla” y a encender el fogón, desde los seis años aprendí. También me enseñaron a sembrar y cosechar. A mis papás y a mis abuelitos les gusta mucho los quelites. A mi sinceramente no, prefiero comidas rápidas como los hot dog.

Además de mis actividades en la escuela, ayudo a mi mamá a cuidar a nuestros animales, a darles de comer, a pastorear y meternos a sus corrales por la tarde. Desde hace cuatro años me enfermé, los doctores no saben bien qué tengo. Ni la curandera a la que me llevaron me alivio. Al parecer tengo el corazón un poco más grande, no puedo correr mucho porque me sofoco, me mareo y me desmayo. Me da mucha tristeza saber que mis papás se preocupan por mí y me da miedo morir. ¡Quiero mucho a toda mi familia! Aunque me preocupa mucho mi papá, él de repente bebe mucha cerveza y se puede seguir así varios días. En más de cuatro ocasiones, mi mamá ha tenido que llevarlo al hospital de Zitácuaro, pero menos mal que no es como “otros papás que toman y les pegan a sus hijos y su esposa, mi papá no, él es tranquilo” (Mariel, 2021).

Antes de la pandemia “no sabía de celulares ni nada de esas cosas”. Cuando los maestros ya no pudieron darnos clases, no pudimos conectarnos porque el celular de mi mamá no tenía WhatsApp. Entonces, bajábamos al centro, en donde está mi escuela para ir por copias y entregar cada ocho días mis tareas de todas las materias, mis hermanos me ayudaban. Después de un año, “ya que casi terminaba la pandemia y entrábamos a la escuela nos compramos un celular que tiene WhatsApp y Facebook”. Ahora tengo mi propio número de celular “bueno lo comparto con mi mamá” y también tengo Facebook, eso sí “subo algunas fotos, pero cubro mi cara con emojis, fue recomendación de mi hermano y la condición de mi mamá”. “Me gusta estas cosas de los celulares” y también le enseñé a mi mamá y mi papá a usarlo.

Para la obra de teatro, decidí ser “Steicy”, soy una heroína que le gusta bailar y me gustaría aprender a tocar la guitarra. Mis super poderes son tres: el agua y el hielo para vencer a lanza lava (el villano de Ramiro) y también hago crecer las plantas de los bosques de mi pueblo. Mi comida favorita son las pizzas, los hot dog, las hamburguesas y las papas fritas. Me disgusta comer verduras, ni frutas. Lo único que me gusta es la manzana, el mango y la papaya.

Mi mamá me dio poderes de hielo para congelar las cosas. Mi papá, me dio poderes para crecerlas plantas y cortarlas para que “crezcan nuevamente y tengan más vida”. Mis hermanos son mi linterna verde que me alumbran en el camino y mi sobrina “me da felicidad”. Mis colores preferidos es el negro, el rojo y todos los del arcoíris. “Mi misión es rehabilitar la naturaleza, de lo malo que le ha hecho lanza lava, es mejorar todo el mundo y que reconozca a la naturaleza, porque es bueno cuidar la naturaleza”

Capítulo 3

El universo mazahua: niños y niñas en relación con su entorno- mundo

Nu nugumu, Ngense jñatjo, Tutii

“Yo brinco y como cómo un conejo” (Ramiro de 8 años, 2020)

El universo comienza como una desintegración, y es desintegrándose que se organiza...el universo nació en un momento indescriptible, que hizo nacer al tiempo del no-tiempo, al espacio del no-espacio, a la materia de la no-materia... (Morin,1996: 58)

El propósito del presente capítulo es conocer el universo mazahua, en términos de su espacio, territorio, paisaje y habitar, para comprender la relación del niño y la niña con su entorno- mundo y las problemáticas que en él acontecen. Por consiguiente, no bastará con presentar únicamente los datos geográficos de Crescencio Morales, sino que, además, se pretende hacer un vínculo con los conceptos de naturaleza, habitar, experiencia que dialogue con las vivencias de la comunidad y con las experiencias de niñas y niños que habitan este espacio. Para ello, se abordarán tres momentos: primer momento, la naturaleza como casa primaria, constituido con padre cielo y madre tierra; segundo momento, el territorio como cuerpo; y tercero, la triada cuerpo-casa- naturaleza (nzero-ngumu- negense).

Profundizar en estas relaciones, nos exigen abordar definiciones y conceptos como naturaleza, espacialidad, habitar, experiencia, entre otros. Para cada uno de estos tres momentos, son tres las preguntas guía que permitirá desarrollar este capítulo: ¿cómo se construye filosófica y geográficamente el espacio y entorno-mundo que habitan niños, niñas y la comunidad mazahua de Crescencio Morales?, en términos de geografía de las infancias ¿cómo entienden, viven y se relacionan los niños y niñas con el universo-espacio mazahua? Y, en esta misma sintonía, ¿cómo perciben niñas y niños las problemáticas de su entorno?

Antes de dar respuesta a estas preguntas, en primer lugar, es necesario proponer una ruptura epistemológica de las ciencias de la geografía, el ambiente y las formas occidentales que han construido a las ciencias que abordan el territorio y a los espacios. Este punto de quiebre, exige realizar una especie de recorrido conceptual sobre espacio, región, paisaje, territorio y lugar que mejor se ajuste a este trabajo, así como esclarecer qué se entiende por geografía de las infancias, que, aunque pudiera parecer un poco extenso, se propone de esta forma porque se considera necesario sentar las bases para la discusión y ubicar el panorama general del tema. Una vez que se tienen los elementos necesarios, Ana Patricia Noguera permitirá reformular, desde un sentido filosófico y poético, qué se entiende por ambiente para enseguida enriquecer este enfoque con las experiencias de niñas y niños mazahuas.

Se advierte que siempre se tendrá en consideración la mirada y las propuestas que las geografías de las infancias han realizado, solo que ahora con una perspectiva desde la filosofía indígena mazahua y la mirada de estas niñas y niños en particular. Todo ello, para finalmente, entender y comprender cómo es que la comunidad mazahua -que incluye niñas y niños- entienden la naturaleza como casa primaria, el territorio como su cuerpo, y, la triada: cuerpo como casa-naturaleza con sus respectivas problemáticas.

El espacio universo como lugar complejo

Pensar en el espacio que se habita, que se vive, en el que se construye y se deja la memoria, el cuerpo y los sentidos nos obliga a hablar, no solo del espacio físico o biológico, sino pensarlo en su complejidad, tal y como nos sugieren los planteamientos de Morín. Su invitación se orienta a “reintegrar y enraizar lo humano en lo biológico, en lo filosófico, cultural, sin perder de vista que la aceptación de esta complejidad es la aceptación de una contradicción” (Morin,1996:95), lo cual solicita “pensar en constelación y solidaridad de conceptos” (Morín, 1996: 105) o en palabras de la Dra. Florence Rosemberg, es una invitación a pensar en bucle.

Por ello, pensar en el territorio que niñas y niños habitan, requiere problematizar el espacio con otras dimensiones, el lugar, el paisaje y sus relaciones con la geografía humanística y la geografía de aquellos que siempre han estado oprimidos: mujeres, niñas, niños y jóvenes, es decir, con la geografía de género y geografía de las infancias. En este sentido, este hecho nos convoca a abordar el cuerpo que vive, habita y experimenta como punto de partida, porque no hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional (Morín, 1996:100).

Lo que se pretende es enriquecer el conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo momento productor de conocimientos (Morin, 1996: 107). Con ello, se busca un encuentro de lo cultural con lo natural, con el yo y con los otros, o bien, el yo como niños con esos otros: los adultos; y el yo niños en su esencia corpórea misma con el otro cuerpo mirado como territorio, lo natural.

Generalmente, ¿Qué se entiende por espacio, región, paisaje, territorio y lugar?

Aunque a primera impresión pudiera abordarse de manera casi indiferenciada, espacio, región, paisaje territorio y lugar, es necesario reiterar que estos conceptos no significan lo mismo, todos ellos se han abordado en diferentes disciplinas y con diversos enfoques, que van desde las ciencias duras como la biología, geología, geografía, arquitectura hasta en las ciencias sociales como la historia, antropología, economía, por mencionar solo algunas. Cada uno de estos conceptos han sido objeto de debates y reformulaciones que responden a tiempos y necesidades científicas del momento (López y Ramírez, 2012).

Generalmente, por *espacio* se entiende como “la dimensión a partir de la cual se materializan los objetos, los fenómenos o los procesos” (López y Ramírez, 2012:3) que desde la percepción de la filosofía esta definición del espacio ha originado tres formas diferentes: “el que refiere a la naturaleza del espacio, el que se erige a partir de su realidad; y el que se centra en la estructura métrica que resulta de una geometría métrica y las diferentes propuestas que la definen” (Abbagnano, 2004:397).

En lo que refiere al primer tipo, para Aristóteles y Platón el espacio era un “límite móvil” que abarca un cuerpo; para Descartes, en términos geométricos, se expresa en tamaño y figura; Para Newton el espacio es la propiedad de una sustancia, en el caso de Leibnitz, al igual que el tiempo, el espacio es puramente relativo como un orden de las coexistencias, tal como el tiempo es un orden de las sucesiones. En cambio, para Kant, el espacio remite a las posiciones de las partes del espacio en relación con un sistema de esas posiciones en el espacio cósmico absoluto. En el segundo tipo, la noción de espacio en cuanto a su realidad, remite a la concepción de recipiente o contenedor de objetos materiales. Y la tercera, que se relaciona con la estructura métrica, resulta mucho más extensa y confusa a partir de lo que Einstein desarrollo entorno a este concepto. (Abbagnano, 2004; López y Ramírez, 2012).

Por otra parte, con perspectiva filosófica, *región* se orienta a “la superior o completa unidad de género a la cual pertenece un concreto” (Abbagnano, 2014:

902). En esta misma sintonía Husserl, “quien habla también de una ontología regional o sea aquella que contiene las estructuras de determinada región...bajo esta perspectiva la región es vista como una totalidad que integra partes, o bien es vista como una cosa que permite identificar las partes que coinciden en una unidad más amplia” (López y Ramírez, 2012: 8).

Posteriormente, a principios del siglo pasado, el biólogo francés Vidal de la Blache da su propia definición de región. Este famoso biólogo define región como “una realidad concreta, física, existe como un marco de referencia para la población que vive ahí” (Da Costa 1998:51). A la par, la escuela alemana también realizó aportaciones a este concepto que fueron utilizados y aplicados por economistas, y que dieron pie al surgimiento de la geografía cuantitativa, la cual afirmaba que “la región está conformada por elementos económicos que se articulan en un espacio teóricamente homogéneo para desarrollar diversas actividades productivas” (López y Ramírez, 2012: 10).

Por otro lado, a principios de los años sesenta, el geógrafo estadounidense Hartshorne asevera que “la región es una construcción mental para el análisis y no una entidad natural o preestablecida” (López y Ramírez, 2012: 8). Por su parte, a mediados de los años setenta, el geógrafo británico Peter Hagget afirma que la región “se compone de unir elementos que pertenecen a un mismo conjunto o al identificar aquellos que no pertenecen” (Hagget, 1977:45, en López y Ramírez, 2012: 11).

Las aportaciones de estos años permitieron concebir a la región “como un sistema regulado de flujos [y] abordar al espacio como un sistema funcional complejo que evoluciona de acuerdo con los condicionamientos internos y externos y a las influencias recíprocas de componentes tanto físicos como sociales” (López y Ramírez, 2012:11). En este mismo sentido, Ramírez ha afirmado que región “refiere más a un instrumento que permite identificar zonas homogéneas naturales o de integración natural-social-cultural” (López y Ramírez, 2012: 12).

Este tipo de aportaciones, ciertos procesos históricos y políticos, indican López y Ramírez, perfilaron en la conformación de países socialistas y países capitalistas, también abrieron la oportunidad para poner a dialogar la geografía regional con las ciencias sociales y sus corrientes teóricas. Específicamente, los marxistas “identificaron la necesidad de vincular las ciencias sociales con la geografía y de una crítica importante a la geografía cuantitativa y a la geografía espacialista. [Los teóricos de esta corriente] consideraban a la región como una respuesta local al proceso de reproducción capitalista y en este sentido se le definía como la organización espacial del proceso social (o de relaciones sociales) asociado a los modos de producción” (López y Ramírez, 2012:13).

Particularmente, en América Latina Oliveira apuntaba que región “sería, en suma, el espacio donde se imbricaba dialécticamente una forma especial de reproducción del capital, y por consecuencia una forma especial de la lucha de clases; donde lo económico y lo político se fusionan y asumen una forma especial de aparecer en el producto social y en los presupuestos de la reposición” (Oliveira, 1977: 31).

En lo que se refiere a *paisaje*, la primera cuarta parte del siglo XX se le define como “la forma de la tierra y se establece que en su proceso, depende de los elementos físicos como naturales... [con un] enfoque holístico, se buscaba el sentido de lo observado en la forma en que se integraban los distintos elementos geológicos, edafológicos, geomorfológicos, de flora y fauna con los económicos, demográficos, culturales y políticos (López y Ramírez, 2012: 15) cuyos métodos principales eran la observación directa para describir el entorno y el trabajo documentado. Estas formas fueron duramente criticadas y abandonadas. Sin embargo, recientemente este concepto ha sido retomado. El geógrafo español Joan Nogué define el paisaje como “un producto social, como resultado de una transformación colectiva de la naturaleza y con la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado” (2007: 12).

En este tenor “se trata de identificar los espacios otros, aquellos que no han sido reconocidos ni vistos, los paisajes de la desolación, los de la ciudad oculta, los que tienen localizaciones difíciles como lo de los graffiteros, las geografías de la

noche, y las de la sexualidad y sus correspondientes cartografías y descartografías” (López y Ramírez, 2012: 16). Lo que se busca es hacer un esfuerzo ocular para visibilizar esos otros espacios que no estamos acostumbrados a mirar, esos espacios que también construyen y viven los niños, niñas, mujeres y jóvenes. En este caso, especialmente, visibilizar aquellos espacios que habitan y experimentan niños y niñas mazahuas.

En cuanto al concepto de *territorio*, específicamente en el campo de la filosofía, no se habían presentado aportaciones sustanciales. No obstante, recientemente, es en las ciencias sociales que este concepto se ha enriquecido como respuesta a la necesidad de explicar procesos migratorios, de despojo, explotación de los recursos, y diversas problemáticas que se presentan en el espacio, donde el humano ocupa y forma parte. De esta forma, encontramos que, particularmente en América Latina territorio se ha definido como

algo físico al mismo tiempo que mental. Las fronteras se marcan a partir de elementos físico-concretos, tales como los ríos, montañas o barrancas y de otros humanos como los muros, barricada y trincheras. Sin embargo, no siempre se trata de objetos materiales, en ocasiones son inmateriales, imprecisas, pero existentes. Son bordes sociales, muchas veces visuales y otras se expresa en el habitar, con el uso social del lugar... bajo esta perspectiva, los territorios parecieran ser hitos que demarcan la acción cotidiana de los agentes sociales independiente de que éstos sean de carácter natural o social (López, y Ramírez, 2012: 20).

Y como complemento en la definición de este concepto, para Gilberto Giménez (2004, 315) el territorio es “el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas”.

En cuanto al concepto de *lugar*, la utilización de este concepto apareció en los años setenta del siglo pasado en la geografía humanista que entiende por lugar a la “apropiación simbólica de una porción del espacio geográfico por un grupo

determinado y es un elemento constituyente de su identidad” (López y Ramírez, 2012: 21).

Para Abbagnano lugar es “el límite que circunda al cuerpo y es, por lo tanto, una realidad por sí mismo [también] es una determinada relación de un cuerpo con otros” (2004: 673). A grandes rasgos es “un punto específico de la superficie terrestre de dimensiones mucho menores a la de una región. Es un espacio más restringido y acotado, es el ámbito de la vida cotidiana, y, por tanto, está permeado de la identidad de un individuo o comunidad” (López y Ramírez, 2012: 21).

De igual manera y para los fines de esta investigación, el trabajo que desarrolla el geógrafo chino-estadounidense Tuan Yi-Fu será de gran importancia. Dicho geógrafo alude a que el lugar “tiene un espíritu y personalidad que se manifiestan por las expresiones de carga emocional adquiridas por su localización o por su función de nodo; pero al mismo tiempo, se tiene un sentido del lugar cuando, a pesar de adquirir sus caras únicas, los humanos, al expresar sus discernimientos morales y estéticos, dan a los sitios percepción a través de sus sentidos a partir de los gustos, preferencias y sentimientos” (1974:223).

En resumen, tal y como se ha mostrado, en términos de Aristóteles, Platón, Descartes y Leibnitz, es posible enunciar que Crescencio Morales es un espacio que abarca un cuerpo, con tamaño y forma; sobre él tiene lugar la coexistencia de otros elementos que lo conforman. Crescencio Morales pertenece a la región del noroeste Michoacano, específicamente al municipio de Zitácuaro Michoacán. En el marco de las definiciones de Husserl, Blanche, Hagget, López y Ramírez, Crescencio Morales es una parte que se identifica en una unidad más amplia como comunidad mazahua, en una realidad concreta y al mismo tiempo con un marco de referencia que le permite identificarse y diferenciarse de los otros no mazahuas, y en consecuencia ser conscientes de su existencia y su estar en sus dimensiones sociales, culturales y naturales.

En afinidad con lo que plantea Joan Nogué, Crescencio Morales también es un paisaje porque se ha transformado cultural, social y hasta políticamente a lo largo

de su tiempo y de su historia, por decirlo de alguna forma, a “imagen y semejanza” de sus habitantes. Es a través de los sentidos, como una extensión más del cuerpo, que se realiza este proceso de transformación. Es decir, retomando a Nogué, hay una correspondencia entre lo que el cuerpo de sus habitantes recibe de la naturaleza y la naturaleza recibe de sus cuerpos, haciendo una transformación continua, que tienen como resultado un producto social, mediante el proceso de: recibir, moldear y regresar.

Además, Crescencio Morales es territorio porque, en concordancia con López, Ramírez y Giménez, más allá de ser un contenedor, sobre él se han trazado fronteras visibles e imaginarias trazadas por montañas, ríos, barrancas, árboles que cobran vida con el habitar, el uso y la cotidianidad. De esta forma, se garantiza la reproducción material y simbólica sobre un pequeño punto de la superficie terrestre como lo es Crescencio Morales.

Finalmente, en términos de Tuan Yi- Fu, Crescencio Morales es un lugar con espíritu y personalidad única, moldeado y transformado por las huellas que sus habitantes plasman y dibujan sobre él. Es gracias a que el lugar se siente, se toca, y se vive que se crea y se recrea constantemente, es decir, existe una correspondencia de sus habitantes con el entorno que se ejecuta a través de los sentidos, de las relaciones sociales y sentimientos construidos cultural y socialmente. En este sentido, conviene subrayar que, tal y como las ciencias fueron diseñadas no eran suficientes para captar la complejidad e integridad de muchas otras formas de entender y vivir el mundo. Es por eso que, se requiere que las ciencias sean más inclusivas de otros saberes y cuenten con un tratamiento más amplio que plantee otros y nuevos procedimientos de acorde a contextos específicos.

El giro cultural en la geografía y la geografía de las infancias

Con la modernidad y los descubrimientos de nuevos continentes, el espacio “comenzó a ser el elemento de donde se obtenían los recursos necesarios para que el desarrollo capitalista se pudiera implementar, pero también el objeto mismo de la transformación capitalista” (López y Ramírez, 2012: 4). Esta nueva

visión orientó a mirar al espacio en un estado fijo, estudiándolo separado y dependiente del concepto tiempo, en lugar de incluirlo como complementario.

A la par, comenzó una segregación del conocimiento, que, en consecuencia, trajo nuevas formas de mirar, entender y concebir el entorno-mundo. Las ciencias modernas, en una constante por perseguir la objetividad, se han caracterizado por la separación y poca vinculación entre ellas. Si bien esta incisión fragmentó las ciencias y sus perspectivas, en el fondo comparten en común: el estudio de lo humano en relación con su entorno.

Es hasta mediados de los años setenta, en el campo de la geografía, que comienza a gestarse la geografía humanística, la cual se “enfocaba a estudiar las relaciones culturales entre un grupo y un lugar específico... [en el que] los habitantes de un cierto lugar toman conciencia de una cultura en común y de sus diferencias con respecto a otros grupos” (López y Ramírez, 2012: 5). Es así como, desde hace algunas décadas existe un debate epistemológico sobre cómo se han diseñado y construido las ciencias.

Principalmente, estas críticas se centran en la exigencia de “orientar la reflexión epistemológica...sobre todo los tipos de trabajos y representaciones que se refieren al espacio, la geografía de los profesores o la cartografía...también sobre los que afectan a la pintura, las expresiones literarias...” (Pardo, 1991:31-32). Por lo tanto, la invitación se dirige a mirar a esas otras formas de entender y comprender esos otros espacios, la multiplicidad de crear, vivir y habitar los lugares.

Es justo aquí que debemos detenernos para pensar en una ruptura epistemológica, dar una vuelta de tuerca en las formas, discursos e ideologías que han penetrado nuestro ser (mente-cuerpo-emoción) y nos han hecho actuar de cierta manera. Es así como, contraviniendo a uno de los principios de la modernidad: separar y dividir, la vuelta de tuerca no descansaría en anular o dividir esas formas, sino, por el contrario, en sumar otras formas de conocimiento

como lo propone el sociólogo egipcio Abdel-Malek²⁵ (Farfán, 2007), de mirar y entender el entorno- mundo, tal y como se pretende en este trabajo y como lo vive la comunidad mazahua.

En este sentido, uno de los principales reconocimientos que debe hacerse a la geografía es su mirada interdisciplinaria que comenzó a tomar fuerza a partir de la década de los ochenta, época en la que surge la geografía cultural. Esta rama de la geografía ha dado como fruto grandes aportaciones teórico y metodológicas y, su interés en la interdisciplinariedad ha concedido una interconexión y un mayor diálogo de la sociedad, el espacio y el lugar con nuevos enfoques y diversas miradas (Ortiz, 2007).

Es así como, “el estudio de las prácticas espaciales y sociales, teniendo en cuenta la diversidad de identidades según el género, el sexo, la clase social, la cultura, la etnia, la edad, las habilidades físicas y psíquicas, ha sido, sin lugar a duda, una de las aportaciones más relevantes de esta nueva geografía cultural” (Ortiz, 2007:198). Además que sus aportaciones han contribuido a visibilizar aquellos que estaban invisibilizados en la geografía humana, tal es el caso de mujeres, niñas, niños, jóvenes, adultos mayores, entre otros (Anna Ortiz, 2007).

La visibilidad de estos grupos neutralizados (Ortiz, 2007) y los diversos estudios, con este enfoque interdisciplinario de la geografía cultural, han permitido poner a la luz las relaciones complejas sociales, espaciales y culturales que se entretajan entre los sujetos y el espacio geográfico, sea un nivel micro (casa, escuelas, comunidad) o macro (región y país). En el caso de la infancia, las reflexiones teóricas y metodológicas se han propuesto “desde las geografías materiales (casa, escuela y calle) o de la geografía de los imaginarios (las

²⁵ Esta respuesta tan “creativa y sugerente” Farfán la retoma del sociólogo egipcio Abdel- Malek para lanzar su propuesta sobre impulsar a que las ciencias sociales sean autoreflexivas. Este sociólogo egipcio se cuestiona ¿cuál ha sido la naturaleza y el papel que las ciencias occidentales han desempeñado a lo largo de su historia en construcción del conocimiento? Dicho autor propone que la ruta a seguir sería crear un diálogo entre las concepciones Occidentales con las concepciones no Occidentales. Es decir, la propuesta se orienta a crear puentes entre las diferentes formas de hacer y construir conocimiento. De esta forma, se evita reproducir la eliminación de esos otros conocimientos.

representaciones del niño en la ficción, los libros de texto, etc.)” (Ortiz, 2007: 204)

Especialmente, los estudios de la geografía de las infancias se han centrado en la distribución y demografía infantil; en las experiencias y el comportamiento en zonas rurales, urbanas, en la ciudad y en los espacios públicos; los espacios de juego; la movilidad de la escuela a la casa; tiempo libre, la construcción de la identidad y los sentidos del lugar, en las percepciones de los niños en países en vías de desarrollo y en países desarrollados (Ortiz, 2007, 204-208).

Particularmente, el interés de este capítulo está orientado en exponer los espacios en donde se expresan con mayor énfasis las diversas formas en que niñas y niños viven, sienten y experimentan sus espacios como la casa, el entorno natural y la construcción comunitaria de los espacios, como se abordará más adelante y, con ello, contribuir en los estudios sobre la infancia, especialmente con una mirada desde lo rural e indígena.

Mira-ndo desde un giro de una ética ambiental

Los años sesenta estuvieron caracterizados por diferentes movimientos sociales, entre ellos también destacaron los movimientos ambientales. Gracias a que pusieron sobre la mesa discusiones entre las ciencias sociales y las ambientales, se generaron nuevas propuestas y formas de entender la relación hombre-naturaleza. Es decir, se abre el cuestionamiento a las concepciones occidentales dicotómicas producto del pensamiento moderno como son: hombre/naturaleza; cuerpo/mente; razón/emoción, primitivo/moderno, entre otras. Este aspecto provocó una reformulación epistemológica sobre estas representaciones binarias. Actualmente, el planteamiento consiste en un tratamiento relacional de estas construcciones dicotómicas, tal es el caso de la relación hombre-naturaleza.

En este tenor, como una de las propuestas de este capítulo es entender el territorio más allá de lo biológico, físico, o lo filosófico, no bastará solo con vincularlos, sino lo que se pretende es construir un entramado que genere un eterno contacto e interrelación que involucre la lógica, los sentidos y la

experiencia. De lo que se trata, es buscar conexiones de lo uno con lo otro, entre las partes con el todo, en el entendido que uno no es sin el otro y, en el que no son separables sino complemento (Morín, 1996).

En la misma sintonía, tanto la propuesta del diálogo de conocimientos de Abdel Malek como de las conexiones del todo con las partes y viceversa que sugiere Morín, es que a conveniencia de esta investigación también las propuestas de Ana Patricia Noguera resultan fundamentales para pensar el concepto de ambiente que supere las definiciones convencionales. Esta autora propone “la necesidad del reencantamiento del mundo en el que se incluye el mundo del pensamiento filosófico” que cuestione la dimensión ambiental oficiales y el abuso del término para, en su lugar, construir una dimensión “estético ambiental [que pueda ser caracterizada como] rizomática y compleja, [pensar a] lo ambiental como una dimensión, como una trama de relaciones, como una forma ética de ser, como una manera de comprender nuestra propia vida” (Noguera, 2004:16-17). Es decir, construir un pensamiento que “fluye en bucles” (2004: 21)

Noguera coincide con autores como Abdel Makel y Morin, en las formas en que debe construirse el conocimiento, llevarlo a la práctica y aplicarlo en las relaciones sociales y con el entorno. Por consiguiente, el pensamiento ambiental es “esa obligatoria reflexión que debe realizar hoy todo aquel que se pregunta el por qué y el para qué conocemos” (Noguera, 2004: 20).

En esta misma sintonía,

el pensamiento ambiental se despliega en la integridad de los modos de ser del ser, mientras que el pensamiento moderno aparece como dominio de unos modos de ser sobre otros. El pensamiento ambiental invita a la construcción de saberes solidarios, mientras que el pensamiento moderno exige la competencia y dominio de unos saberes sobre otros. El pensamiento ambiental realiza cruces, transversaliza ideas... el pensamiento moderno escinde, separa (Noguera, 2004: 20)

Por lo tanto, para esta autora el reencantamiento del mundo consiste en “salir de la visión cientificista de un modo reducido a una fórmula matemática, a un mundo donde lo sagrado, lo innombrable, lo hermético, aquello de lo cual solo podemos decir que es, se torna en propuesta de sentidos del mundo donde nosotros somos *poiesis* de ese mundo que es potencia y *virtus*, expansiones del cuerpo-naturaleza” (Noguera, 2004: 22), que implica dar voz polifónica, con sus múltiples tonalidades.

En palabras de la autora, significa darle entrada a la “trama de la vida” (2004: 22) o bien, en la misma sintonía que Morín sobre la invitación de pensar complejo y en bucle, “se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir” (Morin, 2004, 224), con esta mirada es con la que a continuación se anhela abordar el entorno mundo de la comunidad mazahua, especialmente, de niñas y niños que habitan en Crescencio Morales, Zitácuaro Michoacán.

Primer momento: La naturaleza como casa primaria, constituido con padre sol (Jiarú) en el cielo y madre en la tierra o en la luna (Jumú-Zhana)

Hasta ahora he trazado el esquema sobre el que se construirán los siguientes tres momentos. En el caso de este primer momento, que corresponde a la naturaleza como casa primaria, construido con el padre cielo y madre tierra o luna, responderé a la pregunta ¿cómo se construye filosófica y geográficamente el espacio y entorno-mundo que habitan niños, niñas y la comunidad mazahua de Crescencio Morales? Que tendrá como punto de partida el concepto de naturaleza y posteriormente conectarlo con la cosmogonía mazahua, el lugar y su composición en términos físicos.

Existe una diversidad de las formas de apropiarse y representar a la naturaleza. Comúnmente, en términos etimológicos, naturaleza proviene de la palabra en latín “natural” y del sufijo *eza* que refiere al origen, desarrollo y cambios en los seres vivos. Además, también está relacionado con el verbo *nasci* traducido como nacer.

Según la RAE, naturaleza significa “Principio generador, el desarrollo armónico y la plenitud de cada ser, en cuanto a tal ser; [también es] conjunto a todo lo que

existe y que está determinado y armonizado en sus propias leyes [o bien] virtud
calidad o propiedad de las cosas”

Luego entonces, iniciemos por preguntarnos “¿qué es la vida?, ¿Dónde mora?”
tal y como se pregunta Michel Serres (1995:39), aquel momento en el que
comenzamos a ocupar y formar parte de un espacio, de un lugar, de un pequeño
punto de algo más grande. De aquello que no recordamos y que hemos
trivializado, es el momento del nacimiento de algo, es el momento en que
contamos con la virtud de la existencia en un lugar o espacio determinado, y que
para los humanos como para otros seres vivos comienza

sumido en la evidencia de los elementos, se mueve, se dilata, se tensa,
se distiende y modifica sus volúmenes. Toda genealogía se pierde en las
tibias aguas de un líquido amniótico, ese primitivo baño estelar en el que
parpadean las estrellas con las que, más tarde, se fabrican mapas
celestes y topografías luminosas... el deseo del viaje toma confusamente
su fuente en esa agua lustral, tibia, se nutre extrañamente de ese manto
metafísico y de esa ontología germinativa. No se hace uno un nómada
impenitente, sino es instruido en propia carne, en las horas en que el
vientre materno es redondo como un globo, un mapamundi (Onfray,
2016:11)

Sin duda alguna, este filósofo francés nos sitúa y sirve de preámbulo para
reflexionar sobre nuestra llegada, tránsito y existencia en este mundo. El
momento en que algo o alguien, por el simple hecho de nacer, es acreedor de
un tiempo y espacio, no importa si sus dimensiones son pequeñas, grandes, si
este situado en la ciudad, en el campo, sino simplemente desde que existimos
ocupamos un espacio en el universo del cual formamos parte, es el momento en
el que contamos con la virtud de la existencia y después lo hacemos nuestro con
el habitar.

Es en esta metáfora del vientre materno como globo terráqueo, que se da el
origen de la vida y que nos conecta con nuestro habitar. Es *la natural-eza* como
el vientre de la madre, el nacimiento como principio de vida, que comienzan a

activarse nuestros sentidos, abrirse el espectro sensorial y la percepción del entorno mundo, será con el andar que la experiencia se tatuará y dejará sobre nuestros cuerpos sus huellas casi imborrables.

Pero ¿Es la naturaleza un lugar, un espacio, una casa primaria, ¿cómo es esto? En la concepción mazahua la naturaleza se piensa como una sola en una relación estrecha con los habitantes. En el que el yo cuerpo es uno con el mundo. A diferencia de la lengua española, en el cual es posible descomponer y rastrear etimológicamente la palabra naturaleza, no ocurre lo mismo en la lengua mazahua, pues para los jñatjo la naturaleza lo es todo, es lo que provee. Así que, para los hablantes de esta lengua cuando se quieren referir a la naturaleza lo hablan únicamente pensando en “lo que la tierra nos da, está en todo lo que nos da”. Por consiguiente, la naturaleza lo es todo, se puede encontrar en todas partes en la medida que permite el origen y la reproducción de la vida.

Los mazahuas creen que su origen comienza en la unión de los elementos vitales que permiten la vida. Así, en el cielo (Ngense) habita Jiarú (el sol), el padre y la madre representada en la luna (Zhana) o en la tierra (Jumú). La unión de ambos permite la concepción de la vida, de todo lo que en ella alberga. El sol que inyecta de fuerza o energía (Kimmi) a todo lo que vive debajo de él y la tierra -al igual que la luna- equiparada a la madre que abraza, protege y alimenta a sus hijos los humanos.

¿Dónde y cuándo?

El pueblo jñatjo, también conocido como el pueblo mazahua o gente de Venado, habita desde la parte noroeste del Estado de México, en el territorio del valle de Toluca, hasta una pequeña área del oriente del estado de Michoacán, “su extensión es de aproximadamente 6,087.71 kilómetros cuadrados” (Estrategia ambiental, s/f). En la parte occidental del Estado de México, la población mazahua ocupa quince municipios, y en el estado de Michoacán son cinco los municipios en donde se encuentran asentamientos mazahuas (“Zitácuaro, Susupuato, Ocampo, Angangueo y Tlalpujahuá)...los mazahuas de Zitácuaro se ubican en la parte oriente del municipio, en la zona limítrofe entre los Estados de Michoacán y México” (Duarte y Martínez, 2004: 16).



Fotografía 7. El “pueblo” de Crescencio Morales, Zitácuaro Michoacán y mapa de google maps.

Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Los mazahuas de este municipio Michoacense habitan cinco tenencias, que funcionan como agencias municipales, las cuales son: la tenencia de Crescencio Morales (San Mateo y Macho de agua), Francisco Serrato (San Bartolo), Donaciano Ojeda (San Francisco) Nicolás Romero (San Andres) “y San Juan Zitácuaro” (Oehmichen, 2005:128). Cabe destacar que las primeras tres, son las tenencias con mayor presencia y “concentración indígena mazahua y donde sus usos, costumbres y tradiciones se encuentran más arraigadas”(Duarte y Martínez, 2004: 16). “Todas cuentan con tierras que jurídicamente son reconocidas como bienes comunales y como ejido, con excepción de Donaciano Ojeda que sólo tiene bienes comunales”(Oehmichen, 2005: 128)

Es extraño, pero la gran mayoría de los habitantes de estas localidades desconocen el origen del nombre de los lugares que habitan y de sus alrededores. Y es que, a lo largo de su historia, estas comunidades fueron separadas tanto administrativa como religiosamente. Este hecho no aparece en el conocimiento oral de las comunidades. Ni la bilita Lucina Velarde ni Rosita Samano, que son las “mayores” conocen el origen del nombre de su pueblo. Únicamente saben “que así fue desde los antiguos”. Tal y como se observa, a estas comunidades se les ha asignado, histórica y religiosamente, un nombre.

Por un lado, en términos políticos administrativos, los nombres que les fueron asignados corresponden a los diferentes héroes que participaron en contra de las tropas imperialistas durante 1864 y 1865. Por otro lado, en términos

religiosos, cada una de estas comunidades están representadas por el Santo que les fue asignado desde los tiempos de la evangelización y que por supuesto le corresponde una fiesta en el santoral según el calendario católico.

Boscoso, apacible, asombroso, extraño y en varias ocasiones hasta desconcertante es Crescencio Morales o mejor conocido por sus habitantes como San Mateo, en honor al Santo Patrono, esta es “la tierra natal, aquella donde tiene lugar el encuentro entre cielo y la tierra, divinos y mortales” Heidegger en Noguera y Pineda, 2014: 21). Este lugar es importante para los mortales que habitan en los alrededores por dos razones: es la cabecera de Tenencia de tres comunidades (Francisco Serrrato, Donaciano Ojeda y Crescencio Morales) y, porque ahí se ubica la parroquia principal²⁶, es el espacio divino en el que tiene lugar la adoración al santo patrono: San Mateo como sus habitantes indican. Es decir, Crescencio Morales es un punto de referencia entre los pobladores mazahuas y comunidades aledañas, por su importancia como centro administrativo y centro religioso-cultural de la comunidad mazahua de esta región.



Fotografía 8. Boscoso y apacible
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

²⁶ Se destaca que, según datos históricos, esta iglesia fue terminada por los padres franciscanos en 1689 (Guzmán, 2012:69), cuyas celebraciones principales se encuentran los días de Semana Santa; el 3 de mayo el día de la Santa Cruz; el 15 de agosto la lavada de la ropa del Santo Patrón: San Mateo y a la festividad de las Virgenes de la Asunción que se encuentran en el interior de esta parroquia; el 21 de Septiembre el día de San Mateo, el 1 y 2 de noviembre el mes de todos los santos y finalmente el 12 de diciembre la celebración de la Virgen de Guadalupe. También se hace referencia a que por muchos años esta iglesia fue el principal centro de reunión de los pobladores para abordar temas tanto religiosos como civiles. Recientemente, a escasos 100 metros, se logró construir “el domo” (espacio cubierto por un domo) en el que los habitantes abordan temas no necesariamente religiosos, sino asuntos que compete a las administraciones del municipio.

Son 152 kilómetros -que traducidos a tiempo son 2 horas con 50 minutos- los que separan a la Ciudad de México de Crescencio Morales, Zitácuaro, Michoacán. La central de autobuses del poniente: Observatorio es la única que cuenta con corridas más cercanas a este lugar. Existen dos²⁷ formas para llegar: la primera forma es si se viaja en línea de primera (viaje directo) con un costo de \$256 pesos y, la segunda forma es a través de la línea ordinaria con salidas cada hora, que poblado tras poblado se detiene para hacer paradas con un costo de \$200 pesos.

No obstante, la experiencia es distinta, pues en el viaje directo, solo se puede decidir contemplar el paisaje o elegir entre escuchar música o mirar una película en la pantalla digital que hay frente al asiento. En cambio, en el ordinario, el viajero además de tener la posibilidad de contemplar el paisaje, tiene la oportunidad de interactuar con otros viajeros que suben y bajan y conocer un poco de cada uno de los poblados que se “van pasando”. De esta forma, los viajeros podemos intuir esas otras formas de vivir de poblado y poblado, de los aspectos que los hacen muy particulares pese a que se localizan en la misma región.

En cualquiera de estas formas, el destino es el mismo: Zitácuaro. Si se decide abordar en primera línea, una vez que se llega a la central camionera de Zitácuaro, será necesario caminar diez cuadras hacia el centro del municipio o abordar una combi que diga centro de Zitácuaro, ahí se aborda una urban con destino a Crescencio Morales. En este caso, es dirigirse de regreso rumbo a Toluca, cerca de 30 minutos más hasta llegar al entroke de Macho de Agua que permite el acceso al “pueblo”.

La segunda forma, aunque con paradas regulares, resulta ser más directa, pues la trayectoria del autobús es vía libre, situación que permite llegar directamente

²⁷ Vale la pena mencionar que, hasta apenas seis meses, durante el periodo de pandemia un grupo de choferes que realizaban viajes locales y pocas veces foráneos, comenzaron a brindar servicios particulares a la ciudad de México. La demanda se ha incrementado gradualmente, debido a que nadie busca exponerse en los autobuses, pues aquí se viaja de manera segura y con medida, aunque no siempre con sana distancia, pero se viaja máx. 5 personas. Además, que suele ser más seguro y rápido.

al entronque de Macho de Agua (antes de llegar a Zitácuaro). Una vez, que el autobús hace parada en el entronque, se puede abordar un automóvil que presta servicio como colectivo o como particular, dependerá del bolsillo del pasajero, pues estos pueden llegar a costar hasta \$120 por un viaje de 5 a 6 kilómetros, el costo estará sujetos al gusto del operador; o en su caso esperar la urban que viene de Zitácuaro con un costo de \$8 a 10 pesos hasta el centro del pueblo.

Sobre la carretera vieja a Zitácuaro, en el entronque de Macho de Agua, se localiza un letrero que indica el camino que conduce al centro del pueblo de Crescencio Morales, este anuncio nos hace saber que uno se encuentra cerca de su destino. Después de la indicación, son cerca de 20 minutos de recorrido que uno comienza a advertir una sensación de lejanía con los rasgos espaciales que caracterizan a las ciudades, llámese la Ciudad de México, la Ciudad de Toluca e incluso con la Ciudad más cercana como Zitácuaro, pues estos son los principales lugares a donde los mazahuas acostumbran a migrar desde hace por lo menos cinco décadas. Son aproximadamente 7 kilómetros de descenso, en el que el cuerpo percibe cómo se adentra y se pierde entre la variedad de árboles de pino, oyamel, cedro, peñas y una gran diversidad de lomas. Cada una de sus curvas anuncia que nos estamos acercando.

La belleza del bosque y la magestuosidad de las peñas que caracterizan a esta comunidad mazahua, tienen la capacidad de otorgar la sensación de abrigo, protección y asombro que -a través de los sentidos- se siente sobre el cuerpo. Es así como, el espacio exige activar los receptores sensoriales, los sentidos para habitarlo y apropiarse. Así, el cuerpo adquiere su virtud de existir, su razón de ser y estar en el espacio.



Fotografía 9. “Las peñas” de Crescencio Morales
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Porque no solo se trata de estar y ocupar un espacio o lugar, sino que ese lugar nos ocupa también, se imprime sobre nosotros, deja huellas sobre el cuerpo a través de los sentidos. “Nuestro existir es siempre un “estar en”, y ese “estar en” es estar en el espacio, en algún espacio, y las diferentes maneras de existir son para empezar, diferentes maneras de estar en el espacio. El hecho de que nuestra existencia sea forzosamente espacial tiene, sin duda que ver con el hecho de que somos cuerpo(s), de que ocupamos un lugar” (Pardo, 1992: 15-16).

Crescencio Morales, antiguamente conocido entre “los mayores” como *Roxioya*²⁸ que significa Peña blanca, está conformado por una multiplicidad de colinas, lomas y mesetas que, para quienes vivimos en las ciudades, acostumbrados a calles “bien trazadas definidas y alineadas”, son una especie de laberinto que, sino fuera por la posición de los astros como el sol durante el día y la luna cuando se deja ver durante la noche, uno pudiera desorientarse con facilidad.

Son extrañas, encontradas y contradictorias las sensaciones que el paisaje deja en los adentros del cuerpo. Por un lado, se tiene una sensación de asombro e imponencia de todo aquello que nuestros ojos alcanzan a mirar y oídos a escuchar; y por otro, un sentimiento de desorientación, desolación, de angustia y tal vez de desamparo frente a la magestuosidad de la naturaleza de este lugar. Para quienes vivimos en los jolgorios de la ciudad, resulta ser un paisaje desolador, pero que brinda tranquilidad. El sentir puede ir de un extremo a otro, uno se siente “tan cerquita de Dios”, pero a veces abandonado a nuestra propia suerte por él.

²⁸ Este era el nombre con el que antiguamente se le conocía a Crescencio Morales, mucho antes que por decisiones políticas administrativas impusieran este nombre, y probablemente también antes de la evangelización al que se le asignara el nombre de San Mateo. Actualmente, entre los más jóvenes desconocen que este fue el primer nombre con el que se le conoció a su comunidad.



Fotografía 10. “¿Tan cerquita de Dios!”
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

A pesar de ello, después de casi tres horas de camino, uno puede sentir que el verde de los árboles abraza. Mientras se recorre el camino principal que llega al centro del pueblo, entre las colinas, se asoman sigilosamente las casas de madera encajadas entre el bosque. Estas casas, se mimetizan con el paisaje y forman parte de él. En la parte más baja apenas se asoma el campanario de la parroquia de San Mateo que anuncia ser el centro del pueblo. Aquí, en los alrededores del centro, la mayoría de las casas son de concreto de planta baja o como máximo con un primer nivel.

Hay otras casas que dejan ver su influencia de arquitectura “gringa” como una de las causas de la tradición migratoria que la comunidad practica desde hace ya por lo menos cuatro décadas, lo que hace visible no solo la influencia de diseño arquitectónico que contrasta con el resto del paisaje, sino la inversión monetaria que se aporta para dicha construcción, que evidencia una marcada diferencia en relación con el resto de la mayoría de las casas construidas con materiales que la naturaleza proporciona y con ello suponer la diferencia del poder adquisitivo que hay entre los habitantes.

A pesar de ser el centro, no es posible desde aquí “vislumbrar todo el pueblo”. La tenencia de Crescencio Morales está integrada por seis manzanas que

funcionan como las colonias en la ciudad. Para ubicarlas, solo es posible de dos formas: en las alturas, sí se sube a alguna de las lomas; o a pie de carretera, si se recorren los cinco kilómetros zigzagueantes del camino principal, que cruza cinco de las seis manzanas, porque la última, se puede ver tanto a pie como en las alturas, pues es la única manzana que se encuentra en una de las varias mesetas más altas que conforma el grupo de mesetas, lomas y colinas que abraza a este pueblo jñatjo. Se estima que en total, sus habitantes tendrían que caminar cerca de “8 mil hectareas de tierra boscosa, [las cuales] fueron otorgada desde tiempos virreinales” (Oehmichen, 2005:128) para conocer toda la tenencia.

Los jñatjo acostumbrados a recorrer caminos, han aprendido a cubrir las necesidades que la cotidianidad exige. El aprendizaje casi siempre es de manera implícita, “se hace porque se tienen que hacer”, son pocas las cosas de la vida cotidiana que se explican. Desde pequeños, niñas y niños mazahuas aprenden a localizar las seis manzanas. De bebés -el paisaje comienza a ser parte de su vida- recorren, debajo del rebozo y a espaldas de sus madres, las veredas de estas manzanas. Después que comenzaron a dar los primeros pasos, caminan a lado de un adulto, quien de manera indirecta muestra y enseña los diferentes caminos y “atajos que hay entre loma y loma”, para cruzar de una manzana a otra. Así, según la cotidianidad y experiencia personal, ya para cuando niños y niñas cuentan con 7 y 9 años de edad, logran reconocer la ubicación de todas las manzanas, aunque no necesariamente las hayan atravesado.

Existen niños y niñas que a su corta edad reconocen las veredas y andan solos a pie por los diferentes caminos. Porque conocer a temprana edad, permite desarrollar capacidades de vida que la naturaleza demanda, además que los convierte en seres más independientes. Conocer no sólo es un acto de sobrevivencia en la cotidianidad, sino también es hacer una comunión con la naturaleza. Así que, es común ver a niñas y niños que caminan entre loma y loma o por el camino principal.

Por ejemplo, Ramiro conoce la primera manzana donde él vive: la del Rincón. También a pie ha recorrido la segunda manzana: Tigre y el Tigrito, ha llegado en

la camioneta de su papá hasta la tercera: el Capulín donde tiene a una tía que se “la llevó el esposo que es de ahí”. Por su parte, Mariel, gracias a que ella y su familia se dedican a cosechar y pisar terrenos ajenos, ha logrado conocer hasta la cuarta manzana conformada por: Boca de la Cañada, Rio de Guadalupe y la Vigüita; y la quinta: los Escobales, la Loma, el Santísimo, la Barranca y Macho de Agua. Son pocos los adultos, niños y niñas que han caminado sobre la sexta manzana llamada Lomas de Aparicio²⁹ y el Banco. Estas son las manzanas que conforman el pueblo de Crescencio Morales.



Fotografía 11. Los caminos... mazahuas
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Si bien los niños y niñas andan solos a pie, cruzan de camino en camino, no ocurre lo mismo cuando viajan en la combi. Las ocasiones que ocupan este medio de transporte es porque lo hacen en compañía de un adulto y cuando su destino es Zitácuaro. Esto se debe a dos razones: porque aquí la gente está acostumbrada a caminar, no importa que tan lejos sean los destinos y sinuosos los caminos; y la segunda, porque no se pagará el pasaje de niño y adulto que como mínimo son 16 pesos por un tramo de cuatro o cinco kilómetros, cantidad suficiente para comprar “un paquete de sopa o un poco arroz”, es preferible comer sopa que ahorrar tiempo, porque aquí el tiempo no es problema, su medición es otra. Incluso las “bilitas” prefieren caminar, aunque se apoyen de una vara, únicamente en casos muy extremos las abuelas y abuelos adultos mayores abordan la combi.

²⁹ Esta sexta manzana existe en términos oficiales. Sin embargo, en términos simbólicos, los pobladores ya no cuentan con esta última manzana. Esto se debe a que por su lejanía, la población no ha podido defenderla de la tala clandestina que opera desde hace por los menos dos décadas.

La primera manzana, la del Rincón, es bien conocida por su cercanía con el centro del pueblo, aunque en realidad es más conocida por dos razones: porque se encuentra muy cerca de la iglesia del santo patrón y porque desde ahí se puede ver el cerro quince y la peña del padre. Cuentan los pobladores que así fue bautizada durante la época “de los cristeros, se llevaron a los santitos y al patrón San Mateo, escondidos”, ahí en medio del bosque y sus lomas, el padre oficiaba la misa. Desde entonces, niñas, niños, y la comunidad en general la conocen como la peña del padre.

Por otra parte, el cerro quince es uno de los cerros boscosos más importantes, no solo por la magestuosidad de su altura, o por su cercanía con el santuario de la mariposa monarca, sino porque según la leyenda este cerro es uno de los dos que dieron origen a los mazahuas.

La tradición oral, que ha sobrevivido de generación en generación, cuenta que los mazahuas “descienden del Dios Sol (Jiarú) y de la Madre Luna (Zha na), los primeros hombres [creados por estos dos astros] eran gigantes a los que llamaron *´ma ndaa´* (eran altos); posteriormente vinieron los enanos, a los que se les llamo *´mbeje´* (insignificantes); y nosotros correspondemos a la tercera generación y nos llamamos *´jñatjo´* (los que hablan) (Benitez, 2002: 11) y qué para permanecer, según cuenta este mito de origen, el padre sol y la madre luna, decidieron quedarse juntos a cuidar de sus hijos convirtiéndose en cerros, uno frente a otro y siempre mirando a su pueblo, a sus hijos los jñatjo.

Desde que el pueblo jñatjo tiene memoria, recuerda que tanto en el cerro quince como en la peña del padre se dejan ofrendas para “perdir gracias” como refieren sus hijos. Además de ser un lugar respetable y sagrado, también se sabe que en su interior alberga cuevas en donde se tiene prohibido acercarse o entrar.

Así, la naturaleza y todo lo que en ella habita forma parte del mundo sagrado, en el que el hombre y la mujer mazahua poseen la capacidad de hacer de su cuerpo una extensión en y como naturaleza, es así como “La ética y la estética se coligan en la naturaleza: la estética como manera de hacer-se cuerpo-naturaleza y la

ética como condición fundamental de ese hacer-se cuerpo (Noguera y Pineda, 2014: 25-26).

Particularmente, elementos como agua, bosques, montes y casi todo lo que sobre la naturaleza mazahua habita, se caracteriza como seres animados, con vida, que pueden dar, recibir y sancionar mediante el castigo “natural”. La cultura jñatjo otorga valores, simboliza y significa dichos elementos, en el que los rituales funcionan como mediadores que garantizan la reproducción y permanencia de la vida, porque “no hay nadie que no esté caracterizado por el lugar donde esté situado, más o menos permanente” (Bourdieu, 1999:179).

Es así como, la naturaleza que caracteriza a Crescencio Morales es el sello fundamental y de origen en la filosofía de este pueblo mazahua. Tanto la naturaleza que le rodea como su filosofía, son elementos constitutivos para pensar en la naturaleza como la casa primaria de este pueblo jñatjo, conformado por padre, madre e hijos por quien velar.

De esta forma, desde pequeños se enseña a respetar y querer a la naturaleza, pues resulta ser la primera gran casa que alberga a todo el pueblo, es “la tierra la que permite la vida, la tierra-vida, naturaleza- oikos, casa, es la casa del Ser. [porque] El Ser y su casa se disuelven en solidaridad permanente” (Noguera y Pineda, 2014: 23). No importa si la casa es de madera o de concreto, si es mucha o poca su extensión, si es grande o chica, como quiera que sea se debe respetar y con mayor razón a la naturaleza como casa primaria, como principal dadora de vida “si es la que nos da de comer, nos da la lluvia, nos da todo” (Berha Cayetano, 2018).



Fotografía 12. La casa- la tierra- la naturaleza
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Es por eso, que en la lengua mazahua no hay una palabra que refiera a la naturaleza, pues ella está en todos lados, abarca todo, lo es todo. Los jñatjo, “los que hablan” cuando quieren hablar de naturaleza refieren ngumú que significa casa o Jumú que indica tierra/terreno, o bien ka gi ngumú, ka gi guinzi, que significa “los que nos da de comer”. Por lo tanto, hay una relación entre dar de comer y protección. En términos más amplios es la casa y la naturaleza la que protege, brinda y provee. Porque “la casa es nuestro rincón del mundo. Es... nuestro primer universo. Es realmente un cosmos. Un cosmos en toda la acepción del término” (Bacherlad, 2000: 28).

Segundo momento: El territorio como cuerpo

Como se demostró en el apartado anterior, en la filosofía mazahua existe una relación entre la casa y naturaleza. De la misma forma, se realizarán conexiones que nos permita entender el territorio como un cuerpo, que se habita y que habita. Por tal motivo, ahora se pondrá en el centro el habitar y el percibir para responder a la pregunta ¿cómo entienden, viven y se relacionan los niños y niñas con el universo-espacio mazahua?

Según el censo, el pueblo jñatjo de Crescencio Morales está habitado por 1,710 personas, tantas niñas, niños, mujeres, hombres adultos mayores, etc. Pero ¿qué entendemos por habitar?

Habitar proviene de la palabra en latín ‘habitare’ que significa ocupar un lugar, vivir en él, morar, poblar, asentar y cuyas raíces se encuentra en la palabra haber, tener constantemente, que puede referirse al lugar que se tiene para estar. Etimológicamente, Heidegger establece una relación entre la palabra del antiguo alemán *buon* que corresponde a construir y que significa “propiamente habitar”. A lo largo de la historia, esta palabra ha presentado transformaciones.

Heidegger revela, a través de un acercamiento semántico, que en la palabra *buoen* también se encuentra la palabra *bin* que alude al ‘soy’, y que la palabra *buon* es el habitar, es “la manera según la cual los hombres **somos** en la tierra”. Es decir que, para este autor, “Ser hombre significa: estar en la tierra como

mortal, significa: habitar. La antigua palabra *buaen* significa que el hombre **es** en la medida en que habita; la palabra *buaen* significa al mismo tiempo abrigar y cuidar” (Heidegger; 1951: 2). En otras palabras, para Heidegger habitar es ´ser en el mundo´ porque “en el proceso de construir está ya el habitar. Construir no solo es medio y camino para el habitar. Solo si somos capaces de habitar podemos construir” (Heidegger; 1951: 8).

Habitar es una de las actividades más fundamentales del ser humano la cual está marcada por tiempos y delimitada por los espacios que es infinita, interminable, ilimitada, continua y permanente, “que se reproduce y se recrea constantemente” (Giglia, 2012:9). De esta forma, desde tiempos remotos, el cuerpo se ha modificado por el entorno y la percepción ha sido el medio que garantice la reproducción de la existencia. Tal y como menciona André Leroi-Gourhan en su libro el gesto y la palabra

Si se trata en efecto, de investigar aquello que la filosofía ha hecho ciencia de lo bello en la naturaleza y en el arte.... no podría tratarse, en semejante perspectiva, de limitar a la emotividad esencialmente auditiva y visual del homo sapiens la noción de lo bello, sino de rebuscar, en toda la densidad de las percepciones, cómo se constituye, en el tiempo y en el espacio, un código de las emociones, asegurando al sujeto étnico lo más claro de la inserción afectiva en su sociedad [...] las manifestaciones pueden ser reflexionadas y figurativas, como en las artes o la literatura. Estos niveles fisiológico, técnico, social, figurativo, representarán aquí los grandes cortes dentro de los cuales se ordenan las sensaciones. En el hombre, las referencias de la sensibilidad estética toman su fuente en la sensibilidad visceral y muscular profunda, en la sensibilidad dérmica, en los sentidos olfato-gustativo, auditivos y visuales; en fin, en la imagen intelectual, reflejo simbólico del conjunto de los tejidos de sensibilidad (1971: 267-268).

En concreto, lo que este antropólogo expone es lo que queremos preponderar: el giro sensorial y estético. En el que, desde tiempos prehispanicos, los cuerpos son modificados, transformados por sus ocupantes. Cuerpos que también crean

necesidades y buscan constantemente satisfacerlas mediante la invención de objetos, de la conformación de relaciones y de diversas formas de convivencias.

Por otro lado, hay una tendencia a relacionar el habitar y la casa, pues la idea de casa está relacionada con la idea de abrigo, protección y en el que solemos tener una sensación de amparo (Giglia, 2012). Sin embargo, esto puede resultar debatible pues, no siempre la casa es garantía de esta protección o de amparo, recordemos que, según cifras, la casa es el principal espacio en donde se ejerce el maltrato y varios tipos de violencia contra los niños y niñas.

Por lo tanto, hablar de habitar resulta mucho más complejo, que no se reduce meramente a la idea de protección y abrigo. Es así como, una forma de alejarnos de esta relación es recurrir al campo de la antropología que permita enriquecer la idea del habitar, pues el habitar implica reconocer y significar los espacios que se ocupan y el lugar en donde se está en este mundo. Luego entonces, lo que ahora se debe poner sobre la mesa es el tema de localización, y para ello Radkowski precisa que

El sujeto llena con su presencia cierta porción del espacio, determinando así el límite, y por lo tanto la forma- espacial del lugar- (determinación directamente proporcional a la exactitud de la localización) y cierta fracción de tiempo durante la cual él se encuentra en ese lugar, determinando así el límite – y por lo tanto la forma- temporal de ese lugar (determinando hasta dónde y hasta cuándo se extiende esa presencia). Estas dos coordenadas son absolutamente indisociables: para que el sujeto sea, espacialmente localizable es necesario que esté presente en algún lugar, que esté allí; y para estar presente se necesita persista allí durante cierta fracción de tiempo...el habitar constituye por lo tanto esencialmente el lugar de la presencia. Provee tanto la presencia de un sujeto como miembro o representante de una etnia, cuanto como individuo (2002:29-30).

En resumen, lo que plantea Radkwocki es que “habitar es lo mismo a estar localizado” en un espacio, lugar y tiempo definido. En otras palabras, el sujeto habita mediante la triada presencia, tiempo y espacio. De esta forma, el sujeto **es** en cuanto a que se coloca en un tiempo y espacio determinado. No obstante, tampoco es suficiente tener en cuenta el tiempo, la presencia y el espacio, lo que ahora se requiere es pensar que el sujeto colocado en un tiempo y espacio también está atravesado por la cultura, porque estar en el mundo implica transformar y dejarse transformar por él, lo que hay es un sujeto subjetivado por el entorno.

Consecuentemente, estar en el mundo es también un resultado cultural, que involucra reflexionar y preguntar cómo es que nos relacionamos con el entorno, cómo es que se decide ocupar, crear, recrear y transformar el espacio que se ocupa en un tiempo determinado, tener en cuenta siempre que el espacio se crea, lo creamos y nos crea, o se transforma, lo transformamos y nos transforma.

Por lo tanto, lo que sucede es que, “habitar incluye una gama muy basta de prácticas y saberes acerca del mundo que nos rodea...el concepto de habitar abarca fenómenos tan diferentes como son la autoconstrucción, las prácticas que ordenan y le dan sentido al espacio...” (Giglia; 2012: 9). Esta misma autora pone énfasis para decir que “los espacios no están ordenados de la misma manera y el habitar consiste también en entender y reconocer el orden de cierto espacio y en actuar de manera coherente con este orden” (Giglia, 2012: 15).

Por lo demás, Giglia formula su propia definición de habitar y refiere que para ella el “habitar es un conjunto de prácticas y representaciones que permiten al sujeto colocarse dentro de un orden espaciotemporal, al mismo tiempo reconociéndolo y estableciéndolo. Se trata de reconocer un orden, situarse dentro de él, y establecer un orden propio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se sitúa en el centro de sus coordenadas espaciotemporales, mediante su percepción y su relación con el entorno que lo rodea” (Giglia; 2012: 13). Sin embargo, aún hace falta un aspecto fundamental y que ligeramente nombra esta autora, y me refiero a percibir, y es que no es posible habitar, en un tiempo y espacio determinados, sino está de por medio la percepción del entorno.

Al respecto, para Merleau-Ponty “mirar un objeto, es venir a habitarlo” (Merleau-Ponty, 1997: 88) el cual, necesariamente, en el acto de mirar se involucra el cuerpo y los sentidos. De esta forma, es que se capta el mundo, que no es otra cosa más que el hecho de percibir. Este filósofo, entiende a “la percepción del mundo, como aquello que funda para siempre nuestra idea de la verdad... el mundo es lo que percibimos [en este sentido] el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo... esto es lo que hace que el mundo sea mundo” (Merleau-Ponty, 1997: 16)

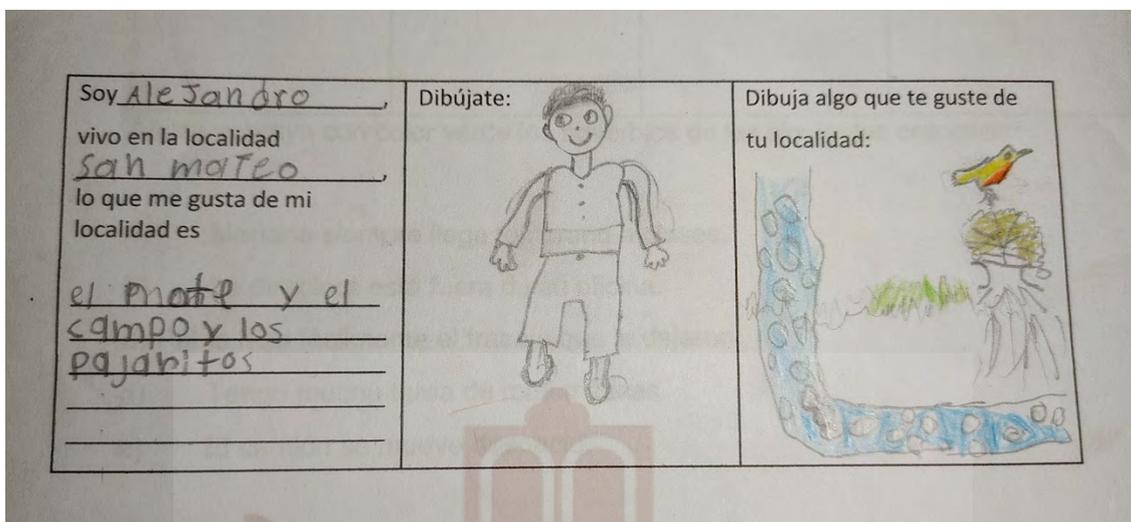
Es así como, la percepción se construye

con estados de consciencia, del mismo modo que se construye una casa con piedras... percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de completarlas; es ver cómo surge, de una constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la consciencia un cuadro del pasado subsistente en sí, es penetrar en el horizonte del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que aquél resume sean cual vividas nuevamente en su situación temporal. Percibir no es recordar (Merleau-Ponty, 1997: 44)

En esta misma sintonía, para los mazahuas percibir involucra necesariamente echar mano de toda una serie de conocimientos adquiridos desde la infancia que se van enriqueciendo a lo largo de la vida. Y que, para ello, se requiere poner a disposición el cuerpo y activar los sentidos en concordancia con el tiempo y el espacio en que se sitúa y le toca habitar. En este tenor, los mazahuas acostumbran a dejar que niñas y niños aprendan por sí mismos. Con instrucciones y en ocasiones con supervisión de algún adulto, desde pequeños es importante que reconozcan el entorno.

Es así como, los jñatjo conscientes que no se puede habitar sin que se perciba, desde edades muy tempranas preparan el cuerpo, activan los campos sensoriales que permitan captar el mundo y hacerlo habitable. Ellos tienen claro

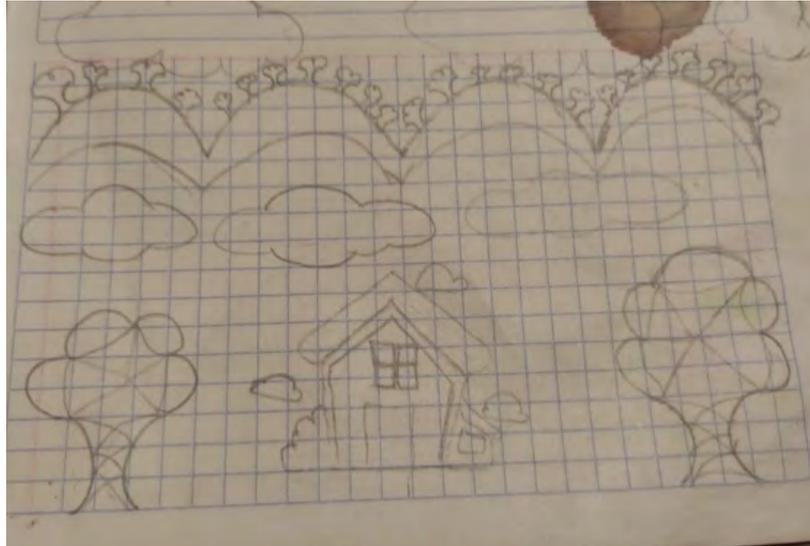
que a través de estos dos elementos (cuerpo- sentidos) es que se vive, se conoce y se habita. Es decir que casi siempre debe echarse mano del propio cuerpo. En la cosmovisión mazahua el cuerpo, principalmente, la sangre y el corazón son elementos fundamentales.



Fotografía 13. El monte, el campo y los pajaritos
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Por lo que se refiere a la lengua jñatjo, la palabra que refiere a corazón es la palabra *múbú* que también alude a vida y para referir a vivir está la palabra *búbú*. Cuando se pregunta sobre la palabra corazón, indican que esta palabra hace alusión al sonido que hace el corazón: el latido. “El latido es lo que nos hace sabernos vivos” (Mercedes Santiago 2012). De ahí la similitud entre la palabra corazón y la palabra vivir, pues en la filosofía mazahua no es posible habitar sino se está vivo, para estar vivo el corazón debe hacerse sentir y escuchar. El corazón visto como fuente primordial de vida que hace posible el habitar.

Dado que para los mazahuas habitar implica vivir, percibir, estar en el lugar, hacerlo habitable, luego entonces, solo se vive sí el corazón hace su función: latir. En este planteamiento que, a grandes rasgos parece obvio y primordial, es que se hace posible el habitar y el percibir.



Fotografía 14. Se percibe y se habita
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Esta concepción es muy parecida a la que plantea el filósofo Merleau- Ponty, cuando se refiere al habitar señala que es la “instalación en cierto contexto ambiental...es una operación corpórea, no puedo llevarla a cabo más que *entrando* en la atmosfera nueva, porque mi cuerpo es mi poder general de habitar todos los medios del mundo” (Merleau- Ponty, 1997: 325). Y como el habitar está estrechamente relacionada con percibir, entonces la pregunta obligada sería, ¿cómo se lleva cabo o qué es la percepción? Para responder este mismo autor nos dice que “la percepción no está en ninguna parte, ya que, de estar situada, no podría hacer *existir para sí misma*... la percepción es, pues, el pensamiento de percibir” (Merleau- Ponty, 1997: 59).

Hasta ahora y desde distintas perspectivas, se han puesto elementos necesarios acerca de los diversos entendimientos sobre el habitar, el cuerpo y la percepción. Estos planteamientos son los cimientos sobre los que se edificarán, precisarán y aterrizarán en el caso de Crescencio Morales.

El habitar en Crescencio Morales: Periodizaciones y sentidos

Podría contar cien relatos de inundaciones, cuyo tejido formaría la epopeya fundadora de mi familia, pues yo nací en los lugares donde el diluvio cuatro veces por siglo recubre la llanura entre las sierras. Ahora bien, puesto entre la pared desde la más tierna edad para decidir entre una región y un oficio, entre trabajar y habitar (Serres, M. s/f.)

A lo largo de este capítulo he planteado que el habitar implica un modo especial de proceder y hacer en el espacio a través de hábitos, resultado de una relación dialéctica entre espacio y habitante, es decir, el habitad se configura como mundo sensible para la existencia en la relación entre espacios vivos con cuerpos vivos.

Aquí el habitante se construye a si mismo con el espacio, a través de las inscripciones primigenias de la tierra, al mismo tiempo que construye el espacio a partir de las inscripciones que hace sobre ella, como inscripciones artificiales y poéticas. Por tanto, los espacios no son hechos por sus habitantes, ni inventados por sus individuos, sino que están hechos de hábitos y son éstos los que hacen al habitante (Pardo, 1991:31).

Es así como existen pueblos y culturas del desierto, de las montañas, del mar, de agricultores, recolectores o pescadores, con sus propias formas de habitar el espacio, formas míticas y formas poéticas. Crescencio Morales es un pueblo de las montañas y de los bosques, un pueblo de campesinos de raíces profundamente mazahuas, que han configurado su mundo a través de la tierra, de su cosmovisión impregnada en la memoria y de su devenir en procesos históricos de larga y reciente data.

En este apartado describiremos los sentidos del habitar del espacio en Crescencio Morales, un habitar diverso y diferente de acuerdo con las experiencias de sus miembros, pero también de acuerdo con la temporada o periodo del año. Tomaré esta aseveración como método para sistematizar las observaciones de mi trabajo etnográfico realizado durante el último año, en el

que trato de que la mirada de los niños sea el eje transversal y la fuente de sentido de esta sistematización.

En Crescencio Morales como en cualquier otra comunidad indígena del país, la cultura como formas de vida y de sentido se periodiza, se establecen tiempos para la evocación de la memoria y de la historia; la vida se calendariza en tiempos para la siembra, la cosecha, para recordar a los muertos, para recordar hechos e hitos históricos, míticos y religiosos.

Este principio crea las condiciones para construir los pilares comunitarios que rigen la vida orgánica de la comunidad: que va desde las fiestas, las formas de organización, reglas comunitarias, hasta las formas de socialización y educación.

Los días y las noches (el espacio paisajístico)

Enclavado entre los cerros del verde bosque, se encuentra este pueblo mazahua, aquí, la sensación de paz, tranquilidad y silencio que la noche ofreció está a punto de ser suspendida. Los diversos sonidos que se conjugan y se dejan escuchar sobre el ambiente, anuncian que el día está por comenzar. Los sonidos de los gallos son los primeros en hacerse presentes. Como alarmas, casi precisas, sus quiquiriqueos marcan los diferentes tiempos en que los pobladores comienzan sus actividades. Son tres los momentos en que se hacen sonar, pareciera como si de manera previa los pobladores y estos animales hubieran tenido un diálogo y ahí, acordaron los horarios en que, como alarmas, debiesen hacerse escuchar.

Aún no se asoman los primeros rayos del sol, pero ya desde una colina a otra, los gallos se responden entre ellos y anuncian que el día se avecina. Comienza una sinfonía de quiquiriqueos. La función da inicio alrededor de las cinco de la mañana y “con el cantar del gallo” los pobladores se disponen a realizar las primeras actividades del día. Son las mujeres madres las que -por obligación- deben despertar y estar pendientes de las primeras actividades de cuidado del resto de la familia. De manera simultánea, los jóvenes estudiantes, que cursan secundaria y preparatoria, se alistan pronto para abordar las urban con destino a Zitácuaro. A estos se suman, personas que se emplean en algunos comercios en el centro de este municipio, también las personas que requieren atención

médica especializada o quienes tienen que realizar algún tipo de trámite en el centro de esta ciudad.

A partir de este momento, el sonido de las urban formará parte del ambiente sonoro matutino en cuatro de las seis manzanas que conforma Crescencio Morales. Entre subidas y bajadas de mesetas y colinas, el motor y claxon de la urban no dejará de sonar cada veinte minutos hasta las diez y once de la mañana³⁰, después solo hará viajes cada hora.

En contraste, la gran diversidad de pájaros, que “han echado” nido en los oyameles, cedros y pinos, se hacen escuchar. La agudeza y la diferencia de sus sonidos nos indican que hay una gran variedad de estas aves y que uno podría suponer que estas aves serían de los pocos seres vivos, sino es que únicos, en contar con la capacidad de sobrevolar todo Crescencio Morales en poco tiempo.



Fotografía 15. Los días Jñatjo
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

³⁰ Se indica que durante la pademía los tiempos y la movilidad de los habitantes cambiaron considerablemente, pues el uso de este transporte colectivo disminuyó y con ello modificó los ritmos y el entorno, aunque no como en la ciudad, pues pese a las indicaciones federales de salud, la población trataba de realizar su vida normal con las medidas preventivas.

El padre Jiarú también reclaman su aparición. De un color joven anaranjado, los primeros rayos del sol buscan con prisa asomarse y reposar sobre las mesetas, colinas y montañas de Crescencio Morales. El ojo y el oído se complacen, se da una combinación única entre colores y sonidos. En el cielo, el color azul claro y el ámbar de los, recién, pero cálidos, rayos del sol contrasta con los verdes árboles del bosque. La combinación de estos colores entra en armonía con los sonidos de los gallos, pájaros, caballos y burros. Esta forma de habitar y la infinidad de percepciones que se sienten y se viven, nos hace sentir agradecidos por la existencia, por la experiencia, y por la oportunidad de estar, mirar y escuchar el lugar y el espacio.

La gran diversidad de sonidos de aves que, como bocinas, desde las copas de los árboles se escuchan, el claxon de las urban, las rebuznadas de burros y los relinchos de los caballos forman parte del paisaje de Crescencio Morales. Son estos sonidos que, de manera coordinada con el sol anuncian que el día ha comenzado.

Es entonces cuando entra la segunda llamada de los quiquiriqueos de los gallos, el cielo “ha aclarado”. Para este momento, el reloj marca las seis con treinta de la mañana. Este turno corresponde a niñas, niños, jóvenes que, por cuestiones económicas y prácticas, decidieron cursar sus estudios en las primarias, secundarias y preparatoria que hay en Crescencio Morales. El llamado, también es para quienes encontraron dentro del pueblo la manera de obtener ingresos. Especialmente, de quienes atienden tiendas o se dedican a otros comercios como papelerías, tortillerías o de quienes sus quehaceres están en el campo o en las actividades domésticas.

Es el momento en que los rayos de padre Jiarú resalta la belleza del rocío de los verdes pastos, de las coloridas flores, de la gran variedad de plantas e incluso de los que se forman entre los pelos de los perros, los burros y los caballos. Los caballos y burros no se quieren quedar atrás, también se anuncian relinchando y rebuznando. En cambio, los caninos se mantienen muy tranquilos, acurrucados e inmóviles recuperándose de la fría noche y en espera de que las gotitas del rocío que cubren su frío cuerpo terminen de evaporarse.

Finalmente, para los que se les “durmió el gallo” esta la última llamada, se da con cantos esporádicos entre las nueve con treinta y las diez de la mañana. Después no se vuelve a escuchar más un quiquiriqueo de los gallos durante el día, a menos que se aproxime una posible lluvia, pues son estos animales los encargados de alertar amenazas de precipitaciones a los pobladores.

Mientras tanto, las chimeneas de los fogones y de las estufas ecológicas, se han puesto en uso, el humo negro que se eleva entre el aire puro y el aroma a leña quemada delata a quien prepara el café o, si las posibilidades lo permiten, a quienes preparan los primeros alimentos del día.

Así como los gallos -que entre colina y colina- se responden, también los hacen los sonidos que los aparatos de audio emiten de algunas casas. A veces por competencia, por demostrar quien cuenta con el mejor sonido o simplemente por gusto y placer de escuchar su música favorita, algunos pobladores sintonizan a su máxima capacidad el volumen de dichos aparatos. El espacio que hay entre colinas funcionan como una caja de resonancia que tienen un efecto de eco que aumenta y distribuye el sonido a varios otros puntos del pueblo.

Así pues, uno despierta e inicia sus actividades con los corridos en rima, que se basan en relatos de hechos relevantes para la comunidad, y al ritmo del violín, guitarrón y banyo, este último instrumento, refieren los integrantes de algunos de los grupos musicales, “se está perdiendo” entre el mundo musical de la región, “ya quedan pocos los que lo tocan”. Estas movidas melodías están interpretadas por famosos grupos locales como “Los llaneros de Michoacán”, “Los Cervantes” y “Los Monarcas”. Lo que une a estos grupos es el gusto por la música y una larga tradición familiar en el ámbito musical.

Estos grupos, además -de ser conocidos porque pertenecen a cuatro de las seis manzanas, condición que les proporciona mayor amplitud de difusión- se distinguen porque amenizan cualquier tipo de eventos sociales como bodas (sean tradicionales mazahuas o no), quince años, bautizos, primeras comuniones, cumpleaños, etc. e incluso también participan en las fiestas del santo patrón, cada 19 de septiembre llevan sus mañanitas al patrón del pueblo

como muestra de agradecimiento por mantenerlos “unidos como grupo” (Abelardo Sámano, 2012, integrante de Los llaneros de Michoacán). Vale la pena resaltar que Crescencio Morales se distingue entre las comunidades mazahuas de la región, porque cuenta con músicos que tocan “baile tradicional mazahua”, por sus capacidades de composición musical y por crear letras originales.

En contraste, también estos sonidos se mezclan con otros ritmos de moda que se escuchan entre los más jóvenes como son el reguetón, las bandas sinaloenses y el rock en español principalmente. Entre niñas y niños los ritmos que escuchan son diversos. Sus gustos no se encasillan con un solo género musical. Al contrario, Camila, una niña de ocho años le gusta bailar al ritmo de las cumbias y cantar el reguetón, bailar no, porque dice se siente “apenada”. Entonces, Camila afina sus sentidos, particularmente su oído para descifrar la letra del reguetón y su lengua para deletrear las letras de estas canciones que, para quienes no estamos familiarizados, resultan ser un trabalenguas difícil de entender y cantar.

Alejandro, de nueve años, tiene un gusto especial por la música muy regional, de grupos que yo desconocía y no había escuchado nunca, pero que me pareció extraño sean de agrado para un niño de su edad (es una mezcla de norteños con cumbias). Preguntándole, descubrí que este gusto se debe porque estas eran las canciones que su papá escuchaba cuando Alejandro era “más chico” y ahora que su padre no está, escuchar a estos grupos musicales lo “hace recordarlo”. Es como si Alejandro quisiera atrapar el tiempo, el recuerdo y su felicidad a través de las canciones que escuchaba junto a su padre.

También, en el ambiente matutino están otros sonidos, los sonidos que las actividades de la cotidianidad van marcando. Los sonidos emitidos por quienes habitan el espacio, por quienes hacen el paisaje. Por ejemplo, el sonido de los molinos que trituran el nixtamal mezclado con granos de trigo, para “echar tortillas de trigo”, el alimento principal, preciado y característico de los mazahuas de esta región.

Entre las nueve de la mañana hasta la una de la tarde, hay una aparente tranquilidad. Después, el centro del pueblo y los caminos cercanos a las escuelas

se llenan de alumnos, de nivel básico al nivel medio superior. También de algunas madres que aprovechan bajar al pueblo y comprar lo que hace falta para la comida del día. La hora de la comida se acerca, son casi las tres o cuatro de la tarde y la mayoría de las familias buscan coincidir en tiempos para sentarse juntos cerca del fogón, de la estufa ecológica o de gas para compartir los alimentos.



Fotografía: 16. “La hora de comer”
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Son pocas las familias que tienen la posibilidad de tener dos guisados en la mesa familiar. Por ejemplo, en una actividad escolar (el plato del buen comer) que tuvieron niñas y niños comprobé que Manuel el día anterior comió únicamente arroz, Camila espagueti, Alejandro “sopita de fideo”, a Mariel le fue un poco mejor con el chicharrón de puerco en salsa verde. En cambio, Alex corrió con mayor suerte, “espagueti blanco con pollito y papas”, todos acompañados de tortillas de trigo. En casi todos los casos, está es la comida fuerte o la única del día. El desayuno y la cena es de café o té de tabaquillo o de monte, de manzanilla, de hojas de naranja, sacramento, son algunas de las hierbas que predominan en el lugar.

Vale la pena mencionar que a la dieta mazahua se han incorporado otros alimentos procesados como jugos empaquetados, yogurts o licuados de frutas de diferentes marcas que se compran en las tienditas. Principalmente, estas bebidas se han convertido en las preferidas de algunas mamás que pasan a la tienda más cercana a la escuela para comprar estos licuados y esperar a que sus hijos terminen su bebida a pie de la puerta de entrada de la escuela. Las

maruchan, son otro de los productos que se han convertido en un éxito y preferencia de niñas, niños, jóvenes y algunos adultos. Ha ganado popularidad entre los alimentos catalogados como rápidos o chatarra.

Me parece que poco a poco se ha introducido una cultura de consumismo innecesario. Pues resulta mucho más barato comprar alimentos sanos e incluso muchos de ellos no tienen precio, pues se encuentran en los árboles que están en el terreno de sus casas, como manzanas, peras, naranjas, zapotes, capulines, zarzamoras. A mi parecer, similar a la competencia de los aparatos modulares, pasa por una cuestión de demostrar quién puede comprar contra quienes no pueden tener acceso a ciertos productos que no están incluidos en la canasta básica.

María del Refugio, joven madre de dos niños, uno de kínder y el otro de tercero de primaria, que cría sola a sus hijos porque el padre de sus hijos “está en la ciudad de México con otra mujer, haciendo otra familia”, cuando el trabajo el cuidado de borregas y las actividades domésticas se lo permiten, baja caminando cuarenta minutos antes para recoger a sus hijos de la escuela a tiempo. Para aprovechar que bajó al pueblo, compra lo que le hace falta para la comida. Para quienes viven cerca del centro del pueblo, los ritmos y el tiempo se aprovecha de otra forma.

Conforme los rayos del sol caen durante la tarde, el calor que irradiaba se va debilitando, es menos intenso. El cuerpo siente que la noche está por llegar. El frío que impera en Crescencio Morales va abriendo paso entre las casas de madera y de concreto, y opaca de poco en poco los ya débiles rayos del padre Jiarú, hasta entonces el frío se deja sentir y hasta oler.

Desaparece el padre Jiarú, y la noche se adueña del cielo para ahora iluminar al bello Crescencio Morales. Aparece la bóveda celeste, aquí el ojo no es suficiente para capturarla en su totalidad. Uno se conforma con admirar semejante belleza por partes. La pureza del aire en el ambiente permite que el cielo sea una gran pantalla de alta resolución, en el que la luminiscencia de cada una de las estrellas

logrará ser captada por lo que nuestro ojo alcance a contemplar, el espectáculo nocturno comienza.

Simultáneamente, cuando el sol se oculta, los pobladores buscan el refugio en el interior de sus casas. El frío ahora se apodera del ambiente. El silencio poco a poco se deja escuchar y forma parte de este paisaje nocturno. Es cuando, en medio del bosque, se hace presente la tranquilidad y el aislamiento al mismo tiempo.

Todos los hogares cuentan con televisor que -a estas horas de la noche- une a los miembros que viven bajo el mismo techo. El fogón y el televisor son dos elementos que unen a quienes los poseen. En familia disfrutan de programas televisivos. Los que tienen posibilidad pagan *sky*, los que no se conforman con los canales de tv abierta, en su mayoría son el canal de las estrellas y tv azteca.

Llega un momento en la noche que el pueblo parece estar despoblado, los únicos sonidos que el oído puede escuchar, además de la tranquilidad y el silencio, son el cauce del río, los grillos, uno que otro caballo que no logra conciliar el sueño y el ladrar de los perros que se escuchan de fondo. Ahora es el turno de estos caninos, que de una colina a otra se responden mediante el eco de un lugar a otro. Estos son los sonidos nocturnos. Solo el frío de las altas horas de la noche dejará a estos caninos con pocas ganas de ladrar. La noche avanza en silencio y la tranquilidad que había quedado suspendida se reanuda para comenzar un nuevo ciclo, una nueva y misma cotidianidad.



Fotografía 17. Las noches Jñatjo
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Hasta ahora se ha descrito el espacio en términos paisajísticos, que se imprimen en el día a día de este pueblo mazahua, lo que continua es describir el espacio en términos sociales que van configurando particularmente las formas de hacer, pensar, sentir y actuar de este pueblo jñatjo. En este sentido, es que se requiere pensar al territorio más allá del espacio físico o geográfico, lo que implica concebirlo como una unidad múltiple simbólica, como un espacio abstracto al que se le otorga un valor simbólico y una significación, el cual se llenan de contenido y sentido a través de las acciones que las personas realizan sobre él.

De modo que, no hay territorios sin cuerpos que lo habiten, es el cuerpo el primer territorio sobre el que se conversan muchos factores como afectividad, biológica, física, etc. Es así como, el cuerpo archiva -como depósito de experiencia- su relación con el entorno. De esta manera, el cuerpo es pensado como territorio porque es el primer lienzo sobre el cual se crea, se inscriben las acciones, sobre el que se deja huellas, ideas sobre el que quedan impregnadas las experiencias y registrada la memoria (Malatesta y Granados, 2017). Así el territorio se toma en dos sentidos: el geográfico y el simbólico.

Maíz, migración y aguacate (tiempos de secas - tiempos de aguas)

Durante muchos años, Crescencio Morales fue un pueblo que se sostenía principalmente del trabajo en el campo, de sumergir sus pies sobre los surcos y sus manos en las rojizas tierras para sembrar maíz, trigo, cebada, frijol, habas, nabos, chicharos, alfalfa, camote y zanahoria. Estos productos se sembraban siempre en afinidad con el calendario agrícola, fundamentalmente, el cual giraban en torno a los tiempos de secas o de aguas. Esta actividad se complementaba con el cuidado de aves y ovino. Los cuerpos de hombres, mujeres, niñas y niños eran moldeados por el duro trabajo que se requiere para alimentarse de los frutos que la tierra ofrece. Así, los cuerpos de toda la familia debiesen estar preparados para trabajar y consumir únicamente el producto de su trabajo.

Desde el más grande hasta el más pequeño participaba en este circuito de sustento alimenticio y de vida, que se basaba en trabajar la tierra, cuidar, cosechar y truequear sus productos entre los habitantes de la misma comunidad o “ranchar” con los vecinos de algunas de las cinco comunidades mazahuas de los alrededores, pues anteriormente salir a Zitácuaro implicaba caminar cerca de dos horas para cruzar montes, salir del pueblo y llegar al entronque en donde pasaba algún transporte que llegará a este municipio. Es decir, se requería destinar casi dos horas y media para llegar, más del triple en tiempo de lo que implica actualmente.

Fue hasta los años cincuenta que la situación cambió. Se conjugaron una serie de eventos históricos en el interior del pueblo y procesos estructurales en el exterior, e incluso el cambio climático de los últimos quince años propiciaron modificaciones en las formas de habitar de la comunidad, entre ellos: la llegada de los foráneos al pueblo, la alta demanda y el reclutamiento de mano de obra barata en la ciudad de México, la apertura de nuevas rutas de vialidad carretera, el crecimiento demográfico y de infraestructura de la ciudad de México, y con ello la promesa de un desarrollo económico que apuntalaba a un progreso en todo el país, además de la producción de nuevos productos en la región.

La demanda de mano de obra barata y la apertura de vías de terracería en el interior de la comunidad, trazaron el camino para que muchos hombres y mujeres decidieran salir de sus comunidades en búsqueda de mejores oportunidades de vida. Así de ser un lugar únicamente campesino y agrícola, paso a ser también un lugar con alto índice de migración. Sus habitantes, combinaban el ciclo agrícola con la migración. Es decir, que el ritmo migratorio estaba regido por el tiempo de secas y el tiempo de aguas, es así como de junio a octubre se iban a las ciudades más cercanas y cuando eran tiempos de siembras y de cosechas regresaban.

La historia de migración de esta comunidad es muy particular que se ha modificado a lo largo de su historia y, con ello, también ha transformado el entorno y las formas de habitar. Poco a poco se fueron perfilando tres tipos de migración: cotidiano, temporal y permanente. En un principio, la migración temporal era la que mayormente practicaban los habitantes. Después, con el tiempo y las circunstancias antes mencionadas, propiciaron una migración temporal hasta que finalmente, se dio la migración permanente.

La migración cotidiana consiste en el traslado diario a zonas urbanas del municipio, incluso, actualmente Morelia es uno de los principales estados que demandan la mano de obra de esta comunidad. La migración temporal es común para los habitantes de Crescencio Morales, quienes viajan a la ciudad de México y regresan a su lugar de origen por periodos prolongados, que pueden ser desde un mes a más de la mitad de año. Y la migración permanente, la practican aquellos que salir de México se convirtió en un horizonte posible. Actualmente, este tipo de migrantes han logrado conformar colonias mazahuas extensas, y en algunos casos extraterritoriales, gracias al bagaje cultural que les permiten reproducir elementos de su cultura³¹.

Estos tipos de migración de una u otra forma han modificado las formas de estar en el lugar. Por ejemplo, la migración permanente es la que más visibiliza los

³¹ Como lo es la lengua mazahua, pues pese a que son trilingües, en momentos muy específicos y necesarios recurren a hablar en mazahua, principalmente cuando quieren reservar o manejar con cuidado algún tipo de información.

cambios que van desde el interior de la familia hasta en el paisaje y en las formas de organización comunitaria. En el interior de la familia se aprecia que hay cambios en las formas de vestir, de hablar y en los productos que consumen. La construcción y el diseño de sus casas demuestra el poder adquisitivo, que tiene efectos contrastantes tanto en el sentido social como del entorno paisajístico, que van desde el uso de materiales para la construcción hasta el diseño de la vivienda, aspectos que anteriormente se mencionaron.

En el sentido social, la mayoría de los pobladores se refieren a ellos como “los que tienen dinero” lo que marca diferencia en el trato, en el que hay una tendencia en asumirse conductas de superioridad, subordinación e indiferencia de ambas partes. Además, que, en las formas de organización de la comunidad, poco participan de manera personal. Por ejemplo, en las faenas del pueblo, casi siempre prefieren pagar a alguien de la comunidad para que vaya en su representación y cumpla con el compromiso, este hecho rompe por completo la posibilidad de convivencia comunitaria. En cambio, en la mayoría de las ocasiones, son los primeros que toman decisiones importantes en las asambleas y asuntos del pueblo.

En el caso de la migración temporal y cotidiana, no son tan marcados estos rasgos de distinción. Si bien, se tiene la creencia que por trabajar en la ciudad se gana bien, esto no siempre ocurre así, pues la vida en la ciudad también tiene un precio alto en comparación con los sueldos que reciben y que resultan desproporcionados. Quienes practican la migración temporal, conservan varios de sus rasgos culturales. Demuestran un apego a su lugar de origen del que difícilmente suelen desprenderse.

La relativa cercanía es un factor importante que permite a los pobladores mantenerse cerca de sus familiares, estar al pendiente de los acontecimientos que ocurren en Crescencio Morales y de participar en lo que se requiera de forma comunitaria. Es decir, pese a la distancia y a los varios años de vivir como migrante temporal, poco modifican sus formas organizativas y familiares, el lugar aun impregna, marca los cuerpos y emociones de quienes nacieron bajo el cielo de este pueblo.

Casi todos, sino es que, todos los que practican alguno de los tres tipos de migración, buscan siempre regresar a su lugar de origen, incluso aquellos que ya llevan más de treinta años fuera del país. Quienes practican la migración temporal, tratan de conservar sus propiedades, solo en casos de extrema necesidad pueden llegar a venderlas. Recientemente, los mazahuas que se encuentran en Estados Unidos de Norte América están decidiendo comprar terrenos en la comunidad. Ellos tienen la posibilidad de pagar de contado la compra de estos bienes. Muchos de estos migrantes expresan que quieren regresar a “pasar los años que les queden” en su pueblo, solo que con mejores condiciones de las que salieron. Este hecho hace suponer que Crescencio Morales, no dejará de ser un pueblo habitado siempre por personas adultas mayores.

Anteriormente, cuando comenzó el auge de la migración, los adultos mayores eran quienes más habitaban el pueblo en comparación con las personas económicamente activas, entre los quince y cincuenta años. Los adultos mayores se quedaban al cuidado de las tierras y de los nietos pequeños, mientras los adultos económicamente activos trabajaban. Con el pasar de los años, estos adultos que en su momento fueron el sostén principal de la familia, se convierten en adultos mayores, para la economía capitalista dejan de ser productivos y es cuando deciden regresar al lugar de origen. Al parecer este relevo generacional continuará reproduciéndose y Crescencio Morales continuará siendo el lugar en el que la memoria revive los recuerdos de la infancia y de la juventud.

La migración también representa una oportunidad para invertir en negocios dentro de la comunidad. Por ejemplo, varios migrantes son dueños de las más grandes y pocas tiendas de abarrotes que se ubican en el centro del pueblo. Su abastecimiento y variedad de productos no compiten con ninguna tiendita de los alrededores, únicamente con las de Zitácuaro.

También están los que han invertido en maquinaria pesada como tractores que rentan para preparar terrenos grandes de siembra, los dueños de alquiler de

mesas y sillas para fiestas. Otros más, visualizaron el alto rendimiento y ganancias que dejan las huertas de aguacate y decidieron invertir su capital económico y de conocimientos del campo, en la compra de terrenos y árboles de aguacate. Estas son una oportunidad para hacer crecer sus ingresos sin necesidad de salir más de su lugar de origen.

La apertura de muchos de estos negocios, se perciben como la llegada del progreso al pueblo. Sin embargo, han modificado (y continúan modificando) el espacio paisajístico y el espacio social. Por ejemplo, la siembra del -también llamado- oro verde (el aguacate) ha desplazado por completo a los árboles de oyamel y cedro, porque para plantar árboles de aguacate se requieren de dos cosas fundamentales: extensión de tierra y mucha agua.

En lo que corresponde al uso de la tierra, en la comunidad se han talado grandes cantidades de bosque, desplazando a flora y fauna del lugar. Por lo menos, de seis meses a un año, el paisaje cambia cuando se observa que donde había árboles frutales, de oyamel y cedro o donde se sembraba maíz, trigo o frijol ya están plantados arbolitos de aguacate. Cada árbol de aguacate requiere de tres a cuatro metros de espacio, grandes cantidades de agua y mucho cuidado. Además, vale la pena resaltar que hace cincuenta años, era imposible la producción de aguacate. El cambio climático ha favorecido la producción, se obtienen cosechas de aguacate de alta calidad para su exportación.

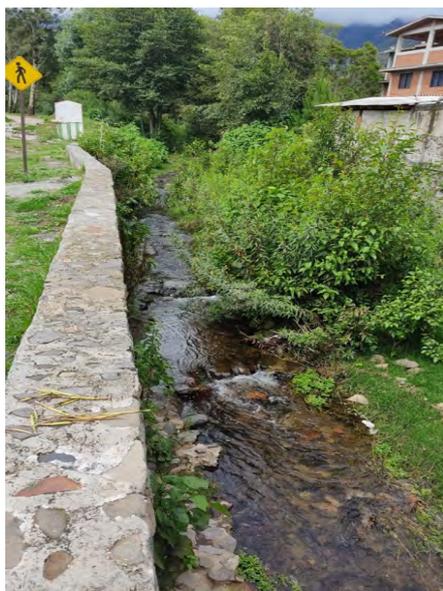
Anteriormente, los terrenos eran multi cultivo, servían para la siembra de maíz y frijol, al mismo tiempo que se aprovechaban la variedad de quelites que se daban alrededor de la milpa. Los mismo ocurría con los bosques de oyamel y cedro en el que crecían, bajo su sombra, grandes cantidades y diferentes variedades de hongos. Por esta razón, se decía que la tierra lo daba todo. De ser un espacio diverso, en el que se sembraban una gran diversidad de productos ahora son tierras de monocultivo.

Estos hechos han tenido repercusiones en las formas de organización social en el interior del pueblo. Por ejemplo, en el ámbito económico, el monocultivo obliga forzosamente a sus dueños, con las ganancias que se obtienen de las huertas

de aguacate, a comprar maíz, trigo, frijol, y otros frutos que la tierra ofrecía para la subsistencia. El circuito económico ha cambiado la vida de los pobladores, particularmente ha precarizado la vida de quienes no son practicantes de la migración. Por ejemplo, Alejandro y su madre, que se dedican al cuidado de borregos, tienen que esforzarse al doble para adquirir cualquier producto en la abarrotería del centro del pueblo.

El monocultivo también ha propiciado que el circuito de producción, venta y compra de los productos que forman parte de la dieta alimenticia de la comunidad se modifique. Actualmente, quienes se dedican a “ranchar” los diversos productos de temporada que recolectan en los montes y con el trabajo de la siembra, se dan a la tarea de llevar toda su mercancía y venderla hasta la central de abastos de Zitácuaro, y que, después se distribuye en las localidades cercanas de esta región, entre ellas Crescencio Morales. Es decir, el producto, después de pasar a manos del productor e intermediario, regresa de donde fue producido, pero con la diferencia de precio, el producto regresa más caro. Los productores argumentan que llevar sus productos a Zitácuaro les resulta más redituable porque “las pagan mejor en el pueblo”, lo que genera que la vida de todos en Crescencio Morales se encarezca.

En lo que respecta al consumo de agua, también ha repercutido tanto en el espacio paisajístico como en lo social. En lo paisajístico, además de que ahora hay grandes extensiones de huertas de aguacate, uno de los principales ríos que cruza el centro del pueblo se ha visto afectado, su cauce ha disminuido considerablemente, “ya solo corre un hilito de agua” (Virginia Maya, 2021). Esto se debe a que los aguacateros desvían el agua del río y de algunos manantiales para el riego de sus huertas, lo que provoca un desabasto del vital líquido al resto de los habitantes, principalmente a quienes viven cerca del centro del pueblo.



Fotografía 18. El Rio del Pueblo
Fotografía de Denisse Martínez Pérez

En lo social, este desabasto ha provocado inconformidad entre los habitantes, quienes argumentan que, anteriormente para tener agua en la mesa de sus casas era necesario caminar al manantial más cercano o traerla del río. Con el tiempo se organizaron y decidieron transportar el agua a sus hogares. Juntos, por manzanas y cuadrantes, aportaron económicamente y emprendieron faenas para escarbar y enterrar las mangueras desde el manantial hasta los hogares. Ahora, consideran injusto que desvíen y acaparen el agua los agua-cateros.

Aproximadamente, hace cuatro años, el municipio de Zitácuaro intentó introducir medidores de agua en los hogares, pero la población se opuso, la expresión era que no estaban dispuestos a pagar ningún servicio porque el agua era de los que viven ahí y sin la naturaleza lo brinda y ellos ya se habían organizado internamente, los del municipio no tenían derecho a reclamar. Este hecho, al final termino beneficiando a los aguacateros que no retribuyen con nada a la comunidad, pues hasta ahora no se han construido normas que los obligue a retribuir con beneficios comunitarios.

De manera interna se han realizado varias asambleas en el tema para regularizar el uso del agua. Sin embargo, aún no llegan acuerdos contundentes, mientras tanto el río disminuye su cauce y se va secando, los habitantes, principalmente en tiempo de secas, padecen el desabasto de agua. Específicamente, entre más

cerca del pueblo se vive más afectados resultan ser. Pues el agua que viene de los manantiales se ubica en las partes altas del pueblo y conforme va bajando el líquido, lo van acaparando, además que “baja más revuelta, menos limpia”. Entre más arriba se vive, más agua y de mejor calidad.

Otro aspecto que ha cambiado el espacio paisajístico y el social es que, aproximadamente ocho años, los habitantes comenzaron a cercar sus terrenos. Este acto ha modificado, no solo lo paisajístico, sino también el andar de los pobladores quienes se ven en la necesidad de crear nuevas veredas y atajos, que en muchas ocasiones implica rodear. Además, este hecho está provocando un sentido de rigurosa pertenencia de propiedad privada entre los habitantes, al grado de tener que pedir permiso para recoger cualquier fruto que caiga naturalmente fuera del cerco, fundamentalmente si es aguacate. Esto no ocurría en tiempos pasados, “uno podía recoger, llevárselo o comer, de eso a que se echara a perder, mejor nos lo comíamos, eso ya no se puede, sale el dueño y reclama” (Mercedes Santiago, 2015).



Fotografía 19. Cercar los terrenos
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Crescencio Morales es un lugar que se caracteriza (ba) por sus grandes extensiones de bosques y su abundancia en agua que brota (ba) de múltiples manantiales. No obstante, ha pasado de ser un pueblo básicamente campesino a ser migrante y prestador de servicios en su condición de migrantes, y en el que ahora los huertos de aguacate son una de sus principales características. Además, que recientemente, algunos productores están pensando mantener el monocultivo, ahora quieren intentar con la producción de arándanos y pistaches.

El problema histórico. Una historia de desplazamiento, transformaciones del espacio:” Llegaron los de tierra fría y se quedaron con el centro del pueblo” (el paisaje histórico reciente)

Principalmente, la gente jñatjo, cuentan que en tiempos de la revolución “llegaron gente que no eran de aquí”. Como ya se explicó, las actividades de subsistencia se han diversificado a lo largo del tiempo y de la historia productiva de esta comunidad. En un principio, únicamente la comunidad se sostenía de la actividad campesina agrícola. Uno de los varios aspectos que cambio esta condición, fue porque cuentan que aproximadamente “lueguito de cuando llegó la revolución, llegaron gente de tierra fría, de por el Rosario, llegaron huyendo” (Ángel Martínez, 2021).

Estas personas, en grupos de familias se instalaron sin permiso en el centro del pueblo. Este hecho fue un parteaguas, pues nadie de los pobladores originarios hizo algo al respecto, sino que además poco a poco les permitieron la ocupación de tierras. “Esta gente blanca y de fueras que llegaron a vivir cerca del centro del pueblo, fueron los grandes caciques” (Bertha Cayetano, 2019). Estas familias operaron mediante la aplicación de racismo y discriminación contra la población mazahua. Desarrollaron una serie de estrategias que rápidamente les permitieron posicionarse, tanto económica como socialmente.

En lo económico, estas familias fueron los primeros en generar otras fuentes de ingresos muy distintas a las que la gente originaria estaba acostumbrada. Los antiguos habitantes comentan que estas personas de “tierra fría” fueron los primeros en introducir productos ajenos a la comunidad y muy diferentes a los que traía el “Pale” para truequear o vender. El “*Pale*” era el principal comerciante, de a pie, que caminaba entre diferentes lugares para vender o truequear diversos productos entre las comunidades de la región.

Por el contrario, “la gente blanca” desplazó al *Pale* cuando introdujeron productos, tanto conocidos como nuevos, para la comunidad. Por ejemplo, los mazahuas para bañarse y lavar ropa utilizaban la hierba de sancoloché que se caracterizaba por hacer espuma, esta era una práctica amigable con el ambiente

que se ha sustituido por el shampo y el jabón de cuerpo, de trastes y/o ropa (jabón en polvo). Otro ejemplo, se encuentra en el uso de aceite comestible, sazonadores, refrescos y golosinas. Gradualmente, la población le tomó gusto por consumir productos ajenos a la comunidad, además que sus ingresos como migrantes les permitían la compra de dichos productos, aspecto que bien aprovecharon y beneficiaron estos nuevos habitantes.

También fueron los primeros en tener las rutas de transporte colectivo que salían del centro del pueblo (cercana a la iglesia) y que llegaban al entronque de macho de agua. Así que, se conjugaron eventos internos y externos: la apertura de una nueva ruta de transporte que posibilitaba al traslado sin tener que caminar por dos horas y media cruzando montes y colinas; y la demanda de mano de obra que requería la ciudad de México, estos fueron los comienzos de la migración. En consecuencia, estas familias pronto incrementaron sus ganancias, colocándolos en mejores posiciones económicas, pues, al contar con el monopolio del transporte, se daban el lujo de ajustar los costos según su conveniencia. Además, que tenían su negocio redondo al llevar gente y de paso ir por mercancía.



Fotografía 20. Aniversario 60 del transporte de “los ricos del Pueblo”
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

También en el aspecto social, esta población propició que directa o indirectamente dejarán de hacer uso de la lengua madre para comunicarse. Indirectamente, porque para pedir los productos en las tiendas debían hacerse entender ambas partes. Directamente, porque para lograr comunicarse, los

nuevos pobladores (como colonizadores) pedían a los jñatjo aprendieran español. En algunos casos refieren que “prohibieron vestir como mazahua y hablar mazahua” (Bertha Cayetano, Mercedes Sámano y Rosa González, 2014). La pérdida de la lengua y el uso de la vestimenta paulatinamente dejó de ser la ropa principal y la lengua jñatjo la única lengua hablada en el pueblo.

Del mismo modo, la discriminación que padecían los jñatjo en la ciudad y en su lugar de origen contribuyeron a que muchos padres de familia, que eran los que más practicaban la migración, prohibieran a sus esposas e hijos hablar “el mazahua, mi mamá y yo hablábamos a escondidas el mazahua, una vez mi papá le pego a mi mamá porque nos escuchó hablar en mazahua” (Emilia Velarde, 2012 QEPD).

A la fecha, como consecuencia de este desplazamiento, de la falta de organización de los jñatjo para permitir y dar apertura de la ocupación a “los de tierra fría”, de la discriminación son pocas las niñas y niños que hablan y entienden el mazahua, independientemente, que conserven y practiquen muchos conocimientos de su cultura.

Otro aspecto que también sufrió cambios fue el sistema de cargos que representaba el principal sistema de organización para la comunidad. Hace aproximadamente, treinta y cinco años que este sistema se modificó. Una de las razones, fue la entrada de partidos políticos a la comunidad, que provocaron separaciones de lazos comunitarios y familiares e incluso muchos de ellos de muerte. Entre la más visible está la división del pueblo a la mitad: “los del lado derecho y los del lado izquierdo, los barrilitos y los chapulines”. No obstante, pese a estos hechos se mantiene vigente la realización de la fiesta patronal.

En este sentido, lo único que se logró conservar es la organización religiosa con la mayordomía para la realización de las fiestas religiosas. La mayordomía, como estructura organizativa, está representada por la autoridad tradicional religiosa, es decir por la figura del mayordomo, persona cuya función principal es la organización de festividades de corte religioso. Su encomienda tiene duración de un año y su designación es de manera voluntaria. Los *mayordomos* cuentan

con el apoyo de *mayordomitos* y *mayordomitos*, cuya responsabilidad consta de enflorar cada domingo la iglesia del pueblo.

Después se encuentran los *valedores*, que constituyen el Consejo de Ancianos de la comunidad, nombrados por los mayordomos, ellos representan un elemento importante para la realización de las fiestas, su función es dar orden “para que todos hagan bien las cosas”. Posteriormente, se encuentra el *bioste*, encargado de cuidar la iglesia, quien nombra a dos fiscales, uno de estos dos, se queda a vivir con su familia en la parroquia, el otro se mantiene en calidad de suplente, y estos a su vez tienen dos ayudantes llamados *fiscalitos*.

En el ámbito civil, la estructura organizacional está constituida por el comisariado, que se elige cada tres años y únicamente aquellos que están dentro del padrón de bienes comunales son los que tienen derecho a votar para elegir a los candidatos de este puesto. También están los ejidatarios y los jefes de Tenencia. Cabe destacar que el cargo de comisariado, casi siempre se ha quedado en manos de los foráneos, en los nietos de aquellos que llegaron de tierra fría y que en muchos casos- refieren los habitantes de Crescencio Morales- son responsables de la devastación de los bosques de este lugar.

En consecuencia, es posible decir que la estructura organizativa representada por la mayordomía es la única que mantiene la base comunitaria edificada en valores de reciprocidad. La mayordomía, revela los valores fundamentales que se mantienen aún vigentes en la organización y en los días de fiesta comunitaria.

Tercer momento: La triada cuerpo- casa – naturaleza

Hasta ahora se han mostrado las experiencias históricas, sociales y ambientales del pasado, esas formas que a los jñatjo de Crescencio Morales les ha tocado habitar. A continuación, se presentarán esas formas que marcaron las maneras de vivir el presente. Por consiguiente, ahora conoceremos cómo los efectos de estas problemáticas del pasado las viven en el presente niñas, niños y la comunidad en general. Con ello, lo que se busca es establecer una dialéctica entre cuerpo, casa y naturaleza (nzero-ngumu-ngense) o entre habitar- territorio -experiencia para responder a la última pregunta de este capítulo: ¿Cómo

perciben niñas y niños las problemáticas de su entorno? La cual tienen como concepto la experiencia.

Si bien niños y niñas nacen en un espacio relativamente dado, es cierto también que el niño y la niña construye su espacio a través de su cuerpo, sentidos, memoria y experiencia. De esta forma, su cuerpo es una extensión más del espacio, de su territorio, de su entorno mundo del que forma parte. El niño y la niña interviene su mundo, su espacio, pero este también lo transforma. Es decir, existe un vínculo entre el cuerpo, las cosas y el espacio en continua creación. Así “el espacio surge desde el cuerpo en un contexto y se constituye como una envolvente dinámica, receptiva de las huellas que el medio le imprime, en una mutua transformación entre el niño y su entorno” (Cabanellas y Eslava, 2005:19).

Niñas, niños y la migración

En cualquiera de los tres tipos de migración que practican los habitantes de Crescencio Morales, la población que siempre permanecía en el lugar de origen son las niñas y los niños. Las mujeres y los adultos mayores por su condición de “independencia” -como adultos- tienen mayor posibilidad para viajar, migrar y trabajar fuera de la cuna que los vio nacer, aunque con ciertas restricciones en comparación con los hombres en edades económicamente productivas.

En Crescencio Morales, estos sectores de la población: niñas, niños, mujeres, adultos mayores y jóvenes son quienes viven fundamentalmente las modificaciones en el espacio y los efectos de la migración. En un inicio, los primeros en salir a buscar mejor suerte en la Ciudad de México fueron los hombres. Desde el inicio de su partida hasta la fecha se emplean principalmente en el trabajo de la construcción: como albañiles o, aunque en menor número, como contratistas. También algunos mantienen la misma ocupación que ocuparon sus padres o abuelos de hace cincuenta años: el trabajo en la central de abastos como cargadores o como empleados en algún comercio.

Después, las mujeres también comenzaron a salir de la comunidad, solo que ellas deberían hacerlo preferentemente en compañía de algún familiar, mejor aún si era de una figura masculina. Actualmente, esto ya no ocurre, incluso hay

madres solteras que se van solas a la ciudad y dejan a sus hijas e hijos a cargo de las abuelas y abuelos. Las principales ocupaciones de las mujeres de Crescencio Morales son el comercio y empleo doméstico, ocupaciones que se mantienen a la fecha porque han pasado de generación en generación, aunque, también se encuentran excepciones.

Esta es la información que, niñas y niños reciben del mundo exterior. Aunque, la gran mayoría de ellas y ellos no conocen físicamente la ciudad de México, lo hacen a través de dos formas: los medios de comunicación y de quienes son sus parientes más cercanos. Tienen de conocimiento que sus madres, tías, abuelas, primas, padres, tíos, abuelos y primos desempeñan estos trabajos en la Ciudad de México. Saben que la mayoría de sus parientes viven al sur oriente de la ciudad, en donde se encuentran asentamientos y colonias con población mazahua.

Por ejemplo, cuando ocurrió el accidente de la línea 12 del metro, los niños y niñas estaban bastante enterados, no solo están informados por lo que decían los medios de comunicación, sino también por lo que sus parientes, que viven en los alrededores y que hacen uso de este transporte, les informaron sobre este siniestro. Pese a que no todos conocen la ciudad, la mayoría demostraron su miedo de abordar y usar este medio de transporte.

Se identifica que los niños y niñas están plenamente familiarizados con la vida de los adultos. A través de las vivencias, de los caminos que recorren y de las ocupaciones de los adultos en la ciudad, niñas y niños reciben información del mundo exterior. A partir de esta información ellos resignifican esos lugares y esas vivencias. Y no es que los niños y niñas no cuenten con sus propias experiencias, sino que, para el caso de la migración, reconstruyen los hechos, recordemos que no habitan un mundo que ya está dado, sino que en este caso echan mano de su capacidad imaginativa para crear y hacer propias las vivencias de esos otros espacios y sus habitantes.

La ausencia masculina es una de las experiencias más frecuentes para niñas y niños. Generalmente, un número considerable de población infantil queda a

cargo de una mujer, sea la madre, la abuela o la tía. Para la madre y los hijos, la crianza representa un doble esfuerzo, mutuamente, deben apoyarse en las actividades del hogar como en las que refieren al sustento, pues lo que envían los padres no siempre es suficiente. Por ejemplo, Camila, entre semana, ayuda a su mamá a vender gelatinas después de las horas de escuela y en eventos importantes en el centro del pueblo, mientras esperan cada fin de semana la visita de su padre que trabaja en la central de abastos.

Al igual que en el caso de la madre, quedar a cargo de la abuela también los niños y niñas deben apoyar en la manutención familiar. Por ejemplo, Manuel se quedó a cargo de su abuela materna porque sus padres se separaron, y su mamá se “junto con otro señor... y van y vienen a México”. Cada domingo, Manuel ayuda a su abuela en la preparación y venta de tamales en la puerta de entrada a la iglesia. Entre semana, Manuel apoya a su abuelita en varias de las actividades del hogar, pues por la edad de su abuelita, hay quehaceres que ya no puede hacer. Es decir, se lleva a cabo un tipo de cuidado mutuo.



Fotografía 21. La familia de Manuel
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Una de las ventajas de quedar a cargo de la abuela, es el aprendizaje de primera mano que reciben los niños y niñas por parte de ella. Aunque en muchos casos, niñas y niños no queden a cargo de la abuela, de manera menos frecuente, reciben la transmisión de conocimientos de la cultura jñatjo, sea porque viven cerca, bajo el mismo techo o porque son compañía para los abuelos. Principalmente, es con las abuelas con quienes aprenden a sentir la tierra percibir el entorno de otra forma y a vivir la experiencia con otros ojos.

Si la que se queda a cargo es la tía, resulta más complicado porque generalmente, a la tía se les responsabiliza el cuidado de varios niños, niñas de familiares migrantes, cuidados que deben repartir con los propios. El cuidado y el compromiso por obligación se intensifica, y se ve como una carga, lo que provoca, regularmente, poca tolerancia hacia con los menores, principalmente, ocurre cuando la tía no logra darse abasto, tiende “a cargar la mano” a aquellos que no son sus hijos para la ayuda de las actividades, sean domesticas o incluso agrícolas.

Tampoco, la migración para muchas niñas y niños implica mejoría en sus condiciones de vida, pero sí, en casi todas sino es que, en todas las ocasiones, es sinónimo de tristeza, abandono y ausencia. Para muchos niños y niñas la migración es una oportunidad, pero también es un problema, cuando deben enfrentarse a las emociones que les provocan las salidas de sus familiares.

Pese a los años que su hermano lleva fuera de casa y a la frecuencia en que visita el pueblo, Mariel siempre añora el día que se acerca para ver a su hermano que vive, trabaja y estudia la preparatoria en la ciudad de México. Mariel, siempre está pendiente de cuándo volverá a ver a su hermano. En las ocasiones que, por alguna razón, su hermano no puede ir al pueblo, Mariel expresa su tristeza y comienza a rehacer la cuenta regresiva de los días.

Alejandro, ve en la migración aquello que le quitó la posibilidad de estar cerca de su padre, es la muestra más clara del abandono, pues desde que su padre se fue nunca más las cosas volvieron a hacer igual en su ambiente familiar. Su padre salió como todos, en búsqueda de mejores oportunidades para él y su familia. Sin embargo, al año de su ausencia comenzó a visitar cada vez menos el pueblo y a su familia. Actualmente, “a veces envía algo para sus hijos...tiene otra mujer” expresa María del Refugio madre de Alejandro.

En cambio, para Ramiro, salir de la comunidad representa una oportunidad de vida. Cuando Ramiro, tenía apenas dos años de edad, su padre tuvo que “irse al otro lado”, a Nueva York, solo estuvo ausente dos años y medio, pero a su regreso, su padre fue de los que decidieron invertir en huertas de aguacate, en

los que toda la familia participa en la cosecha, venta y cuidado. También recientemente, su hermano mayor tuvo que dejar Crescencio Morales, para irse a vivir a Morelia en donde estudia la universidad y trabaja por las tardes.

Para Manuel la migración significa abandono de sus padres, saber que nunca volverán a verse ni a sentarse para comer juntos en la misma mesa como familia. También significa resignación, aprendizaje y agradecimiento de saberse cerca de su abuelita, la mujer que pese a su avanzada edad lo cuida, lo acompaña y le “enseña a cocinar, trabajar y a vender”, a “defenderse de la vida” como expresa su abuelita.

Como podemos apreciar, la migración puede tener diferentes significados para todos los niños y niñas, que si bien no la practican si son quienes viven y resienten sus efectos. En cambio, en todos los casos, lo que sí es una constante es la discriminación y los sentimientos de vergüenza, orgullo, tristeza y enojo que llegan a sentir tanto los practicantes de la migración como los que se quedan en el lugar de origen. En resumen, como podemos observar, pese a los diferentes efectos que puede tener la migración en Crescencio Morales, es un pueblo que no puede prescindir de ella.

Los problemas de adicción en la comunidad y en los niños y niñas

La adicción es un lastre que se suma a los múltiples problemas que vive la población en general y que padecen en carne propia los niños y niñas sus efectos. Se puede decir que desde hace muchas décadas la población mazahua tiene problemas de alcoholismo que no solo repercute en el aspecto económico si no que abarca, se extiende y trastoca el aspecto afectivo en el núcleo familiar, y hasta la salud, pues representa una de las principales causas de muerte entre la población masculina. Es un problema que aqueja a la población mazahua desde hace ya bastante tiempo y del cual están muy conscientes.

No obstante, actualmente, el pueblo jñatjo se ve afligido y acongojado por otra situación que consideran aún peor: el consumo de drogas, principalmente, entre los más jóvenes. Este problema lo atribuyen a dos aspectos: el primero a la falta

de oportunidades que existe para este sector de la población y a las conductas que se adoptan como producto de la migración.

Para los habitantes de Crescencio Morales, el consumo de drogas es un problema distinto al consumo de alcohol. Es un tema muy difícil de expresar y aceptar para la familia y más aún cuando algún integrante es consumidor. En el tema del consumo de drogas no existe la misma apertura ni es tan permisible como en el consumo del alcohol. Esta tolerancia, probablemente se debe a que el alcohol forma parte de las celebraciones mazahuas (como el zendé o senchoö) mientras que el consumo de drogas era completamente ajeno al entorno del pueblo mazahua.

Para la comunidad, el consumo de drogas es uno de los costos sociales que ha dejado la migración. Estas son conductas que los jóvenes han adoptado en el proceso migratorio y que para la comunidad les ha resultado difícil de mitigar. Conscientes de la situación refieren que “estas cosas las aprenden en México o cuando se van a Estados Unidos, allá es de donde agarran esas cosas malas, aquí antes no había nada de eso” (Mercedes Santiago, 2013)

El problema del consumo de alcohol refiere a los hombres como principales consumidores, aunque recientemente, las mujeres adultas mayores también se suman a las cifras de consumo. En cambio, los más jóvenes son los máximos consumidores de diferentes tipos de drogas como la mariguana, la piedra y el activo. Por consiguiente, como puede observarse, el problema de adicciones es un problema que abarca a dos a tres sectores de la población.

De modo que, todos los niños y niñas viven y conviven mínimo con un consumidor, sea de forma directa cuando viven bajo el mismo techo, o de forma indirecta, cuando es otro miembro de la familia o conocido. Este puede ser el padre, el abuelo, el tío, la tía, la abuela, la madre y los primos. Es un problema que cada vez más se extiende entre la población. Es un problema con el que los niños y niñas conviven cotidianamente y del cual tienen muchas preguntas que no siempre tienen respuesta.

Pese a que Mariel se siente amada por su padre y lo considera un hombre responsable y amoroso en su núcleo familiar, el problema que tiene su progenitor con el consumo de alcohol es una situación con la que convive regularmente. A Mariel, no solo le preocupa el estado de salud de su papá, que ya en varias ocasiones ha terminado en el hospital como consecuencia del consumo excesivo de alcohol, sino que además de entristecerla se pregunta “¿por qué mi papá toma si esa cosa sabe bien fea?”. Este es un caso entre muchos más, algunos más complicados y severos que otros, pero igual de difíciles de entender cuando se viven en la cotidianidad.

Niñas, niños, el bosque y la tala clandestina de árboles

Desde el año de 1986 que se crea la Reserva de la Mariposa Monarca, para los habitantes de Crescencio Morales es un orgullo estar tan cerca de esta reserva. Cada año, por el mes de noviembre, el cielo de esta zona se llena de colores anaranjados y negros, en los bosques de las zonas más altas de Crescencio Morales reposan con su fino aleteo las Mariposas Monarcas. Sin embargo, este reconocimiento se ve opacado por la tala clandestina de árboles que se practica desde hace varias décadas.

Pese a que "la zona habitada por los mazahuas es la que cuenta con mayor riqueza forestal del municipio, [especialmente] son los montes de las tenencias de Donaciano Ojeda, Francisco Serrato, Crescencio Morales, Nicolás Romero, y Aputzio de Juárez los que más se han explotado de manera clandestina durante varios lustros...la explotación fue prohibida (Duarte y Martínez, 2004: 25). Ni el reconocimiento, ni la prohibición son suficientes para frenar la tala desmedida de los recursos maderables, que desde hace varias décadas se realiza.

La pérdida de espacios, de lo que la mayoría de la población considera como parte de su pueblo Crescencio Morales, es algo que entristece a su población, que indigna pero que la mismo tiempo llena de impotencia a sus habitantes porque no han podido hacer nada contra la mafia, tala y venta clandestina y descarada de bosques y linderos que son solapadas por las autoridades municipales, pobladores y peor aun, por personas ajenas a la comunidad. “Lamentablemente, aunque la población muestra interés por conservar su

bosque, existe un claro desequilibrio entre las actividades de reforestación y la tala que ejecutan propios y extraños” (Duarte y Martínez, 2004: 26). Tales actos, deterioran el nicho ecológico y empeoran la situación y rompe con las relaciones sociales de sus pobladores.

Son los pobladores lo que nunca se benefician con estos actos y que padecen la dificultad para sembrar, la erosión del suelo, disminución de los mantos acuíferos, extinción de especies endémicas y serios problemas ecológicos, en muchos casos casi irrecuperables, son ellos los que sufren las consecuencias graves, a largo plazo y de manera prolongada, mientras unos cuantos se benefician de manera inmediata con la venta y explotación de la tierras (boscosas, minas y arena).

Este hecho, no solo atenta contra la ecología, sino también contra la cultura mazahua cuya cosmovisión está estrechamente vinculada con su ecosistema. Sin embargo, muchos de estos crímenes contra la naturaleza del pueblo jñatjo es realizado por los propios habitantes del lugar y de sus alrededores “no solo son responsables los habitantes de la localidad, sino varias comunidades aledañas que insistentemente recurren al robo de la madera. Existen bandas de tala-bosques profesionales que llegan a recurrir a la violencia para extraer los recursos maderables de estas comunidades” (Estrategia ambiental, s/f: 27). En el cual, “las facilidades para el transporte ha contribuido a los perjuicios de la tala y la legislación de los bosques no han podido aplicarse plenamente” (Correa Pérez, 1991: 158).

No obstante, recientemente, en enero del 2020 se llevó a cabo una asamblea a la que asistieron: autoridades municipales, pobladores de las comunidades afectadas y las comisiones de cada comunidad, con el objetivo de exponer la problemática y solicitar apoyo al municipio para frenar esta devastación natural. Sin embargo, aun no obtienen respuestas favorables por parte de las autoridades, ni el apoyo que solicitaron. Por lo que la población ha tomado cartas en el asunto. Teniendo como ejemplo, a sus vecinos de Cherán, la población mazahua se ha organizado desde hace casi un año para colocar retenes en la

entrada del pueblo de Crescencio Morales e impedir la entrada o salida de camiones que transporten maderables.



Fotografía 22. “Comunidades indígenas de Zitácuaro toman la seguridad en sus manos ante el abandono de todos los gobiernos”
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Conclusión del capítulo

Como se ha podido constatar a lo largo de este capítulo, los espacios que se imprimen al cuerpo, a la piel, crean experiencias y cada una de ellas se archivan en la memoria que moldea nuestra existencia y nuestras formas de habitar. De esta forma, desde que salimos del vientre materno comenzamos a cambiar de espacios, hay un deslizamiento de los espacios, del útero a la casa, de la casa al espacio hay un devenir del cuerpo y el espacio como una constatación del ser que transita y vive del vientre al mundo.

También encontramos que la filosofía del universo mazahua juega un papel muy importante en la formación y transformación de los espacios y de los cuerpos. Desde pequeños niños y niñas mazahuas activan y agudizan los sentidos, aprenden a caminar con el olfato, a oler con el tacto, a caminar con los ojos. Se aprende a reconocer el cuerpo que se habita, el entorno, el territorio, que se vive, se experimenta y se padece en la cotidianidad. Los sentidos se van puliendo para reconocer las señales de la atmósfera, por ejemplo, se aprende a oler y reconocer la posible lluvia. Gracias a la enseñanza que se realiza a temprana edad, se aprende a vivir y convivir con el entorno, como garantía de la reproducción de la vida. La naturaleza exige comunión, ciudadanía y habitar; el cuerpo se crea y se recrea junto con el territorio; y finalmente, se continúa en bucle la naturaleza, el cuerpo y el territorio que se habita y se vive.

Del mismo modo, también se mostraron las diversas dificultades que niñas y niños viven en su entorno, tanto a nivel individual como a nivel comunitario. Que, aunque ellos no sean los productores de las problemáticas que acontecen en su cotidianidad, si padecen los efectos. Sin embargo, en medio de estas circunstancias cada uno crea propias formas de ver y de vivir las experiencias, lo que sí comparten, además de algunas experiencias similares, es un sentido solidario entre pares frente a las problemáticas que se les presentan.

Lo que este capítulo buscó evidenciar es el vínculo entre a naturaleza como una casa primaria, el cuerpo como un territorio y la conjunción de estos elementos: cuerpo- casa- naturaleza, (nzero-ngumu- negense), en el que “.... La piel es el depósito de los recuerdos, almacén de nuestras experiencias impresas en ésta, banco de nuestras impresiones, geodésica de nuestras fragilidades. No busquemos ni lejos ni dentro de la memoria; la piel se graba igual que la superficie del cerebro, también escrita, quizá de la misma manera” (Serres, 2003:95) y que no por nada hay similitud en las formas de nombrar las cosas, como, por ejemplo, ngumu, está compuesta de la misma forma que jumú, una significa casa y la otra tierra o terreno y este a su vez también tiene relación con la palabra ngense, que refiere a la naturaleza y al cielo, es decir para la filosofía mazahua todo está conectado, nada es ni está aislado.

Capítulo 4

**El acto violento y sus huellas. Una construcción analítica,
teórica y reflexiva del fenómeno de la violencia en Crescencio**

Morales

Instituto

Mora

*Todos deberíamos dedicarnos sin pausa a desaprender gran parte de lo que
hemos aprendido, y a aprender a aprender lo que no nos han enseñado.*

R.D. Laing

El objetivo del presente capítulo reside en analizar, entender y buscar comprender la violencia que se vive en esta comunidad mazahua de Crescencio Morales. Aspiro que la estructura de este capítulo se construya en función de proponer un modelo analítico que permita cumplir el objetivo que se plantea. Además, se espera que el orden de este planteamiento exponga la relación que existe entre la violencia y los imaginarios, narrativas e ideas del desarrollo. Por lo cual, a lo largo del capítulo, se usarán tres dimensiones de análisis: las afectaciones, las situaciones y la violencia sistémica.

Para analizar y comprender la violencia que se vive en esta comunidad, partiremos, no solo de la acción y los sujetos mismos, sino especialmente de un acontecimiento que marco profundamente a esta comunidad mazahua, pues considero que la expresión de la violencia es una muestra situacional para lo cual, como punto de partida, tomaremos la historia de Faustino. Tal como se corroborará, esta situación es solo una revelación de cómo se manifiesta la violencia en otros niveles, tanto estructurales, sistémicos como simbólicos y en distintas dimensiones tanto individuales como colectivos. Este recorrido será necesario, es el preámbulo para entender cómo se expresan estos diversos niveles de violencia en los cuerpos de niñas y niños de esta comunidad mazahua, tema que se abordará en el siguiente capítulo.

De tal forma que, en concordancia con nuestro título, se tendrá como punto de partida el acto violento. Por tal motivo, y en el mismo orden del capítulo anterior, este capítulo estará compuesto por dos momentos. El primero narrará la historia de Faustino, su pueblo y la tragedia. Sobre este relato se evidenciarán y desmenuzará, con el apoyo teórico, varios elementos de análisis a fin de construir un modelo analítico propio que permita entender la violencia que ocurre en esta comunidad en particular. Por tal motivo, resulta oportuno realizar un breve recorrido teórico de cómo se ha abordado a la violencia, hacer un acercamiento a lo que se ha entendido, se entiende por violencia y otros temas como el papel de víctimas, victimarios, entre otros a fin de construir un diálogo conceptual-reflexivo a partir del acto-relato.

El segundo momento está diseñado para plantear la relación que existe entre violencia y desarrollo. El puente que se traza para unir esta relación son las huellas que deja esta violencia o, dicho de otro modo, las afectaciones que se traducen en la injusticia, traumas y sufrimiento social y que muestran las promesas sin cumplir del desarrollo. Aspecto que nos remite a enfocar la mirada nuevamente en el acontecimiento en el que reposan distintas y diversas dimensiones de la violencia.

De esta forma, y con cierta perspectiva filosófica, se busca entender la violencia como un entramado en el que convergen múltiples violencias, a la que entiendo como una arquitectura y un proceso arquitectónico complejo e interconectado. Este esbozo, invita a mirar más allá de la violencia que tiende a fascinar y/u horrorizar. Violencia que tiene lugar en decisiones colectivas y probablemente políticas que se gestan, por un lado, como respuesta frente a la opresión, dominación y subordinación, y por otro, como una de las consecuencias del desarrollo como se muestra a continuación.

Primer momento: Violencia sistémica, situaciones y afectaciones

a. (In) Justicia histórica

La violencia es un fenómeno multidimensional que debe abordarse en su complejidad. Semelin (1983) señala que no existe una definición precisa para el concepto de violencia, ni una teoría capaz de esclarecer todas las formas de violencia. Considera que no es posible explicar los mismos conceptos de violencia de un criminal con la de una masa agitada. Para Semelin la violencia tiene diferentes caras resultado de procesos distintos. Por tal motivo, puntualiza que es necesario “preguntarle a quién habla de violencia qué entiende por ella” (Semelin, 1983:17).

Para analizar la violencia, Semelin distingue tres categorías que ayudan a caracterizar la violencia: a) diferenciar entre la violencia de la sangre (la de los muertos), de aquella que se llama violencia estructural, contenida en situaciones de miseria y opresión (como lo hace Galtung); b) la violencia cotidiana, integrada en nuestra forma de vida, c) la violencia de espectáculo que atrae la mirada y, a

su vez la desaprobación, (que caracteriza la ambivalencia de la violencia, por un lado asusta y por otro fascina) (Semelin, 2009:14). Violencia que considero puede abordarse tal y como sugiere la doctora Rosemberg: por un lado, desde la “objetividad: por ejemplo, de las estadísticas de la delincuencia y del crimen. [y] por otra, la subjetividad: cómo se vive y se siente la violencia, experimenta, observa, representa, atestigua, se necesita o se sufre por sujetos, grupos y sociedades” (2014: 4). Con esta mirada, se propone abordar el presente capítulo.

De modo que, la violencia contra las personas, sean hombres, mujeres, jóvenes, niñas y/o niños es un problema que requiere mirarlo más allá de lo visiblemente físico o psicológico. Concretamente, se necesita considerar que entorno a ella, se desencadenan una serie de consecuencias sociales, culturales, comunitarias e individuales, que al mismo tiempo que son su causa también son su origen (Recasens, 2004: 54), que no sólo se reduce a una relación de causa-efecto. Tales consecuencias -a su vez- tienen resonancia en todo aquello que rodea a la víctima, llámese desde el entorno social hasta el familiar que provoca un quebrantamiento social, cultural -tanto a nivel comunitario como individual, las cuales tienen repercusiones en el individuo en su concepción biopsicosocial (Rosemberg) - tal y como se presenta a continuación.

b. Un relato del acto violento o ¿fundacional?

La historia de Faustino. Gritos, (in) justicia y “tensa calma”³²

Todo parecía ser un día más en el calendario y en la cotidianidad de este pueblo mazahua de Crescencio Morales. Mujeres atendían las actividades domésticas, los pocos hombres que habitan en la comunidad cumplían con sus trabajos en el campo, niñas y niños jugaban y otros más acompañaban a sus padres y madres en sus respectivas tareas, mientras que los comités religiosos - conformados por grupos de mujeres y hombres- se encargaban, como cada fin de semana, de atender asuntos de la iglesia y, casi como es costumbre, la

³² Tensa calma, es parte del título de una nota periodística de Digital noticias, la información en tus manos; del día 14 de noviembre de 2018. Decidí recurrir a este oxímoron porque me parece que, en términos profundos, de la misma forma que esta tensa calma, el acto violento: el linchamiento fue un acto fundacional, que despertó en la comunidad una movilización organizativa que antes no se había visto. Es el acto violento que le da un sentido fundacional a esta comunidad.

mayoría de las familias se preparaban para recibir a sus familiares, que a lo largo del día estarían llegando de la Ciudad de México.

Hasta el momento nadie imaginaba lo que estaría por ocurrir entre la tarde del sábado y el domingo de aquel 10 y 11 de noviembre de 2019. Si bien los días posteriores a estos hechos parecían no tener ninguna trascendencia en la organización mazahua de esta comunidad, si representó un parteaguas con consecuencias que hasta el momento se discuten en el interior comunitario y que, mujeres, hombres, jóvenes, niñas y niños recuerdan y mantienen en su memoria con lujo de detalle lo que ocurrió. Los acontecimientos de estos días modificarían la forma en cómo se mira la comunidad en su interior, cómo se les mira desde el exterior y marcaría por completo a la comunidad de Crescencio Morales, a la población que la habita y a la de sus alrededores.

A penas se cumplían ocho días de celebrar una de las fiestas más significativas del pueblo mazahua: “el día de todos los santos”. Es la única festividad para que toda la población jñatjo se organiza, sin excepción. Hombres, mujeres, jóvenes, ancianos, ancianas, niñas y niños cooperan como pueblo para llevar a cabo esta festividad que une a los vivos para celebrarle a los muertos. Y ¿cómo reusarse a no participar si “todos tenemos un muertito a quien llevarle su ofrenda”? nadie se niega y todos deciden participar y formar parte de este ambiente festivo.

Con el ánimo de participación comunitaria a flor de piel, se desarrollaron los hechos de esta historia que -curiosamente- no iniciaron en donde concluyeron. En términos de espacios, podría decirse que todo comenzó en la comunidad más cercana, específicamente en Francisco Serrato, o también llamada en honor a su santo patrono: San Bartolo. Los vecinos mazahuas que rodean esta comunidad siempre reconocen que ahí viven “gente muy trabajadora y fuerte, ellos antes estaban peor que nosotros, pero ahora tienen mucho y siguen siendo muy mazahuas”, refiere una habitante de Crescencio Morales.

El producto de su trabajo les ha permitido contar con “mejores” servicios de electricidad, agua y drenajes e incluso recientemente de internet, esto gracias a que desde siempre han sido “gente muy bien hecha y luchan hasta tener las

cosas bien”, según refieren varios de sus vecinos mazahuas de Crescencio Morales y otras comunidades. En general los mazahuas suelen ser personas comprometidas y siempre buscan conducirse tal como lo indica la tradición.

Estas características se reflejan desde su persona como mazahuas individuales hasta en lo colectivo en su organización que se hacen notar en su entorno comunitario, como, por ejemplo, en sus servicios, en la infraestructura en el centro de su pueblo, en sus bosques y en sus casas. Para las personas foráneas, estas características podrían ser sinónimo de “bienestar y mejores condiciones de vida” que el resto de las comunidades de los alrededores. Sin dificultades se puede clasificar a San Bartolo como un “pueblo rico” en comparación con sus vecinos aledaños. Este distintivo provocó que esta comunidad fuera blanco de extorsiones, secuestros y robos por parte de personas ajenas a este pueblo.

Los pobladores de San Bartolo ya habían solicitado ayuda al municipio, sin embargo, sus demandas no fueron escuchadas. Cansados de casi seis secuestros y varios robos a negocios, la comunidad decidió tomar justicia por sus propias manos. Fue hasta el sábado 10 de noviembre que los mazahuas se revelaron y tomaron cartas en el asunto. Eran antes del mediodía que cinco hombres ajenos a la comunidad se estacionaron en las afueras de una de las tiendas de San Bartolo para comprar y beber cervezas. Después de consumir estas bebidas alcohólicas agredieron a la dueña para secuestrarla junto con su hija menor.

Una de las vecinas da cuenta que los cinco hombres suben a la tendera y su hija por la fuerza al vehículo. De inmediato, la testigo avisa a los vecinos y en cuestión de minutos la comunidad entera ya se había organizado para embestir a los agresores. Rápidamente cerraron las entradas y los caminos principales. Estos hombres al sentirse acorralados no tuvieron más remedio que escapar e internarse en el denso bosque de la zona. En el camino abandonaron su vehículo, a la mujer y su hija que, posteriormente fueron rescatadas por su comunidad mientras el automóvil fue incendiado para evidenciar que la sentencia estaba por comenzar.

Ante tales acontecimientos, también hay quienes apuestan que, en términos de espacios esta historia comenzó en Crescencio Morales y, en términos de tiempos, tiene su origen un par de años atrás. Específicamente, se remonta cuando el hijo de doña Emeteria había regresado al pueblo del Santo Patrono de San Mateo o también conocido como Crescencio Morales, esta vez al parecer para quedarse a vivir de manera definitiva, después de una larga temporada fuera de su pueblo natal.

El muchacho a muy temprana edad se había ido a la ciudad de México e incluso a probar suerte en “el gabacho” para contribuir con la manutención familiar, pues el campo no siempre “da para vivir, no da más que para medio comer”. El hijo de doña Emeteria, estuvo ausente por más de ocho años. El “muchacho” había trabajado honradamente e hizo un largo recorrido en diferentes lugares, primero como albañil fuera de su pueblo de origen, después se desempeñó como cargador en la Ciudad de México y finalmente en el área de construcción y en el área de alimentos como lava loza en el “país del norte”, todo para “mejorar” su condición de vida. Sin lograr su objetivo y desencantado decide regresar a su lugar de origen, pero esta ocasión con un plan que modificaría la cotidianidad comunitaria.

Prácticamente, poco después de la “llegada del hijo de Doña Emeteria en la comunidad se presentaron los primeros casos de secuestro. Una de las primeras víctimas fue el caso de la maestra Felipa, madre de tres hijos y muy querida por su activismo para difundir, rescatar y enaltecer la cultura mazahua. Los siguientes casos fueron hacia tenderos y otros comerciantes de Crescencio Morales y de dos comunidades que pertenecen a esta misma tenencia: Francisco Serrato (San Bartolo) y Donaciano Ojeda (San Francisco), pueblos dedicados al comercio y a las huertas de aguacate a gran escala respectivamente. Estos hechos preocuparon a la comunidad, pues en un principio entendieron que estas agresiones venían de personas que participaban con algunos de los carteles que operan en la región, pero decidieron ser cautelosos y no hacer más que tomar precauciones y cuidarse de forma individual y familiar.

Faustino, es el nombre del hijo de Doña Emeteria. Un joven recordado por ser reservado, pero muy trabajador y participativo con quien solicitara de su ayuda, que desde muy pequeño se le percibía con grandes expectativas y sueños por cumplir. Cuentan que era un niño responsable, pese a tener carencias económicas en el seno familiar, él siempre buscaba la forma de asistir a la escuela, expresaba su sueño de convertirse en veterinario para “curar a todas las borregas del pueblo y a los otros animales”. No obstante, estos sueños se vieron truncados por las necesidades económicas en el núcleo familiar y porque para ese entonces aun no existía la secundaria ni la preparatoria en la comunidad, hecho que le complicaba en términos económicos viajar hasta Zitácuaro para continuar con sus estudios, pues la prioridad es “tener para comer que para pagar el pasaje para ir a la escuela”.

Frente a este escenario, Faustino no tuvo más opción que, hacer lo que muchos otros niños y niñas hacen ante esta misma problemática: continuar en la reproducción del mismo círculo de carencia perpetuado por generaciones -de padres a hijos- como resultado de las múltiples formas de carencia, falta de oportunidades y el abandono de las comunidades campesinas e indígenas. De esta forma, Faustino con tan solo doce años se empleó por primera vez como ayudante de albañilería, de sus mayores aprendió el oficio para después convertirse en maestro albañil y poseer las habilidades necesarias en el área de la construcción.

Durante muchos años, Faustino, gracias a este oficio se ganó la vida y contribuyó al ingreso familiar, además de aportar con su tiempo y esfuerzo para trabajar el campo y cosechar lo más que se pueda para el autoconsumo. A lo largo de casi media década Faustino continuó con este mismo ritmo de trabajo hasta que fue insostenible. Por invitación de sus primos paternos, Faustino decide irse “de mojado” a California, uno de los lugares en donde se encuentra mucha presencia mazahua. Ahí se desempeñó en el área de la construcción, pero el trabajo no duro mucho. Sus primos maternos enterados de que “el pariente” estaba en el norte lo invitaron a trabajar en Nueva York. En este estado, también con presencia mazahua, aunque en menor número de población, Faustino estuvo trabajando cerca de dos años en el área de cocina.

Faustino cansado, no del ritmo y lo pesado de los turnos y del trabajo, sino de la discriminación y acecho que vivía constantemente por ser ilegal, decide dar las gracias a sus primos por el apoyo que recibió durante su estancia y dejar Nueva York. Faustino, siente que ya ha vivido y superado todas las adversidades y decide regresar a California. Esta vez ilusionado en que su estancia en este Estado será mejor que la primera vez. En esta ocasión cuenta con un poco de ahorros y llegará a un lugar que ya no le es tan ajeno. Esta aparente familiaridad le permite obtener un trabajo pronto en el oficio que bien aprendió desde su corta edad. Con sus ahorros opta por comprarse una camioneta que le permitirá transportar con facilidad sus herramientas para su empleo en el área de la construcción. Faustino sentía y pensaba que ya estaba alcanzando sus sueños y el “sueño americano” de bienestar y progreso.

Faustino, aún posee ese sentido de solidaridad que tenía cuando era niño en su pueblo. Una mañana al salir de su domicilio, un grupo de vecinos migrantes le piden un raid en la parte trasera de su camioneta. Faustino no se niega ante este favor. Una avenida antes que bajara este grupo de migrantes, una patrulla los detiene. Los oficiales al darse cuenta de que todos son migrantes solicitan los documentos del vehículo y del conductor. La política migratoria, no se detiene por contextualizar los hechos y de inmediato acusan a Faustino de traficante de migrantes. El delito de Faustino fue ser pobre, ser indígena, hablar otra lengua y buscar mejores condiciones de vida para él y sus padres que viven en el pueblo.

Las primeras dos semanas ninguno de sus parientes sabía del paradero de Faustino. Una de las primas fue asignada para buscar exclusivamente al primo Faustino. Ella lo busco, por donde fue necesario hacerlo. Cuando se enteró de lo que le ocurrió a su primo, en la comandancia, le dijeron que justamente el día anterior ya lo habían trasladado a una prisión de Texas. Faustino nunca imaginó que recorrería varios estados de este país vecino bajo prisión. Después de un largo año de prisión en prisión, un juez decide otorgarle la libertad por falta de pruebas y porque durante los años que vivió en este país pago sus impuestos de manera puntual.

Inmediatamente, Faustino fue deportado. Sin ningún peso en la bolsa, regresa a su pueblo que lo había visto partir hace más de ocho años atrás. Con la cabeza cabes baja y los pies que apenas marcaban sus pasos se le veía andando por los caminos del pueblo que lo vio nacer. Adoptó una conducta retraída, ya no participaba en ninguna de las actividades de la comunidad y el dolor ajeno le importaba poco. Al pasar del tiempo, habría que aportar al ingreso familiar, tenía trabajos temporales que le obligaban a viajar constantemente a la ciudad de México.

En uno de estos viajes a la capital conoció a otros jóvenes de su edad, casualmente dos de ellos pertenecían a una de las comunidades del Estado de México que colindan con Crescencio Morales. Gradualmente, Faustino fue recuperando su ánimo. Otras personas refieren que Faustino no había regresado solo, pocos meses después de su llegada al pueblo, llegó con cuatro amigos. En un principio se pensó que Faustino llevó a sus amigos a conocer su pueblo, su natal Crescencio Morales y a “darles un paseo” por las comunidades cercanas de forma recreativa. Sin embargo, este era el comienzo de uno de los acontecimientos poco usuales que romperían por completo con las formas, prácticas y conductas que estos pueblos acostumbran.

Después de varios secuestros, extorsiones y que, simultáneamente, Faustino y sus amigos mantenían sus “paseos” tanto en Crescencio Morales como en otras dos de las comunidades que le rodean, llegó el día en que la población descubrió la identidad de los verdaderos responsables de semejantes actos. Fue el sábado 10 de noviembre que Faustino y sus amigos cometieron el error de intentar secuestrar a una de las tenderas más prestigiadas y acomodadas de la comunidad de San Bartolo. El pretexto fue pedir cervezas que consumieron en la entrada de la tienda de doña Isadora.

Aparentemente bajo los efectos del alcohol, parecían inofensivos, al cabo de una hora a pie de la tienda asaltan a Doña Isadora, saquean las ganancias del día y se dan cuenta que doña Isadora no estaba sola y de paso también secuestran a su hija. Las suben por la fuerza al automóvil. Una de las vecinas se da cuenta de todo el movimiento, de inmediato lo comunica con el juez comunitario. La

respuesta de la comunidad fue apresurada y se organizan para aplicarles una emboscada. Hombres se internan en el bosque, mujeres aguardan en sus casas y otras más vigilan las calles, mientras simultáneamente avisan de lo ocurrido a los dos pueblos colindantes.

En Donaciano Ojeda y en Crescencio Morales se preparan para cerrar los caminos que conectan a las tres comunidades, también se organizan para hacer rondines en los bosques y evitar que los secuestradores escapen. Por lo pronto, en Francisco Serrato “prenden fuego” al automóvil en el que viajaban estos cinco hombres. Cae la noche, ellos continúan prófugos y las poblaciones mazahuas se mantienen alertas ante la incertidumbre nocturna.

A la mañana siguiente, con mayor claridad y la seguridad que ofrecen los primeros rayos del sol, se activa la búsqueda por los caminos boscosos. En uno de los caminos de Crescencio Morales, que casi colinda con Francisco Serrato, son encontrados los cinco hombres. De inmediato se produce una persecución, solo logra escapar uno, pero los pobladores de Crescencio Morales lo reconocen, es Faustino que conoce bien el monte, que -desde pequeño- recorría junto con las borregas que cuidaba en aquel entonces. De modo que, algunos de los pobladores se dirigen en caravana con los cuatro sujetos encanutados y otro grupo pequeño se dispone para ir a casa de Faustino a buscarlo a casa de sus padres.

En la casa de Faustino, únicamente estaba su madre, entran a la casa por la fuerza, escudriñan cada rincón. Lo que encuentran les llena de consternación, temor y coraje. Se dan cuenta que Faustino tenía, en una caja de zapatos, varias fotografías de niñas y niños de la comunidad de Crescencio Morales y de San Bartolo. Niñas y niños retratados con sus uniformes en la entrada de sus escuelas. Estas pruebas enardecen más a los pobladores que, se encargan de comunicar lo ocurrido a todo aquel que se encontraba a su paso y advirtiendo que cuidaran a sus hijos e hijas.

Las campanas de la iglesia no dejaban de replicar, pero se desconocía con exactitud el verdadero motivo, si era por lo que estaba ocurriendo o porque justo

en ese momento llegaba el nuevo sacerdote al pueblo. Sin intención, se aprovechó el llamado de las campanas para congregarse en las canchas de Fútbol. Las canchas es un espacio acostumbrado a gritos, empujones e insultos que provoca la efervescencia de cada uno de los partidos que se juegan todos los domingos. Este domingo no era el espectáculo de un partido lo que aglutinaba a tanta gente, y aunque tampoco estuvieron ausentes ni los gritos e insultos, si era otro el motivo que reunía en este espacio a la comunidad. En este espacio quedaron tirados sobre el césped el cuerpo de cuatro hombres. Ahí fueron golpeados hasta casi quedar inconscientes.

Padres y madres sabían de antemano que el gobierno del municipio no haría nada al respecto, que una vez más este hecho quedaría impune, que las autoridades pasarían por alto las futuras intenciones que tenían estos hombres para con sus hijos e hijas. Acordaron que era la oportunidad de hacer ver a todos que no deberían meterse más con las comunidades, mandar un mensaje que no volverían a dañarlos ni a lastimarlos como comunidad, por el “bien de las futuras generaciones”, sin importar los costos. Era el momento de demostrar lo que les orillaron a hacer, que poco importaba quién pagaría los platos rotos. Conscientes que lo ocurrido, no es culpa únicamente de los hombres tirados, sino también de las injusticias cometidas por el gobierno por haberlos abandonado y por su contribución a la impunidad, lincharon y quemaron a estos cuatro hombres.

Con ánimos frenéticos, los jñatjo impidieron el paso de patrullas, ni el jefe de tenencia, ni ninguna otra de las autoridades tradicionales de las tres comunidades, lograron contener el enfado de la población. Si alguien intentaba detener semejante ímpetu o se atrevía a decir lo contrario, aumentaría el sentimiento de arrebatado de (in) justicia. Poco a poco, sobre las canchas, únicamente fue quedando el vacío, pero -paradójicamente- también estaba ocupado por la evidencia de (in) justicia descargada sobre cuatro cuerpos testigos de un sentimiento de (in)justicia acumulada por muchos años. Lo que encontraron los peritos, no solo fueron cuatro cuerpos sin vida, sino las marcas de agresiones hechas a las comunidades por décadas de opresión, dominación, agravio y abandono constante.



Fotografía 23. Las “huellas de la in-justicia”
Fotografía de: periódico informativo La región

Lo que vino después fue una “tensa calma” parecía que nada había ocurrido. Sobre los caminos la gente hablaba de cualquier cosa excepto del tema del linchamiento. Lo que se buscaba era demostrar que no había sentimiento de culpa, sino que se entendiera que ya no estaban dispuestos a negociar cualquier tipo de agresión contra los pueblos. En cambio, en el interior de las familias se contaba la misma historia, siempre se agregaban nuevos elementos hasta llegar a reconstruirla por completo, era tema de sobremesa en todos los hogares de las tres comunidades mazahuas.

En aparente calma, este acontecimiento fue el parteaguas para que las comunidades, principalmente Crescencio Morales, se atrevieran a organizarse como comunidad. Pese a que Crescencio Morales es jefatura de tenencia de otras comunidades, anteriormente no encaraban los ultrajes ni hacían frente a las diferentes injusticias cometidas a lo largo de su historia. Lo ocurrido aquel domingo fue la chispa que detonó en organización y mayor movilidad a futuro frente a todo agravio que se cometiera contra su comunidad, y las comunidades mazahuas colindantes. En el pasado sufrieron de invasión, llegaron personas “blancas” de otros lugares a ocupar sus mejores tierras y nadie en absoluto hizo algo para impedirlo.

Posteriormente, la tala clandestina de árboles de maderas finas fue la última gota que derramo el vaso. Frente a semejante problemática, la comunidad de Crescencio Morales tomó en serio su organización y generaron estrategias para hacer frente a esta mafia que desde hace más de cinco décadas opera en la región. A partir de aquel momento a la fecha, hay un retén que custodia la entrada principal. En un principio, armados únicamente con palos, machetes, uno que otro con carabinas y con gran coraje salieron a defenderse de lo que consideran agravio hacia su comunidad. Con el tiempo han logrado suministrarse de algunas armas de bajo calibre para los retenes en el que hacen guardias hombres y mujeres de la comunidad.

En tanto de Faustino, no hay rastro de él, nadie sabe nada de su paradero, no lo han visto ni en la Ciudad de México ni tampoco lo han visto por aquel país vecino del norte. Mientras tanto, a su madre se le ve trabajando el campo y empleándose en uno de los comercios que están en el centro de la comunidad. Doña Isadora, camina con la dignidad bajo sus pies, con la mirada avergonzada y con la incertidumbre que consume sus vísceras porque al parecer no tiene ninguna noticia de Faustino, aunque hay quienes aseguran que “ella sí sabe dónde está su hijo”.

En estos hechos agraviantes, cargados de diversas violencias, el pueblo de Crescencio Morales cimentó un sentido para su organización como comunidad. Con todo lo ocurrido, recientemente Crescencio Morales se ha hecho más contestatario que antes frente a los acontecimientos que les resultan perjudiciales. Actualmente, se cuestionan sobre los beneficios y desventajas de contar con un autogobierno. Pese a que en muchas ocasiones reman contra corriente, la comunidad se mantiene en construcción de formas que le permitan hacer valer su dignidad como pueblo indígena mazahua.

En acto seguido las preguntas obligadas son: ¿qué deja ver este relato? Bajo la recomendación de Semelin (1983) y de la doctora Rosemberg (2014), ¿Qué elementos encontramos que nos permiten entender la violencia que viven, enfrenta y/o (re) produce esta comunidad, particularmente niñas y niños? Son varios los elementos y distintas las dimensiones que atraviesan y se encuentran

a lo largo de esta historia que marcó profundamente el inicio de una nueva etapa (fundacional) en la población de esta comunidad mazahua.

Este relato es una expresión de la(s) violencia(s). Es un hecho cargado de un entramado infinito de relaciones que, además de manifestarse en un lugar y tiempo determinado, también representa micro expresiones que están presentes en el nivel macro. En este sentido, como primer punto se invita a mirar que el relato devela proceso(s) complejo(s) de cómo se construyen los andares de la violencia, los cuales atraviesan desde una persona, familias, la comunidad completa hasta sus alrededores y más allá de la región. Es precisamente en estos andares que centraremos nuestra atención porque considero que, en estos pequeños detalles, es posible encontrar explicación(es) que aporten al análisis y con ello entender la(s) violencia(s), particularmente la que ocurre en esta comunidad.

En segundo lugar, el recorrido de toda esta experiencia permite -a manera de arqueología- adentrarnos en la historia violenta de personajes y con ello profundizar -con un filtro de sensibilidad- sobre cómo es que miramos y solemos entender la(s) violencia(s). De esta forma, se evitará situarla únicamente en el acto mismo del linchamiento y de los sujetos. Por el contrario, se busca ubicar en el acontecimiento las expresiones más nítidas de estas violencias.

Por lo tanto, abordar el tema con esta perspectiva permite construir una especie de modelo analítico para entender la violencia, no como hecho(s) aislado(s), sino en su complejidad tal y como propone la doctora Florence Rosemberg y otros enfoques de autores como Galtung, Zizek, Chul Ha, que, aunque con ciertas contradicciones y posturas encontradas, cada uno de ellos aportan formas de entender el fenómeno de la violencia, que más adelante abordaremos.

Para abrir paso al tema y trazar el camino que brinde respuestas a nuestras preguntas, comenzaremos por hacer dos cosas de manera simultánea: primero colocaré en el centro la historia de los sujetos linchados y las tres comunidades mazahuas; segundo buscaré que esta historia dialogue con las aportaciones teóricas de diferentes autores en el tema violencia. Por tal motivo, mostraré

cuáles son las condiciones de los sujetos involucrados, pertenecientes tanto a la dimensión individual como a la colectiva. Es decir, tanto la historia de Faustino y sus cuatro jóvenes amigos como la población de esta comunidad. De esta forma, nos alejaremos de la violencia que tiende a fascinar como sugiere Semelin.

El acontecimiento es una ruta que permite ubicar las violencias y a los sujetos a fin de analizarlos y entenderlos, que, si bien se entiende que dichas violencias se manifiestan en un solo acto, también es importante comprender que estas son el reflejo de expresiones constantes en diversas y diferentes situaciones y que posiblemente se han inoculado en la médula de las relaciones cotidianas más inmediatas. Este procedimiento metodológico que propongo facilita develar varios elementos que se esperan ayuden a comprender la violencia, en especial la que ocurre en esta comunidad jñatjo.

c. ¿Victimas, victimarios o testigos?

Según Nelson Arteaga (2013) gracias a las aportaciones teóricas de la sociología clásica y la sociología contemporánea, se han logrado identificar dos figuras importantes: a los perpetradores y a las víctimas, pero en esta historia ¿quién o quiénes podrían ser los perpetradores y quiénes las víctimas? A primera vista parecería obvio que los únicos perpetradores son los sujetos que secuestraron a varias personas de las tres comunidades de forma sistemática.

Desde una perspectiva simplista y lineal, y con cierta obviedad resultaría sencillo orientar los señalamientos hacía los cinco jóvenes secuestradores. Sin embargo, si complejizamos la situación y volteamos un poco el lente para dar un giro de 180 grados, podríamos ver que también los perpetradores podrían ser las tres comunidades que decidieron linchar a estos sujetos.

Ahora bien, si intentamos desajustar la tuerca del lente y sumar otro giro de 180 grados, podríamos alcanzar una mirada fina y mirar que -en el fondo- ni los cinco sujetos ni las tres comunidades fueron los perpetradores, sino que, por el contrario, es posible identificar dos principales perpetradores. El primero podría ser el gobierno (tanto federal como de este estado) que, desde hace varias

décadas, implementa políticas que son indiferentes a las realidades de la vida rural. Situación que contribuye al abandono de las comunidades a su propia suerte, además que tampoco atiende las necesidades inmediatas ni las diversas problemáticas de la región.

El segundo posible perpetrador podría ser el crimen organizado que está presente en la región. De manera gradual el crimen organizado ha hecho sentir su presencia en las localidades de este estado, poco a poco gana terreno en comunidades alejadas a las ciudades principales del estado. En las dos últimas décadas, el crimen organizado ha intensificado sus formas de operar, tanto en el número de homicidios como en las formas de hacerlo. Frente a este panorama, entonces ¿quiénes podrían ser las verdaderas víctimas? En este sentido, las víctimas son aquellas personas que vivieron los secuestros y robos.

No obstante, también podría decirse que, en por lo menos dos momentos de esta historia, también las víctimas fueron los secuestradores (los cinco hombres): el primero porque desde su infancia hasta en su etapa adulta vivieron y padecieron la violencia que el Estado dejó caer sobre ellos al no proporcionar ni cubrir con lo mínimo para que desarrollaran sus propias capacidades, negándoles oportunidades. Y segundo, cuando murieron a manos de todos los pobladores pasaron de una posición de victimarios a víctimas, y que tal vez estos dos tipos de actores, sin darse cuenta, fueron víctimas de otro tipo de perpetrador que no siempre se materializa de forma presencial y que, habitualmente suele mantenerse en el anonimato.

En esta tesitura, se debe poner sobre la mesa que -desde la mirada antropológica- se considera que en un acontecimiento violento difícilmente se “tiene un consenso de los tipos de actores implicados: victimarios, víctimas y testigos” (Ferrándiz y Feixa, 2004:162), dado que todo depende de las miradas, posiciones y perspectivas que cada uno de los involucrados percibe de un acto. No obstante, lo que se busca es un análisis lo más objetivamente posible y por ello sugerimos que es “tan importante observar la violencia en sí como comprender la visión que los actores tienen de la misma” (Ferrándiz y Feixa, 2004: 162).

Por lo tanto, nuestra tarea “como investigadores holísticos...[en] la especificidad de una antropología de la violencia consiste en estudiar los vínculos entre las distintas formas de violencia presentes en cada estrato cultural (Ferrándiz y Feixa, 2004: 162). A la luz de esta reflexión, se revela que -como tal- no existe únicamente una sola víctima ni un solo victimario, por el contrario, tanto los secuestradores como la población mazahua e incluso sujetos del crimen organizado- que inmersos en un sistema de relaciones atravesadas por aspectos sociales, económicos, culturales- son parte de un entramado de relaciones en diferentes niveles.

En este sentido, se invita a pensar que existen otros elementos ocultos que deben visibilizarse, como, por ejemplo, algunas de las razones o detonadores que propiciaron que estos jóvenes decidieran dedicarse a delinquir y secuestrar. Si bien -generalmente- siempre están visibles los actos violentos que se cristalizan en violencia física: golpes, torturas, homicidios, etc., también es importante considerar aquello que esta de fondo, que no se exterioriza a primera vista, aquello que no es plenamente visible.

En el caso del linchamiento inferimos que en telón de fondo están tanto el origen como las causas que gestaron este hecho. Reconocemos que no se justifican los actos cometidos, ni que los sujetos atacarán a los pobladores de estas comunidades, ni viceversa. Desde esta posición la pregunta obligada es: ¿por qué lo hicieron? Muy probablemente la respuesta va más allá de las causas, es posible encontrarla si se piensa que dichos sujetos están inmersos en múltiples tipos de relaciones sociales, económicas, políticas, culturales a nivel micro y macro.

En este sentido, deducimos que las consecuencias estructurales que se manifiestan en un nivel macro repercuten en lo local (y viceversa). Por lo cual, los efectos atraviesan desde los estructurales hasta los culturales, pero ¿cuáles son estos efectos? En consideración de esta investigación, parece ser que las respuestas están en la historia de Faustino, los cuatro cuerpos sin vida y la población de las tres comunidades. Por consiguiente, debemos contemplar que en esta historia están presentes tres aspectos.

Primero, el acto violento se materializó en la tortura y homicidio; segundo, las condiciones y circunstancias cargadas de distintas violencias (como la imposibilidad de acceso a oportunidades de y para la vida), no son tan evidentes – con regularidad es difícil identificarlas- como hechos violentos; y tercero, considerar que todo está interconectado en relaciones de diferente índole, que lo hace más complejo y fructífero para su entendimiento y comprensión, que resumirlo únicamente al hecho violento de crimen y homicidio.

Por lo cual, deducimos que este relato es la materia prima para identificar diferentes elementos, tipos y formas de la violencia, estructural, sistémica, simbólica, directa, indirecta que se manifiestan en diferentes escenarios: íntimos como los hogares, en otros no tanto como la escuela, la comunidad y que, además, oscilan entre lo individual y lo colectivo. De modo que, considero puede abordarse a partir dos elementos que están presentes en el contenido de estas violencias: el abandono y las ausencias.

d. Violencias, ausencias -carencias

El tema de la violencia cuenta con una amplia bibliografía, además abarca distintas áreas de estudio, que para los intereses de esta investigación no es necesario hacer mención de todos. Por el momento, nos delimitaremos a mencionar que la violencia se ha abordado desde el campo de la sociología, psicología, antropología hasta las ciencias duras como la medicina, biología y neurobiología, cada una aporta sus propias percepciones que de ella se tiene, aportaciones que, sin duda, han contribuido a dilucidar y profundizar en el tema. No obstante, pese a la amplia bibliografía, paradójicamente yo he preferido abordarlo desde dos aspectos que considero fundamentales en el contenido de las violencias, concretamente me refiero a la relación violencia- ausencias (carencias) - abandono, como se expone a continuación.

Específicamente, en términos de violencia ¿cuál es la situación en Crescencio Morales? Crescencio Morales es una comunidad rodeada de mesetas con bastos bosques que aparenta ser tan alejada de cualquier otro tipo de realidades que no sea la propia. Se puede pensar que por su vida comunitaria no sucede nada extraordinario. No obstante, es una comunidad que, al parecer, además de

estar en constante relación con lo que sucede fuera de ella, también los individuos biopsicosociocultural (Rosemberg) que la componen, sienten y viven los resultados de una forma muy particular.

Si sugerentemente buscamos una explicación estructural, Crescencio Morales es una comunidad catalogada con un alto índice de marginación. Es una comunidad indígena que, al igual que la mayoría de otras comunidades indígenas, ha estado sumergida en una crisis social permanente. Tal crisis se expresa en alto rezago educativo, problemas ambientales, principalmente en lo que refiere a la tala clandestina y el monocultivo de aguacate; además de un importante rezago económico que padece la comunidad, y por supuesto la presencia del crimen organizado que impera en la región, por mencionar solo algunos.

Considero pertinente primero puntualizar ¿qué se entiende por violencia estructural y por qué se dice que esta comunidad vive una posible violencia estructural? Para empezar Galtung hace una diferencia entre violencia estructural (o indirecta) y la violencia directa. Esta última indica que existe un actor quien comete la violencia de forma personal o directa, de ahí su nombre; y la violencia indirecta o estructural, es aquella donde no hay un actor que cometa la violencia de forma directa, en este caso la violencia tiene lugar en la estructura “y se manifiesta como desigualdad de poder y por consiguiente en la desigualdad de oportunidades de vida” (Harto, 2016:131) que -en resumen- puede traducirse en “injusticia social” según Galtung.

Para este mismo autor, estas dos violencias son legitimadas por la violencia cultural, a la que define como “aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia -materializada en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) -que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural” (Galtung, 2016: 149). De forma implícita esta violencia “hace que la violencia directa y estructural aparezcan e incluso se perciban como cargadas de razón” (2016: 149).

Por otro lado, la doctora Rosemberg habla de una violencia sistémica la cual permea las “estructuras sociales en todas partes...[ésta] se produce cuando las personas están en desventaja por las condiciones económicas, jurídicas, políticas y tradiciones culturales” (Rosemberg, 2014: 22), regularmente es casi invisible. La violencia sistémica está dividida en dos: primero, la violencia sistémica indirecta (VSI), ésta tiene su origen por una “falla estructural...que conlleva en sí misma todo el tiempo a la violación constante y a gran escala de los derechos humanos, derechos inexistentes”. Y segundo, la violencia sistémica directa (VSD) esta es “la más visible, la perceptible y atestiguada por muchos mexicanos: secuestros, desapariciones, asesinatos, robos y muchas más posibilidades imaginables e inimaginadas” (2014: 23).

Por su parte, Zizek, refiere a una violencia subjetiva y violencia objetiva. La primera, considera es la más visible. En ella es posible identificar con claridad al actor quien efectua el acto. La segunda, es menos visible, es “inherente al estado de cosas ‘normal’” (2009:10) y pacífico. Esta última violencia está compuesta por dos tipos objetivos de violencia”: la violencia simbólica, que aparece en el lenguaje y sus formas, y la violencia sistémica “que son las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas económico y político” (2009: 10).

La violencia es un tema amplio que con frecuencia tiende a ser casi indefinible, razón por la que exige un tratamiento particular, en sintonía con el caso a exponer. De tal manera que, las formas en las que suelen presentarse modifican el espectro social en el que tiene su aparición. Puesto que, habitualmente la violencia abrumba, consterna, fascina, tiende a superar su propio entendimiento. Sin duda existen diversas formas y distintas perspectivas de abordar el fenómeno de la violencia (Han, 2013).

En definitiva, es claro que cada uno de estos autores aportan planteamientos interesantes. Aunque en algunos casos unos están más distantes que otros, sin duda todos ellos contribuyen al análisis de la(s) violencia(s). Si bien dichos autores tienen puntos de desencuentros, considero que todos ellos coinciden en la existencia de una violencia que no es tan visible. Por lo tanto, lo que conviene

señalar acá es que todos ellos denuncian, sin centrar por el momento nuestra atención en el nombre que le atribuyen, un tipo de violencia que se comete desde los ámbitos económicos, políticos, jurídicos y culturales, que deja caer sobre los sujetos sus consecuencias tanto en la dimensión individual como colectiva y cuyos resultados se manifiestan en distintos escenarios en que se desarrolla.

Por lo pronto partiré de esta convergencia para explicar qué es lo que ocurre en la realidad de estos sujetos y las comunidades indígenas, en particular con Crescencio Morales y comprender que donde hay ausencias y abandono se encuentran uno o varios efectos de las violencias, los cuales operan y se despliegan como una especie de rizoma y con ello hacer evidente que tales efectos de la violencia son tanto producto como productor de diversas y distintas violencias. De ahí, la importancia de hablar de situaciones y afectaciones a modo que permitan identificar los elementos y antecedentes que propiciaron que ocurriera esta expresión violenta cargada -a su vez- de distintas y diversas violencias.

e. Situaciones y afectaciones

En particular, Faustino vivió de cerca y padeció las consecuencias de las políticas neoliberales, que provocaron el abandono del campo, sufrió la ausencia de familiares que, al igual que él, decidieron irse de “mojados”, así como los daños colaterales que deja la migración: precariedad laboral, discriminación, abandonos, etc. Pese a su sueño de ser veterinario, las dificultades económicas le impidieron continuar con sus estudios y abandonar la escuela. Las condiciones de carencia lo orillaron a abandonar sus aspiraciones y lo obligaron a buscar otras formas de subsistencia. Posiblemente, Faustino como “individuo profundamente desengañado y desilusionado también empezó a odiar la vida” (Fromm, 1966: 20).

Ante este escenario desolador, sus posibilidades para mejorar sus situaciones de vida disminuyeron. En el crimen encontró la única salida para salir de su condición. En este punto, probablemente Faustino experimentó la desesperación por desilusión de la vida (Fromm, 1967) porque “si no hay nada ni nadie en que creer, si la fe en la bondad y la justicia no fue más que una ilusión disparatada... la vida se hace odiosa... [el desengañado] se convertirá en un cínico y destructor”

(Fromm, 1966: 20). De modo que, esta violencia sistémica, resultado de un proceso de exclusión, concentrado de capital en manos de los “que siempre han tenido, de los caciques del pueblo” y de otros que se ubican en otras estructuras y en el que impera la ganancia por la ganancia -ya no solo el hombre por el hombre- se produce una deshumanización del hombre.

Faustino, no solo vivió y padeció las violencias constantemente, sino -aunque no es una regla- también en su momento las produjo, puesto que se habla de una tendencia a reproducir y replicar la violencia de la que se fue víctima. Las afectaciones tienen un amplio espectro de alcance. Es importante mencionar que estas afectaciones, no solo la recibieron las personas secuestradas, sino también Faustino, sus otros cuatro amigos e incluso la madre de Faustino y otros. Es trascendental como un solo acontecimiento, marco profundamente la vida de muchos habitantes, tanto de forma directa como indirecta.

No hay duda alguna que la historia de Faustino y de muchos otras niñas y niños mazahuas es una historia de injusticia social a la que refiere Galtung; es una historia de violencia sistémica, tanto directa como indirecta a la que refiere Rosemberg. Violencia que se condensa en la falta de oportunidades para desarrollar capacidades, en políticas neoliberales que permean los sistemas económicos, políticos, y culturales como puntualiza Rosemberg. Que, en su conjunto, lo que se visualiza en una descomposición social, en el que uno desquita la violencia que vive, no contra quien o quienes lo mantienen en estas condiciones, sino contra otro que es igual que él, por ejemplo, las formas de operar del crimen organizado, el linchamiento, la violencia intrafamiliar, entre otros, a tal nivel en el que se cree que “la muerte se supera matando” (Han, 2013: 34)

Frente a tales hechos, de por sí ya violentos, me atrevo a decir que, en la población indígena mazahua de este pueblo, en todas estas ausencias, carencias y abandonos están presentes dos macro tipos de violencia que refiere la doctora Rosemberg: el de resistencia y la coercitiva y/o punitiva (2014: 2), puesto que, por un lado, resisten ante las dificultades socioeconómicas y políticas que se les han presentado, y por otro lado, al mismo tiempo reaccionan

de forma punitiva ante ciertas condiciones, sea en lo colectivo, individual e intrafamiliar (Rosemberg, 2014). En pocas palabras “las relaciones de poder son, también, relaciones de resistencia “(Scott, 2000: 71).

La historia de Crescencio Morales es una historia de ausencias, fragmentaciones, despojos, injusticias, pero que -también en esas dificultades- ha encontrado formas para contener -en medida de sus posibilidades- el avasallamiento de múltiples problemáticas que acontecen en su interior y exterior. El miedo, el abandono del padre, la madre, de la escuela; la ausencia de tres platos de comida al día, de los más viejos que dejan a tras las historias de “los buenos tiempos en el pueblo”, la muerte de los jóvenes a causa de riñas, vicios, las muertes naturales y el sentimiento de desolación están presentes en la cotidianidad mazahua.

Sin duda, Crescencio Morales es víctima de “injusticia social” de la que habla Galtung. En este pueblo jñatjo claramente se perciben los dos elementos de esta injusticia social. Por un lado, existe una desigualdad de poder. Las cuales se gestan desde políticas gubernamentales hasta que alcanzan las relaciones de poder que ejercen -aquellos que “tienen más” o también llamados “los caciques del pueblo”- contra la comunidad y que por varias décadas mantienen al pueblo en sometimiento, que, a mi parecer, esta situación se acerca la violencia directa, pues es cometida directamente por actores.

Consecuentemente, por otro lado, es evidente la desigualdad de oportunidades de vida de aquellos que no tienen más que para sobrevivir el día a día y de las que son testigos sus condiciones económicas, el abandono escolar, la ausencia de seguridad, por mencionar solo algunas. Tal y como se explicó a través de las ausencias y el abandono, los jñatjo están en condiciones de desventaja económica, política y jurídica, que a su vez produce otras carencias a un nivel micro. Dado que, “el modelo civilizatorio arrastra el signo de una carencia, una falta, una radical escasez” (Pineda, 2016: 26) que se expresa en una dimensión mucho más atómica: en el Ser.

Especialmente sus habitantes, mujeres, hombres, niñas y niños jñatjo padecen los resultados de la violencia sistémica a la que se refiere Rosemberg. Por un lado, constantemente sus derechos colectivos como pueblo indígena, sus derechos humanos en general, y como individuos en particular: mujeres, jóvenes, niñas y niños son quebrantados, es decir, se enfrentan a una violencia sistémica indirecta (VSI). Por otro lado, este pueblo y sus habitantes son testigos, víctimas y victimarios de secuestros, robos y homicidios. Con esto, señalo que también padecen y (re)producen una violencia sistémica directa (VSD).

Primordialmente para el caso del pueblo Jñatjo de Crescencio Morales, considero pertinente hacer referencia a la violencia sistémica que indica la doctora Rosemberg, porque me parece que después del desdoblamiento que ya realizamos, tenemos elementos para decir que se (re) produce una violencia sistémica directa e indirecta. Además, en ellas se localizan tres facetas de la violencia sistémica que detalla Rosemberg: corrupción, impunidad y pobreza (2014: 8).

La primera, porque como tal ocurre un abuso de poder, hay una “desintegración de la integridad en el cumplimiento de los deberes públicos por cohecho o clientelismo” (Rosemberg, 2014: 8) que se ejerce por parte de la máxima autoridad del estado, de altos funcionarios o servidores públicos del municipio y por parte también de algunas autoridades de la comunidad. La segunda, porque frente a muchos actos de violencia que se comenten de forma directa o indirecta han quedado sin castigo, que regularmente casi siempre la ley actúa contra los inocentes, los débiles, los no impunes, como refiere Rosemberg (2014).

En este caso, tanto Crescencio Morales como las otras dos comunidades mazahuas vecinas respectivamente, denunciaron y solicitaron con antelación el apoyo del municipio para detener los secuestros y robos de los que estaban siendo víctimas. No obstante, ante el linchamiento, los jefes de tenencia de las tres comunidades “pagaron los platos rotos” mientras funcionarios y jefes de estado quedaron en la impunidad. Y la tercera, pobreza la cual “permea en toda la sociedad mexicana...que vive hoy una terrible desigualdad” (Rosemberg, 2014: 14). En resumen, este “bucle corrupción- impunidad desatan pobreza”

(Rosemberg, 2014: 14), lógica que permanece vigente tanto en el municipio de Zitácuaro como en Crescencio Morales.

De modo que coincido con Rosemberg. Considero oportuno y preciso hacer referencia a la violencia sistémica que indica la doctora. Me parece que nombrarlo de esta forma nos permite pensar en un sistema cuya cualidad rescatable es su posibilidad de transformación, de modificar su condición -en este caso violento-. No es una condición obligatoria ser violento, pues, como en su momento refirió Margaret Mead y coincide Rosemberg, existen sociedades que prescinden del uso de la violencia, “hay sociedades que no conocen la guerra” (Margaret Mead, 1982, en Rosemberg, 2014:1).

En cambio, sí se nombra estructura, nos remite a algo concreto, inalterable sin posibilidad de cambio, nos limita a pensar en una necesaria (re)producción de la violencia y con ello asumir una condena de la que difícilmente lograremos escapar. En mi opinión, la palabra sistémica es esperanzadora, creadora, da pie a la posibilidad de transformación; contrariamente a la palabra estructura que transmite desolación, desamparo, perpetuidad, sin oportunidad de cambio.

A estas alturas es oportuno matizar estas violencias de las que Galtung y Rosemberg nos han ayudado a esclarecer. Para el filósofo surcoreano Byung Chul Han si bien “la situación en la que tiene lugar un acto violento a menudo tiene su origen en el *sistema*, en la *estructura* sistémica en la que se integra” (2013: 225), no necesariamente implica “el hecho de que los niños de clase obrera tengan menos oportunidades de educación que los de clase alta no es violencia, sino injusticia” (Han, 2013: 227). Bajo esta premisa, entonces tanto niños, niñas como la comunidad en general no son víctimas de violencia, pero sí de injusticia social que al final desata violencia, sea de forma directa entre pobladores, sea por poder, jerarquías o sometimiento de otros por encima de los más débiles.

Han de ninguna manera descalifica las aportaciones de Galtung. Su crítica se centra, por un lado, en que para Han “La violencia estructural no es violencia en un sentido estricto. Más bien es una técnica de dominación” (Han, 2013: 228).

Por otro lado, me parece que el punto en el que Han se aleja de la postura de Galtung, es porque para el filósofo surcoreano, Galtung no distingue la diferencia entre poder y violencia. En cambio, esta relación para Arendt le otorga otro tratamiento. Para ella “poder y violencia, aunque son distintos fenómenos, normalmente aparecen juntos” (Arendt, 2015: 72).

En concreto, para Han, “tanto la violencia simbólica de Bourdieu como la violencia estructural de Galtung se distinguen de la violencia sistémica, que afecta a todos los integrantes de un sistema social y los convierte en víctimas” (Han, 2013: 240). Este autor señala que en la violencia sistémica no se requiere de un enemigo o de otro que someta, no hay como tal un sujeto para que se lleve a cabo la violencia, sino es realizado por “el propio sistema” (Han, 2013: 240) y del cual hablaremos posteriormente en relación de la violencia con el tema de desarrollo humano y económico.

A pesar de esta postura, y sin afán de provocación, me parece que en algunas reflexiones es posible reducir la brecha que separan los planteamientos de estos autores. En mi opinión, hasta donde se ha expuesto las propuestas aquí vertidas apuntan y coinciden -independientemente del nombre que le atribuyen- que hay un acto que no es ejecutado por un sujeto o un actor que actúa de forma directa (o tan visible) sobre las estructuras del sistema en el que estamos inmersos los sujetos sociales.

Segundo momento: Violencia, desarrollo y trauma social

a. Injusticia y sufrimiento social

En suma, al parecer, tanto la mirada sistémica como “esta mirada estructuralista que da cuenta en, buena medida de las causas de la violencia social resulta, a su vez, insuficiente cuando queremos explorar y dar cuenta del sufrimiento social” (Ortega, 2008: 39). De modo que, en mi opinión -más allá de estos apellidos asignados- me parece que sin temor afirmo que, todas estas perspectivas -de una u otra forma- tienen un punto de encuentro: albergan en su esencia la existencia de una “injusticia social”. Tal injusticia, produce un

sentimiento de agravio e incluso de sufrimiento. Por lo tanto, en mi opinión propongo poner en el centro el tema de agravio y sufrimiento social.

Me parece que el punto de encuentro podemos ubicarlo al preguntamos ¿sí la injusticia social es violenta o simplemente es injusticia? ¿en el sentimiento de injusticia hay lugar para un sentimiento de agravio? ¿el agravio es o tiende a ser violento? ¿qué es lo que hace que un acto sea violento? ¿quién produce este sentimiento de agravio, quién produce la injusticia? ¿qué efectos alcanza el sentimiento de injusticia? ¿el sentimiento de injusticia provoca un sufrimiento o trauma social y/o violencia?

Algunas respuestas las podemos encontrar en el debate que existe en torno al tema del trauma. Valdría la pena detenernos brevemente en él, puesto que consideramos que tanto el abandono, las ausencias, como la violencia contienen en sí mismas, o en su caso producen, un trauma o experiencias traumáticas que -más tarde o más temprano- se presenta como un sufrimiento social.

Para construir otras formas no violentas, que es lo que busca ocuparse este trabajo, considero necesario partir de una experiencia -reflexiva- de trauma o sufrimiento. De tal forma, que necesariamente debemos detenernos para entender qué es lo que se entiende por trauma. Etimológicamente, trauma proviene del griego herida, del verbo lastimar, herir o triturar.

A mi parecer, el trauma implica dos elementos. Primero, una ruptura, a la que entiendo como una irrupción de algo que se encontraba en un estado “natural” y que fue alterado por “otro algo” ajeno a este; y segundo, está compuesto por un acontecimiento al que considero una vinculación de hechos con resultados diversos que se producen en un tiempo y espacio determinados. Con mayor precisión Foucault indica que el acontecimiento “establece convergencia de conexiones, encuentros, apoyos, bloqueos, juegos de fuerza, estrategias, etc., que en un momento dado han formado aquello que va a funcionar como evidencia, universalidad, necesidad” (Perrot, 1980: 44, en Ortega, 2008: 41).

Por otro lado, el sociólogo Kai Erikson puntualiza que el trauma debe “comprenderse como resultado de una constelación de *experiencias vitales*; además de cómo un evento discreto; debe entenderse como producto de una *condición persistente*, además de como un suceso grave” (Erikson, 1995: 185 en Francisco Ortega, 2008:45), Así pues, “la experiencia traumática inaugura una temporalidad particular en la que el pasado coexiste e incluso agobia efectivamente el presente de tal manera que su inscripción en el registro de la memoria y la historia es a la vez solicitado y frustrado: el trauma no se deja olvidar por nosotros. El trauma reaparece en ellos” (Ortega, 2008:45).

Con respecto a las experiencias traumáticas, Dori Lab y Shoshana Felman, indican que difícilmente se tiene un proceso de comprensión de lo que ocurrió, con apuros se alcanza a explicar los motivos y los resultados de las acciones. Es justamente, lo que ocurre cuando se vive algún tipo de violencia, difícilmente tenemos claridad para sabernos y/o asumirnos como víctimas o participantes de un acontecimiento violento. En el caso de las tres comunidades mazahuas sospecho que aún no se responden con toda claridad si son víctimas o participantes de los actos violentos que viven como comunidad, e incluso tampoco en lo más íntimo como familias o como individuos.

En pocas palabras para Ortega el trauma no se resume en una serie de hechos. Para Ortega el trauma “solo cobra sentido en el momento que un espacio social concreto, generalmente una comunidad y los juegos del lenguaje que la definen como una forma de vida, experimentan una desestructuración devastadora” (2008: 44). Por lo tanto, el trauma se presenta en un tiempo y espacio dado, en un momento y lugar preciso, este es el acontecer del trauma, aquí aparece la ruptura, la fisura, el acontecimiento. A pesar de ser consciente del trauma ¿cómo resarcir o reparar el daño?, una posible salida sería a través de enfrentar “las heridas abiertas y las pérdidas del pasado” (Ortega, 2008:35).

Es así como, en concordancia de un pensamiento complejo y en bucle, después de este recorrido debemos dar cuenta de las pérdidas, diagnosticar y subsanar las heridas. Una forma de hacerlo es regresar al pasado, ubicar en él la falla de su funcionamiento. En continuidad con dicho pensamiento y su procedimiento,

nos proponemos sumergirnos en el bucle. Ello implica hacer un retorno y de esta forma cerrar el análisis de las violencias que se manifiestan en el acontecer comunitario. Esto exige regresar al punto de inicio y recuperar el tema de inicio de este capítulo: el acontecimiento, el linchamiento.

Este procedimiento permite entender los hechos interconectados y los elementos que los conforman. Con la perspectiva de este pensamiento ¿cómo deberíamos abordar y entender el acontecimiento? Me parece que una primera aproximación la expone Ortega. Él considera que “estudiar un acontecimiento significa necesariamente descender al universo de significados, representaciones y prácticas locales en toda su diversidad y conflictividad, señalar como estructura un campo de experiencias posibles, y entender cómo las múltiples narrativizaciones de ese antagonismo lo constituye como tal” (Ortega, 2008: 36).

Un acercamiento similar lo desarrolla Deleuze, para él un acontecimiento

es una conjunción de series convergentes que tienden cada una hacia un límite, y entonces cada una caracteriza una vibración, es decir una serie infinita que entra en relaciones de todo y de partes; y si voy más lejos añadido: bajo la influencia de algo que actúa como una criba, respecto de una diversidad disyuntiva de inicial... el acontecimiento es como una gota de realidad... como el dato último de lo real (1987:2-4)

En mi opinión, Deleuze se aproxima con suficiente precisión a un pensamiento complejo. Desde esta perspectiva, define y describe de la mejor forma el acontecimiento que dejó huella y marco a esta comunidad. En esta misma sintonía Jaime Pineda expresa que: “toda huella es la presencia de una ausencia, algo o alguien que pasó y dejó la marca. Para ser huella y poder ser vista se requiere haber tocado sutil o violentamente” (Pineda Jaime en Voces del pensamiento ambiental, (2016: 21).

El acontecimiento que tuvo lugar en Crescencio Morales marcó profundamente la vida comunitaria, quedó grabada en las mentes de sus habitantes. Después de tres años, niñas y niños recuerdan y narran lo que ocurrió esos días de

noviembre. Son hechos que pasarán a ser parte de la tradición oral de esta comunidad mazahua. Indudablemente, niñas y niños recordarán y narrarán a los que vienen detrás de ellos lo ocurrido. Además, posiblemente después de este hecho, niños y niñas difícilmente regresarán a la misma condición de sometimiento del cual sus padres, abuelos y bisabuelos fueron víctimas y testigos.

Por un lado, el linchamiento representó una multiplicidad de eventos, situaciones y condiciones interconectadas en sus partes y en su todo y llevadas al límite. Por otro lado, significó un acontecimiento fundacional y de transformación en su organización comunitaria. Este “momento de ruptura y transformación en las coordenadas tiempo- espacios...[transformaron] relaciones sociales de maneras que no podría[n] ser anticipadas... el presente se llena de experiencias fragmentadas y las dimensiones políticas adquieren cierta pre-eminencia, un reforzamiento de sentido” (Ortega, 2008: 43) en el pensamiento y vida comunitaria de este pueblo Jñatjo.

Para entender el linchamiento como un acontecimiento y alejar la mirada que pudiera fascinar, retomaremos los planteamientos de Arendt. Con esta perspectiva, me parece que la comunidad y sus habitantes hicieron efectiva su condición humana. Primero, porque su actuar paso por un proceso de decisión colectiva. En un momento preciso, en un ambiente que no daba tregua ni a la espera ni a la paciencia, los pobladores Jñatjo decidieron actuar y hacer lo que nunca imaginaron. Y segundo, hallaron en el linchamiento la única salida que les permitiría descargar el sentimiento de injusticia. Se podría decir que, en términos de Arendt, lo que se llevó a cabo fue hacer efectiva la condición humana, es decir desplegaron su capacidad de acción.

En efecto, se suspendió la palabra, la razón y con ello se suspendió la condición política. No obstante, el silencio tuvo un eco y desde esta irracionalidad se fortalecieron los sentidos comunitarios. Se suspendió la palabra, pero se crearon otras formas, se dio lugar a la acción comunitaria. Desde esta violencia absoluta nació un principio de comunidad, un sentido aspiracional para construir un proyecto colectivo. Esta experiencia fue un precedente fundacional.

En este caso, lo que ocurrió fue una suspensión de la palabra, pero en su lugar aconteció la acción, la cual, también es propiamente humana. Arendt quien afirma que para el modo de pensar griego “ser político, vivir en *pólis*, significaba que todo se decía por medio de la palabra y de persuasión y no con la fuerza y la violencia” (Ferri, 2016: 29). No obstante, Arendt es plenamente consciente que cuando no existen otras opciones para hacer frente ciertas condiciones de injusticia, la única alternativa es la violencia.

Cerca de este planteamiento, Fanón considera que la única vía para disputar contra la opresión y el sufrimiento es la violencia. En este caso el linchamiento, que podría traducirse en una lucha consensuada y como la única vía para enfrentar y hacer visible la injusticia que viven, en ocasiones significa darle sentido al mundo en que nos tocó vivir. Algo similar formula Bernstein, para él “existen circunstancias excepcionales en donde se justifica el uso de la violencia...hay circunstancias en las que la única decisión viable para combatir la opresión y el sufrimiento es la violencia” (2015:24). En este sentido, el linchamiento tuvo su origen en los distintos y diversos vacíos, ausencias, carencias y abandonos.

Acaso, ¿será que el linchamiento fue una acción política y no una acción violenta, en el que tuvo lugar la decisión de la colectividad? Con el filtro de las propuestas de Arendt, Fanón y Bernstein enfocaré la mirada en el linchamiento. Pese a las fuertes críticas que pueda recibir al respecto, en sintonía con estos planteamientos el linchamiento fue un acto político, puesto que fue una decisión que se tomó desde lo colectivo. Con esta perspectiva, se hizo efectivo el ejercicio de decisión política, una decisión y acción en colectivo. Lo que brotó fue un acontecimiento contestatario (también violento) que transformó completamente a la comunidad en su situación. De modo que, a partir de este momento se establecieron nuevas formas de organización. En la historia reciente de esta comunidad indígena mazahua no se tenía registro de algún hecho parecido.

Aclaro que, de ninguna forma, mi intención es justificar la violencia, sino lo que busco es entenderla en un contexto en el que el sometimiento, la injusticia, la

opresión forman parte de la cotidianidad de esta comunidad mazahua, al mismo tiempo de otras sociedades sumergidas en los procesos de la modernidad. (no ocurre lo mismo con algunas sociedades arcaicas). De modo que, este acontecimiento es “un campo en tanto lo político es un lugar en donde se entrelazan los múltiples hilos de la vida de hombres y mujeres, aquello que brinda un marco tanto sus discursos como sus acciones; y un trabajo en tanto es igualmente un proceso por el cual un agrupamiento humano negocia, siempre conflictivamente” (Ortega, 2008: 50)

En dado caso, y matizando mi punto de vista y posicionamiento, lo que ocurrió fue una violencia reactiva, a la que Fromm define como “la que se emplea en defensa de la vida, de la libertad, de la dignidad, de la propiedad, ya sea las de unos o las de otros. Tiene sus raíces en el miedo, y por esta razón probablemente es la forma más frecuente de violencia... este tipo de violencia está al servicio de la vida... su finalidad es la conservación (Fromm, 1966:15).

Una de las varias razones que propicia la (re)unión de los individuos es la expresión de la violencia. En este sentido es que “la sociedad es un aparato de protección mutua...la ocasión y motivo de socialización es el temor que sienten los hombres unos de otros... todos los hombres son iguales porque todos son cuerpos. Porque todos son vulnerables , porque nada temen más que el dolor en su propio cuerpo, necesitan de tratados para paliarlo” (Sofsky, 1996: 8-9).

Posiblemente en Crescencio Morales tuvo lugar aquello que Erich Fromm, nombra como *violencia compensadora* la cual tiene “sus raíces en su impotencia y que la compensa... que no puede crear [propiamente justicia] quiere destruir...es la violencia del inválido, de los individuos a quienes la vida les negó la capacidad de expresar positivamente sus potencias específicamente humanas” (1966: 22). Esta violencia “indica invalidez y vaciedad de la vida (1966: 23). Comparto la idea de Rosemberg cuando refiere que en la creación y fomento de la desesperanza está también la violencia (2014). Por consiguiente, también se niega la posibilidad de ser y se ontológiza la condición humana.

El linchamiento es una expresión de esta vaciedad de la vida, es una respuesta al sufrimiento social de la comunidad, es el reflejo exacerbado del sentimiento de injusticia social. El linchamiento fue el momento y la circunstancia para actuar. Significó la oportunidad para dejar de ser impotente, dejar la debilidad, la angustia, las cuales son el origen de su “sufrimiento [que] tiene sus raíces en el hecho de que ha sido perturbado el equilibrio humano, de que el hombre no puede aceptar el estado de impotencia total sin intentar restablecer su capacidad de actuar” (Fromm, 1967: 21).

Este acto es un llamado -metafórico-a la muerte. En este acto se anhela la muerte, pero la muerte a la opresión, a la represión, a la indiferencia, al abandono, a las carencias, a la injusticia. Es buscar la muerte de esta “correlación entre la intensidad de los sentimientos vindicativos y la pobreza económica y la cultura” (Fromm, 1967:18). En cambio, un llamado a la vida tendría lugar en “el amor a la vida [que] se desarrollará más en una sociedad en que haya: *seguridad* en el sentido en el que no están amenazadas las condiciones materiales básicas para una vida digna; *justicia* en el sentido en que nadie puede ser un fin para los propósitos de otro; y libertad en el sentido de que todo individuo tiene la posibilidad de ser un miembro activo y responsable de la sociedad” (Fromm, 1966: 43)

En este caso, el linchamiento representa dos aspectos políticos relevantes: primero cómo el pasado construye el presente; y segundo, cómo el presente significa una posible proyección del acontecimiento. En efecto, evidenciar el linchamiento significa señalar la violencia, pero además es mostrar la falta de oportunidades para el pueblo y sus habitantes, situación que contraviene con las propuestas, discursos e imaginarios que se han construido entorno a desarrollo económico y humano.

De modo que, hablar del linchamiento era necesario. Hablar de ello es evidenciar el agravio y la injusticia social, es alejarnos de la fascinación de la violencia y al mismo tiempo mostrar que la violencia atraviesa de forma transversal diferentes dimensiones. Mirarlo de esta forma propició un proceso reflexivo que permitió, a su vez, situar el origen, las causas, las pérdidas, los abandonos, las ausencias,

las violencias, a fin de promover una poeisis social. En definitiva, el acontecimiento del linchamiento es solo una manifestación de la violencia que contempla, conforma y, al mismo tiempo, (re) produce otros tipos de violencias mucho más complejas.

En este sentido, se entiende que

la atención a las lógicas estructurantes que permiten señalar que la violencia no se agota en actos directos, brutales y aislados llevados a cabo por diversos agentes sociales. Las sociedades también sufren de otro tipo de violencia, endémica, independiente de las conductas individuales, prácticamente invisibles, y cuyos efectos son sistémicos y se sienten más dramáticamente en la vida diaria y los cuerpos de aquellos que están en condiciones de mayor vulnerabilidad en la sociedad (Ortega, 2008: 38).

Sin duda, estas violencias efectúan un trastrocamiento subjetivo que se desliza desde lo personal hasta lo colectivo y viceversa. Los cuales se “mantiene[n] vigente[s] debido a los múltiples mecanismos de reproducción y control social y produce mucho más sufrimiento (malnutrición, enfermedades crónicas, desesperanza generalizada, etc.) y muertes de aquella violencia más visible y susceptible de captar nuestra atención producida por individuos” (Ortega, 2008:38).

En este sentido, los actos de violencia y/o de injusticia que están presentes en el pueblo jñatjo producen agravio y trauma social. Por tanto, el agravio social es traumático, luego entonces es violento. Situación que se agrava, puesto que “nuestra actitud hacía la vida se está haciendo hoy cada vez más mecánica. Nuestro propósito principal es producir cosas, y en el proceso de esta idolatría de las cosas nos convertimos en mercancías” (Fromm, 1966:48).

Del mismo modo que “vivimos en un tiempo plagado de escritos, discursos y, especialmente, imágenes sobre la violencia”, (Bernstein, 2015:27) vivimos también en diversas narrativas, discursos, propuestas e imaginarios sobre el desarrollo. En mi opinión, en estos planteamientos está de fondo lo que Han

llama una violencia positiva conformada, a mi parecer, alrededor de estas narrativas del desarrollo, que lejos están de traer progreso y sí han desatado más violencia.

En este panorama sobre en el que reflejan diferentes violencias (llámese estructurales, sistémicas, objetivas, etc. también se deja entrever, en ocasiones entre rendijas o entre barandillas (como enuncia Arendt y Bernstein) y otras más de forma más cruda, un escenario de no futuro o en el mejor de los casos lo que Jaime Pineda enuncia como “paisajes de desolación, desilusión”, pero -que en mi opinión- aún en estos escenarios nada está perdido, aún quedan esperanzas para formular posibilidades, las cuales se abordarán en el último capítulo.

Ante semejante desafío debemos comenzar por preguntarnos ¿cómo evitar el trauma social, cuando estamos inmersos en discursos, imaginarios y narrativas del desarrollo? Acaso ¿será posible hallar en las narrativas, promesas y discurso del desarrollo el trauma social que ha tenido sus efectos en la población del planeta? ¿será que las narrativas del desarrollo no cumplidas generan traumas sociales? ¿perseguir el desarrollo ha creado más traumas sociales y con ello más violencia? ¿cómo crear un desarrollo que no implique violencia? Considero que la perspectiva del pensamiento ambiental nos permitirá dar respuestas a estas preguntas. De manera que, una vez más recurriremos a este enfoque.

b. Desenvolvimiento social hegemónico. Desarrollo y violencia

La modernidad construyó una promesa que aún mantiene sin cumplir. Está lejos de efectuar su cometido: “satisfacer” la vida de la mayoría de los habitantes del planeta, puesto que ha dejado más traumas sociales y experiencias traumáticas profundas que la complacencia de su compromiso. Las múltiples conexiones que se pueden encontrar entre la modernidad, el desarrollo y la violencia arrojan una serie de eventos traumáticos que a lo largo de la historia moderna se han materializado en guerras mundiales, guerrillas, pobreza extrema, desnutrición infantil, pandemias, y la lista podría continuar.

El recuento de estos daños tiene su lugar evidente en distintos escenarios del planeta. Tal y como refiere Jaime Pineda, este proceso civilizatorio ha dejado

su huella, ha dejado su marca. Para este autor el desarrollo ha provocado “paisajes desoladores, de la desilusión, disolución y devastación” (2016). Pero ¿qué es un paisaje desolador? ¿cómo y qué significa habitar un paisaje desolador? Y entonces, ¿cuál sería la relación entre violencia y desarrollo? ¿cómo construir nuevos paisajes? Las respuestas se desarrollarán con una perspectiva del pensamiento ambiental propuesto por los colombianos Ana Patricia Noguera y Jaime Pineda.

Reflexionar desde el pensamiento ambiental exige pensar y preguntarnos ¿cómo habitar de otra manera el mundo, ¿cómo ser con él y en él sin que busquemos devorarlo? Se apela a diluirnos con el mundo que habitamos de otras formas. En la misma sintonía que Jaime Pineda y Ana Patricia Noguera, perseguiré su proceder y retomaré su reflexión, además que haré conexiones pertinentes y pondré énfasis en las ausencias y abandonos que han dejado paisajes desoladores, de la desilusión, de la devastación. Aspiro que sus propuestas sean la guía de este apartado. De modo que, rescataré varios planteamientos que propone Jaime Pineda.

Para dar respuesta a nuestras preguntas resulta relevante comenzar por escudriñar, brevemente qué se entiende por desarrollo, tanto en su sentido etimológico como histórico. Por un lado, según la Real Academia desarrollo significa acción y efecto de desarrollarse. Por otro lado, generalmente, cuando se pronuncia la palabra desarrollo -de forma automática- solemos pensar en crecimiento, evolución, desenvolvimiento, cambio, objetivos, metas, avance, aumento, progreso, vanguardia, por mencionar solo algunas ideas. Sin lugar a duda, la palabra en su esencia admite diferentes connotaciones, estas dependerán de la perspectiva, de cómo se mire y desde dónde se hable de desarrollo.

La palabra desarrollo ha tenido -valga la redundancia- su propio desarrollo en términos etimológicos e históricos. De connotaciones biológicas paso a connotaciones económicas y sociales. En el siglo XVII, aparece en el campo de la filología (developper) probablemente en la lengua francesa, desenvolver, desarrollar, des-arrollar. Posteriormente, se usa en campo de las ciencias

naturales. Es hasta el siglo XVIII y XIX en Europa Occidental se relaciona el desarrollo con evolución, para el siglo XIX desarrollo comienza a utilizarse en Inglaterra en relación con los procesos de industrialización, comercialización y expansión colonial (Quintero, 2013: 68).

A partir de este momento, el desarrollo comenzó a ser un instrumento de la modernidad. Iván Illich (2003) refiere que la idea de desarrollo ha adquirido “numerosas metamorfosis históricas desde la antigüedad clásica, pero que sus preceptos fundamentales son básicamente los mismos, al presentarse el término como una modalidad de exclusión y estigmatización social de las poblaciones subalternizadas” (Quintero, 2013: 69). El desarrollo, además de ser una palabra polisémica, también se ha utilizado de diversas formas en “tanto un instrumento de clasificación social como una fuente motivadora de fuerzas sociales de diverso tipo que reside – con extraordinaria potencia- en lo más profundo del sentido común de la gran mayoría de la población del planeta” (Quintero, 2013: 68).

En enero de 1949, con el discurso del presidente Truman se inaugura en la psique y episteme de la humanidad la idea que la producción es la base de la prosperidad y de la paz. Situación que promovió se estigmatizará a las poblaciones más pobres, a quienes a partir de ese momento se les consideró una amenaza y un lastre tanto para ellos mismos como para la población que se encuentran en condiciones mucho más favorables (Rist, 2002). De modo que, en este momento, también se inaugura la idea de “un” desenvolvimiento construido desde la hegemonía: el desarrollo

Asimismo, el desarrollo se estableció sobre un pensamiento binario, moderno-antiguo, desarrollado-subdesarrollado, bueno-malo, progreso-atraso. A partir de estos y otros parámetros se construyó la idea de desarrollo. A lo largo de su trayectoria, el desarrollo -además de diversas transformaciones- también adquirió distintos apellidos que se le han asignado en las últimas décadas y en diferentes ámbitos como son desarrollo económico, el desarrollo humano, el desarrollo sostenible y sustentable, por mencionar solo algunos.

En efecto, la palabra desarrollo gradualmente cambio su sentido semántico y comenzó a trascender con gran poder hasta que logró construir una visión del mundo sustentada en su discurso, narrativa e imaginarios sobre lo que es y debería ser el desarrollo. Su principal sello de fundamentación adquiere una connotación y relación con la producción y el progreso. Ciertamente, Guillen refiere que el desarrollo es “el resultado de un proyecto histórico nacional, donde distintas fuerzas sociales interesadas en su consecución impulsan nuevas estrategias para la construcción de esa base interna de acumulación y redefinen su inserción en la economía mundial” (2007: 493).

En esta perspectiva, el desarrollo recibe ciertas connotaciones y transformaciones. Prácticamente desde su concepción, el desarrollo como imaginario, ideología, y narrativa es una herramienta que se ha puesto al servicio del mercado y del sistema capitalista. Desde un inicio el desarrollo justificó la acumulación y el despojo en nombre del progreso. Prácticamente, con la instauración de la modernidad “el desarrollo [se constituyó] como discurso colonizador... [como] esclavitud, miseria, hambre ruptura de lazos afectivos, depredación explotación, no solo del hombre por el hombre, como decía Marx, sino de la tierra por el hombre dominador” (Noguera, 2016: 94). Actualmente, el desarrollo -del mismo modo que la violencia- si bien mantiene su esencia inaugural, también ha modificado sus formas de maniobrar y ha logrado ampliar sus alcances.

En un sentido semántico y metafórico “de la palabra desarrollo podemos decir: es una firma del presente histórico. Quizás esa marca sea la que nos impulsa a perseguir sus huellas, sus efectos, sus consecuencias en el mundo de la vida” (Pineda, 2016: 17). En muchas ocasiones la factura por perseguir esas sus huellas han tenido grandes y graves costos. El desarrollo se ha instaurado con tal potencia y eficacia que resulta difícil pensar en no ir tras sus pasos, puesto que “el desarrollo junto con otras categorías como progreso, evolución y modernización forman un continuum epistémico y semántico que impregna las formas en que las perspectivas moderno/ coloniales piensan el mundo y la realidad” (Quintero, 2013:68) y de los cuales no siempre hemos sido conscientes de los resultados obtenidos.

Para Han en las sociedades modernas, se vive un exceso de positividad, que se traduce y se sustentan en la idea de alcanzar una mejora, un progreso. Es la palabra desarrollo y su connotación que abandera y abraza la idea de progreso, evolución, expansión. Idea que se ha incrustado en las mentes de la mayoría de la población que habita este planeta. Alcanzar este “progreso, desarrollo”, exige exceso de productividad y simula apremiar la sobre producción, sobre capacidad, sobre comunicación. Esta son las nuevas formas que ofrecen a la idea de una mejor vida, de una vida en progreso, de una vida de felicidad y bienestar. Para alcanzar estos niveles de “bienestar” se requiere de una auto exigencia, de una supuesta positividad, instalándose así una violencia de positividad que se ha introyectado en la médula de los individuos.

En nombre del “bienestar y progreso”, el desarrollo ha desplegado acciones que en su mayoría resultan en procesos de diversas violencias y en distintas dimensiones. Por un lado, en términos económicos, la violencia en el desarrollo se materializa en despojos y en la acumulación acosta de los otros, generalmente de los menos favorecidos. Por otro lado, en términos filosóficos, las violencias que las practicas civilizatorias como el desarrollo han efectuado, se cristaliza principalmente en la explotación de la vida misma, en el que la única finalidad es alcanzar una sobre exigencia, sobre producción de la que habla Han y en el que se valora la ganancia por la ganancia, al grado de existir para producir, el Ser es en la medida de sus niveles de producción. De modo que, la modernidad ha sido violenta, el desarrollo en nombre de progreso también.

Esta narrativa del desarrollo ha construido mundos imaginarios, pero ha dejado traumas sociales reales y tangibles. Es clara la evidencia de las devastaciones que ha dejado este fenómeno histórico global llamado desarrollo (Rist, 2002; Guillen, 2007). Generalmente, la ambigüedad de estos imaginarios, narrativas e ideas tienden a confundirnos, dado que, tal y como refiere Rist,

en nombre de esta palabra fetiche, que es también un término comodín o una palabra plástica, se han construido escuelas y dispensadores, se alientan las exportaciones, se cavan pozos, se construyen carreteras, se

vacunan a los niños, se recogen fondos, se trazan planes, se redimensionan los presupuestos nacionales, se redactan informes, se contratan expertos, se inventan estrategias, se moviliza a la comunidad internacional, se construyen embalses, se explotan los bosques, se repueblan los desiertos, se crean nuevas variedades de plantas de alto rendimiento, se liberaliza el comercio, se importa tecnología...se lanzan satélites de vigilancia... todas las actividades humanas modernas pueden llevarse a cabo en nombre del desarrollo” (2002: 22)

Desde su concepción el desarrollo ha encaminado un desencantamiento de la naturaleza en relación con el hombre, en pocas palabras del habitar, del ser y estar en y por el mundo. De modo que, lo que se

ha erigido en una nueva voluntad de poder que induce a los hombres a una violencia perpetua... de aquí que tanto los individuos con los grupos presenten una creciente desposesión de la autonomía y una atrofia de poder actuar... en el plano individual está evolución se traduce en una crisis de identidad, en un disgusto de vivir, en la búsqueda de tranquilizantes y drogas. En el plano colectivo, en la imposición de un modelo único de modo que el desarrollo, lejos de traducirse en un progreso hacia *ser más*, se convierte en una reproducción, un progreso hacia *ser como* que equivale necesariamente, para cada cultura en particular, a un *ser menos*” (Domenach, 1980: 21)

El desarrollo como una herramienta del sistema capitalista, no sólo ha dejado paisajes desoladores, como bien precisa Pineda, sino que además a priori, ha empleado prácticas violentas que son justificadas para alcanzar la promesa que supuestamente la define. En este sentido, el desarrollo como un pensamiento y prácticas civilizatorias, cuyas aspiraciones emanan de la modernidad supone una ruptura, que como ruptura en si misma a su vez admite una violencia que atraviesa y se expresa en múltiples dimensiones. Tales dimensiones pueden abarcar, desde aquel desarrollo que se piensa en las esferas económico, sociales, psicológicas, hasta aquellos más específicos que tienen lugar en lo ontológico del Ser y deber de los niños, por ejemplo.

En este sentido, considero que el desarrollo es doblemente violento. Por un lado, estigmatiza a aquellos que no logran alcanzar los parámetros que ha impuesto para definirse y, por otro, lado, produce sociedades deshumanizadas y paisajes desoladores. De modo que, me parece que en sí mismo el desarrollo alberga su propia contrariedad, puesto que, se construye a sí mismo, y castiga a quienes no sustentan su propia definición, es juez y parte al mismo tiempo.

No es que busque culpar o etiquetar de perjudicial al desarrollo, pero si es importante señalar que ha instaurado parámetros de lo que significa el “vivir bien” de lo que debería ser el progreso, que deben perseguirse constantemente, aunque no siempre se alcancen y se viva en un anhelo continuo y al parecer interminable. Además, que plantea sus propios estatutos, estos a su vez, generan la producción de sujetos como objetos. Aspecto que provoca la deshumanización de los sujetos. En consecuencia, desde un enfoque del pensamiento ambiental, hemos abandonado la idea de habitar con y en el mundo en el que vivimos.

Por consiguiente, las definiciones del desarrollo son ambiguas. Por un lado, posee una capacidad de seducción, el cual generalmente suele presentarse como una panacea; y, por otro lado, genera “una desconfianza epistémica”, una eterna promesa sin cumplir” (Rist, 2002: 13). De ahí que, muy a pesar de sus efectos y contradicciones, el poder que la palabra desarrollo tiene y mantiene en nuestras mentes es suficientemente poderoso, debido a que resulta aún atractiva y lucha por mantenerse vigente. Y es que ¿cómo rechazar o resistirse a la idea del “progreso”? Sin duda, el desarrollo -como discurso, narrativa e imaginario- posee una capacidad de seducción (Rist, 2002: 13) de la que resulta complicado desprendernos, pese a ello implique continuar el pago de facturas bastante costosas, en nombre del desarrollo.

En efecto, hemos perdido la capacidad de diluirnos con el mundo, de habitar(lo). Porque habitar implica una “necesidad de sentir aquello que cuida y al mismo tiempo salva. Un signo de habitar es poetizar la tierra...poetizar es la capacidad fundamental del habitar humano” (Pineda, 2016: 38- 39). En la incisión de la

relación naturaleza-hombre nos alejamos de la razón de nuestra propia existencia, de la contemplación, de los otros, del nosotros, hemos olvidado “el modo de como tú eres, yo soy, la manera según la cual los hombres *somos* en la tierra es el *Buan*, el habitar. Ser hombre significa: estar en la tierra como mortal, significa: habitar” (Heidegger, 1994: 129).

En las últimas décadas -y en respuesta a las diferentes crisis que ha dejado el desarrollo, desde América Latina- se han planteado otras formas para pensar y concebir el desarrollo. Dichas alternativas, a mi parecer siempre deben partir desde un pensamiento ambiental y estar encaminadas a enfatizar el habitar entendido como hábito del habitante, o en palabras de Ana Patricia Noguera “el habitar como apertura para que emerja lo humano... como lo abierto... el habitar es el *ethos* mismo desplegándose en lo humano, y lo humano desplegándose en el *ethos*” (Noguera, 2016: 75).

Motivo por el que recupero a Jaime Pineda, quien nos recuerda las palabras del escritor Gabriel García Márquez. En estas palabras podemos encontrar la esperanza para construir otras formas, pero sobre todo recuperar nuestra capacidad humana de habitar y diluirnos con el mundo que habitamos. Aún existen esperanzas, puesto que “todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria, una nueva y arrasadora utopía de la vida donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde sea cierto el amor y sea posible la felicidad y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra (García Márquez, 1982, en Pineda, 2016: 40).

En resumen, se requiere de habitar de otras formas el mundo, más allá y además de propuestas de corte económico, político, “humano”, sostenible. Debemos reconsiderar y reconstruir la relación hombre-naturaleza. Ello implica modificar nuestras relaciones más atómicas, cotidianas, desde con nosotros mismos hasta con los otros, puesto que “no es posible una relación justa entre el hombre y la naturaleza, sino existen relaciones justas entre los hombres” (Noguera, 2016: 94). Solo de esta forma lograremos tejernos con el mundo que habitamos, pensar, estar y ser en él de una forma distinta de la que estamos acostumbrados.

Debemos atrevernos a sentir un con-tacto con el otro, con lo que habita y con lo que habitamos, es apelar a recobrar nuestro sentido de existencia (Noguera, 2016: 93). Requerimos de invocar “el ser y el habitar, [esa] la extraordinaria capacidad de volver a empezar, de insistir, de reinventar lo que somos” (Pineda, 2014: 14).

Conclusión del capítulo

Se intento hacer una especie de arqueología de la violencia a partir de un acto violento, de una situación particular. En el caso del linchamiento, y lejos de hacer una pornografía de la violencia -de aquella que fácilmente puede resultar fascinante- se logró identificar varios elementos y diferentes violencias que tuvieron lugar en una condición situacional. A través de desmenuzar el relato, y apoyándonos de las propuestas teóricas de diferentes autores expertos en el tema, se evidenciaron las violencias estructurales, sistémicas que se manifiestan y tienen sus expresiones en los espacios más íntimos como la casa y la comunidad. En este caso es la expresión de la violencia expresada en la población como integrantes de una familia que habita esa gran casa que es la comunidad.

Este apartado permitió entender la violencia a partir del relato de Faustino, en el que se problematizaron la diferentes posiciones, tanto la de él como la de otros sujetos que se ven involucrados en un acto violento, sea en un papel de víctimas, victimarios o simplemente testigos, así como los daños colaterales que se padecen. En este caso el eje fundamental fue la situación, puesto que aquí se hizo concreto y específico lo estructural y sistémico.

Sin duda, este acontecimiento evidenció un proceso real y complejo, como resultado de procesos biopsicosociales, patológicos que están presentes en la estructura social la cual se fundamenta en clasificación social, jerárquica y racista, y en el que en sociedades como la nuestra la violencia tiende cada vez más a manifestarse en normalidad.

Tener como punto de partida el hecho violento y usarlo como materia prima permitió ubicar y dialogar con las aportaciones que diversos autores han

desarrollado entorno al fenómeno de la violencia. La propuesta de entender la violencia entorno a la relación de las ausencias, los abandonos y las carencias en sus cotidianidades más inmediatas mostró los diferentes tipos de afectaciones que viven como comunidad Jñatjo. Se entendió a la violencia más allá de las distintas discusiones y de los diferentes nombres que se les ha atribuido.

Se busco, ir más allá de explicaciones culturalistas, utilitaristas y otros y atender las particularidades del contexto de esta comunidad Jñatjo. Por tanto, se propuso, entender a la violencia desde una perspectiva de la injusticia social, que, a su vez, provoca un trauma y sufrimiento social, pero en el que pese a lo situacional y condicional se puede construir una reacción con matices políticos. Abordar la violencia con estas perspectivas permitió entender la relación que tiene con las narrativas, imaginarios e ideas del desarrollo.

Además, que, desde una perspectiva del pensamiento ambiental y en la misma sintonía, se propuso recuperar nuestra capacidad de habitar, de Ser y estar en el mundo. De esta forma, me parece que el diseño de este capítulo alcanzó un valor analítico, conceptual, teórico y reflexivo sobre las violencias que se presentan particularmente en esta comunidad mazahua de Michoacán.

Mora

Alejandro, Mordelón y la Oreja

Desde que nació, casi cerca de nueve años, Alejandro vive en los límites del pueblo. Del centro del pueblo hasta su casa, en subida, se hace casi veinticinco a treinta minutos, de bajada quince, pero para Alejandro de subida o de bajada es lo mismo. Su tiempo de traslado depende de la circunstancia. Además, Alejandro siempre llega temprano, de hecho, antes del tiempo acordado. Alejandro casi siempre baja solo. Para llegar a la escuela, para el catecismo o para algún mandado. Alejandro vive en una casa que forma parte del terreno de su abuela paterna.

En esta casa, Alejandro vive con su mamá y su hermano cuatro años menor que él. Los tres se acomodan y se organizan para cubrir con el mantenimiento y cuidados de las actividades diarias. El papá de Alejandro “se fue pa’la ciudad”. En realidad, vive en Coacalco trabaja en un puesto de frutas y verduras. El papá de Alejandro los visita y “manda dinero muy de vez en cuando” (María Refugio, mamá de Alejandro). Alejandro ayuda a su tío paterno a sembrar maíz para el autoconsumo, con eso “por lo menos tortillas no faltarán”. Alejandro y su mamá también siembran productos de temporada como habas, chayotes, chilacayotes, trigo, en un pequeño espacio contiguo a la casa. En este espacio también se dan diferentes clases de quelites: jaramago, carretilla, Los árboles de durazno, zapote, zarza, tejocote, guayaba y aguacate, también forman parte de su mesa.

Alejandro enseña a su hermano pequeño a sembrar y en algunas actividades del hogar. Todo aquello que falta por aprender, su mamá, sus tíos o abuelos se encargarán, o simplemente la experiencia de prueba-error también lo hará. Una fuente de entrada económica al hogar de Alejandro es el cuidado y venta de borregos. Alejandro y su mamá cuidan de borregos ajenos y propios. El pago por cuidar a los borregos puede ser en efectivo o en especie. Regularmente, el pago en especie es con cuartillos de frijol o de algún otro producto de canasta básica. Los borregos propios, serán para la venta. “Los carneros son los que se pagan mejor, esos se ocupan en cada cabo de año de algún difunto³³”.

³³ En la comunidad, se tiene cree que el carnero acompaña al difunto en su camino a las puertas del cielo. Cuando un difunto cumplió un año de haber fallecido, el padrino del difunto (persona

El pastoreo es una de las actividades favoritas de Alejandro. Desde temprano se levanta, dice muy orgulloso que sus gallos lo despiertan a las seis de la mañana, se lava la cara y se dispone a sacar a las borregas, las sube al monte. Ahí las deja un rato, mientras su mamá le prepara “un café con pan o galletas” para que después ella lo releve en el pastoreo, en tanto Alejandro está en la escuela. Alejandro, diariamente se baja con tiempo suficiente para llegar y entrar a tiempo a sus clases. En su camino, está la casa de Ramiro. Regularmente, un poco menos del medio camino, suele irse acompañado de Ramiro y su mamá.

Lo mismo ocurre cuando vienen de regreso, después de la salida de la escuela, se regresan los tres, se separan en la casa de Ramiro. Los amigos se despiden y Alejandro sigue su camino a casa. Si corre con suerte y ahorro dinero o si su mamá le pidió un encargo del pueblo, podrá pagar el pasaje de la combi de ocho pesos y solo caminará en pendiente unos doscientos metros más para llegar a su casa. Mientras llega Alejandro de la escuela, su mamá se dispone a terminar con los aseos de la casa y la comida.

Una vez en casa, se va por las borregas, esta es su actividad favorita del día y el monte es el espacio donde menciona sentirse libre. Ahí pasará toda la tarde jugando en el monte con su borrega favorita: la Oreja, o con su hermano pequeño. La Oreja tiene una historia muy particular. Cuenta Alejandro que, en una madrugada de luna llena, antes que cantaran los gallos escuchó pisadas que bajaban del monte hacía su casa. Se asustó mucho, tenía miedo de salir. Pensó si se trataba de alguna persona, pero de inmediato pensó en sus boregas y las gallinas. Sí, ¡era el miño! (en mazahua) ¡era el coyote! Que bajo del monte para comer. Alejandro no podía permitir eso. Así que, se armó de valor y salió. Su sorpresa fue que su tío ya se había adelantado con machete en mano. Para cuando se acercaron lo suficiente, el coyote ya tenía a una borrega de la oreja. El miedo se sentía en el de jacal.

responsable de velar y sepultar), compra un carnero, lo lleva a casa de los familiares del difunto. Ellos se encargarán de cocinar la mitad del lado izquierdo del animal. La otra mitad junto con la zalea del carnero serán puestos sobre una mesa en el mismo lugar en que fue velado el difunto el año anterior. Este representará al difunto y se le velará y cantará toda la noche, hasta el amanecer. La patita izquierda que se cocinó del carnero se ofrecerá al padrino, la otra, que se encuentra sobre la mesa en velación, es la patita que ayudará al difunto a tocar las puertas del cielo de San Pedro.

La pobre borrega lloraba y temblaba de miedo, Alejandro también compartía el miedo, pero no podía darse el lujo de llorar igual que la borrega. Entre tanto, su tío desenfundó el machete. El pobre niño, tuvo que tomar una decisión pronto: comer o morir, así que no tuvo más remedio que soltar la borrega y salir huyendo velozmente. De inmediato revisaron a la borrega. Por fortuna la única marca que tenía era en la oreja. El niño le había clavado un colmillo en la oreja a la joven borrega. Probablemente, el miedo que compartió con la borrega, o el sentimiento de verla indefensa, o porque se salvó de morir, o la preocupación de quedarse con un animal menos, pero desde aquel momento Alejandro la nombro La Oreja, su borrega favorita.

Tal es el gusto de cuidar a las borregas que, en algunas ocasiones, Alejandro se lleva su tarea al monte para hacerla ahí, entre la hierba y la tierra del monte. Alejandro piensa que no sabe “bien los números”. En una ocasión, en una actividad de matemáticas varios niños jugaron “compras en el Mercado, llevaron billetes de juguete. Alejandro nos dijo que no podía jugar porque no conocía los billetes de quinientos pesos y no podía hacer cuentas con eso. Jugo, pero solo con las denominaciones que llegarán a los cien pesos, con los que él si se sentía familiarizado.

Antes que caiga el sol, Alejandro mete a las borregas a sus corrales. Las borregas anduvieron libres y comieron todo el día. Para Alejandro, apenas, será la segunda comida del día. Los tres comparten los alimentos. Pese a que viven cerca, sus abuelos paternos, los frecuentan poco. En cambio, su abuelita materna que “ranchea” una o dos veces a la semana en Zitácuaro, zarzas, guayabas, quelites, te de monte, hongos, etc. Cuando llega de regreso de vender, les pasa a dejar productos para complementar el plato de comida de ese día. María Refugio dice que se siente sola. Agradece la ayuda de su mamá y el apoyo que le dan sus suegros. Comenta que su esposo, el papá de Alejandro “ya tiene otra mujer y otra familia en México”, “ya casi no manda para sus hijos”.

María Refugio sabe que ella es el único sustento real de la casa. Para sustentar algunos gastos, María lava ajeno. Principalmente, la abuelita de uno de los

amigos de Alejandro pide a Refugio le lave la ropa. No obstante, para muchas personas el pago por esta actividad es injusto, puesto que pagan por día (que está en ciento ochenta pesos aproximadamente) y no por docena. Así muchas familias juntan ropa de muchos días o de varios integrantes de la familia. Ante esta situación a Refugio no le queda de otra más que aceptar porque puede estar lavando y “echándole un ojo a sus hijos”, además que se ganará la comida de ella y de sus dos hijos de ese día. Alejandro, por su parte no sabe si es justo o injusto, él mientras juega con su amigo y su hermano. Ellos simplemente se divierten.

Alejandro busca apoyar a su mamá en todo lo que está en sus posibilidades. Alejandro tiene que dividir las horas de sus días entre la escuela, el pastoreo, la siembra para ayudar a su tío paterno, la cosecha y otras actividades necesarias en la casa, además de enseñarle algunas cosas necesarias a su hermano. Prácticamente, Alejandro “ha crecido sin su papá”, pero pese a ello, “es un niño responsable”. La “escuela le cuesta un poco de trabajo”, pero “le echa ganas y yo le ayudo con lo que se, con lo que puedo, con lo demás no lo sé” (María Refugio).

Alejandro es el creador de Mordelón. Es un títere con un super poder: ¡secar las plantas! Mordelón viven dentro de una piedra siempre “está bien tajado” para el tiempo de lluvias. A mordelón, no le agradan los árboles que están secos, aquellos árboles que no dan frutos, “los que no tienen nada” por eso los árboles que no tienen frutos los seca. Mordelón prefiere comérselos así: quemados, corta las hojas, las prepara y se las come quemadas. Los árboles que se salvan de no ser quemados por Mordelón son los que dan frutos y los árboles frescos. Entre sus árboles favoritos están los de manzana, el de durazno y las zarzas. Sus comidas preferidas son: “las fresas, el agua y los bistes”

Capítulo 5

Cuerpos “dóciles”: entre violencia y desarrollo

Quando no los mataba la peste, a los niños pobres se los llevaba el frío o el hambre.

La ejecución por hambre podía ocurrir en los días tempranos...en toda Europa, os adultos contribuían a elevar la tasa de mortalidad infantil sometiendo a sus hijos a una educación más bien severa. El ciclo educativo comenzaba cuando el bebé era convertido en momia...el bebé prisionero, mal podía respirar. Mediante uso de correas le enseñaban a pararse y a caminar como Dios manda, evitando la costumbre animal de andar en cuatro patas...cuando estaba más crecido comenzaba el uso intensivo del látigo...y otros instrumentos pedagógicos...otros niños también sobrevivieron, quien sabe cómo, y fueron adultos perfectamente entrenados para educar a sus hijos.

Eduardo Galeano, Espejos: 86

El presente capítulo tiene como objetivo visibilizar las diversas y diferentes violencias que viven, (re) producen, procesan, responden y encaran niñas y niños mazahuas de esta comunidad indígena. Este capítulo pretende, más allá de mirar a los niños únicamente como las víctimas, es verlos como las personas sobre los que recae con gran fuerza los resultados de los procesos de diferentes violencias. Resultados que se contraponen a las propuestas, narrativas e ideas del desarrollo pensados más allá de las perspectivas humanas y económicas o de algunas otras propuestas planteadas a lo largo de los dos últimos siglos.

Este capítulo busca mostrar que niñas y niños de Crescencio Morales viven en entornos violentos. Tal situación, implica evidenciar que el proceso civilizatorio ha arrojado como resultado un desenvolvimiento violento del *ser, estar y vivir*, puesto que se ha impuesto una única forma de alcanzar un desarrollo. De tal forma que, la pregunta inicial nos demanda cuestionarnos ¿cómo y qué violencias viven niñas y niños de Crescencio Morales y cuál es el papel que tiene al respecto el desarrollo? Me parece que parte de la respuesta la encontramos a largo de este trabajo. De modo que, se cuentan con los argumentos necesarios para elaborar el presente capítulo.

Desde una perspectiva del pensamiento ambiental, del habitar, se busca alcanzar el objetivo del presente capítulo. Esto requiere exponer los condicionantes más locales, aspectos que tienen relación más inmediata en el acontecer de la vida cotidiana, en las formas organizativas, en las normas comunitarias, en las imágenes e imaginarios culturales, en la conducción de los sujetos como hombres, mujeres, niñas, niños, jóvenes, ancianos, etcétera. De modo que este capítulo está construido en tres momentos. El primer apartado titulado “ausencias del estado, inseguridad y crimen organizado”, el cual expone las condiciones y el contexto del entorno, aquí se visibilizarán las ausencias en un nivel mucho más sistémico, especialmente las ausencias que ha producido el estado.

Posteriormente, el segundo apartado mostrará en un nivel más epidérmico las consecuencias de estas carencias que se dejan sentir sobre el campo, las ausencias de la migración y el abandono en el contexto educativo, triada

relevante en el acontecer de estas niñas y niños mazahuas de esta comunidad, puesto que en ella se intentará conceptualizar la violencia en términos de la experiencia de la propia infancia mazahua. Finalmente, el tercer apartado está destinado a poner en el centro a la narrativa e imaginarios del desarrollo, tanto en su connotación de bienestar como en la búsqueda constante de un mejor ser, vivir, y estar en el mundo. En este sentido, intentaremos responder ¿Cómo las narrativas e imaginarios del desarrollo ha construido la figura del niño y la niña y sí esta construcción resulta violenta? De tal forma que, se busca entender -ya de forma particular- la violencia en su relación con el desarrollo, pues las diversas propuestas planteadas de bienestar distan mucho de la realidad que viven niñas, niños y sus comunidades, por el contrario, su único escenario es el aumento de la violencia de la que son testigos.

Para dar orden a este capítulo he decidido abordar tres condiciones: las ausencias, carencias y el abandono en tres elementos fundamentales para esta comunidad mazahua: el campo, la migración y la educación. Triada que permite entender los niveles de violencias que son ecos de las violencias sistémicas del país y del estado de Michoacán que resuenan en esta comunidad en lo económico, político, social y cultural. Tanto estas tres condiciones como esta triada son atravesadas transversalmente por las narrativas, propuestas e imaginarios del desarrollo. Además, considero que tales ausencias, carencias y abandono, casi siempre son vacíos ocupados por la presencia de algo diferente, por ejemplo, en nuestro caso, el vacío de seguridad es ocupado por el crimen organizado, la ausencia de valores normativos es sustituido por capitales económicos. Es decir, se produce una ecuación ausencia-presencia, y que el crimen organizado bien se ha valido para aprovecharse de esta situación y de la descomposición social.

Primer momento: Ausencias del estado, inseguridad y crimen organizado

En las últimas décadas del siglo pasado las cifras de las violencias en diferentes expresiones han incrementado día con día, a veces parecería que este panorama no será reversible, sino por el contrario, los números aumentan sin mostrar un mínimo índice de mejoría. En México, la violencia alcanzó

dimensiones que no se habían vivido ni visto antes. Fue durante el gobierno de Felipe Calderón que la violencia no sólo aumentó, sino que además alcanzó otros niveles que se dejaron percibir en muchos rincones del país. Las disputas de diferentes cárteles, que se mantenían hasta cierto punto “controlados” y en el anonimato, se desataron una vez que este gobierno declaró la guerra contra el narcotráfico. Las formas de operar de estos cárteles a unos atemorizaron, aterrorizaron y horrorizaron, y a otros más fascinaron a tal grado que imitar y perfeccionar fueron acciones claves en la confección de las violencias.

Transitar por el país resultó atemorizante, la inseguridad era certeza. Si bien muchas localidades eran disputadas no todas las comunidades fueron alcanzadas por estas formas violentas. Lo que se conocía era por lo que se escuchaba en noticieros, “de oídas” y por la oralidad de localidad en localidad. No obstante, poco a poco comunidades que desconocían acerca de estas nuevas formas de violencia que ejecutaba el crimen organizado, comenzaron a sentirlo y vivirlo más de cerca. Sea porque secuestraron a una tía, asesinaron a un sobrino o porque el primo se involucró en el crimen organizado. De alguna forma con el paso del tiempo muchos vivieron de cerca las consecuencias de esta guerra declarada por el gobierno y las disputas de los cárteles que esta guerra intensificó.

En este sentido, el estado de Michoacán por su posición y composición geográfica es un estado clave. Su historia política, sus flujos migratorios, la riqueza de sus bosques, bienpreciado para la tala clandestina, su tierra fértil para la siembra y cosecha de varios productos, entre ellos marihuana y amapola, su ruta comercial que se caracteriza por sus puertos y vías de transporte y comunicación para la importación y exportación son aspectos estratégicos para las cadenas productivas legales y delictivas. Durante este periodo y a lo largo de su historia, Michoacán es un territorio en disputa, tanto para los gobiernos en turno como para los cárteles.

Esta situación se complica, cuando la injerencia como entidad está limitada. En México lo que se tiene es un régimen federal centralizado que implica que estados, localidades y comunidades tienen que acatar forzosamente las

disposiciones de la federación, sin dar oportunidad a la autonomía. Aparentemente, tal centralización supondría una correspondencia que pasa en primera instancia por la seguridad, pero al no existir la presencia del estado a través de la seguridad hay un vacío que los grupos de poder de cualquier tipo reclama como suyo y establecen sus propias dinámicas sobre los territorios, tal como se muestra a continuación en este caso muy particular.

Un antes y un después: Ausencia de seguridad y presencia del crimen organizado

En tiempos pasados, Crescencio Morales era un “pueblo tranquilo”, organizado por un sistema de cargos, refieren sus habitantes. Estos cargos se asumían con responsabilidad y compromiso. Este sistema era el espacio en el que se ponían a prueba valores y el prestigio de los individuos y familias. Compuesto originalmente por un Juez quien era el encargado de poner orden en asuntos tanto civiles como religiosos.

También, este sistema era conformado por el valedor (encargado de dar consejos a los habitantes de acompañar al novio para “pedir permiso y perdón” a los padres de la novia y de ser el mediador en diversos y distintos asuntos familiares, vecinales y comunitarios; los mayordomos (encargados de llevar a cabo las fiestas); mbioste (encargado de cuidar la iglesia y quien nombra al fiscal (que se encargará de mudarse para vivir cerca a la iglesia y encargarse de estar limpio y estar pendiente de las necesidades religiosas y de la iglesia).

Desde hace casi cuarenta años el sistema de cargos dejó de ser la máxima autoridad de orden en la comunidad. La población deduce que es consecuencia de dos aspectos importantes. La primera, suponen que es un efecto colateral de la migración, pues con la ausencia -fundamentalmente- de hombres y mujeres en edad de asumir dicho compromiso, el constante ir y venir impedía desempeñar estos cargos. Además, que en su momento no plantearon, como en otras comunidades, la forma para mantener esta forma de organización comunitaria.

La segunda, se deben a razones políticas, particularmente, partidarios. Una vez que se abandona el sistema de cargo, casi de forma inmediata entran en escena los partidos políticos. Aunque, vale la pena indicar que no se sabe con certeza sí los partidos políticos, con toda intencionalidad, llegaron para reemplazar, desplazar y/o sustituir al sistema de cargos tradicional mazahua. Independientemente de este asunto de suma importancia y del cual hasta el momento se conoce poco, es relevante resaltar que este contexto se da en la contienda que tuvo lugar a finales de los años ochenta, encabezada por el PRD, un partido de reciente creación y la vieja institución del PRI sucesora de los ideales revolucionarios, pero cada vez más alejada de sus objetivos fundacionales.

No obstante, en la mente de muchas poblaciones y comunidades se creía permanecían vigentes. Es así como, la ideología, y la convicción política de muchos estados, pueblos y comunidades se dividieron. Por un lado, se encontraban aquellos quienes querían permanecer con el viejo régimen, más por una cuestión de tradición, fe y creencia en el legado revolucionario, y, por otro lado, aquellos que creían necesario una renovación, pero con base en los ideales, convicciones y beneficios que aportó al país el gobierno de Lázaro Cárdenas, que mejor heredero de este proyecto cardenista que su propio hijo: Cuauhtémoc Cárdenas en un partido de reciente creación, el PRD.

La división de esta contienda no sólo tuvo lugar en una escala federal, sino que además se sintió y se vivió en el interior de este pueblo mazahua, en este caso, Crescencio Morales. Esta división provocó que la comunidad también se dividiera. El pueblo confundido, primero por el abandono y etapa de transición de su sistema de cargo tradicional y luego, por el proceso de adopción de nuevas formas normativas que se incorporan para mantener el orden comunitario termina por fragmentarse literal, metafórica y geográficamente en dos. En el “pueblo están los del lado izquierdo y los del lado derecho” o también bautizados por sus habitantes como “los barrilitos y los grillos”.

Para muchos habitantes jñatjo, la aparición de los partidos “políticos trajeron muchos problemas al pueblo”. Varios fueron los conflictos que ocasionaron los

partidos políticos en la comunidad, muchos de estos provocaron homicidios entre los habitantes. Principalmente, entre hombres, que todavía hasta hace algunos años permanecían vigentes venganzas de antaño, por parte de hijos, nietos y sobrinos que buscaba “justicia” por la muerte de sus abuelos, padres y tíos. Sin un juez del sistema de cargos que pusiera orden en nombre de las normas en el ámbito civil, ni tampoco que invocara el apego de la moral religiosa “para respetar al prójimo”, la población quedo en manos de esta nueva forma de organización partidaria, que no tenían idea ni ofrecían soluciones a estas problemáticas.

A la postre, surgen diferentes figuras de autoridad en el pueblo: el comisariado, el de bienes comunales y el jefe de tenencia. Las autoridades tradicionales como el juez, el valedor, el fiscal y el mbioste son desplazados y, a partir de aquel momento serían los encargados únicamente de atender los asuntos religiosos, es decir, para llevar a cabo, las fiestas patronales, “los permisos y los perdones de casamiento”. Estas autoridades milenarias fueron confinadas a espacios determinados y limitadas sus facultades.

En cambio, los cargos de estas nuevas autoridades comenzaron a ser desempeñados, fundamentalmente por quienes despojaron al pueblo de sus mejores tierras, de “las personas blancas que llegaron de otras tierras³⁴”, que vieron en los partidos políticos la oportunidad para representar una figura de autoridad y ser el enlace entre el gobierno del municipio y los pobladores.

Fueron dos sus ventajas que bien supieron aprovechar: su capital económico y nivel educativo, puesto que, en comparación con la mayoría de la población mazahua, eran “los blancos” quienes sabían leer y escribir³⁵. Puesto a diferencia del juez del sistema de cargos no se necesitaba ser “letrado” porque su función tenía como base el buen desempeño ético y moral comunitario, de las cuales estas nuevas autoridades carecían ni tampoco entendían.

³⁴ En capítulos anteriores ya se ha especificado quienes son estos personajes. “Las personas blancas” son quienes “llegaron de tierra fría, que andaban huyendo de la guerra” refieren los pobladores. Estas personas llegaron a instalarse en los terrenos que se encuentran en el centro de la comunidad sin autorización.

³⁵ Su capital económico les permite enviar a sus hijos a estudiar en ciudades como Zitácuaro, Morelia o la Ciudad de México.

Tras ocupar dichos puestos, “los caciques del pueblo” inspiraron entre la población un sentimiento de desconfianza. Generalmente, se conoce que, “cuando desaparece la confianza, la violencia entre en escena” (Ferrí, 2016 :26). No obstante, la violencia no se desencadenó contra estas nuevas autoridades, sino tuvo lugar entre aquellos que buscaban posicionarse en algunos de los bandos de estos partidos políticos, lo que ocasionó desde disgustos hasta asesinatos.

Los cargos de “autoridad no son para todos, ni para cualquiera”. Es relevante mencionar que son contados los habitantes que, proceden de un origen humilde, de aquellos que viven en los márgenes y fronteras del pueblo, han logrado ocupar un cargo de autoridad. Sin embargo, el máximo cargo que pueden alcanzar este sector de la población es únicamente como jefes de tenencia, porque la autoridad de comisariado y bienes comunales permanece monopolizada por “los mismos de siempre, por los ricos del pueblo”.

Supongo que esta situación se debe a que en estos cargos se tiene mayor injerencia en los asuntos de la tierra, el agua, los bosques, en otras palabras, en la riqueza principal de estas comunidades. Por su parte, los jefes de tenencia se ocupan de gestionar servicios y algunos recursos para la comunidad. Es claro dos aspectos: el primero, que son distintos los intereses que están en juego entre un cargo, y segundo, que los núcleos de poder cuidan y velan con recelo sus propios intereses y por ello, acordonan estratégicamente la entrada a quienes son o les resulta ajenos a su círculo.

Recientemente, aparece otro actor mucho más temido por los pobladores: el crimen organizado. En un principio, únicamente conocían de estos grupos lo que se comentaba de boca en boca entre vecinos, comunidades aledañas y por noticias en medios de comunicación. Gradualmente, comenzaron a percibir -con mayor cercanía- las huellas que el crimen organizado dejaba en la región. Hasta que, a la brevedad de los años, les tocó vivir y padecer en su interior la presencia del crimen organizado que -sin lograr aún enquistarse con éxito³⁶- en más de un

³⁶ Porque cuando el crimen organizado intento acercarse, la comunidad se organizó e impidió la entrada, tal y como ya se reveló en el capítulo anterior.

par de ocasiones ha entrado para intentar marcar territorio o para dejar cuerpos en las orillas del territorio mazahua.

No obstante, está no es la única forma en la que se ha hecho presente, sino también se han adoptado formas violentas de proceder, el uso y consumo de drogas que afectan esencialmente a hombres jóvenes, recientemente el uso de armas de mayor calibre y, porque no decirlo, también se observa la aceptación de ciertas prácticas que caracterizan a la narcocultura³⁷. Al respecto, la población ha externado una preocupación acerca de estas conductas en la población, principalmente entre hombres. Me parece que la preocupación se dirige al hecho que la narcocultura sugiere y produce violencia.

Al mismo tiempo, es importante mencionar que el crimen organizado ha intentado acercarse -aún sin completo éxito- a las principales autoridades (comisariado y bienes comunales), por el momento se sabe que este es un círculo cerrado y casi impenetrable, que únicamente coopera con la mafia de tala clandestina que por años opera en la zona. Paradójicamente, la protección que la propia comunidad ha desplegado contra el crimen organizado favorece a este sector, sin buscarlo, son protegidos simplemente por el hecho de vivir y formar parte de la comunidad.

Es evidente que éste era un pueblo prácticamente autogobernable. Lo que no quiere decir que estuviera exento de problemas, sino que eran resueltos con otras formas que apelaban a los valores comunitarios. También es claro que el sistema de seguridad interno se ha modificado a lo largo de los últimos años, el cual respondió a los acontecimientos históricos, políticos, sociales internos, regionales y federales. Se produjo una sustitución de autoridades y formas de organización que gradualmente, tras dejar de funcionar con un sistema de cargos, se fue quedando sin seguridad sólida y comunitaria; y, en cambio, fueron

³⁷ Por prácticas que caracterizan a la narcocultura en términos simbólicos, comparto la definición de Becerra que la entiende como “un conjunto dinámico de símbolos relacionadas con el tráfico de drogas que se produce y a la vez se materializa en diversas esferas sociales como los medios de comunicación masiva y las tecnologías móviles, las narrativas populares, así como en espacios cotidianos como la escuela, el barrio o la familia; asimismo, se moldea en la interacción de las culturas rurales, tradicionales y urbana (Becerra, 2019: 4).

ganando terreno otras formas de organización, que probablemente no son las más idóneas, pero hasta el momento han logrado mantener, contener y resolver dificultades de la forma más comunitaria posible (como se constató en el capítulo anterior).

En resumen, este es el contexto que desde hace varios años hasta la fecha vive la población de la comunidad mazahua de Crescencio Morales. El abandono, las ausencias y los daños colaterales que deja la ausencia de un buen sistema de seguridad y la presencia del crimen organizado son múltiples, estos atraviesan desde cuestiones económicas hasta personales con consecuencias en actos violentos. La ausencia de valores normativos es sustituida por valores monetarios y valoraciones de niveles educativos. Estas son algunas de las principales dificultades que sortea esta población. En estas diversas y distintas ausencias, carencias y abandonos, que casi como en efecto domino, una cosa desencadena otra, vivió Faustino, nuestro protagonista del capítulo anterior, y en el que vive la infancia mazahua de esta comunidad indígena, sector de la población que da importancia a este trabajo.

Los cambios han sido reveladores. Por lo menos, desde que se dio el primer cambio significativo en las formas organizativas en el interior de la comunidad han pasado tres generaciones. Cada una de estas generaciones han vivido la sustitución de una forma a otra. Para quienes representan la primera generación poseen un panorama más amplio de esta transición, ellos pueden percibir más nítidamente tales cambios. Por el contrario, la tercera generación conoce aquella que representan los partidos políticos y la que se hace presente con el crimen organizado, y que poco a poco se mimetiza en las familias y en las comunidades aledañas.

Mostrar este contexto es abrir la ventana para asomarnos, de manera general, particular y a la vez, en la cotidianidad de esta comunidad y en los sujetos que ahí habitan. ¿La finalidad? Es entender las violencias conectadas y complejas. Por lo tanto, consideramos revelador comenzar a mirar las violencias cotidianas, puesto que “casi todas las formas de violencia cotidiana (de la delincuencia al

suicidio) tienen sus bases en la estructural, y a menudo la simbólica se traduce en formas de movilización colectiva politizadas” (Ferrándiz y Feixa, 20014: 163).

En esta misma sintonía, se observa que las violencias llamadas estructurales han desencadenado otros tipos de violencias que ha llegado a la médula de la cultura que, en consecuencia, tiene lugar en casi todas las relaciones de la cotidianidad. De modo que, parece ser que la violencia estructural que “ejercen los mercados financieros, en formas de despidos, precariedad laboral, etc., tiene su compartida, más pronto o más tarde, en forma de suicidios, delincuencia, crímenes, droga, alcoholismo y pequeñas o grandes violencias cotidianas” (Bourdieu, 2000: 58 en Vendrell, 2003: 4-5). Sin duda, estos son los engranes fundamentales que cobran importancia, puesto que, estos, permiten entender el porqué de los niveles de violencia que se viven y se padecen en Crescencio Morales.

Segundo momento: “Infantilización del campo y cuidados” Carencias, campo, migración, abandono y educación

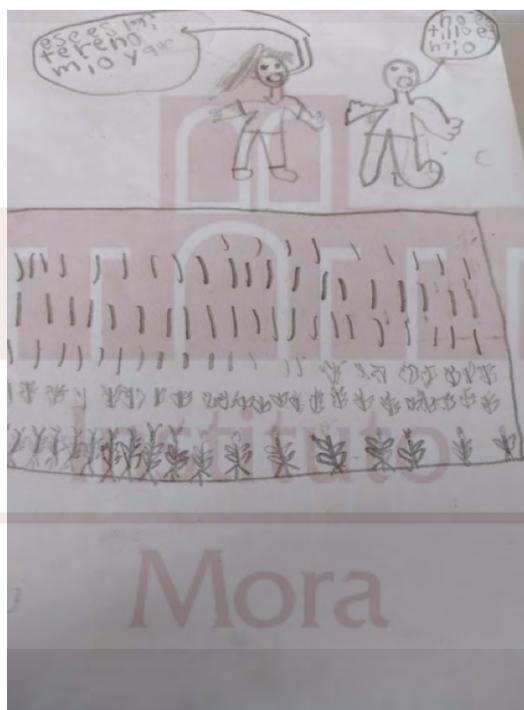
Campo y carencias

La agricultura es una actividad que se transmite de generación en generación. Desde edades tempranas niñas y niños aprenden esta principal actividad que es de vital importancia para la subsistencia. Sus pequeños pies, enclavados sobre la densa y fina tierra de tono marrón, son hábiles para caminar entre surco y surco, poner la semilla y cubrirla apaciblemente. En la filosofía mazahua, hay un proceso de enseñanza aprendizaje de sentir, pensar y amar la tierra. Se aprehende y se aprende a amarla.

El tacto de sus pequeñas manos, gradualmente reconocen aquellas herramientas necesarias que facilitan el arduo trabajo en el campo. Hasta este momento desconocen que este aprendizaje de su entorno -de la relación de su cuerpo con el campo- será útil para su sobrevivencia. Su cuerpo, sus sensaciones, su mente, su ser en conjunto aprende a reconocer los ciclos agrícolas (de barbecho, siembra y cosecha), la temporada de secas y de lluvias

que el entorno ambiental y climático definen. Para cuando llegan a su edad adulta son expertos en la actividad.

Desde edades muy tempranas, niñas y niños aprenden de sus “mayores” a diferenciar las semillas y a identificar las destinadas para la siembra. Además, todo mazahua y campesino de esta comunidad reconoce que, si bien la agricultura no es su principal fuente de empleo, si es su medio de subsistencia. Aunque la actividad agrícola, específicamente de maíz, frijol y trigo no representan una remuneración económica considerable, si es la base de su alimentación, es el plato principal que estará sobre su mesa familiar.



Fotografía 24. La siembra
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Por el contrario, para quienes poseen terrenos extensos y tienen la oportunidad de sembrar grandes cantidades de árboles de aguacate, las cosas cambian. Esta actividad agrícola es sin duda una gran oportunidad de ingresos e incluso para aquellos que no son dueños del también llamado oro verde, pues en tiempos de cosechas representan una gran fuente de empleo, en el que participan familias completas.

Niñas y niños representan un valioso apoyo. Fundamentalmente, son ellos los que se encargan de “trepar a los árboles” y cosechar en los puntos más altos de cada árbol. Estas familias esperan con ánimo los tiempos para cosechar. Los mazahuas de Crescencio Morales encontraron en el monocultivo de aguacate una mina de oro verde, que a todos les “deja”, aunque no de manera equitativa.

Este sentimiento de falta de equidad es un sentimiento casi generalizado entre la población menos favorecida. Pues desde pequeños hasta edades muy adultas, la agricultura es una actividad que se practica en todos los ciclos de vida. Si bien se experimenta un sentimiento de cercanía, apego y agradecimiento por la tierra, constantemente también está presente un sentimiento de injusticia porque el esfuerzo que representa el trabajo en el campo no corresponde a un pago económico justo y que niños y niñas perciben.

Este sentimiento se origina por dos razones. Por un lado, la explotación y el acaparamiento de la fuerza de trabajo de mujeres, hombres, niñas y niños que se dedican a la cosecha. Por otro lado, el precio injusto que los coyotes determinan, que castigan a los dueños de las huertas y que, en efecto domino, alcanza a los jornaleros, acción que repercute en su “día de raya”.

Situación que desanima a los jornaleros, pero ante las “necesidades, no hay de otra” más que aceptar como comenta María: *“tenemos que trabajar así, aunque sea poco lo que nos paguen y mucho el tiempo que trabajamos, y eso que trabajamos todos, por lo menos para tener para comprarnos una ropa, una cobija, jabón y comer un pollo rostizado cuando nos pagan”*. De ahí que, se entienda que “los conocimientos locales son históricos y están conectados con el mundo más amplio a través de relaciones poder que de muchas formas los determinan” (Escobar: 2005: 118)

También el crimen organizado se suma a este sentimiento de injusticia. Particularmente, el narcotráfico es un acecho constante que se hace presente de diferentes formas, en este caso controla el precio de la producción, “rentea” a los dueños aguacateros, cosecha y saquea huertas ajenas, roba camiones

repletos de cajas de aguacate o bloquea y cierra las principales vías de transporte de los destinos del oro verde.

De modo que, las plantaciones de árboles de aguacate tienen consecuencias relevantes. Revelan que hay casos que con cada árbol sembrado también se siembra problemas de diversa índole: sociales, políticos, económicos, ambientales, entre otros. Los problemas sociales, generalmente conciernen, por un lado, a los cambios de estatus de los terrenos comunales para convertirlos a terrenos de propiedad privada; por otro lado, a las disputas por el agua. Los árboles de aguacate son grandes consumidores de agua para su crecimiento, problema que en varias ocasiones ha convocado a asambleas para resolver el problema de abastecimiento para la población. Lo mismo ocurre en niveles vecinales, por el suministro de agua, que en muchos casos terminan en el uso de la violencia física y verbal.

Los problemas políticos, porque generalmente los dueños de las grandes huertas de aguacate son quienes en algún momento ocuparon algún cargo político, dentro o fuera de la jefatura de tenencia o como comisariado, o los también llamados “los caciques del pueblo”, que se han válido de sus puestos para beneficiarse e incrementar sus privilegios políticos y económicos. Y, por lo tanto, también problemas económicos. La mayoría de la población siente que todos deberían ser beneficiados, pues hay tierras que eran bienes comunales. Entre la población se percibe un sentimiento de sentirse despojados, abusados, por quienes desde “siempre han tenido más”.

Y por supuesto, los problemas ambientales. Primero, el acaparamiento de este vital líquido para las huertas de aguacate ha provocado la reducción de caudal del río de San Mateo que cruza el centro del pueblo. Segundo, la deforestación para el monocultivo de aguacate, y, por ende, tercero, la desertificación de la tierra. Situación que provocaría tierras infértiles a futuro y un problema alimentario y/o de total dependencia del consumo de alimentos fuera de la localidad y, en consecuencia, un incremento del índice de pobreza.

Además, desde hace varias décadas, el campo mexicano vive condiciones de abandono por parte del Estado. A lo largo de varias administraciones, se percibe la falta de apoyo hacia este sector por parte de los diferentes gobiernos en turno. Aunque intentan apoyar con pequeñas ayudas y programas que implementan tanto el gobierno federal como el del municipio, estos resultan ser solo placebos que aseguran el perpetuo funcionamiento de un campo en constante abandono y agonía permanente.

Gradualmente, en su cotidianidad los niños y niñas identifican y clasifican las semillas de consumo y siembra, aprenden a diferenciar los tiempos oportunos de siembra para cada semilla, a desempeñar y valorar el trabajo en la tierra y la satisfacción que da la cosecha, también poco a poco van entendiendo los procesos y las relaciones económicas que estas actividades implican. Niñas y niños conocen y reflexionan estas relaciones, saben que, en algún momento, algunos más tarde otros más temprano, estarán de forma directa participando en estas relaciones económicas, por ejemplo, cobrarán directamente por su trabajo.

Si bien no tienen claro las formas en las que opera el intercambio mercantil y el crimen organizado, sí saben y sienten las implicaciones y los resultados de estos hechos. Niñas y niños sienten los resultados de estos actos sobre su mesa familiar, en los ingresos familiares, en lo que se puede o no consumir, en sus carencias para cubrir algunas necesidades básicas, en la gratificación por “trepar a los árboles” en la cosecha de aguacates y en la merma de su plato diario.

También, ellos perciben los problemas ambientales, y están conscientes de los problemas políticos que se tienen en la comunidad. Por convicción propia y/o por imitación (que es como aprendemos el mundo), niñas y niños se han manifestado, junto con sus padres, en las asambleas de corte político y ambientales. Fundamentalmente, en lo que conciernen al agua y al bosque, puesto que, en su cotidianidad, en sus recorridos diarios sea por juegos, para cubrir con necesidades del hogar, por mandados o por trabajo en el campo, niñas y niños observan las diferencias que se presentan en la disminución del agua. Son ellos los que, también, tendrán que poner el cuerpo para disponerse a recolectar y acarrear agua para cubrir con el consumo familiar y las actividades

dentro del hogar. En esta asamblea niños y niñas participaron manifestándose, en compañía de sus padres en la defensa del derecho al agua y el respeto por los bosques de su comunidad.



Fotografía 25. El descontento y manifestación de los niños y niñas
Fotografía de: Antonio Santiago

Migración, cuidados y abandono: “infantilización del campo”

La migración es una de las principales actividades económicas que generan circulación de dinero entre la comunidad. Paradójicamente, es la falta de ingresos económicos que obliga a emprender el viaje para salir del lugar de origen. Esta es una práctica que se realiza desde al menos seis décadas. A lo largo de este tiempo se han construido y consolidado flujos, redes y lazos migratorios. Los principales destinos son las ciudades como Zitácuaro y la ciudad de México, así como el Norte del país. Básicamente, existe un gran porcentaje de población mazahua que se concentran especialmente en los estados de California y New York.

El “apuro” por buscar mejorar las condiciones de vida, revela varias ausencias que se viven en Crescencio Morales. Una de ellas, como ya se explicó, responde a un problema económico que se relaciona con pocas opciones de sobrevivencia y manutención, el abandono del campo por parte de las políticas, y por supuesto, la ausencia o falta de oportunidades que permita desarrollar capacidades y mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, la migración es una decisión

que se elige consecuencia de diversas índoles, principalmente, estas razones suelen ser económicas en relación con motivos emocionales que provocan el traslado y cambio de vida de un lugar a otro (Martínez, 2014).

Sin duda, es sutilmente visible la ausencia de población masculina y poco a poco la femenina también dedicada al trabajo en el campo. Es evidente la ausencia de población masculina y femenina en su etapa económicamente activa. El riesgo de “cruzar” al otro lado, lo realizan primordialmente hombres en edad económicamente productiva, mientras las mujeres se concentran en las ciudades de distintos estados de la República mexicana. Esto implica un esfuerzo doble para quienes se quedan al intentar sustituir y/o remplazar al ausente en los quehaceres y responsabilidades, tanto en el interior familiar como en la comunidad. Este hecho ha propiciado cambios en diversos aspectos de la vida comunitaria, que en su mayoría exige y recae con mayor peso sobre mujeres (adultas y mayores), niñas, niños y ancianos.

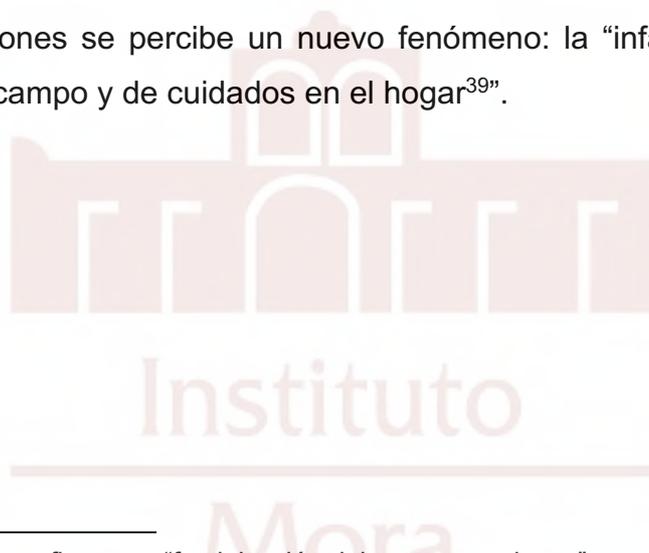


Fotografía 27. Ausencias, carencias y abandonos
Fotografía de Denisse Martínez Pérez

Son varias las ausencias y el abandono que se siente a causa de la migración. Por un lado, una de las consecuencias que la migración provoca es el abandono del trabajo en el campo por parte de los más jóvenes, lo que ha provocado un “envejecimiento del campo”.

Aparentemente, los adultos mayores dejaron de ser altamente productivos y atractivos para el mundo laboral remunerado. Su supuesta condición los obliga o permite (según la perspectiva) a quedarse en el lugar de origen. Frente a esta condición, este sector decide trabajar el campo. Son dos las razones: conservación y trasmisión de conocimiento del trabajo en la milpa; y sobrevivencia económica, ambas se resumen en diversas formas de resistencia.

En mi opinión, quienes deciden conservar esta actividad merecen reconocimiento puesto que es un problema que sus habitantes solucionan a través de dinámicas para involucrar a quienes se quedan participen en ella (principalmente mujeres, niñas y niños). Esta situación, propicia no sólo lo que se ha nombrado como “feminización del campo³⁸”, sino que además a partir de estas observaciones se percibe un nuevo fenómeno: la “infantilización de las actividades del campo y de cuidados en el hogar³⁹”.



³⁸ Soledad González refiere que “feminización del campo mexicano”...puede aplicarse a un conjunto de procesos diversos, que forman parte de lo que se ha llamado “la nueva ruralidad” mexicana, cuya principal característica es que las actividades agropecuarias han dejado de ser la fuente principal de subsistencia de gran parte de las familias rurales, para dar lugar a una gama de actividades diversas... el concepto de “feminización” se ha utilizado justamente para dar cuenta del incremento de la participación femenina en la fuerza de trabajo, en cualquiera de los tres sectores de la actividad económica. En el caso de la agricultura, este aumento se puede deber a que las mujeres reemplazan a los varones que emigran, o a que surgen nuevas formas de producción en las que se prefiere la mano de obra femenina, o a que se intensifica la producción agroindustrial, exigiendo más trabajadores y propiciando el aumento en la participación de las mujeres como jornaleras (2014: 1).

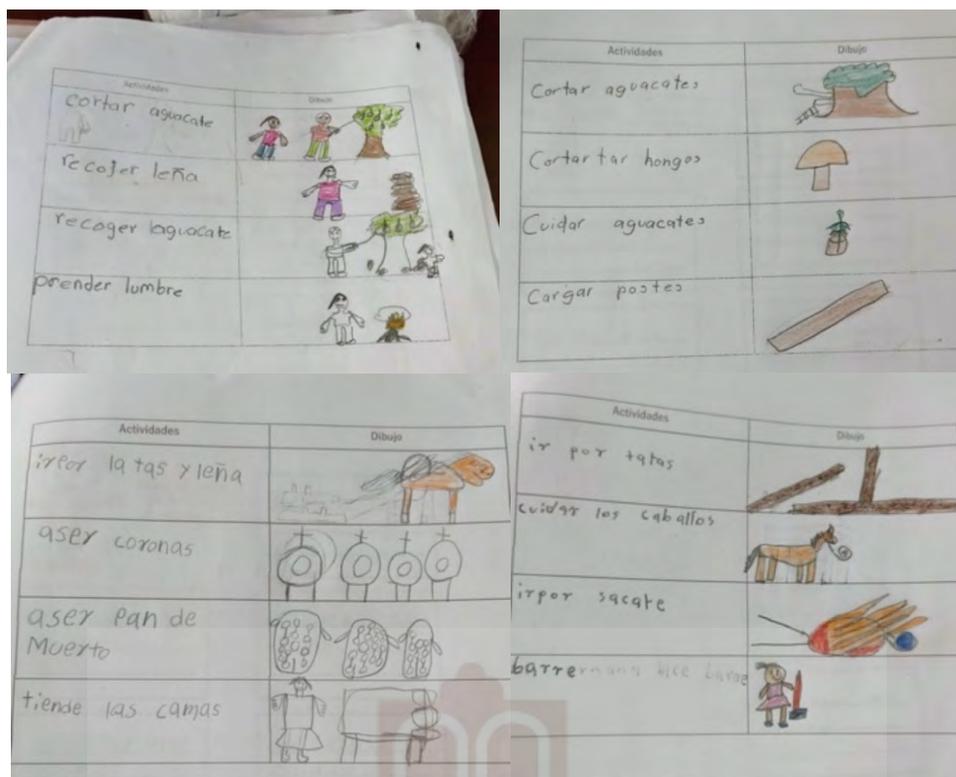
³⁹ Aquí busco entender esta infantilización como el sostenimiento que niñas y niños tienen y mantienen en el trabajo en el campo, en el interior de sus hogares que se manifiestan en cuidados y en cubrir con algunas responsabilidades comunitarias como lo son las faenas. Situación que, en muchos casos, se presenta porque sus “mayores no pueden cubrir con estas actividades, compromisos y responsabilidades. Los motivos suelen ser por ausencias familiares, porque el padre, la madre o el hermano migraron o porque el abuelito o la abuelita no pueden “por su edad” o porque fallecieron. Fenómeno que me parece se presenta como resultado de políticas neoliberales, de transformaciones estructurales en el país y de las relaciones sociales que repercuten en la cotidianidad comunitaria. En mi opinión, este fenómeno, junto con otros como la feminización del campo, podría formar parte de lo que se ha nombrado como “nueva ruralidad”.



Fotografía 28. Infantilización del campo: incremento del trabajo y los cuidados
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

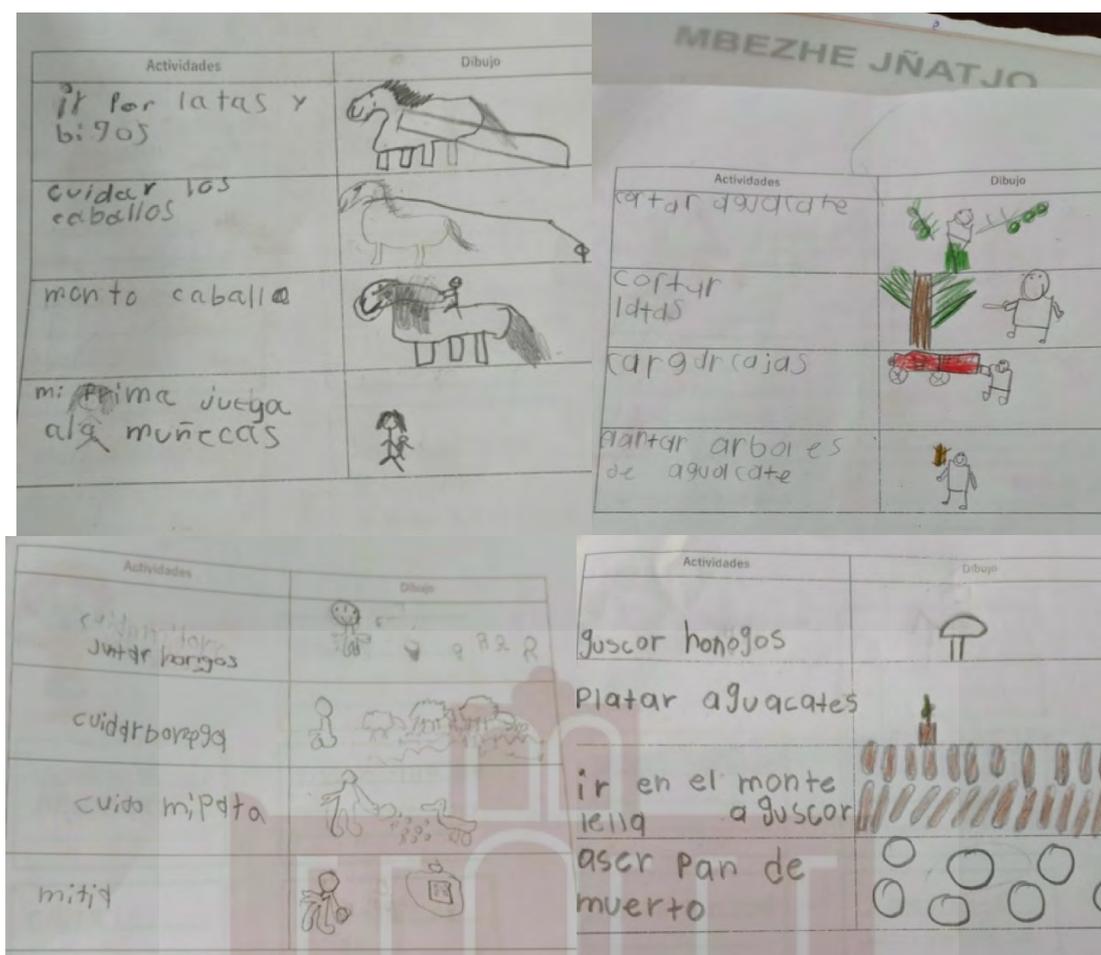
Este fenómeno genera cambios en las dinámicas cotidianas comunitarias. Responsabilidades que anteriormente eran cumplidas por padres, madres, adultos mayores, ahora las responsabilidades de trabajo y cuidados en el campo y en el hogar son adjudicados y asumidos por niñas y niños. Por un lado, estas responsabilidades los han obligado a aprender de forma rápida, que en ocasiones reducen sus tiempos de juego o los destinados para sí mismos, pero también, por otro lado, los ha hecho más independientes.

Particularmente, estos cambios han propiciado que niños y niñas modifiquen su vida cotidiana. Principalmente, por su condición de edad y por su etapa de aprendizaje, ellos son quienes cubren con las actividades que corresponde a otros sectores de la población. La mayor carga se presenta en el trabajo de campo, hecho que genera lo que podría llamarse una “infantilización del trabajo en el campo”. Es decir, un fenómeno de mayor presencia niños y niñas dedicadas a las actividades en el campo. Otro aspecto, no menos importante y que forma parte de este fenómeno, se presenta en los quehaceres para la producción, cuidado y manutención de las actividades domésticas. Además, que se ocupan de buscar otras formas de ingresos económicos. Todas estas con frecuencia concluye con el abandono de la escuela.



Fotografía 29. Entre cortar aguacate, recolectar hongos, hacer coronas para difuntos, cuidar caballos y recoger leña o "latas"
 Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Este fenómeno si bien está modificando su cotidianidad, es posible que a mediano o a largo plazo, también modifique su condición de participación comunitaria. Puesto que, hasta ahora no es tan evidente esta condición pese a la participación de niñas y niños en diversas actividades como el trabajo en el campo, el trabajo comunitario con las faenas, en el cuidado de los "mayores", en los cuidados domésticos. Por ejemplo, aún su voz como niños y niñas no han tenido ecos en asambleas de forma explícita o en las conversaciones entre adultos sobre asuntos familiares.



Fotografía 30. Entre jugar a las muñecas, cuidar borregas, plantar aguacates y hacer pan de muerto
 Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

No descarto esta posibilidad en un mediano o largo plazo dada las condiciones. Si bien regularmente son escuchados, aún sus intervenciones son limitadas por los adultos. No obstante, ellos y ellas han encontrado espacios y formas de donde hacerse escuchar, por ejemplo, en espacios en el uso de dispositivos tecnológicos, en espacios de exploración del entorno geográfico y de necesidades dentro de lo doméstico y del trabajo en el campo, recientemente en las manifestaciones de asamblea por el cuidado del agua y del bosque. Me parece que son indicios que propicia posibilidades de participación con voz y voto comunitario a futuro.



Fotografía 31. Corona del prestigio
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Por otra parte, existen temporadas en que el pueblo de San Mateo es habitado, principalmente por ancianos, ancianas, niñas y niños. En términos subjetivos, tanto el que se va como el que se queda experimentan un sentimiento de ausencia. No obstante, el sentimiento de abandono, lo padecen aquellos que no tienen otra opción que permanecer en el lugar de origen, sea por razones de edad, de género, económicas, etc. situación que modifica sus formas de ser, estar y vivir en la comunidad.



Fotografía 32. Monte-ando...
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Sustancialmente, son los niños y niñas quienes resienten las ausencias de sus padres, de sus madres e incluso de sus hermanos y hermanas mayores que decidieron salir del pueblo para apoyar al ingreso familiar. Los adultos mayores y las mujeres también sufren del abandono de sus hijas, hijos y esposos que en muchos de los casos no regresan más. En este escenario, las ausencias que se observan se manifiestan en un aspecto emocional y psicológico e incluso cultural.

En Crescencio Morales se aprende a esperar “a los suyos, de una forma muy particular”. Generalmente, cada hogar mazahua, esperan cada fin de semana a sus “parientes” que llegarán de la ciudad de México a visitarlos. La espera se da con alegría, se les recibe con los brazos abiertos. Una de las formas de demostrarlo es a través de la comida, se esperan con “tortillas recién hechas a mano, una buena salsa y con lo que haya pa’ a completar”. Por ejemplo, *“Mariel cuenta los días para la llegada de su hermano, ayuda desde temprano en todo lo que hay que hacer para recibir a su hermano”*, refiere la mamá de Mariel. Cuando por alguna situación no es posible que su hermano llegue, es motivo de tristeza para ella y su madre. *“esta semana me siento triste porque mi hermano nos avisó a mí y a mi mamá que no puede venir a vernos, tiene mucho trabajo, nos vamos a tener que esperarnos otras dos semanas para que pueda venir”*

Por su parte, Alejandro lo visita cada vez menos su padre que viven al oriente de la ciudad de México, pero cuando anuncia que estará de visita, Alejandro y su madre se disponen a hacer lo necesario para recibirlo. En su caso, difícilmente bajarán al centro del pueblo para comprar algunos ingredientes, “no hay para más” y se dan a la tarea de recolectar lo que han sembrado, habas para un caldo, quelites como plato fuerte, tomates para la salsa, y por supuesto, poner el nixtamal para elaborar las tortillas. Correrán con suerte si el padre de Alejandro decide pasar por un pollo rostizado al centro del pueblo, donde lo baja la combi para compartir alimento con Alejandro, su hermano y su mamá.

Al respecto Alejandro nos comparte: *“mi papá ya no viene siempre a vernos, se tarda mucho, mi mamá la he visto que llora que no viene a vernos, pero yo no le digo nada solo la abrazo, pero si también lloro en otro lado cuando mi mamá llora*

porque ya no lo vemos, yo me tengo que ayudarle a mi mamá en cosas, mi mamá me dice que esas cosas le ayuden porque mi papá no está, pero como no está yo lo hago... Me pone muy contento que mi papá esté aquí conmigo, mi hermanito y mi mamá”.



Fotografía 33. Tejiendo cuidados
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Educación: ausencia, abandono y resistencia

En términos educativos, son dos los problemas que vive la población mazahua. Por un lado, el fuerte rezago y, por otro la ineficacia en que opera el sistema educativo en esta zona indígena, puesto que “los resultados son francamente lamentables...es en los primeros grados donde se enfatiza la reprobación y deserción escolar” (Duarte y Martínez, 2004: 23). Esta situación es el resultado de un rezago socioeconómico en el que vive la comunidad indígena y que alcanza al sistema educativo. Los ingresos familiares apenas cubren lo necesario para la subsistencia dentro de los hogares mazahuas. Aunque existen apoyos de programas federales que obtienen los alumnos, también se comprueba que estos no son suficientes para erradicar la pobreza extrema en la que vive desde hace tiempo los jñatjo.

Sin duda, es un problema estructural, es una situación severa reflejo de la falta de atención específica por parte de las políticas públicas que implementan los gobiernos y que limita su apoyo en otorgar recursos económicos a los padres. Considero que la solución no está únicamente con proporcionar ayuda económica. Si bien considero que actualmente, este apoyo significa un beneficio para los estudiantes y sus familias, no atiende por completo ni de forma integral dichas problemáticas. Regularmente, el apoyo que brinda el gobierno a los estudiantes mazahuas, no siempre se emplea y asigna a las necesidades educativas, principalmente es destinado para cubrir otras carencias que se tienen en el núcleo familiar (Martínez, 2014).

También, vale la pena agregar que este problema no corresponde únicamente al gobierno, sino que además este es un problema estructural que deriva en un problema cultural. El problema tiene una estrecha relación con la existencia de “malos hábitos” que desde casi siempre acompaña a la población mazahua. Estos supuestos “malos hábitos”, no se justifican, pero si se entiende que posiblemente su origen se de en respuesta a las dificultades que representa la asistencia a la escuela, estas son desde económicas, familiares hasta personales.

Muchos pobladores mazahuas refieren que el rezago educativo, se debe a dos razones. Por un lado, a la falta de interés que tienen los padres para que sus hijos aprendan y, por otro lado, la poca importancia que se da a las consecuencias que tiene la inasistencia a la escuela. Dado que se cree que niñas y niños son mucho más útiles en actividades que apoyen al ingreso familiar, pues con ello, resuelven y satisfacen, de forma inmediata las necesidades básicas que hay en los hogares mazahuas. O cubren las tareas de quienes se vieron en la necesidad, u obligados por las condiciones económicas, a salir a buscar otras formas de sobrevivir lejos de su lugar de origen.

En términos de tiempos, también se entiende que, por su extrema situación de precariedad, prioricen entre lo que les permite la subsistencia y los posibles beneficios que puedan obtener mediante años ocupados en la escuela para disfrutar de los resultados a futuro. Y ni qué decir del problema de género que

se vive en relación con la educación. En este caso, son las mujeres quienes menos oportunidades tienen de asistir a la escuela, aunque recientemente esta situación se está revirtiendo a favor de niñas y jóvenes mujeres. En resumen, es posible decir que el rezago educativo, en efecto es un problema estructural, pero que también encuentra sus ecos en aspectos culturales y en causas económicas (Martínez, 2014).

Aunque cada vez la población considera la importancia de asistir a la escuela, aún hay ciertas tendencias al abandono escolar. En comparación con generaciones anteriores, alcanzar el nivel medio superior, es una ganancia para la población. Generalmente, la tendencia es concluir la secundaria o en casos extremos la primaria. La comunidad tiene de conocimiento, y en base a su experiencia laboral, que concluir el nivel superior o medio, no siempre es garantía de empleo y mejor remuneración económica. En este caso, la migración es la mejor salida, “saber leer, escribir y hacer cuentas” permitirá obtener mejores ingresos económicos “en el otro lado que aquí”.

Los lazos comunitarios y las redes migratorias han facilitado que la migración sea una constante y que sea elección en comparación con la escuela. Para la población migrar permite contar con condiciones muy distintas. Como en muchos lugares, sociedades y para muchas personas, comprar y tener “mejores cosas” llena de satisfacción -aunque sea inmediata y momentánea- a sus consumidores. De modo que, también, en la migración han encontrado que en el valor de cambio hay mejores y más satisfacciones que en el valor de uso, “ganar más sí importa”. Se busca “Tener lo que se tiene allá en el norte acá en el pueblo”. Es decir, se aspira a tener lo que el modelo capitalista ha instaurado.

De modo que, nadie como ajenos de este modelo capitalista que configura formas de estar y de ser, no estamos exentos de escapar ni logramos escabullirnos de él. En general, refiere Patricia Noguera, como

Ícaro (Ángel-Maya, 2002), hemos caído de los cielos de la metafísica, que en su versión moderna han sido los cielos de la razón dominadora, explotadora y devastadora. Bajo las formas de la ciencia y la tecnología

en función del desarrollo y el progreso de las naciones, aquella configura el gran imaginario de la Modernidad; pero también, como efecto sobre la singularidad y la multiplicidad del planeta, produce la crisis ambiental que Ángel-Maya definiera como crisis civilizatoria y Edgar Morin, como crisis planetaria (2018: 28).

Por consiguiente, se está priorizando ser más que o tener más que. Estos deseos se materializan en sustituir las casas de madera por las de concreto de doble planta, conducir y “llegar con camionetas al pueblo”, con aparatos electrodomésticos y dispositivos tecnológicos. Gradualmente, desde hace algunos años este es el bienestar que se busca y se desea tener. Los niños y niñas no escapan de estas aspiraciones. Son muchos niños y niñas que aún no han salido más allá de la comunidad, pero estos aspectos poco a poco se van agregando a su bagaje imaginario y en sus anhelos a futuro. Por lo tanto, se entiende y comprende que esta sea la aspiración, porque “¿a quién no le gusta estar bien?” (Rodrigo Cayetano, 2019).

Tercer momento: Ser, estar y habitar: entre desarrollo y violencia

La educación juega un papel sumamente importante en los distintos procesos y relaciones sociales. Es precisamente que entorno a la educación se han realizado múltiples propuestas y planteamientos, tanto en el ámbito propiamente educativo, como en ámbitos políticos, académicos y sociales. La educación - como el tema alimentario, salud y vivienda- es una de las grandes columnas que sostienen las propuestas y discursos del desarrollo humano y económico que se han formulado a lo largo de su propia historia. En este sentido, la educación ha tenido una serie de procesos. Particularmente, en la modernidad, la educación emergió sobre cimientos de perspectivas evolucionistas.

De igual forma, con este enfoque surge una ideología del desarrollo, que al igual que la evolución cultural, considera un proceso natural, inevitable y unilineal (James 1996). En este sentido, la educación y el desarrollo (como idea y discurso) encuentran un punto de convergencia. Por una parte, el desarrollo

comienza a mirarse como un proceso de maduración, como un proceso lineal y como un proceso al que se debe aspirar alcanzar. Por otra, desde estas teorías evolucionistas los niños deben ser educados y civilizados. Según el proyecto de modernidad occidental, los niños se les concibe como el futuro e indirectamente se les adjudica la responsabilidad del posible progreso y de una proyección futura.

Bajo este supuesto, se construye la idea en que se proyecta a los niños/as como los encargados de extender el progreso a la empresa capitalista. La educación y el desarrollo juegan un papel importante en este proyecto, por lo que promoverán e incluso instituirán nuevas formas para alcanzar tales propósitos. La idea de desarrollo -en esta concepción- tiene dos connotaciones importantes. La primera, concebir al desarrollo -sea en un sentido biológico hasta económico- como un proceso por el cual todos debemos transitar, anhelar y alcanzar.

Particularmente, en el caso de niñas y niños el desarrollo -en una connotación biológica y humana- se enfoca en transitar de un estado inacabado a un estado acabado y de perfección. Es decir, la finalidad es alcanzar un estado completo: pasar de niño a adulto, con ello -implícitamente y de fondo- está el origen de codificación del niño/a y la demanda de inmediatez para transitar de una etapa a otra, aspecto conveniente al sistema de producción capitalista. En este tenor, el pensamiento evolucionista fue de los primeros en asignar una periodización a la vida humana y, por ende, también a la infancia.

La segunda, es una universalización del desarrollo. Es la idea de creer que el desarrollo es la única vía para alcanzar la civilización y el progreso como ser humano y como ser económico, la cual debe conseguir toda la humanidad. Por lo tanto, “lo que se llama desarrollo es la tentativa de universalizar una empresa que en Occidente ha encontrado su origen y su grado de realización más elevado” (Domenach, 1980: 20). Esta idea establece tanto los objetivos como las formas que deben perseguirse para llegar a ser, vivir y estar.

Del mismo modo, a la luz de este enfoque se inaugura una noción del individuo en su oposición a la sociedad, un individuo desgajado por la supuesta

universalidad de las trayectorias de desarrollo humano, es decir hay una exterioridad del individuo en la sociedad. En este “plano individual esta evolución se traduce en crisis de identidad, en un disgusto de vivir, en la búsqueda de tranquilizantes y drogas. En el plano colectivo, en la imposición de un modelo único de modo que el desarrollo, lejos de traducirse en un progreso hacia el *ser más*, se convierte en una reproducción, un progreso hacia *ser cómo* que equivale necesariamente, para cada cultura en particular, a un *ser menos*” (Domenach, 1980: 21)

Esta individualización impide entender las trayectorias históricas, en su lugar, aparece la secuencia universal de competencias cognitivas, se instala la idea de un “niño normal” y se utiliza para estructurar la normalidad de los niños reales, y principia la periodización de la infancia (primera y segunda infancia, por ejemplo). En este sentido, la educación juega un papel importante como institución, da comienzo a la institucionalización de ciertas prácticas de competitividad⁴⁰.

En efecto, desde sus inicios el desarrollo y la educación instauraron formas de concebir al ser, de vivir y de estar/habitar en el mundo. Ambas comparten un mismo fin, aunque las formas de llegar a su objetivo sean distintas. Tanto para la educación como para lo que se entiende por desarrollo siempre están estrechamente relacionadas con mejoría, bienestar, progreso, desarrollar(se), etc. En un sentido semántico, la palabra misma desarrollar significa desenvolver algo enrollado, para mejorarlo, perfeccionarlo o ayudarlo que llegue a su estado de plenitud. En términos biológicos, la “noción del desarrollo funda su evidencia de la noción biológica de la cual es una extrapolación, y de la cual ingenuamente se cree analogon sociologico-económico” (Morin, 1980: 223). El problema no es que se busque este estado de plenitud, sino que se ha instaurado un única forma de concebir y alcanzar este único ideal.

⁴⁰ Un ejemplo es el uso de las boletas es un claro ejemplo e incluso en este año de pandemia es necesario preguntarnos ¿cómo se instaura la competitividad?, las nuevas formas que están proyectando en un mundo desigual, en el que no todos los niños tienen acceso a dispositivos tecnológicos para recibir sus clases virtuales. Muchos de estos niño/as, como es el caso de Crescencio Morales hacen un sobre esfuerzo en comparación con el resto.

En este sentido y desde una perspectiva biológica, se espera que los niños se desenvuelvan, se desarrollen biológica y físicamente para alcanzar un estado de plenitud: el ser adulto. En un sentido, económico, desde un funcionamiento del modelo capitalista se aspira alcanzar un bienestar que se traduce en mediciones, índices de productividad y monetarias para -por ejemplo- transitar, ser clasificado y perteneciente de un país subdesarrollado a uno desarrollado, por ejemplo.

En este entendido, algunos filósofos alemanes -mucho antes de que fueran visibles las consecuencias que traería esta modernidad- se habían adelantado en poner el dedo en la llaga y hacer una crítica a las formas instrumentales de la modernidad, “la cual no sólo a desencantado a la naturaleza (M. Weber), sino que se ha erigido en una nueva voluntad de poder (E. Junger) que induce a los hombres a una violencia perpetua” (Domenach, 1980: 21).

Si bien el desarrollo y la educación han proporcionado de grandes dotes y beneficios en términos humanos, éticos y económicos a la humanidad, también, sin lugar a duda, la aplicación de sus formas ha resultado violenta. “Tal es la finalidad de la educación para el desarrollo: reducir los sentidos del habitar a uno, explotar la tierra” (Noguera, 2016: 77), y explotarnos a nosotros mismos. El desarrollo y la educación se caracterizan por un proceso de desenvolvimiento civilizatorio que por sí mismos han resultado violentos. Gradualmente, a lo largo de su propia historia, la humanidad interiorizó -con sus diferentes apellidos- las nuevas formas que el proyecto civilizatorio desplegó. La educación y el desarrollo han estado unidas, son cómplices y forman parte de esta empresa capitalista en nombre del progreso.

Estas nuevas formas llegaron a América Latina a finales del siglo XIX con la incorporación de la región al devenir de la modernidad mundial (Carli, 2002) que extendieron hasta América Latina⁴¹. Precisamente, también durante esta época, en México estas nuevas formas tuvieron eco en el cambio de régimen político

⁴¹ Estas formas, indica Santiago Castro, tienen su origen en el “surgimiento de los Estados nacionales en Europa y en América durante los siglos XVII al XIX” [que tenían como finalidad] la consolidación del colonialismo europeo en ultramar. Este aspecto, señala Castro, es de suma importancia “para entender el fenómeno de la modernidad” (2011: 188-189).

que se presentaron en este periodo. Al respecto, Rhina Roux en su libro *El príncipe mexicano* (2020) en el capítulo “la tragedia del liberalismo”, expone como se dio el cambio de una socialidad agraria a una socialidad liberal, donde las instituciones como la escuela fueron los encargados de implantar dentro de la subjetividad y la psique del mexicano las reglas del liberalismo político y económico.

Esta tarea implicaba desechar las viejas formas de proceder de las comunidades campesinas indígenas. Por ejemplo, las relaciones de producción no monetarias (mano vuelta), el uso colectivo de la tierra, la forma de hacer política desde lo asambleario-comunitario fue sustituido por una política de representación. Todo esto tenía el objetivo de hacer, de sentido común y en la práctica cotidiana a través de la educación formal, que los principios políticos y de mercado del liberalismo debían ser la única forma de regir la vida pública y privada de la sociedad, algo que hasta ahora no ha terminado por consumarse, debido a que quedan raíces profundas de una socialidad agraria, mesoamericana.

Por otro lado, la familia también como institución moldeada por una subjetividad cristiana jugó un papel importante. Por ejemplo, inculcar la infancia con el hecho anecdótico bíblico “dejar que los niños se acerquen a mí”, como sujetos de inocencia, de inmadurez y de seres incompletos. Describe Rhina Roux que este proceso y en conjunto la educación formal que implementó el estado, la secularización y la reconversión de las funciones religiosas volvieron a trastocar el funcionamiento de la familia y con ello instalar nuevamente una concepción de la infancia, un nuevo tratamiento a este sujeto.

Así, en el marco de estos enfoques, la esencia del desarrollo y la educación formal -creada desde el estado- han definido de forma hegemónica cómo debería ser y cómo se construye la infancia y el niño. El desarrollo y la educación -como posibles vías de progreso- aún mantienen hasta ahora sus promesas vigentes y en un eterno, pero eficaz incumplimiento. Ambas -como instrumentos y al mismo tiempo como procesos de la modernidad- se han valido del despliegue de diferentes actos violentos para alcanzar este supuesto progreso y estado de bienestar.

La violencia, ha mutado. Se ha adaptado a las necesidades de los tiempos presentes. Actualmente, dice el filósofo Chul Han (2013), no es necesario que la violencia se valga de un enemigo para saber que se es violentado, el exceso de positividad hace el trabajo y nos obliga a ser nuestros propios verdugos y explotadores. Aquí, la educación y el desarrollo tienen cierta responsabilidad para respaldar este exceso. Por otra parte, tal es la “potencia del desarrollo que ha colaborado en invisibilizar la asimetría de las relaciones globales, al tiempo que ha conseguido naturalizarse en el sentido común mundial como un dogma secular (Quintero, 2013: 78).

De modo que, con todo lo que se ha expuesto en este y en el capítulo anterior, podemos argumentar que el proceder del desarrollo es violento. Esta violencia se encausa en varias direcciones y resuenan en varios aspectos de la vida en el planeta. Por un lado, es violento universalizar y eliminar otras formas de concebir el desarrollo, y por otro, también, imponer formas de ser y estar en el mundo en sus diferentes condiciones (como niños/as o como adultos, como mujeres, jóvenes y hombres). Parámetros que se han producido desde una concepción occidental. Esta, “la razón moderna que encarna en el desarrollo, que niega la multiplicidad, la heterogeneidad y la diferencia (Noguera, 2018: 28).

Esta situación, exige escapar de la definición tradicional de la violencia e implica aceptar que la violencia “afecta al hombre en lo más íntimo, sometiéndolo así en su totalidad. Quien considera la violencia únicamente como un proceso físico, externo no ha comprendido lo más mínimo sus efectos. La violencia traspasa a la persona entera, desencadena en ella fuerzas internas que la derriban” (Sofsky, 1996 : 69). De forma similar, el desarrollo como idea/fuerza (Quijano, 2000c; Quintero, 2013) ha sometido al hombre, casi en su totalidad, en sus procesos físicos, biológicos, psíquicos, económicos. Con esto quiero decir, que el desarrollo en cualquiera de sus representaciones ha sido violento, puesto que busca universalizar e imponer formas de ser, pensar, estar y habitar.

De ahí que, es indispensable entender a

la violencia como una esfera de relaciones sociales, en la medida en que aquella no es sólo un instrumento del poder -un medio desde las perspectivas utilitaristas-, sino que se ha transformado a escala global en un elemento constitutivo de las relaciones sociales: permite comprender las formas de estructuración de la desigualdad en las relaciones de género, étnicas, políticas, culturales, nacionales y religiosas. De hecho la expansión, desarrollo y regulación de instituciones frente a la violencia es uno de los procesos más novedosos en los últimos años. Quizás es posible encontrar que la violencia es un proceso que se ha constituido en los tiempos actuales en una dinámica particular que permite dar cuenta de una forma específica de construcción de las relaciones sociales...(Arteaga, 2013: 55)

En este sentido, como parte de un sistema capitalista identifico que el desarrollo y la violencia se han transformado en esta escala global. Ambas han encontrado correspondencia en los tiempos actuales. El desarrollo mismo se ha tornado violento, alcanzar este desarrollo ha desplegado violencias que se han materializado, por un lado, en guerras mundiales, daños ecológicos, homicidios, exterminios humanos, pobreza, desigualdad, por mencionar solo algunos. Y por otro, en términos más filosóficos, particularmente, en el caso de la infancia -así como de los seres humanos en general- ha determinado modos, formas, acciones, prácticas que definen al *ser* que habita y vive. En esta misma sintonía, quizá el mismo concepto de desarrollo humano es violento, pese a que implique o busque la expansión de libertades de los individuos.

No obstante, este concepto puede suponer dos aspectos. Primero, el uso de una idea de libertad como universal, sobre otras ideas de libertades, que no es otra cosa que la monocultura, el privilegio de una cultura sobre otras, la marginación de otras formas de libertad. Y segundo, el desarrollo de la persona en las sociedades modernas implica un proceso disciplinario que es necesariamente a través de la educación como proceso social (no sólo escolarizada) para la formación de sujetos o individuos “deseados” por una sociedad determinada

(Durkehim), como un proceso de transmisión de conocimientos y saberes de una generación mayor hacia otra generación más joven.

En este sentido, lo que es cierto es que cada vez más este proceso de transmisión de estos conocimientos y valores es más hegemónico sobre otros, me refiero a la educación y a la formación de la personalidad desde una matriz civilizatoria occidental, donde los pilares de esa personalidad están marcadas por una socialidad, una ética (o forma de vida) individualista, consumista, codificadora del otro, de la naturaleza, una forma de pensamiento binario, machista y un exceso de positividad (Chul Han), que van desprendiendo a los niños y jóvenes de una humanidad comunitaria y del servicio, por una humanidad (si es que se puede llamar así) del vivir mejor, del ser mejor que otros, de la cualificación, desde un discurso de la libertad plena para desarrollarse como individuo, singular, “genuino” pero cada vez más solo.

Esta idea es cada vez más difundida en las familias, en la calle, en la escuela, en los medios de comunicación, en los libros y programas de superación personal, en las ciencias (sociales⁴², por ejemplo). Nuevamente, sí pensamos que la palabra desarrollo remite a desenvolver algo que se encuentra enrollado con la finalidad de mejorarlo, perfeccionarlo o incluso ayudar a que llegue a un estado de plenitud. Esta plenitud se ha definido desde un discurso hegemónico y desde perspectivas occidentales. Luego entonces, desde la palabra misma el desarrollo es violento, pues no da oportunidad a formular, proponer o pensar en otras formas de desarrollo, las que se han gestado como alternativas, nos guste o no, están a la sombra de un desarrollo hegemónico.

En este sentido, parece ser que la eficacia del desarrollo como vocablo “es uno de los meta-relatos constitutivos de la subjetividad moderna occidental y por lo tanto compone una parte central de su sistema cultural. Desarrollo junto con otras categorías como progreso, evolución y modernización forman un continuum epistémico y semántico que impregna las formas en que las

⁴² Al respecto, Santiago Castro, refiere que el filósofo Immanuel Wallerstein (1991) ha “mostrado cómo las ciencias sociales se convirtieron en una pieza fundamental para este proyecto de organización y control de la vida humana” (2011:183).

perspectivas moderno/coloniales piensan al mundo y a la realidad” (Quintero, 2013: 68). Es posible que esta sea la razón de su efectividad sobre las mentes de la humanidad, porque nos guste o no, también participamos y formamos parte de este continuum del que admitimos dejarnos seducir (Rist) y del cual -se infiere- no podemos o difícilmente queremos abandonar.

De tal suerte que el desarrollo en tanto proceso de desenvolvimiento de la personalidad es y ha sido violento que, de un modo sutil, invisibiliza la expresión de una violencia sistémica, que comprende “el *deterioro de las necesidades humanas fundamentales* o el deterioro de la vida humana...[la cual] *está normalizada por las instituciones estables*. Porque parece tan común nuestra forma de entender el mundo que la violencia sistémica parece ser casi invisible. El acceso desigual a los recursos, al poder político, a la educación, la salud y la cuestión legal son sólo algunos ejemplos (Rosemberg, 2014: 5).

Violencia que, como señala Rosemberg (2014:6),

se traduce como economía, ideología, poder, estado, ciudad, mercado, cultura, etc. La cual no es causal ni unilineal, la vida de los hombres es mucho más compleja que el pensamiento causa-efecto. La violencia socio-económico-política-ideológica crea tipos de violencia sociales que a su vez inciden en las anteriores, estamos pensando en bucles recursivos como diría Edgar Morin, es decir, en organizaciones, desorganizaciones, orden y desorden. Así, la violencia sistémica es una forma de violencia invisible son los procesos de estructuración social y no necesita de ninguna forma de violencia directa para que tenga efectos negativos sobre las oportunidades de supervivencia, bienestar, identidad y/o libertad de las personas. La denominación violencia sistémica no es la única posible. Se puede hablar igualmente de violencia sistémica, ocultada, indirecta o institucional. Estos términos podrían ser utilizados en la mayoría de los casos como sinónimos, aunque cada uno de ellos añade connotaciones y énfasis en elementos diferenciados (Galtung, 1996).

Asimismo, las distintas maneras en que se ha abordado a la violencia, también al desarrollo. Independientemente de los diferentes enfoques, buscamos evidenciar que, en cualquiera de sus connotaciones, perspectivas, orientaciones, sean desde lo económico, lo humano, hasta lo sustentable, por mencionar solo algunos, lo que se ha producido es un desarrollo hegemónico que anula la especificidad.

Particularmente, he constatado que Crescencio Morales -como comunidad- no escapa plenamente ni de esta idea/fuerza del desarrollo, ni tampoco de las diversas consecuencias violentas que esta desencadena. A lo largo de estos capítulos ya se ha hablado de las distintas y diversas condiciones que viven niñas y niños de esta comunidad indígena. Especialmente, en este capítulo los resultados son: por un lado, los efectos de la ausencia del estado, la presencia del crimen organizado, el abandono en la escuela, y por otro, la universalidad de concebir lo que debe ser el Ser y cómo se debe habitar, aspectos que define al modelo de producción capitalista.

No obstante, este escrito no queda únicamente denunciar lo que ocurre, sino por el contrario se busca la posibilidad de construir propuestas que ayuden a mejorar las condiciones a partir de necesidades propias y particulares. Lo relevante no es señalar o condenar al desarrollo, sino reconocer que aquello que se ha propuesto como discurso, narrativa, planteamientos e idea/fuerza del desarrollo no ha obtenido los mejores resultados. Por el contrario, ha dejado a países devastados, paisajes desoladores, seres humanos individualistas. Reconocer permitirá una apertura a pensar otras y mejores formas.

Así pues, atender las causas de la violencia para sanar como sociedad es una deuda como humanidad, con la infancia en general y con quienes viven de cerca en las comunidades indígenas. Principalmente, es en el sector infantil indígena sobre quienes recaen, sienten y resisten el mayor peso de diversas violencias, sin que siempre logren amortiguar los daños debido a sus condiciones. Frenar la reproducción de estas violencias es urgente, puesto que “sino atendemos las causas de la violencia, escuchemos bien, no vamos a sanar como sociedad...acabaremos con varias generaciones más de esos, los hijos del

abandono, esos a los que les fallamos como sociedad, esos que ahora nos han respondido, ¡cuánta tristeza! a balazos” (“Esos” de Alejandro Páez Varela. Video columna, Sin embargo, del 15 de agosto de 2022)

Ante tal panorama, y en recordatorio de los planteamientos del capítulo anterior, estas ausencias y abandonos dejan paisajes de la desolación y desilusión de los que habla Jaime Pineda. Con lo expuesto anteriormente, es que mi postura habla y se plantea la propuesta del apartado de este capítulo, puesto que, señalar la violencia y su relación con los imaginarios, narrativas y propuestas del desarrollo es colocarse en otro nivel de la denuncia y proponer, desde un pensamiento ambiental, un abordaje distinto a la violencia que vivimos y vive la población infantil, particularmente indígena. El pensamiento ambiental permite reflexionar y construir formas de ser, estar y habitar.

Para pensar en alternativas al desarrollo y no desarrollos alternativos (Quintero, 2013:80), se requiere reflexionar en otras formas de entender y construir al desarrollo. Ello implica “dejar de lado la hegemonía del pensamiento único, la universalidad del estilo de vida moderno y la violencia de una pesadilla que circula entre nosotros desde aquel momento en que fuimos remarcados por la historia de Occidente, la pesadilla del desarrollo” (Pineda, 2016: 24-25). Dado que la historia (como categoría universal eu- rocentrista) nos escindió de los tiempos de la vida, del “tiempo que hace” (Noguera, 2016: 24)

Desde el pensamiento ambiental, se apela pensar en un habitar distinto, no en idealización, tampoco se busca escapar del modelo de producción en que vivimos, pero sí de sus formas. Se aspira a dar un giro de lo que significa ser y lo que entendemos por habitar, pero no es cualquier habitar, sino que se anhela un habitar poético. Esto implica

despojarnos de los símbolos de dominio, propiedad y explotación, que han tejido la trama de la cultura moderna, para adelantar una tarea lenta, difícil, heterotópica y distópica: abandonar el sujeto y la subjetividad, el objeto y la objetividad; renunciar al piso seguro de las categorías universales;

aceptar la immanencia de lo humano, nuestro arraigo en la naturaleza, como un hilo más en el complejo tejido de la vida (Noguera, 2018: 27).

De ahí que, se insiste en la necesidad de pensar en nuevas formas al desarrollo y la modernidad que la ha acompañado desde su origen. Ante semejante desafío, se requiere de la conjunción de dos posibilidades. Primero, se invita a pensar en un habitar distinto en el que vivimos, desde lo poético. Segundo, en el entendido que no podemos escabullirnos del modelo económico, debemos apelar a pensar en una negociación entre culturas diversas con otras y diferentes realidades culturales, históricas, económicas (Escobar, 2005). Si, es un reto complicado y difícil de alcanzar, pero no imposible. De entrada, esto requiere dejar de sentirnos

escindidos de la tierra, desterrados de nuestra casa, absolutamente desolados, odiamos el mundo, despreciamos la naturaleza. Ese odio y ese desprecio profundos han potenciado el trato ingrato y taimado que le damos a la tierra, que se ha convertido en un campo de concentración donde todo es mercancía, en nuda vida reducida a la condición sacer (Agamben, 1999). La tierra en su complejidad creadora y las distintas especies, incluida la humana, se han convertido en materia prima para la producción industrial global (Noguera, 2018: 24).

Hacer posible esta propuesta requiere tres acciones. La primera, es aceptar que hemos construido y vivido como sociedad moderna en una distopía del desarrollo (Pineda, 2018: 21); segundo, decidir abandonar esta distopía: y tercero, pensar en el habitar poético como utopía, en el entendido en que Eduardo Galeano la entiende: “la utopía está en el horizonte... ¿para qué sirve la utopía? ...sirve para caminar. En esta reflexión la invitación es construir un habitar con la naturaleza distinto, una nueva esperanza. Por lo tanto, como utopía dispongámonos a caminar hacia ella.

Conclusión del capítulo

A lo largo de estos apartados se evidenció que se producen diversas violencias que no necesariamente tiene relación con las físicas, sino con aquellas que generalmente suelen ser menos visibles. Aquellas que se dejan sentir sobre la cotidianidad de niñas y niños de esta comunidad indígena y que configuran formas de ser, estar y de habitar. En este sentido, es que el desarrollo, como instrumento del modelo capitalista, como idea/fuerza epistémica, ha logrado moldear -de acuerdo a sus intereses- al Ser para perpetuar su existencia.

Se aclara que no se buscó condenar al desarrollo como el único culpable de todos los males que le ocurren a la humanidad, sino hacer visible estas violencias casi invisibles que sí ha producido el desarrollo. El problema no se centra en calificar al desarrollo ni en sus narrativas, ni en sus planteamientos. La finalidad de visibilizar lo que se ha mantenido invisibilizado es para enfatizar que es posible construir otras alternativas, para caminar como humanidad en este planeta que hemos convertido en mercancía. Si bien, se entiende que, aunque sean alternativas es posible que estas guarden aún esencias del desarrollo. No obstante, si es importante correr el riesgo y buscar constantemente otras posibilidades de habitar. Se aclara que, estas otras posibles formas, serán ocupación del siguiente capítulo, así como de las identidades que se construyen en estos escenarios.

Por tal motivo, los planteamientos del pensamiento ambiental resultan oportunos. Este pensamiento permitió pensar no sólo en posibilidades futuras, sino, además -metodológicamente- fue una ruta para exponer aquellos condicionantes que norman la vida cotidiana de la comunidad, de los niños y niñas que en ella habitan. Principalmente, las condiciones que se viven en esta cotidianidad como lo son: las ausencias, el abandono y la carencia, todas ellas están presentes en el campo, la migración y en el sistema educativo.

Se constato que las dos primeras (abandono y carencia) desencadenan un fenómeno al que he nombrado la “infantilización del campo” (en homólogo a la feminización del campo), hay un incremento en la fuerza de trabajo, en este caso,

en el campo, en las actividades domésticas, de cuidados y de responsabilidades comunitarias, como las faenas, por mencionar un ejemplo. Este fenómeno les permite, por un lado, aunque de manera limitada, ganar espacios en donde antes no tenían participación; y por otro, mantener el proceso de aprendizaje en actividades indispensables en la comunidad como lo es el trabajo en la milpa.

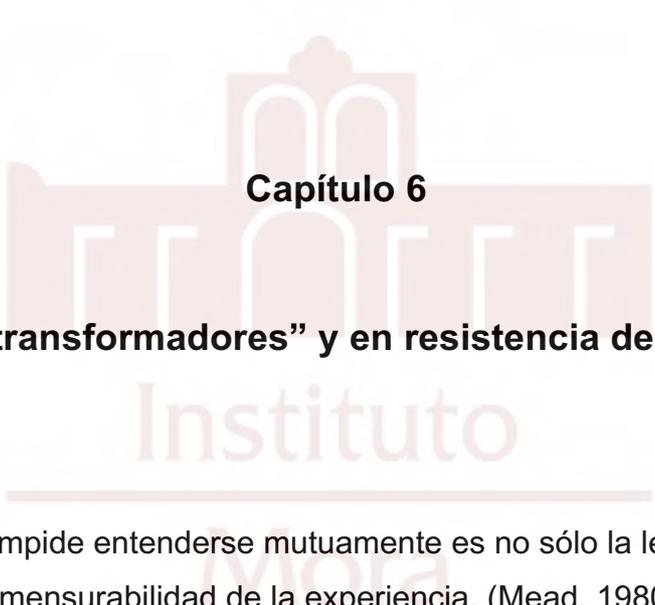
En cuanto al sistema educativo, se evidencio, por un lado, el problema de rezago en este sistema que se relaciona desde cuestiones de políticas públicas hasta culturales. Por otro, la educación en vinculación con el desarrollo como instrumentos de la empresa capitalista y que de una u otra forma, también, configuran el ser, el estar y el futuro de niñas y niños. Sin duda alguna, las políticas estructurales diseñadas por el desarrollo y que el estado aplica, recaen con gran peso sobre las comunidades. Especialmente, se dejan sentir con singular particularidad en niñas y niños de esta comunidad indígena.

En este sentido, tanto las condiciones de ausencia, abandono y carencia, como los principales elementos para esta comunidad: el campo, la migración y el sistema educativo están atravesados por estructuras planteadas por el desarrollo, particularmente por políticas neoliberales. Dicho de otro modo, a través de esta ruta se corrobora que el proyecto neoliberal en relación con el desarrollo comparte características, ente ellas condiciones de producción, consumo excesivo y creación de necesidades. Todas ellas delinean el deber, el ser y el habitar.

Políticas que, no solo son violentas, sino que (re)producen más y otras distintas manifestaciones violentas. Estas transformaciones estructurales, así como las políticas neoliberales que el desarrollo ha diseñado han configurado al ser, estar y habitar. En general, estos elementos, estas condiciones y estas violencias que en ellas se manifiestan, permitieron entender de forma particular esta vida cotidiana, su acontecer y el devenir de niñas y niños mazahuas de esta comunidad. Esta ruta permitió conceptualizar la violencia a través de la cotidianidad y las condiciones de la experiencia propia de la comunidad y de niñas y niños que en ella habitan.

Finalmente, desde una perspectiva del pensamiento ambiental: del habitar poético, se logró corroborar que las narrativas e imaginarios del desarrollo ha construido una figura del niño/a violenta. Dado que ha impuesto formas de estar y de Ser, los cuales se enmarcan en el modelo capitalista que únicamente responden a sus intereses. Lejos de un bienestar económico-humano, propicia la construcción individualista y deja de lado valores y otras formas de ser como individuo y en comunidad. En este sentido, constatamos que el bienestar comunitario no corresponde con el bienestar propuesto por los imaginarios ni las narrativas del desarrollo y las políticas neoliberales que han dejado condiciones de abandono, carencia y ausencias.





Capítulo 6

Cuerpos “transformadores” y en resistencia de su realidad

Lo que les impide entenderse mutuamente es no sólo la lengua sino la
inconmensurabilidad de la experiencia, (Mead, 1980: 110)

El presente capítulo, tiene como objetivo visibilizar que existen otras formas de entender la infancia, de mirar a los niños y niñas como sujetos participativos creadores de sus propios espacios y tiempos, que no son cuerpos “dóciles” moldeables, sino que también son cuerpos transformadores de su realidad.

Este capítulo tiene como meta exponer tres aspectos fundamentales. El primero, que la construcción del niño y la niña como sujetos ha sido violenta, segundo, casi como consecuencia, su construcción o su desenvolvimiento también, puesto que su experiencia de vida se desarrolla en un ambiente hostil; y tercero que pese a las condiciones de su entorno, niñas y niños construyen formas que les permite hacer frente a diferentes problemáticas.

El eje articulador de este capítulo es el tiempo. Un tiempo entendido, primero, como una medición cultural del ciclo de vida. Segundo, como el ritmo de aceleración que marca el sistema capitalista y que se mantienen en la búsqueda por hacer de los niños y niñas consumidores potenciales. No obstante, se mostrará que pese a los ritmos vertiginosos de nuestros tiempos, niñas y niños logran escapar de la aceleración a través de resistir de una forma muy particular que los afirma como sujetos transformadores de su realidad, tal como se mostrará en las siguientes líneas.

A lo largo de este capítulo se busca responder ¿de qué formas niñas y niños hacen frente a las problemáticas que viven en su entorno y cómo se manifiestan ante los ritmos del sistema capitalista, que en su seno gemina la idea/fuerza del desarrollo? Responder a estas preguntas, permitirán formular posibles rutas para entender a los niños y niñas como sujetos transformadores de su realidad y vislumbrar otros escenarios, siempre considerando la especificidad del contexto a partir de estar, vivir y convivir en el lugar con niñas y niños mazahuas y sus familias.

¿Por -venir o de -venir de la infancia?

Hay quienes afirman que la infancia se ha diluido con la adultez como una de las múltiples consecuencias de la modernidad. Se insinúa que los límites entre niño y adulto se están transformando (Nadorowski, 2013; Carli, 2008). Estos autores señalan que una de las consecuencias es el consumo masivo y generalizado. Apuntan que hay dos momentos, el primero indica que las sociedades modernas categorizaron enfáticamente las etapas del ciclo de vida. Es decir, construyeron un tiempo determinado que motivaba a crear mercados y consumidores muy específicos que diferenciaba el mercado para niños/as, jóvenes y adultos. De tal forma que lograron producir, por un lado, consumidores potenciales y, por otro lado, el origen de una “cultura infantil” (Carli, 2008: 2). El segundo momento, el que aparentemente se vive, lo encabeza el mercado generalizado el cual genera se disuelvan los ciclos de vida. Es decir, no hay distinción entre lo que consume un niño, un joven y un adulto (Nadorowski, 2013; Carli, 2008).

Al respecto, Sandra Carli (2008) parafraseando a Renato Ortiz señala que “la socialización en el consumo, que remite a un mercado mundial, instala una memoria de tipo internacional-popular a partir de objetos compartidos a gran escala, que se graban en la experiencia del presente y llenan el vacío del tiempo” (pág. 1). En consecuencia, indican que es complicado hacer una diferenciación simbólica entre los niños y los adultos. Para ejemplificar, Nadorowski (2013) refiere que en la actualidad, es posible observar dos aspectos relevantes en niños y niñas.

Por un lado, los niños/as cuentan con cierta facilidad para acceder a todo tipo de información, sin restricción alguna e independientemente si es o no adecuada para su edad. Por otro lado, los niños/as experimentan un consumo abierto, es decir para el mercado no hay distinción por edades entre lo que un niño, un joven o un adulto consume o usa. En este sentido, Carli (2008) refiere que existe una apertura del consumo y para ello los mercados diluyen las edades, los adultos pueden consumir lo que aparentemente está destinado a niños y viceversa. De modo que los objetos que se producen no siempre tienen destinos específicos.

Bajo esta premisa todo parece indicar que “El niño se convirtió en objeto de inversión y heredero de porvenir” (Carli, 2008:1) o un supuesto por-venir. En afinidad a Sandra Carli, Vanessa Paula da Ponte en su estudio del año 2019 titulado: “Embelezamento, mídia e construção do corpo em narrativas de crianças. Nuances de uma etnografia nos salões”, muestra cómo niños -entre 6 y 12 años y procedentes de diferentes clases sociales- producen su autoimagen. La asistencia a los salones de belleza y el gusto por mirar videos en youtube, con contenido de cambio de imagen, propician la construcción de una idea específica de embellecimiento de sus cuerpos a través del uso y consumo de ciertos productos como maquillaje y accesorios. Dejando entrever, en cortina de fondo, un mercado cosmético. En este sentido, autores como Neil Postman (1994) sostienen que existe una desaparición de la infancia.

Este consumo masivo genera una nueva representación de la infancia. Para Nadorowsky esta reciente concepción de la infancia produce dos tipos de infancia: la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada. La infancia hiperrealizada se refiere a niños “conectados 24 horas al día a los diversos dispositivos al que tienen acceso: smartphones, tablets, smartTV...niños digitales... que viven en la más absoluta inmediatez, en la realización inmediata del deseo [que] no generan demasiada necesidad de protección por parte de los adultos” (2013: 25). Este autor refiere que “ya no hay progreso en un sentido acumulativo, sino una circularidad cada vez más perfecta y eficiente, que con cada avance tecnológico nos empuja, brutalmente, a la línea de largada” (2013:27).

De manera que, la tecnología ha establecido nuevas formas de interacción infantil. El uso de nuevos dispositivos, específicamente los videojuegos son un ejemplo. Según Nadorowsky (2013) los niños -aficionados a este tipo de (video)juegos- no buscan llegar a la meta, sino mantenerse en el juego a través de las habilidades adquiridas. En el fondo son dos los objetivos de estas metas. El primero, es acumular puntaje y comprar accesorios; el segundo, es obtener reconocimiento entre el resto de los jugadores. Esto genera la construcción de nuevos tipos de relaciones.

Desde una perspectiva de mercado, se piensa que estos videojuegos marcan la pauta en las formas de interacción de los niños con su entorno. Estos hechos propician dos aspectos muy importantes. Primero que, desde una edad muy temprana, los niños asuman las dinámicas del mercado y del consumo; y segundo, estas prácticas producen nuevos, distintos y diversos vocabularios, significados y códigos que los niños crean, adoptan y/o difunden. Igualmente, sucede con la amplia gama de información disponible que los niños/as tienen a su alcance sin necesidad de salir de casa (Nadorowsky, 2013).

En suma, para Nadorowski esta infancia hiperrealizada se caracteriza por no esperar, donde se prioriza vivir el aquí y ahora. El niño/a habita un tiempo donde los ritos de paso que le permitían anunciar el tránsito de la niñez a la adultez han desaparecido. Luego entonces, la adultez ya no se espera y se prioriza la inmediatez (Nadorowski, 2013). Por otro lado, el panorama -que muestra este mismo autor- tampoco es tan alentador cuando alude a lo que él define como infancia desrealizada y a la que entiende como

la infancia que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que ha encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos. Son niños que no están infantilizados. Son niños que trabajan, que piden en las calles, que viajan de un lado a otro en búsqueda de algún refugio donde dormir. Se trata de la infancia excluida físicamente de las relaciones de saber, pero también excluida institucionalmente (Pag. 30).

También para Nadorowski (2013), la infancia desrealizada son los niños que están desenchufados sin acceso a internet, ni a los diversos dispositivos tecnológicos. Situación que producirá una nueva generación de analfabetas para el futuro. Este autor plantea que ni la escuela logrará salvar a esta infancia desrealizada, ni tampoco el Estado facilitará una infancia realizada, sino únicamente proporcionará -sino es que ya lo hace- simples remuneraciones que, como paliativos, atiende algunos aspectos. Por un lado, buscan resarcir el daño; y por el otro, imposibilita hacer de los niños seres independientes y autónomos. Por lo tanto, ni la pedagogía ni el Estado atiende la infancia desrealizada.

Para este autor la infancia de hoy en día vive realidades contradictorias. Están los niños que imitan videojuegos, que mantienen contacto con otros a través de diferentes consolas, conectados a diferentes y variados dispositivos tecnológicos. También los niños/as que priorizan el juego virtual, sea desde la comodidad del hogar o en el ciberespacio y dejan de lado el trato inmediato con el otro. O los niños/as que en los restaurantes tienen su propio menú, que en casa difícilmente se sientan a compartir alimentos con los otros miembros de la mesa familiar; o aquellos/as que, en sus escuelas, pasan por detectores de metales para prevenir la portación de armas; o niñas con problemas de anorexia (Nadorowski, 2013).

No obstante, a mi consideración las contradicciones son mucho más complejas y no son propias de estos dos tipos de infancia como indirectamente sugiere este autor. Debemos tener en cuenta que las contradicciones no son exclusivas de la infancia hiperrealizada contra la infancia desrealizada, sino también -es posible encontrar en el interior de cada una de ellas- ciertas contradicciones ubicadas en extremos opuestos. Por ejemplo, en la infancia hiperrealizada los problemas alimenticios no son únicamente de anorexia, sino también de obesidad causada por una alimentación de productos chatarra acompañada de una vida casi sedentaria y con poca actividad física, todo ello producto de ciertas actividades lúdicas virtuales que difícilmente exige esfuerzo físico.

En cuanto a la infancia desrealizada los niños carecen de la posibilidad de decidir sobre qué comer, se come lo que se puede, más no lo que se quiere. En contraposición están aquellos niños que tienen la posibilidad de elegir algo del menú especial. Los niños de la infancia desrealizada son las cifras de los índices de desnutrición infantil, esta es una de las formas de la violencia directa de la que habla Galtung. También hay contradicción entre aquellos niños que salen a la calle para trabajar y aquellos que tienen cubiertas sus necesidades más elementales y, además con acceso a cualquier dispositivo tecnológico.

Como se mostró a lo largo de estas líneas, la mirada y las representaciones que se tiene de la niñez responden a los cambios históricos y sociales en continua

transformación. De ahí que se defiende la idea que no solo existe una o dos tipos de infancia. De la misma forma en que se concibe a la cultura en constante transformación y la existencia de diversidad de culturas, también en correspondencia con la cultura, la infancia vive transformaciones y está representada por una multiplicidad de infancias, las cuales implican analizarlas en co-relación con otros tipos de infancias y por ende, de otras culturas y no exclusivamente desde la propia -ni tan sólo con los adultos- sino además entre pares.

Es decir, los niños/as no están aislados ni se desarrollan exclusivamente en el núcleo familiar, sino están en constante interacción con su entorno. Por tanto, es importante evitar entender a la infancia como una etapa llanamente natural que está a punto de la extinción. La infancia no está por desaparecer o extinguirse como algunos autores señalan (Postman, 1994). De ser así, se respaldaría la idea que ser niño es una etapa meramente natural y no una construcción histórica social en continua transformación. Es por eso que, insisto, se defiende la idea que no hay únicamente dos tipos de infancia porque, de lo contrario, se omiten otras infancias. La niñez no es una etapa del ciclo vital meramente cuantitativa, sino además cualitativamente diferente a la adultez.

Otro aspecto que se debe cuestionar es considerar desde dónde se mira y representa la infancia, desde dónde se opina y se propone una infancia hiperrealizada y otra desrealizada o cualquier otro tipo de infancia. Al parecer, de la misma forma que los temas de mujeres y de género han sido excluidos durante mucho tiempo, la construcción de algunas infancias también responden a una mirada occidental que limita el análisis de la niñez. Por ende, sostengo la idea de pensar la infancia en su multiplicidad -en relación con su contexto e inmersa en un mosaico diverso- y en su transformación que, además de ser continua, también es acelerada.

De alguna manera, existe cierta conexión entre la historia de la infancia con la historia de las mujeres y los jóvenes. Ellos pertenecen al grupo de los oprimidos y de los dominados. Así pues, “los primeros hitos de la historia de las mujeres coinciden con un primer reconocimiento conjunto de la problemática de género

y edad” (Carlí, 1994: 9). En este sentido, los estudios sobre infancias han caminado de manera similar y casi simultánea con los estudios de género. Casi de igual forma en que se han colocado a las mujeres como actoras y sujetas participativas en los estudios y su necesidad de incluirlas y contextualizarlas en su especificidad, se busca abordar los temas de jóvenes, niños y niñas (Carlí, 1994). Estas teorías, enfoques y perspectivas se han enriquecido gracias a que se han contemplado categorías como clase y étnia. Este tratamiento permite trasladar a estos grupos, de la zona marginada en la que se encontraban para posicionarlos, en el centro del debate. Por lo cual, se confirma que aún hay mucho por de-construir y construir.

De manera simultánea, también valdría la pena cuestionarnos ¿cuál será el papel del estado en la construcción de una infancia hiperrealizada, desrealizada o de otras infancias? Sin bien es cierto que tanto el Estado como ciertas instituciones internacionales y nacionales aparentemente buscan, aunque algunas veces bajo el disfraz de buenas intenciones, mejorar las condiciones que viven muchos niños y niñas, estas acciones no siempre logran que los niños/as se desarrollen en ambientes óptimos y menos hostiles. Pareciera que las “buenas intenciones terminaron en terribles atrocidades. En lugar de traer el progreso prometido, las revoluciones desencadenaron oleadas de violencia y muerte” (Concheiro, 2016: 88). Por lo que, vale la pena preguntarse ¿para qué tipo de niños se generan acciones y quiénes las generan?, y apelar a la especificidad de cada contexto en el que se encuentran los niños.

Por tanto, no sólo importan las contradicciones que existen entre una infancia y otra, sino lo que hay en el fondo de ellas. Es decir, me refiero al origen de estas contradicciones, el cual a mi parecer deja ver cuestiones de clase, raza, étnia y género, además de los cambios acelerados que se viven. Por lo tanto, a mi entender, pienso que no existe una sola infancia, o una infancia hiper y otra desrealizada sino múltiples infancias. Este planteamiento nos exige formular varias preguntas, entre las que destacan ¿qué es la inmediatez?, ¿en verdad ya no se espera la adultez? ¿entonces niños y niñas ya no son concebidos como seres incompletos? ¿qué tan cierto es que los niños ya no esperan ser adultos?

¿qué implicaciones tiene que los niños ya no esperen la etapa de adultez? ¿Hay fronteras entre el niño y el adulto y qué tipo de frontera son? ¿No hay fronteras, pero sí inmediatez?

Una posible ruta que nos permita dar respuestas a estas preguntas la encontramos en los planteamientos de Margaret Mead, particularmente, en su libro sobre “cultura y compromiso; en el texto: “Del reloj de arena al reloj digital” de Carles Feixa y “Contra el tiempo” de Luciano Concheiro.

Margared Mead en su libro “Cultura y compromiso” presenta las distinciones en lo que considera tres tipos de cultura: la primera, es la posfigurativa (el pasado), la cual refiere a que los niños aprenden de sus mayores, se caracteriza porque el tiempo es reiterativo, repetitivo y los cambios son tan lentos que los mayores no imaginan otro futuro distinto del que fue su pasado. En este tipo de cultura “el niño recibía los conocimientos básicos a una edad tan temprana, en forma tan poco explícita y con tanta certidumbre...su continuidad depende de los planes de los ancianos y de la implantación casi imborrable de dichos planes”(1980: 35,36 y 39).

La segunda cultura es la configurativa (el presente), aquí niños y adultos aprenden de sus pares, el tiempo es abierto y y los cambios son un poco más acelerados. Esta cultura es “aquella en que el modelo prevaleciente para los miembros de la sociedad reside en la conducta de sus contemporáneos” (Mead, 1980: 65). En este modelo configurativos, entre jóvenes y ancianos suele suponerse que es “natural que la conducta de cada nueva generación difiera de la generación precedente” (1980: 65). No obstante, en todas estas sociedades los ancianos matienen y definen las pautas de comportamiento. En esta cultura el niño difícilmente imagina el futuro de sus padres.

Y tercero, la prefigurativa (el futuro), es la cultura en que los adultos aprenden de los niños. Este tipo de cultura emerge en los años setenta del siglo pasado. Aquí el tiempo en futuro es más inmediato y los cambios son tan acelerados que no se perciben y no permiten detenerse y reflexionar. Es la cultura que priorza la inmediatez. Aquí “no hay adultos que sepan más que los mismos jóvenes acerca

de los que éstos experimentan” (Mead, 1980: 112), ni tampoco estos jóvenes están dispuestos aceptar el pasado de sus antecesores, que “desde su punto de vista el pasado es un fracaso colosal, ininteligible, y es posible que el futuro no encierre nada más que la destrucción del planeta. Atrapados entre los dos, están dispuestos a despejar el terreno para algo nuevo” (1980: 115).

Por esto “esta nueva cultura será el hijo, y no el padre ni los abuelos, quien representará el porvenir... es el niño nonato, ya concebido pero alojado todavía en la matriz, quien debe convertirse en el símbolo de lo que será la vida” (Mead, 1980: 117). Por consiguiente, “reconocemos que la característica más humana del hombre no consiste en su capacidad para aprender, que comparte con muchas otras especies, sino en su capacidad para enseñar y almacenar lo que otros han perfeccionado y le han enseñado” (Mead, 1980: 120-121)

Por otro lado, Carles Feixa busca entender los tiempos construidos culturalmente del ciclo vital. Particularmente, se refiere a la relación entre juventud y sociedad. Para ello, recurre a la metáfora del reloj. Casi de forma similar a Mead, aunque la llame seudoevolucionista, Feixa, propone tres marcadores sociales que usa para analizar e ilustrar los cambios históricos de las edades de la vida o de aquello que nombra como las “estaciones en la historia de la humanidad” (2003:7). Para entender estos cambios Feixa formula tres tipos de reloj: el reloj de arena, el reloj análogo y el reloj digital, que indica debemos entenderlos no como un modelo evolutivo, sino como una metáfora. Para Feixa, los tres son marcadores sociales.

El primero, el reloj de arena, utilizado principalmente por las culturas preindustriales. Es un artefacto que se caracteriza porque el ciclo vital es circular. Es decir, para Feixa de igual manera en que la arena termina de caer y se le da la vuelta para comenzar otro, las generaciones repetirán las prácticas culturales que sus antecesores. Este reloj de arena, es similar a lo que Mead define como culturas posfigurativas. La repetición cíclica del tiempo es su naturaleza fundamental, las generaciones reproducen infinitamente las prácticas de la generación anterior (Feixa, 2003). Así que, cada vuelta del reloj se completa una

rueda genealógica de las generaciones, de esta forma se construye una concepción “orgánica de la edad” (Feixa, 2003: 14).

El segundo marcador social está representado por el reloj análogo. En respuesta a la exigencia del capitalismo industrial para medir el tiempo y convertirlo en ganancias, se hizo necesario el uso del reloj análogo. Esta práctica cambió la forma de concebir al tiempo. Además de entenderlo de forma lineal y progresivo, se exigió medirlo cada vez más con mayor precisión y exactitud. Para que funcione este reloj es necesario darle cuerda regularmente. De la misma forma, Feixa sugiere que en comparación con este tipo de reloj “la sucesión de las generaciones...aspira a vivir mejor que la anterior... y a no reproducir sus contenidos culturales [que] expresa el proceso de cambio social más o menos acelerado” (2003: 14). En correlación a este marcador social están las culturas configurativas que define Mead.

Y finalmente, aparece el reloj digital que funciona a partir de chips y logra medir el tiempo con gran precisión. Tiene mayor presencia en casi todos los aparatos cotidianos: “televisores, radios, electrodomésticos, temporizadores, sistemas de seguridad, etc.[estos] relojes digitales se transforman y personalizan difundiendo una filosofía de la desaceleración...es el símbolo emblemático de la civilización postindustrial o posmoderna [en este marcador se tiene la sensación] que todos vivimos el mismo tiempo y que todo sucede en tiempo real” (Feixa, 2003: 17). En palabras de Mead, equivale a lo que ella nombra: culturas prefigurativas que se representa porque los padres son quienes aprenden de los hijos.

A mi parecer lo importante de las aportaciones de estos tres autores (Mead, Feixa y Nadorowsky), además de los modelos de análisis que proponen, en el fondo sus esquemas permiten enunciar que, si bien como humanidad hemos asignado y marcado pautas históricas de los ciclos de vida, y que, aunque se supone que las generaciones cada vez más nos separamos unas de otras como consecuencia de la aceleración de nuestros tiempos, es posible encontrar alternativas ante este proceso. Sus propuestas se orientan a mirar y construir caminos prometedores, invitan a construir el futuro en conjunto. Esto implica

“mirar para adelante: ellos son nuestro propio futuro, o más simplemente, nosotros seremos ellos” (Nadorowsky, 2013: 35).



Fotografía 34. Entre generaciones... compromiso y baile
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Instituto
Mora

¿Resistencia o resiliencia?

Muchas comunidades indígenas viven cambios acelerados que los obliga a replantearse constantemente, principalmente las que refieren a sus prácticas culturales. En muchas ocasiones van contra corriente ante un río que se desborda y se contraponen a prácticas y valores que contrastan con las prácticas del modelo capitalista. El acto de replantearse, en el fondo implica un acto de resistencia. En realidad, es resistencia para no perecer, es resistencia para “que no muera la cultura”, es una lucha para continuar y re-afirmarse como sujeto.

No obstante, no sólo son las comunidades las que hacen frente a los cambios y diversas problemáticas que se presentan como consecuencia del sistema que nos ha tocado vivir. En otras escalas de las relaciones sociales, existen grupos de personas que forman parte del último eslabón de la escala social que también

hacen frente a los diversos cambios. Estos son representados principalmente por mujeres, jóvenes, niños y niñas. Ellos y ellas, conforman los grupos subordinados que a lo largo de la historia y en diversas circunstancias reman contra corriente. La posición que ocupan en el eslabón propicia que sean -ellas y ellos- los que padecen con mayor fuerza los efectos del sistema.

Recordemos que en capítulos anteriores hablamos de que la figura del niño se ha construido como producto de la colonialidad. Por ejemplo, los niños constituidos en medio de la experiencia colonial fueron considerados recursos (Pedraza, 2007). En este periodo, el poder implicaba “desde sus inicios racismo, sexismo y patriarcalismo, a la cual Enrique Dussel (2005) llama *heterarquía*. Se trata de la modernidad-colonialidad, un tiempo-lugar en el que la diferencia del otro sirve para subordinarlo”(Amador, 2012: 76). Desde entonces “los niños y niñas de las sociedades occidentalizadas fueron subordinados por la raza, la sexualidad, su condición etérea y el supuesto atavismo genético y cultural que encarnaban desde el nacimiento” (Amador, 2012: 76).

Históricamente, tanto la niñez como la adolescencia “hacen su aparición histórica como una fase de subordinación, marginación, de limitación de derechos y de recursos, como incapacidad de actuar como adultos, como fase de semi-dependencia entre la infancia y la edad adulta” (Lutte, 1992: 22, en Duarte, 2012:105). Por mucho tiempo y como fruto del pensamiento colonial, los niños (como los indígenas y las mujeres) únicamente fueron vistos como seres incompletos que debería ser educados para alcanzar su plenitud: la adultez (Ochoa, Karina).

De modo que, en la relación adulto-niño existe una relación conflictiva que, probablemente se equipara con la relación asimétrica de dominador y dominado o de amo y siervo, en el que la sumisión y la obediencia son aspectos fundamentales para alcanzar la madurez. No dudemos en señalar que existe una alteridad en la relación niño-adulto y que esta es una relación de dominador y dominado, que se manifiesta en el rol de hijos y padres (Gascón, 2015). En una concepción de otredad, el niño existe en tanto que existe el adulto. En cualquiera de estas concepciones, el niño y la niña no existen como sujetos y su existencia

permanece a la sombra del adulto. No obstante, recordemos que “las relaciones de poder son, también relaciones de resistencia” (Scott, 2016: 71)

En la actualidad, el modelo capitalista, el cual conserva como base principios y prácticas colonialistas, ha instaurado tiempos y ritmos a las formas de existencia de los seres que habitamos este planeta. Si bien, niños y niñas ya no son concebidos únicamente como recurso, este modelo ha desarrollado estrategias para construir a niñas y niños en población consumidora potencial, tácticas que sin duda favorecen los intereses del mercado. Pese a que desde hace varias décadas los niños y niñas son población objetivo para la oferta y la demanda, este escenario no implica que se ha erradicado su condición de subordinación.

La oferta y demanda establece y asigna tiempos, los cuales se expresan en conductas, producción, consumo, entre otros. Entre menos tiempo de producción mayor es la ganancia, puesto que “bajo la lógica capitalista, la velocidad se desea con fruición. Ir más rápido significa mayores ganancias” (Concheiro, 2016: 19) y la “lentitud resulta una estrategia infructuosa frente a la lógica de la aceleración (Concheiro, 2016: 14). Luego entonces, vivimos un mundo que cada vez más prioriza la inmediatez. En este sentido, se entiende que algunos autores señalen que la infancia se está disolviendo con la adultez.

Las aspiraciones de llegar a ser adulto se han modificado. Anteriormente se deseaba la adultez para ser o tener lo que un adulto poseía o hacía. En esta transformación la capacidad de la tecnología juega un papel importante. La tecnología cuenta con dos características importantes. Primero, tiene la capacidad de reducir distancias en el menor tiempo posible. Segundo, es tan amplio su espectro de población a la se orienta que su uso reduce las distinciones de edad. Son otros los tiempos de la edad, y la inmediatez es el rey de los tiempos.

Actualmente, no detenemos el reloj para vivir la experiencia del tiempo, ni tampoco desaceleramos su compás veloz para contemplarnos en él, entre más rápido transcurre el tiempo de la experiencia mejor. En definitiva, la concepción del tiempo también se ha modificado. Anteriormente, el pensamiento griego

concebía en tres las formas de temporalidad. Esta civilización nos mostró que son tres las divinidades que representan el tiempo: Cronos, Aión y Kairós.

Cronos, caracterizado por un hombre de edad adulta y con un guadaña en mano, es el dios devorador de todo y de todos (de sus hijos). Es el hijo del cielo y la tierra, es el dios que para existir castró a su padre. Representa el tiempo cronológico, es el dios que mata para conservar su poder, da muerte para conservar su vida eterna. Devora lo finito para ser él infinito. Marca la continuidad del tiempo, pone e impone el modelo para llegar y estar a tiempo, el tiempo que no siempre alcanza (Moliní, 2009; Nuñez, 2007). Es el dios del tiempo secuencial y cronológico que linealmente lleva hacia el futuro, es el dios que cuando “actuamos bajo sus auspicios las acciones pasadas se vuelven obsoletas... [su] tic- tac mide cómo los mortales nos acercamos a la muerte, afanándonos para tener éxito y para controlar los acontecimientos, nuestra vida y la de los demás” (Moliní, 2009). Es el tiempo lineal y cuantitativo, que se acumula y que nos hace establecer acciones. Es el tiempo “del reloj, del antes y del después” (Nuñez, 2007: 3)

En cambio, Aión representa el tiempo sincrónico de la eterna repetición. Para existir no debe devorar nada y a nadie. Está caracterizado por una doble representación: por un lado, es un viejo, es un caballero del tiempo; y por otro, es un niño. Significa lo inmóvil y la eterna repetición. Es el dios que no nace, pero tampoco muere. Tiene la virtud de no medirse, pero sí vivirse. No importan los objetivos (como en Cronos), sino el sentido que estos poseen. De modo que, le da sentido a la existencia. Es el tiempo de la vida. Es el tiempo circular donde lo que termina vuelve a comenzar, es un tiempo cíclico y eterno. Lo que llaman un tiempo sin tiempo. (Moliní, 2009; Nuñez, 2007; De Aryan, 2009). Es el “dios del pasado, de la vejez y de la eterna juventud, del futuro, a la vez. Un futuro y un pasado liberados de la tiranía del presente de Cronos” (Nuñez, 2007: 3).

Y finalmente, Kairós, es caracterizado como un joven calvo en la parte de atrás y de frente porta un gran mechón, con una balanza desequilibrada en una mano y con los pies alados, que le permite desplazarse, ir y venir velozmente. Tienen la facultad de unir a los mundos en sólo un instante. Para vivir su tiempo, es

necesario saber cuándo tomarlo, pues él pasa rápidamente. Esto requiere mirarlo de frente y tirar de su gran mechón. Por lo tanto, es la divinidad de la oportunidad y su tiempo es cualitativo e inesperado, porque no era parte del plan. Kairos hijo de Zeus y nieto de Chronos (Nuñez, 2007; Moliní, 2009).

Luego entonces, las preguntas obligadas son: ¿cuál es el tiempo que vivimos? ¿Será Cronos el tiempo del sistema capitalista? Si es así, vivimos el tiempo de Cronos que todo lo mide. Sin duda vivimos un tiempo homogéneo, que se traduce y reduce en tiempo de producción, del trabajo y del consumo. Somos devorados por Cronos o por el modelo capitalista para garantizar su existencia. Cronos -de la misma forma que el capitalismo- vive en la medida que consume nuestro ser. Ambos marcan e imponen los tiempos, controlan “los acontecimientos, nuestra vida y la de los demás” (Moliní, 2009). Vivimos “la dinámica impuesta por un sistema basado en la búsqueda eterna de ganancia y en la explotación de unos a otros” (Concheiro, 2016: 92).

Las sociedades modernas -que persiguen el tiempo de Cronos- impiden construir sujetos políticos, participativos, simplemente son destinadas al circuito económico del capital. En su lugar, lo que existe es tiempo para productores y consumidores que transitan por un tiempo lineal. Cronos, de igual manera que el capitalismo, anula los tiempos destinados para reflexionar nuestra experiencia. Los rituales, que anuncian el término de una etapa y el comienzo de una nueva, se han desvanecido. Dejamos de vivir la experiencia del tiempo y, los rituales representaban vivirla. Frente a esto es necesario construir procesos o prácticas que nos permitan darle sentido a la experiencia y a los ciclos de la vida.

Coincido con Mead, Feixa y el filósofo Chul Han, cada uno desde su particular perspectiva aluden que no hay tiempo para vivir los ritos. Estos han dejado de tener importancia, su práctica es menos frecuente. Los ritos ofrecían una experiencia de vida e indicaban tiempos, eran tiempos que organizaban la vida y los llenaban de sentido. Actualmente, la experiencia del tiempo se vive en otros compases. Por ejemplo, los ciclos de la vida se marcan por la moda o por adquirir la última generación de algún dispositivo tecnológico. De modo que, la ausencia

de los ritos se llena con el consumo de productos. Entonces, en este sentido es posible hablar de la disolución de los ciclos de vida.

Metafóricamente, el tiempo del sistema capitalista: Cronos devora a sus hijos: a los más jóvenes, a los niños. Con principios colonialistas que le dieron origen, busca mantener la relación de subordinación entre el adulto y el niño en el ritmo de inmediatez, es conveniente a sus intereses. Vivir la experiencia del tiempo ya no es prioridad y “el futuro ha dejado de importar (Concheiro, 2016: 49). De modo que los efectos de esta situación provocan escenarios poco favorables y prometedores en el futuro “inmediato”.

No obstante, estos grupos subordinados con esfuerzos -que emergen desde su propia experiencia- han logrado visibilizar su condición y sus demandas. Con el tiempo y con costos muy altos, han logrado cambiar su situación de desventaja. Niñas y niños han logrado construir y revertir, hasta cierto punto, algunos de los elementos de su condición. Sus acciones y demandas los coloca en una posición de subalternos, porque -pese a la imposición de “obediencia”- las niñas y los niños constantemente están tratando de imponer su pensamiento, sus formas de actuar en el mundo que le es impuesto y que los domina y controla (Carli, 1994). Gradualmente, se construyen y visibilizan como sujetos, situación que está modificando la manera en que se les concibe y el tratamiento de las problemáticas que les acontecen.

Pero entonces, ¿cuál sería la relación entre inmediatez, subordinación y resistencia? Los dos primeros, son elementos constitutivos del sistema capitalista, que, como Cronos, su existencia depende de estos dos aspectos: por un lado, de las relaciones de subordinación e incluso de subalternidad que se encuentran en diversos estratos sociales, puesto que “el sistema capitalista tiene la capacidad de asimilar los actos subversivos e incorporarlos a su lógica” (Concheiro, 2016: 102); y por otro, de la inmediatez, de optimizar el tiempo de producción y consumo. A esta sazón, la pregunta central es ¿cómo construir resistencia para escapar de la subordinación y la inmediatez?

A mi parecer la respuesta se puede formular con las propuestas de Mead, Feixa y Luciano Concheiro a luz de Aión y Kairós. Comencemos por la subordinación. Por un lado, Mead reconoce que los cambios de estos tiempos que, entre muchas otras cosas, han aumentado y modificado las brechas generacionales. En consecuencia, las experiencias entre una generación y otra serán irrepetibles.



Fotografía 35. Tejiendo hilos intergeneracionales
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Pese a ello, su propuesta -no es revertir este proceso ni reparar la ruptura generacional, hecho que fuese prácticamente imposible- se orienta a preparar el futuro, ahora en el presente. Alistar el mundo en el presente para que las nuevas generaciones hagan lo propio con las circunstancias que les corresponda vivir en sus tiempos. En resumen, propone que se debe hacer un trabajo en conjunto, mayores y niños, eso implica asumir los compromisos que corresponden a cada generación en el presente para construir el futuro.

Por su parte Feixa, enuncia que los procesos que separan a unas generaciones con otras son mucho más complejos. Feixa resalta -más allá de las brechas generacionales- el significado que estas nuevas generaciones le atribuyen al tiempo y la forma en que está modificando nuestra vida cotidiana. De modo que, propone la coexistencia entre generaciones, principalmente, que los jóvenes construyan los ritmos al compás que mejor les convenga: de arena, análogo y digital o los tres. Me parece que, en el fondo, las propuestas de ambos autores pueden ayudar a suprimir la relación de subordinación.

Pero y ahora ¿de qué forma construir una resistencia a la inmediatez? ¿Cómo resistir? al “capitalismo contemporáneo [que] se ha convertido en una turbocapitalismo, necesitado como nunca de la velocidad para mantener los ritmos de crecimiento y las exigencias de la ganancia” (Concheiro, 2016:42). Al respecto Luciano Concheiro propone una ruta para escapar de los ritmos acelerados de estos nuestros tiempos. A mi parecer podría, conjuntamente a la luz de los dioses griegos: Airón y Kairós contribuir a hacerle frente a la aceleración “que logró conquistarlo todo” (Concheiro, 2016:43).

Así que, construyamos una ruta que conjunte las cualidades de Aión, Kairós para introducir y fortalecer la propuesta de Concheiro. Primero, recordemos que una de las grandes virtudes de Aión es darle sentido a la experiencia, es un futuro y pasado liberado del presente. Segundo, Kairós representa la oportunidad que sólo se alcanza en un instante y que debe aprovecharse. Tercero, Luciano Concheiro propone que

para escabullirse de la velocidad hay que aventurarse a enfrentar el tiempo mismo: detener su curso. Esto sólo puede lograrse mediante el instante: una experiencia que consiste en la suspensión del flujo temporal. El instante es un no tiempo: un parpadeo durante el cual sentimos que los minutos y las horas no transcurren. Es un tiempo fuera del tiempo... se busca hacer un uso político del instante, entenderlo como una temporalidad radical (2016: 14).

El vínculo y cruce de estas tres ideas nos permitirá capturar el tiempo, aprovechar el instante. Solo el instante nos dará la oportunidad de escapar del tiempo, de ese tiempo que se ha empeñado en devorarnos, del tiempo de Cronos, de tiempo del modelo capitalista. Atrapemos ese instante, hagámoslo nuestro y dejémonos abandonar en el mismo andar de las manecillas suspendidas por nuestra decisión, de esa decisión para aprovechar el instante. Porque “lo importante es hacer surgir una temporalidad que disloque la aceleración: lograr experimentar el instante, ese momento de pura presencia en

el que los minutos dejan de transcurrir, en el que la velocidad es algo imposible” (Concheiro, 2016: 147).

Esta es nuestra oportunidad porque no podemos ir contra el sistema, ni escapar de la aceleración, de la “velocidad [que] es tal que vuelve imposible estructurar una trama que dé sentido a los hechos y los entreteja en un conjunto coherente” (Concheiro, 2016: 59). No podemos ir contra el reloj, ni de arena, ni análogo, ni digital. Pero, en cualquiera de estos relojes e independientemente de la cultura prefigurativa (futuro), configurativa e incluso en la posfigurativa que nos encontremos es posible tomar el instante y hacerlo nuestro. El instante “entendido como una temporalidad radical, como una experiencia temporal que resiste eficazmente a la aceleración, no es un fin ni una solución, es una estación: un mientras tanto. Es lo que tenemos por ahora, pero no asumamos que es todo lo que tendremos” (Concheiro, 2016: 147).



Fotografía 36. Llena-ando de experiencia el instante
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Con esto quiero decir que, como bien expreso Mead hagamos el “futuro, [que] es ahora” encontremos el sentido del tiempo y coexistamos entre generaciones y sociedades como propone Feixa, con-vivamos como Aión y cohabitamos como sociedad entre el viejo y el niño para darle sentido a la experiencia, a la vida; y tomemos a Kairós, aprovechemos la oportunidad del instante porque será un error y una obstinación pensar en “erradicar lo que nos oprime, sino simplemente [necesitamos] huir de ello. Dicho de otra forma: se busca emprender una

Resistencia tangencial que, aunque no transforme la realidad circundante, nos permita escapar por momentos de la velocidad” (Concheiro, 2016: 14).

Efectivamente, es cierto que los niños que conforman al grupo subalterno -al igual que muchos- no podrán escapar de los efectos del sistema capitalista, entre ellos la violencia. No obstante, niñas y niños construyen su propia resistencia al mismo tiempo que también son resilientes puesto que, tienen “la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado[s] por ellas siendo fortalecido[s]” (Infante, 1997: 10).

Considero que la *Resistencia tangencial* permite re-plantear prácticas, valores y relaciones sociales, ésta sería otra forma de construir un espacio de subalternidad, de resistir y ser resilientes, aunque, no perdamos de vista que, “el alcance subversivo del instante es limitado en tanto el cambio que establece es pasajero...sin embargo, este escape abre la posibilidad de algo más: se entreve la posibilidad de otro tiempo [esa es su] potencialidad...la aparición del instante debe verse como una bisagra, no como una ruptura” (Concheiro, 2016: 148).

Resistencia tangencial: entre el pastoreo, el juego y el recreo

A lo largo de los capítulos anteriores mostramos el entorno en el que viven niñas y niños como resultado de los procesos del sistema capitalista, los cuales alcanzan a impactar en su entorno más inmediato: su comunidad, sus hogares e incluso en el sistema educativo. Se presentaron experiencias de vida de niños y niñas con diversas problemáticas y adversidades en distintos ámbitos. La mayoría de ellos se ven en la necesidad de trabajar para apoyar al ingreso familiar, de cumplir con las obligaciones de los adultos que migran, situación que propicia lo que he identificado como una infantilización del campo, entre otras realidades.

Pese a estas adversidades, niños y niñas mazahuas logran construir espacios y tiempos que escapan del ciclo ordinario. En su cotidianidad construyen otros tiempos que no son ni los que impone el sistema capitalista ni los que determinan

los adultos. Se escabullen de los tiempos establecidos de forma natural, biológica y culturalmente. Estos son tiempos y espacios únicamente de ellos, son sus creaciones. Tal vez sin saberlo, han descubierto su Resistencia tangencial. Han encontrado esos vacíos del tiempo ordinario para construir los propios y llenar de sentido su experiencia -de ser niños y niñas-. Han logrado conjuntar, las propuestas de Mead, Feixa a la luz de Airón y Kairós.

Son varios los espacios y tiempos en que niños y niñas mazahuas construyen su Resistencia tangencial. Principalmente, son los espacios destinados al juego, e incluso en el pastoreo, la escuela y, recientemente, en el espacio cibernético; también lo fueron los talleres de títeres. No hay duda de que el juego es por excelencia el tiempo predilecto de niñas y niños. El juego les permite escapar de los tiempos establecidos por los adultos. En el juego no existen más nadie que ellos, ellas y sus pares con quienes en ese instante comparten tiempo y espacio.



Fotografía 37. Los instantes del juego
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Los principales juegos de niñas y niños mazahuas pueden ser cualquiera que le venga bien a su estado de ánimo, recurren a las circunstancias que el momento les facilite y a los recursos que tengan en el entorno. Por ejemplo, el cuerpo es

el primer recurso con el que disponen, para ello las “atrapadas” o correteadas” son el mejor pretexto para inaugurar el tiempo de jugar. Una de las ventajas que bien saben aprovechar niñas y niños mazahuas son los recursos que ofrece el entorno: la naturaleza. Así que el artefacto de juego puede ser una hoja, la rama, el árbol completo, el agua, etc. ¿Su virtud?: logran hacer de cualquier cosa un objeto de diversión, todo dependerá de su imaginación.

Al respecto, Mercedes caminando por los campos del pueblo comenta:

Mira estas son las ramitas con las que jugamos a patas de gallo, es un juego en el que tu ramita debe pisar la ramita del otro compañero, el que se destroce primero es el que pierde...

La naturaleza es el mejor aliado para crear el juego, trepar a los árboles les permite trabajar los miedos, adquirir habilidades corporales y por supuesto, también le será útil en los momentos que por necesidad tenga que apoyar al ingreso familiar. Así que es posible que se propicie una combinación entre diversión y trabajo, mientras sube el árbol en juego también recolecta el fruto para la venta. En la mayoría de los casos, esta es una actividad que suelen mirarla como divertida, además que -en esos casos- cuentan con la autorización del adulto para “trepar a los árboles”.

De la misma manera, los animales domésticos y el ganado son incluidos en el juego. El pastoreo, es una actividad que, en efecto, es considerado como un trabajo común en la comunidad. No obstante, en el pastoreo, niñas y niños encuentran en esta actividad su espacio y tiempo ideal. Esta es una actividad que casi siempre niños y niñas realizan solos. En el monte solo son ellos, la naturaleza, las borregas o el ganado. Situación que les permite construir en ese periodo de tiempo (parte de la mañana y antes del atardecer) su propio tiempo y espacio.



Fotografía 38. Los mejores amigos, los mejores compañeros...
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Es decir, en este tiempo ellos y ellas crean su propio tiempo en un espacio diseñado al gusto de su imaginación. Este espacio (el monte), se convertirá en la superficie de la luna y las borregas los terrícolas, o en el salón de clases en el que ellas son las maestras y sus alumnos los animales a quienes les ha asignado nombres particulares que exaltan las características físicas de cada animal o que se relacionan con alguna caricatura; o espontáneamente, ellos o ellas son los super héroes cuya misión especial es rescatar a sus borregas de un enemigo imaginario. Durante este tiempo han logrado construir su propia Resistencia tangencial.

Niñas y niños se han escabullido de los tiempos que exigen el sistema capitalista, han hecho del tiempo, un tiempo para vivir la experiencia de ser lo que su imaginación les dicta, es el momento de ser cualquier cosa, donde no hay ningún adulto que determine qué hacer o le recuerde sus obligaciones, ni tampoco existe el tiempo del trabajo ni del sistema escolar. De esta forma, alcanzan el objetivo de lo que Concheiro llama Resistencia tangencial el cual es “incidir sobre la conducta personal...poniendo lo privado como centro de sus preocupaciones...cada vez que la Resistencia tangencial fuera implementada, partiría desde la especificidad y la singularidad. No se presentaría ni como una obligación ni como un imperativo tradicional, sino como un don; y como tal hay

que recibirla: con soltura, sin obligaciones ni expectativas (Concheiro, 2016: 103-104).



Fotografía 39. Otras formas de resistir
Fotografía de: Denisse Martínez Pérez

Por otra parte, si bien algunas normas de la escuela aún mantienen una idea institucionalizada de educación universal, niñas y niños hallan la manera para atrapar el instante y vivir la experiencia escolar. Ese instante es el recreo. En escasos veinticinco minutos, aproximadamente, día a día escapan de las normas escolares y paradójicamente la escuela ofrece tiempo para la re-creación. Todos experimentamos la felicidad de aquel sonido que llegaba hasta nuestros oídos para indicarnos que habíamos “sido salvados por la campana”.

En realidad, es el sonido de salvación de esos tiempos asignados obligatoriamente. De modo que la campana escolar para los niños es el llamado para avisar que ha llegado el momento de vivir la experiencia, para dejar de ser “subordinados” y construir un instante que les permite imaginar que en este espacio quedan anuladas la reglas y crear otros mundos imaginarios en aquel espacio que suele ser autoritario. ¡Ese, es su momento, ese es su futuro!

Recientemente, la tecnología forma parte de la cotidianidad de la comunidad. Para los niños y niñas de Crescencio Morales la pandemia prácticamente obligó a muchas familias hacer uso de dispositivos tecnológicos, fundamentalmente el celular. Durante, la pandemia las tareas y cualquier información escolar se enviaba por este medio. La mayoría de los padres leen y escriben poco, el uso del celular no resultó fácil para este sector. No obstante, para sus hijos e hijas,

aunque tampoco estaban familiarizados con estos dispositivos, les fue sencillo manipular estos “aparatos”.

Niñas y niños ahora estaban conectados. Bajar o subir y trasladarse de una colina a otra para preguntar al compañero o compañera de clase alguna duda escolar ya no era necesario. Tan solo basta tomar el celular para enviar un mensaje y de paso aprovechar para conversar un poco, para compartir fotografías o intercambiar información de las redes sociales. Este también es su espacio construido. Los adultos intervienen poco en los asuntos de la tecnología, aunque establecen algunas condiciones de uso como horarios, tiempos y contenidos.

Además, embarcarse en este espacio cibernético ha propiciado que las generaciones de “los mayores” de Crescencio Morales encuentren un punto de conciliación con las más jóvenes. Con este hecho las propuestas de Mead y Feixa son posibles y se cristalizan en sus acciones, puesto que se comprueba que existe el trabajo en conjunto entre generaciones que permita construir el sentido de la experiencia. Asimismo, niñas y niños son reconocidos por los adultos por su habilidad para manipular los dispositivos tecnológicos.

Es de los pocos espacios en que niños y niñas no son señalados por una cuestión etaria en el desempeño de una actividad. De modo que la tecnología es un nuevo lugar en que niñas y niños ganan terreno gradualmente. De esta forma, se comprueba que “el lugar de la Resistencia tangencial sería la cotidianidad... no existiría la preocupación de impresionar al prójimo, tampoco a la posteridad” (Concheiro, 2016, 98), su actuar solo existe por vivir la experiencia, atrapar el instante que es solo suyo, nadie puede arrebatarlo.

Otros espacios propicios son las fiestas de la comunidad como la patronal, bodas, quince años, etc. cualquier convivencia es oportuna para socializar entre pares y construir sus propios tiempos y espacios. Vale la pena decir, que en estas celebraciones muchos niños y niñas buscan “servir”, “ser útiles” al igual que los adultos, o que su participación sea tomada en cuenta para cooperar de alguna forma. Esta situación los hace sentir partícipes del evento y con el mismo

reconocimiento que a los adultos. Así, después de apoyar en algunas actividades como en acomodar sillas y mesas del evento o de llevar los platos de comida a los invitados, niñas y niños suelen apartarse en los alrededores de la fiesta para organizar su propia fiesta de juegos, aquí las reglas las ponen ellos y ellas.

Además, que esta colaboración les permite ingresar en el sistema de reciprocidad que se construye desde edades muy tempranas. La reciprocidad es una práctica de importante valor en la comunidad, puesto que este don en su interior alberga otros valores como el respeto, la solidaridad y empatía con el otro. Niñas y niños aprenden a “corresponder con quienes en su momento les apoyaron”. Por ejemplo, Mariel comenta: *“acompañaré a su primera comunión a Ramiro, yo y mi mamá iremos hacer tortillas, él vino a verme cuando mi abuelito se murió, él ahora nos necesita y vamos a ir”*. Estos son espacios que, con los valores comunitarios, entre niños y niñas van tejiendo como centros de apoyo infantil.

El taller de títeres también fue una actividad que les permitió expresarse y reflejarse en su personaje. Fue un espacio en el que se construyeron así mismos. Fueron momentos que aprovecharon para verter sus miedos, preocupaciones, alegrías, gustos, la historia que sus “mayores” han contado de su lugar de origen. Fue un espacio en el que simplemente lograron ser ellos, mostraron sus conocimientos del entorno, sus diversas habilidades y reconocieron sus virtudes. En ese espacio no se miraron en competencia, el gusto siempre fue la convivencia, fue construir su propia historia a través del personaje para después en conjunto crear una historia que incluyeran las historias de los otros participantes. En este espacio se derramaron lágrimas, palabras, emociones, sentimientos, pero sobre todo se mostraron tal y como suelen ser en los instantes en el que solo son ellos y su experiencia de vida.



Fotografía 40. Creatividad
Fotografía de Denisse Martínez Pérez

Estos son diversos espacios en que los niños y niñas construyen sus propios tiempos. Casi de forma similar a los discursos ocultos de los que habla Scott (2016), los niños no fabrican como tales discursos ocultos, pero si acciones en el tiempo que los adultos no solemos mirar, nos falta desarrollar otra mirada. Capturar el instante y llenarlo de experiencia son sus formas de resistencia y a la vez de resiliencia. Enfrentan los acontecimientos del entorno a través de la Resistencia tangencial. No buscan confrontar ni al adulto, ni las problemáticas. A mi parecer niños y niñas de Crescencio Morales son excelentes practicantes de lo que nombra Concheiro como Resistencia tangencial, puesto que “la Resistencia tangencial no se confronta se buscaría fluir entre lo que acaece, aprovechar con perspicacia las circunstancias dadas” (Concheiro, 2016: 101).

En este sentido, me pregunto ¿si sería posible hablar de un sujeto político? ¿será que, así como el silencio también expresa mucho, la no acción pueda construir sujeto político? Lo que hasta el momento queda claro es que niños y niñas mazahuas son sujetos transformadores. Funcionan bajo un mecanismo dialéctico, puesto que se produce un diálogo entre su capacidad creadora y transformadora con su aspecto rutinario y reproductor. Luego entonces, es un sujeto producto y producente, que cuenta con la capacidad de construir su

historia y de enfrentarse a lo que están por conocer, es un sujeto productor de nuevas realidades.

En resumen, pese a la probabilidad que existe en la relación de subordinación entre el niño y el adulto no se modifique con “prontitud”, o incluso que niñas y niños con sus acciones se mantengan por siempre en el grupo de los subalternos (ante los ojos de los adultos y del sistema capitalista), ellos y ellas, en su condición de niñas y niños, encuentran la forma de dispersarse para captar el instante y hacer de su experiencia una Resistencia tangencial. Escapar de los tiempos establecidos, tanto por el sistema capitalista como de los asignados por los adultos, los coloca como sujetos en resistencia y resilientes. De tal forma que, debemos pensarlos como sujetos transformadores de su realidad.

Conclusión del capítulo

El presente capítulo evidenció que pese a las circunstancias y adversidades - que se mostraron en los capítulos anteriores- niñas y niños hacen frente a las problemáticas casi inevitables del entorno. Como principal eje conector para entender a los niños y niñas como sujetos transformadores de su realidad fue el tiempo. El tiempo entendido primero como un obstáculo generacional y que hace énfasis en una relación de subordinación entre el adulto y el niño/a. Segundo, el tiempo como un elemento de medición para el sistema capitalista en su versión de aceleración que produce a los niños y niñas en consumidores potenciales.

Se constató que no hay una extinción de la infancia como algunos autores refieren. Porque pese a que la construcción del tiempo cultural que definen los ciclos de vida, están cambiando rápidamente en respuesta a los ritmos que el capitalismo (particularmente el mercado) ha impuesto y que constantemente busca construir a niños como consumidores potenciales, no se puede hablar de una pérdida de la infancia. De tal forma que pensar que la infancia se diluye con la adultez es un error. Probablemente, podríamos pensar en la existencia infancias híbridas, pero no en extinción de la infancia, puesto que siempre que exista una relación de poder entre al adulto-niño o de “otredad”: el niño es en tanto es el adulto, esto difícilmente ocurrirá.

En cambio, es posible hablar de sujetos transformadores. Esto se debe a que niñas y niños mazahuas, como seguramente muchos otros, crean sus espacios con tiempos muy propios que les permite escapar de esa aceleración que exigen las sociedades modernas. De esta forma, por instantes, no entran en esta lógica capitalista. Niñas y niños mazahuas capturan el tiempo para vivir su experiencia de ser niño/a. Comprobamos que este acto de capturar el instante es una Resistencia tangencial como nombra Luciano Concheiro (hijo). Con este acto creativo se construyen y se afirman a sí mismos como sujetos participativos, y por ende como sujetos transformadores de su realidad. Esta creación es un acto de resistencia y resiliencia frente a las problemáticas que les toca vivir, resistir para re-existir.



Reflexiones finales

Instituto

Mora

Hablar de la infancia mazahua de esta comunidad me permitió entender que la cotidianidad de niñas y niños está cruzada por distintas violencias que acontecen en diferentes escalas y dimensiones. La violencia que viven trastoca aspectos de su experiencia del día a día, de su vida afectiva y emocional. Son varias las expresiones de violencia que vive esta comunidad. Se constató que todas estas expresiones son el resultado de distintos procesos estructurales, sistémicos, políticos, culturales y locales que impactan, particularmente sobre los cuerpos de niñas y niños de esta comunidad Jñatjo.

A la luz de estos capítulos emergieron dos elementos importantes que nos permitieron entender los impactos de la violencia en el acontecer de niñas y niños de Crescencio Morales: el cuerpo y el tiempo. Por un lado, entendí al cuerpo como el espacio donde se recibe, procesa y regresan experiencias y prácticas sociales que se construyen en interacción continua con los otros (Esteban, 2009). Aquí cohabitan la memoria, emociones, mente, imágenes, representaciones, etc. Por lo tanto, esta investigación reconoció los cuerpos de niñas y niños como espacios de experiencia en el que se imprime una manera de percibir y concebir el mundo. De tal forma que la violencia implica impactos en cuerpo, mente y, por consiguiente, en la calidad de vida, en su desarrollo emocional y social.

Por otro lado, el tiempo que se manifiesta en dos sentidos. Primero como una medición del ciclo de vida y, segundo, los ritmos que el sistema capitalista exige para vivir al compás de la aceleración y la velocidad. Estas dos proyecciones del tiempo propician cambios en las formas de ser, estar y habitar en la comunidad, y por supuesto en niñas y niños. De modo que el cuerpo como repositorio de experiencia se entreteje con las distintas marcas que el tiempo imprime en el devenir de la infancia.

Históricamente, en una dimensión epistemológica, la infancia se ha construido desde una relación asimétrica y por lo tanto violenta. A lo largo de este trabajo fue fundamental exponer que la noción de la infancia se cimentó en una perspectiva hegemónica producto de un proceso civilizatorio, particularmente de dos momentos históricos: la colonia y la modernidad. Por un lado, la colonia

encajono a mujeres y niños (como a los indígenas, esclavos) en el grupo de subordinados, en una relación de dominador y dominado que se sostenía por la promesa de libertad.

Por otro lado, la modernidad instauró formas particulares de mirar el mundo. Como parte de la herencia colonial, la relación adulto-niño mantuvo una relación asimétrica que funciona a través de la sumisión y obediencia. En ambos, se aspira alcanzar la madurez o libertad respectivamente para lograr un estado de plenitud. Para conseguir el supuesto estado de madurez de los niños, de estos seres incompletos (Ochoa, Karina) -que representan una lastre en el proceso civilizatorio- se desarrollan estrategias y acciones que justifican el control, la dominación y sumisión de los niños y niñas frente al adulto.

Sostengo que, si bien muchas de las perspectivas académicas e institucionales han hecho aportaciones importantes en temas de la infancia, también es relevante resaltar que la infancia es una construcción hegemónica, consecuencia de una “ceguera epistémica que ha proyectado un “sujeto distorsionado”, el cual responde a procesos históricos, sociales, económicos e incluso académicos y, por lo tanto, es una “violencia epistémica” (Santos, 2009) que por un lado, delinea una figura del niño y la niña y, por otro, oculta la heterogeneidad y valor de un sujeto.

En esta tesitura, para demostrar que existen otras formas de mirar la infancia, se reveló la particularidad de la infancia en esta comunidad mazahua. De modo que fue necesario partir de la filosofía Jñatjo para entender, ahora desde la especificidad, al niño y la niña que nace, crece y vive en esta comunidad. Se observó que desde la lengua misma existen formas de concebir a recién nacidos quienes reciben tratamientos especiales y después de caminar, comer y hablar por sí mismos son nombrados de otra forma. Este aspecto indica que han iniciado una etapa diferente: ya son seres independientes en dos sentidos: como individuos y en cuanto a su género.

También se constató que niñas y niños indígenas sufren una triple discriminación: ser niña/niño, indígena y pobre; en caso de las niñas una

cuádruple por ser mujer. Hasta el momento, he confirmado que ser niña y niño en Crescencio Morales es una construcción social y cultural un tanto complejo y complicado. Al niño o a la niña mazahua se les suele atribuir distintas maneras de ser y estar en el mundo. Se les establecen cualidades y significados muy específicos. En resumen, se mostró que existen otras formas de Ser, del deber, estar y habitar como niño y niña en una comunidad en constante transformación.

La experiencia que los niños viven con su entorno es fundamental. Los conocimientos que proporciona el espacio, en términos geográficos y filosóficos, a los niños les permite adquirir herramientas importantes para su vida adulta. Para comprender lo poético del habitar de la infancia en este espacio-territorio se entretajeron perspectivas teóricas de las propuestas del pensamiento ambiental con la filosofía mazahua. Se descubrió, desde una perspectiva de este pensamiento que la experiencia de habitar el entorno se construye a partir de la triada casa-cuerpo-territorio, en el que transcurre la cotidianidad.

Esta conjunción (con tintes metafóricos) fue clave para conocer tanto a la infancia mazahua como el ambiente en que desarrollan sus experiencias de vida. Estos tres elementos forman parte de la naturaleza en el que vive, convive y habita la infancia mazahua de esta comunidad. Así como las problemáticas que aquí acontecen y de las cuales los niños son testigos. Este panorama, fueron los cimientos para entender la violencia que padece la comunidad Jñatjo.

Este trabajo es un esfuerzo por entender, analizar y comprender la violencia y sus impactos en niñas y niños de esta comunidad. De modo que, fue necesario construir un modelo analítico propio que arrojara explicaciones de este fenómeno en particular. Se echó mano de un acontecimiento violento para explicar otras y las diferentes expresiones de violencias que aparecen en un solo acto. La violencia que viven estos niños y niñas de Crescencio Morales Zitácuaro Michoacán son el resultado de diversas relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que impacta sobre sus cuerpos.

Comprobé que una condición situacional está atravesada por diferentes violencias que se gestan en nivel macro y se decantan en un nivel micro y en lo

local de forma muy particular en este contexto mazahua. En un nivel más sistémico el acto violento es la expresión de aspectos estructurales como un proceso civilizatorio basado en la extensión del desarrollo y sus procesos violentos como la colonización e imposición sutil de una promesa sin cumplir que busca darle sentido a la vida, como una separación de la humanidad y la naturaleza que ordena la vida en un pensamiento binario, de una aspiración de transitar de lo viejo a lo antiguo, de lo tradicional a lo moderno, es un inestabilidad que se manifiesta en un acto de desenfreno colectivo.

Este acto violento, este linchamiento que ocurrió en esta comunidad, es la expresión de un sinsentido de la vida, de una cansancio y fastidio de la experiencia del habitar y que algunos culminan en suicidios, adicciones y otras violencias insólitas. Todas estas son producto, por un lado, de una injusticia social; y como consecuencia, por otro, productor de traumas y sufrimiento social, ambos aspectos contravienen con las promesas, propuestas e imaginarios del desarrollo como idea/fuerza (Quijano, 2000c). En resumen, el desarrollo en tanto proceso civilizatorio es y ha sido violento.

Acredité que las violencias dejan marcas, las cuales se dejan sentir en ausencias y abandonos y tienen sus expresiones más tangibles en el campo, en la migración y el sistema educativo. Descubrí que las ausencias y el abandono en esta triada produce lo que he nombrado una “infantilización del campo” (en equivalente a la feminización del campo) la fuerza de trabajo aumenta en el campo, en las actividades domésticas, de cuidados y de responsabilidades comunitarias. Este fenómeno modifica la vida de niños y niñas en la comunidad y en su experiencia de vida. Primero, incrementa la carga de trabajo. Segundo, mantienen el proceso de aprendizaje fundamental en la cultura; y tercero, aunque de manera limitada, le permite ganar espacios de participación donde antes estaba completamente limitada.

Corrobore que la infantilización del campo, producto de las ausencias y abandonos está atravesada por las estructuras diseñadas del desarrollo, particularmente por políticas neoliberales. De tal forma que este trabajo demuestra que el proyecto del desarrollo configura modos de ser, estar y habitar

y que desata procesos violentos que se manifiestan en distintas formas, los cuales impactan sobre niñas y niños de forma muy particular. Esta ruta permitió conceptualizar la violencia a través de la cotidianidad, de la experiencia propia de la comunidad y de niñas y niños que ahí habitan. Se aclara que no se busca condenar al desarrollo, sino exponer que sus propuestas de “desarrollo bienestar” se mantiene como una promesa sin cumplir. En este sentido, se constató que el bienestar comunitario dista mucho de los planteamientos del desarrollo y de las políticas neoliberales que han provocado ausencias, abandono y carencias.

Pese a que como humanidad vivimos bajo la proyección del desarrollo y los tiempos que este ha impuesto, así como de las diferentes expresiones de violencia que en su seno se desatan, niñas y niños construyen sus propios espacios y tiempos. Se reveló que niñas y niños de esta comunidad mazahua logran escapar de la aceleración que establece el sistema capitalista a la humanidad. Ellos y ellas se escabullen de la velocidad para atrapar únicamente el instante, vivir su experiencia de ser niño/a y llenar de sentido su vida. Este acto los coloca como sujetos en resistencia y resiliencia.

Se confirma que niñas y niños son practicantes de lo que Luciano Concheiro llama Resistencia tangencial (2016) y que “desposeída de una fe en el Progreso, la Resistencia tangencial no asumiría que la historia esté encaminada hacia un fin superior o que se dará una mejoría gradual de la situación presente. Tampoco aspiraría a mejorar el mundo” (Concheiro, 2016: 97)

De tal forma que en el presente trabajo asumimos que, de alguna manera y pese a las circunstancias, las niñas y los niños son sujetos transformadores de su realidad a través de sus prácticas cotidianas, y, que conectados con otras relaciones más amplias configuran sus formas de ser, estar, de vivir y habitar. De modo que, se requieren ciertos filtros que nos permitan entender el problema en su dimensión compleja. Los filtros que necesitamos corresponden a los conceptos de cuerpo y tiempo que, entretejidos, permiten construir este sujeto transformador. De modo que, la triada cuerpo- tiempo e infancia son ejes fundamentales, que estuvieron presentes a lo largo de estos capítulos.

No obstante, si bien niñas y niños son sujetos transformadores de su realidad, se constató que, en términos estructurales y del sistema capitalista, no es suficiente para demandar un proyecto propio de desarrollo. Sin embargo, sin romantizar, ni ser esencialistas, estos niños y niñas son sujetos transformadores de su realidad en tanto construyen sentidos a su experiencia de vida. La esperanza apunta a pensar que esta práctica no se esfume con el paso de los años y se mantenga como forma de vida en su futuro como adulto.

Sobre el tintero aún quedan temas para profundizar, este trabajo es un primer acercamiento a esta problemática. Me parece que el tema de la violencia es tan amplio que en el presente trabajo se abordó apenas como base para explicar el impacto de algunas expresiones de la violencia. Quedan para futuras investigaciones la violencia intrafamiliar, el abuso de menores, hacer una propuesta desde el pensamiento ambiental y la bioética como posibles rutas que permitan atender estas problemáticas y que sirva como plataforma de políticas públicas orientadas a este sector.

Finalmente, valdría la pena abordar el tema de la vejez en la comunidad, con el objetivo de tejer hilos generacionales que permitan resignificar la cultura a través de cuentos, gastronomía tradicional, danzas “pastoras y santiagueros”, el bordado y tejidos mazahuas, entre otros elementos culturales, pues es claro que cada vez más la brecha entre los sectores de esta comunidad se incrementa. Esta propuesta podría ser un puente que permita atender algunas de estas y otras problemáticas en la comunidad.

Glosario

Chujmú. Amarres
Jiarú. Sol
Jñatjo. Mazahua o los que tienen la palabra
Jumú. Madre tierra
Kimmi. Fuerza o energía
Kjii. Sangre
Mbane lele. Bebé de “brazos”
Muxt’i. Maternidad
Mubú. Corazón o alma
Ngara. Nacimiento
Ngense. Mundo o naturaleza
Nu nugumu. La casa
Nu t’ii. El niños
Nu xut’i. La niña
Nzero. Cuerpo
Ngumu. Casa
Pjant’eye. Venado
Sondajma. Bruja
Tezhi. Crianza
Tsimbane. Bebé “ya crecido”
Tsirixu. Mujercita
Tsitseje. Estrellita
Tsiquileto hombres pequeños
Zahna. Luna
Zezhi. Fuerza



Anexo
PLAN DE TRABAJO
PROYECTO CULTURAL CON NIÑOS⁴³

Nu dyinji Xepje: nu tí'ii, nu xutí jñatjo
El camino de las mariposas⁴⁴: niños y niñas mazahuas de Crescencio Morales,
Zitácuaro Michoacán y Santa Martha del Sur, Coyoacán

Cuentos y creatividad mazahua. Construcción de espacios que permitan resonar las voces de los niños/as frente a sus diversas problemáticas.

Introducción y antecedentes

Desde el año 2009 participo con un grupo de mujeres mazahuas originarias de la comunidad de Crescencio Morales, Zitácuaro Michoacán. En el 2010, estas mujeres migrantes y habitantes de la colonia Santa Martha del Sur, Coyoacán se organizan para formar el grupo Jñatjo Ndixu (Mujer mazahua). En conjunto, el grupo ha tenido como objetivo realizar diversas actividades encaminadas a la recuperación y difusión de la cultura mazahua. Entre varios de sus logros se encuentra el rescate de la danza de pastoras además de diversas presentaciones de cuentos en mazahua y español en foros, tanto dentro de la ciudad de México como en el interior de la República. En ese mismo año, tuve la oportunidad de conocer Crescencio Morales y su comunidad mazahua, lugar tan mencionado y añorado por este grupo de mujeres migrantes.

A lo largo de casi once años de acompañamiento con la comunidad mazahua, se han hecho evidente distintas y diversas problemáticas que padece la comunidad jñatjo, tanto la que habita en la colonia citadina como la que habita en el lugar de origen, Santa Martha del Sur, Coyoacán y Crescencio Morales respectivamente. Ambas comunidades mazahuas comparten problemas de origen social, cultural y económico, entre los que destacan problemas raciales como discriminación, acceso limitado a oportunidades de empleo y educación que les permita obtener mejor calidad de vida.

El común denominador presente en estas problemáticas es la violencia en diversas manifestaciones. Por ejemplo, la violencia que ejerce la delincuencia organizada en la región, que a partir del 2006 se agravó en el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa. Pocos días después que dicho presidente tomó posesión, comenzó el operativo antidrogas en Michoacán que operó en todo el país con el nombre “Guerra contra el narcotráfico”. Además, a esta situación se suma la permanente violencia de género, violencia intrafamiliar, el alcoholismo y, recientemente, el problema de adicciones que afecta, principalmente a los más jóvenes de ambas comunidades mazahuas (rural y urbana).

También se tiene de conocimiento que, desde tiempos remotos, en la comunidad de origen al parecer se han naturalizado ciertas prácticas con tintes violentos tales como riñas entre vecinos, familiares, pobladores cercanos por diferencia de ideologías e intereses, algunas de estas desembocaron en homicidios y venganzas.

⁴³ El presente proyecto es sugerencia de la doctora Paloma Escalante Gonzalbo, asesora de tesis académica, profesora investigadora de la Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH y de los compañeros que forman parte del seminario “Antropología de las edades y violencia” que se imparte en esta escuela.

⁴⁴ Se piensa en la mariposa como un hermoso animal que pasa por un proceso de metamorfosis y que muestra la maravilla de la transformación

La violencia, que impera en la región y la que se vive en el interior de la comunidad, ha fracturado las relaciones sociales y de convivencia. En estos diversos escenarios de violencia, los sectores como mujeres, jóvenes y niños son los más vulnerables, particularmente, poco se piensa y se atiende el mundo de los niños y niñas indígenas y de aquellos que habitan en comunidades rurales. Desde las prácticas violentas del narcotráfico hasta la violencia intrafamiliar recaen con mayor peso sobre los niños y niñas. Poco a poco se ha naturalizado la dinámica en la que opera el narcotráfico y que supongo influye en cómo los niños perciben su entorno y posiblemente el tipo de futuro que estos niños esperan.

Algunas de estas prácticas ya casi naturalizadas facilitan que los niños sean el punto más vulnerable porque están expuestos a un ambiente hostil en el que predomina la pobreza, la violencia, las pocas o casi nulas posibilidades para mejorar su condición de vida en distintos ámbitos: familiar y escolar principalmente y por tanto, sea una población objetivo y con las condiciones ideales que favorece al narcotráfico para el reclutamiento en el crimen organizado o para el consumo de drogas.

La Unicef, estima que en México entre el 55 y 62% de los niños y niñas han sufrido maltrato en algún momento de su vida, el 5.5% han sido víctima de violencia de sexual y un 16.6% de violencia emocional⁴⁵. De acuerdo con el último informe anual Unicef México, este país ha logrado mejorar sus índices en el acceso a la educación básica, sin embargo, los problemas más grandes a los que se enfrentan los niños, niñas y adolescentes son la situación de pobreza extrema, mortalidad infantil y materna en comunidades marginadas, inequidad por ingreso, origen étnico y género.

Particularmente, la comunidad de Crescencio Morales Michoacán, según datos del catálogo de localidades de la SEDESOL 2010, está catalogada en un grado de marginación muy alto, en un contexto de pobreza extrema, con pocos servicios públicos, con rezago educativo, económico y social. Por su parte la colonia Santa Martha del Sur Coyoacán pese a ubicarse en una zona de clase media es un área catalogada como marginal, la colonia y sus habitantes son discriminados y señalados como delincuentes.

Por otro lado, el tema de la violencia es un gran problema social, hoy en día la población infantil en general enfrenta múltiples problemáticas que vive en su entorno, familiar, escolar, social, cultural y hasta ambiental. En este tenor, la familia, el Estado y hasta la escuela, articuladas en una lógica de encadenamiento, juegan un papel importante para contrarrestar y/o erradicar estas prácticas violentas.

Por lo tanto, coincido en que “la violencia es un complejo fenómeno multidimensional que requiere una respuesta multifacética: la salud pública, justicia penal, los servicios sociales, la educación y la implicación de todos los actores de la sociedad”⁴⁶. Específicamente, la violencia que viven niños y niñas indígenas, es un problema social de distintas dimensiones, que algunos o muchos de ellos, a su corta edad han vivido o han sido testigos de las diversas manifestaciones de la violencia, afectando su desarrollo personal, humano, su integración a la vida social y que, posiblemente, tendrá repercusiones en su futuro.

Importancia y justificación del proyecto

⁴⁵ <https://www.forbes.com.mx/violencia-infantil-la-otra-cara-de-mexico/>

⁴⁶ <https://panorama.ridh.org/america-latina-la-region-del-mundo-con-mayor-indice-de-maltrato-infantil/>

Frente a este panorama, el tema es de suma importancia, por varios propósitos: primero, se busca visibilizar y reflexionar, dar cuenta de las experiencias violentas; segundo, se considera de suma importancia visibilizar y reflexionar sobre estas prácticas contra los niños/as; y, tercero, se busca que sea el primer paso para abrir camino al diseño e implementación de ciertas acciones que, adecuadas al contexto, contribuyan a mejorar la calidad de vida de las niñas, niños y de la comunidad en general.

Ante tales circunstancias, surgen algunas preguntas: ¿cómo la violencia impacta la vida de los niños? ¿se puede evitar la violencia cuando existen relaciones sociales que la normalizan? ¿cómo sanar de la violencia? ¿qué hacer frente a los altos índices de violencia a la que los niños están expuestos tanto a nivel familiar como escolar y regional? Esclarecer estas preguntas es el motivo del presente proyecto.

Actualmente, curso el doctorado en Estudios de Desarrollo, Problemas y Perspectivas Latinoamericanas en el Instituto de investigaciones Dr. José María Luis Mora en la Ciudad de México. El tema de mi investigación se refiere a los efectos de las violencias en los niños y niñas indígenas. Mi acompañamiento profesional y ético con la comunidad mazahua migrante me motiva para realizar un proyecto que, no solo sea académico, sino que contribuya a la comunidad. Busco propiciar la reflexión sobre cierta naturalización de la violencia que permea las relaciones sociales y de convivencia cotidiana en la comunidad Jñatjo. Particularmente, me interesa contribuir y atender a uno de los sectores más vulnerables como son los niños y niñas indígenas.

Localización y niños/as escuchados y beneficiados

Se pretende realizar este proyecto con niños/as entre 6 y 9 años en la comunidad de origen Crescencio Morales y en la colonia citadina de Santa Martha del Sur, Coyoacán. En el caso de los niños de Crescencio Morales, se busca realizar actividades con niños/as de primer a tercer grado de la escuela primaria de la manzana del "Rincón". Para el caso de los niños de la colonia citadina, se pretende llevar a cabo las actividades para niños y niñas entre 6 y 9 años en el espacio del grupo Jñatjo Ndixu, en Santa Martha del Sur, Coyoacán.

Objetivo

Describir, entender y visibilizar las diferentes formas y efectos de violencia que afectan directa o indirectamente- el desarrollo personal, humano y social de los niños y niñas mazahuas. Fomentar el uso y exploración de sus habilidades y capacidades para que los niños logren identificar, nombrar y expresar sus emociones frente a diversas situaciones que se les presentan en su vida diaria y, con ello, contribuir al ejercicio de su derecho a ser escuchados, así como propiciar la reflexión de sus experiencias y su posible estabilidad emocional a través de la resignificación y valor de elementos culturales mazahua: cuentos y lengua materna. Se buscará, mediante los talleres, que impartirá el equipo de trabajo académico, motivar a los niños/as a que construyan su propia obra de teatro que reflejen sus deseos y sus incertidumbres. Con estas acciones se pretende que la comunidad reflexione sobre sus relaciones sociales y de convivencia.

Objetivos específicos

1. Describir los diferentes tipos de violencia que se ejercen contra los niños/as
2. Identificar los orígenes y el grado de la violencia que observo a partir de la interacción con los niños/as
3. Clasificar y entender la violencia y sus efectos en los niños/as

4. Relacionar la violencia con otros factores como pobreza, desigualdad, el narco, desarrollo humano, entre otros.

Objetivos operativos

1. Convocar y motivar la participación de la comunidad
2. Crear un espacio de reflexión entre los niños
3. Impartir un taller de “cuentos mazahuas” y “cuentos inconclusos”
4. Realizar un taller “padres e hijos contando cuentos mazahuas”
5. Elaborar el taller “tu historia de personajes” que los niños decidan construir para su obra de teatro a fin de fomentar la solución sana de conflictos a través de ciertos elementos y valores de la cultura mazahua
6. Impartir el taller de “títeres jñatjo” para fomentar el valor de sus habilidades y experiencia infantil.
7. Montar las obras de teatro que los niños decidan con los personajes que ellos construyeron a lo largo de los talleres a fin de sensibilizar a la población (infantil y adulta) sobre la necesidad de atender las condiciones de violencia en que viven muchos niños de la comunidad jñatjo
8. Impartir el taller de “soñando despiertos”
9. Sistematizar las experiencias de ambos talleres

Las metas para alcanzar este proyecto son:

OBJETIVOS	METAS	Materiales	
1	1.1	Presentación del proyecto ante la comunidad mazahua	
	1.2	Convocar a la población objetivo	
2	2.1	Propiciar la construcción de un espacio propio basado en la confianza para trabajar la asimetría entre adulto-niño. Tallerista-niño	
3	3.1	Selección de cuentos mazahuas para el taller	
	3.2	Impartir el taller de “cuentos mazahuas” y “cuentos inconclusos” para los niños en tres sesiones	
	3.3	Realizar un círculo reflexivo con los niños asistentes para reflexionar sobre algunos elementos culturales (cuentos, lengua y valores) mazahuas que posiblemente ayuden a construir otras mejores formas de sana convivencia.	
4	4.1	Convocar a los padres y madres para realizar el taller de “Padres e hijos contando cuentos mazahuas”	
5	5.1	Solicitar a los niños construyan “la historia de sus propios personajes” retomando el trabajo del taller de cuentos	Uso de grabadora
6	6.1	Impartir el taller de “títeres jñatjo”	Uso de grabadora
	6.2	Diseñar y confeccionar, con los materiales disponibles, los personajes que cada niño creó	Materiales diversos y uso de cámara fotográfica
7	7.1	Estructurar la presentación de la obra de teatro con los personajes que cada niño construyó	

	7.2	Ensamble y ensayo con los personajes de cada niño	
	7.3	Presentación de la obra en el espacio que se considere más conveniente (en el atrio de la iglesia, interior de la escuela del pueblo, en la capilla o canchas de la colonia)	
	7.4	Al final de la presentación realizar un taller de artes plásticas (dibujo) con la comunidad infantil que asistió a la obra a fin de conocer la experiencia que les dejó la temática de la obra de teatro	
8	8.1	Impartir el taller “soñando despiertos”	
9	9.1	Recopilar información de talleres y actividades diarias	
	9.2	Realizar entrevistas personalizadas con los niños participantes, madres, padres y maestras/os	
	9.3	Sistematizar la información	
	9.4	Analizar la información	
	9.5	Presentar a la comunidad los resultados obtenidos	

Acciones y calendario

N° meta	Actividad por cada meta	semana								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1.1	a	El equipo de trabajo académico presentará el proyecto ante la comunidad mazahua: madres, padres, maestras/os y autoridades correspondientes								
	b	Esperar la aprobación del proyecto								
1.2	a	Realizar la carteles e invitaciones personalizadas a la comunidad								
2.1	a	Presentar el proyecto a los niños								
	b	Reunión para conformar los grupos de niños que participarán en los talleres (según edades y grados de primaria)								
3.1	a	Búsqueda y selección de los cuentos mazahuas y cuentos rusos y chinos								
3.2	a	Preparar taller de cuentos mazahuas para los niños								
	b	Impartir el taller de “cuentos mazahuas”								
	c	Impartir el taller “cuentos inconclusos”								
3.3	a	Preparar el círculo reflexivo para los niños								
	b	Impartir el círculo reflexivo								
4.1	a	Convocar a madres y para participar en el siguiente taller								
	b	Realizar el taller “Padres e hijos contando cuentos mazahuas”								
5.1	a	Solicitar a los niños construyan su propio personaje “tu historia de personajes”								
6.1	a	Preparar el taller de títeres y alistar los materiales necesarios								
	b	Impartir el taller de “títeres jñatjo”								
	c	Indagar el personaje que cada niño construyó								
6.2	a	Apoyar a los niños en el diseño y confección de sus personajes								
7.1	a	Recopilar y clasificar los personajes de cada niño								

	b	Realización de un posible guion para identificar la temática de la obra de teatro, con el apoyo de los niños												
7.2	a	Ensamble de cada personaje												
	b	Ensayo con los personajes que cada niño realizó												
7.3	a	Buscar el espacio más apropiado para la presentación												
	b	Tener lista la logística para la presentación de la obra												
	c	Realizar difusión para la presentación												
	d	Hacer la función												
7.4	a	Preparar material para el taller de dibujo												
	b	Realizar el taller al final de la obra de teatro												
8.1	a	Impartir el taller “soñando despiertos”												
9.1	a	Realizar diario de campo												
9.2	a	Preparar entrevistas												
	b	Seleccionar a las personas que se entrevistarán												
	c	Realizar entrevistas												
9.3	a	Recopilar y transcribir la información												
9.4	a	Analizar la información recabada												
9.5	a	Convocar a la comunidad para presentar resultados de las actividades realizadas												
	b	Presentar el balance a la comunidad												

Los talleres servirán para:

Conocer y analizar las violencias que viven los niños, cómo perciben y afecta la violencia su desarrollo humano, personal y social.

Metodología

El presente trabajo contará con las siguientes etapas:

Primera etapa

1. Realizar un breve diagnóstico de la comunidad a través de conversaciones informales con la comunidad padres y niños
2. Búsqueda y selección de cuentos mazahuas para el taller de cuentos
3. Recopilar recursos materiales para los talleres

Segunda etapa

1. Presentar a la comunidad mazahua el proyecto
2. Lanzar convocatoria para asistencia a los talleres
3. Realizar el primer taller: “cuentos mazahuas” y “cuentos inconclusos”
4. Realizar el taller “padres e hijos contando cuentos”
5. Realizar el taller “historias de personajes” (consistirá en solicitar a los niños participantes construyan un personaje con las características y atribuciones que cada uno de ellos decida)
6. Realizar el taller: “Títeres jñatjo”
7. Ensamblar las historias de los personajes que cada niño construyo para que elaboren uno o varios cuentos. Con ello, se busca lograr un registro oral de la historia de sus personajes.
8. Impartir el taller “soñando despiertos”
9. Montar la obra de teatro
10. Presentación de la obra de teatro
- 11.

Tercera etapa

1. Realizar entrevistas en grupo con niños y niñas sobre su experiencia y el impacto que provocaron los talleres.
2. En el caso de ser posible, realizar entrevistas con algunos padres y madres que asistan al taller “padres e hijos contando cuentos”
3. Realizar una sistematización de las entrevistas y de la información que proporcionaron los talleres
4. Realizar un análisis de la información (talleres y entrevistas de grupo)
5. Presentar a profesores, padres, autoridades y la comunidad en general los resultados de los talleres a fin de mejorar la salud emocional y desarrollo de los niños y niñas

Consideraciones metodológicas en el proyecto:

1. El uso de elementos culturales (cuentos y lengua) mazahuas será un medio noble y bondadoso para trabajar las diferentes problemáticas de violencia contra las niñas/os
2. La historia que los niños contarán, a través de su personaje, es igual de válida que otras historias (maestros, familiares) para conocer la problemática en que se encuentra la población infantil y su cotidianeidad.
3. El conocimiento de la historia personal y de la comunidad es una de las principales herramientas para diagnosticar y analizar la situación en que se encuentra la comunidad y así iniciar un proceso de búsqueda para posibles soluciones.
4. Si bien existe un plan de trabajo, el proyecto seguirá los intereses que los niños expresen a lo largo del proyecto
5. A través de elementos culturales (cuentos, lengua y vestido) se generará un vínculo subjetivo, emotivo, lúdico y al mismo tiempo académico de Intervención Acción Participativa con los participantes (niños, familiares)
6. Estructurar la información que resulte de las actividades realizadas (recolección, sistematización, análisis y presentación de resultados)
7. Devolver a la comunidad los resultados del proyecto a través de: primero, la obra de teatro como un medio para sensibilizar a la población de los problemas de los niños y de su capacidad creativa y constructiva; segunda, presentar el análisis de las actividades realizadas y con ello contribuir a mejorar las condiciones de vida infantil y comunitaria.

Espacio donde se realizarán las actividades y cuántos niños para ambos talleres:

- En el caso de los niños de Crescencio Morales, Zitácuaro Michoacán:

Se solicitará el apoyo de los directores de la escuela primaria de la manzana: “El rincón” para llevar a cabo las actividades de los talleres con los niños de primer y tercer grado en los días y horarios que las autoridades de la escuela consideren conveniente.

- En el caso de los niños de Santa Martha del Sur, Coyoacán:

Se solicitará el apoyo del grupo Jñatjo Ndixu para realizar las actividades de los talleres en el espacio que este grupo tiene en la colonia citadina llamado “Nu Ngumu, nuestra casa”, los días que la comunidad infantil mazahua y sus padres consideren apropiado. Se tienen contemplado los martes y jueves de 4 a 6 de la tarde o los sábados de 11 a 1 pm.

Recursos disponibles y obstáculos

El equipo de trabajo cuenta con los recursos materiales necesarios para realizar los talleres y la obra de teatro (ver cartas descriptivas)

Los recursos humanos: el equipo de trabajo académico consta de dos personas para la realización del proyecto. Ambas personas se harán cargo de la logística y de impartir los talleres. El perfil del equipo: estudios superiores en el área de ciencias sociales.

Principales obstáculos que encontramos, principalmente en Crescencio Morales:

1. Encontrar el espacio apropiado y seguro para realizar talleres con los niños
2. Encontrar un espacio seguro para que se hospede el personal que impartirá los talleres.
3. Problemas para los horarios de trabajo con los niños
4. La posibilidad de contar con mucha o poca asistencia a los talleres, esto implicaría mayor recurso humano y con ello contar con un lugar para albergar a más talleristas
5. La violencia que últimamente se ha desatado en la comunidad como consecuencia de la desconfianza producida por el robo y secuestro de adultos y niños.

Compromisos, capacidades y niveles de responsabilidad

El equipo está conformado por dos mujeres que actualmente cursan el doctorado.

- Luz cursa el doctorado en la Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH. Su proyecto de investigación está dirigido a
- Denisse Martínez, cursa el doctorado en Estudios de Desarrollo Problemas y Perspectivas Latinoamericanas. El tema de investigación está enfocado a los efectos de la violencia contra los niños/as indígenas

El equipo está comprometido con las causas que ayuden a mejorar las condiciones de vida de los más vulnerables, además de contar con la experiencia en comunidades.

Actividades didácticas por realizar:

- **Ejercicios corporales**
- **Ejercicios de memoria como memorama mazahua**
- **Lotería en mazahua**

Talleres por realizar:

- **Taller “cuentosmazahuas” y “cuentos inconclusos”**
- **Taller “padres e hijos contando cuentos”**
- **Taller “Historias de personajes”**
- **Taller “títeres jñatjo”**
- **Taller “soñando despiertos”**
- **Montar obra (s) de teatro**

Actividades por realizar

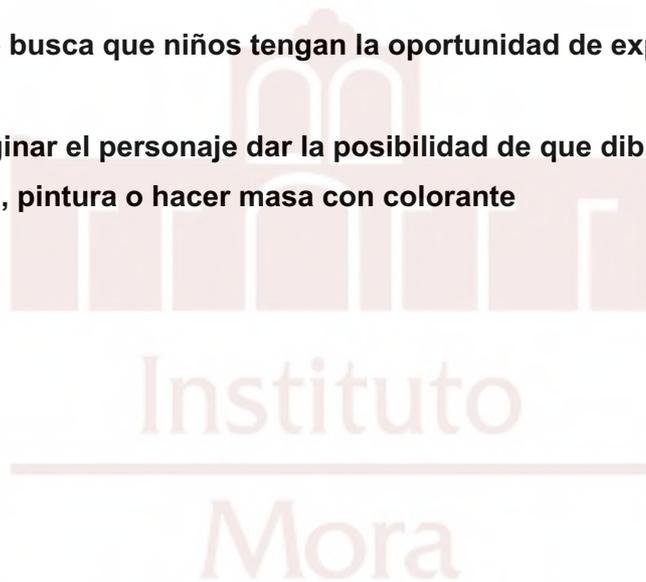
- **Niños de 6 a 9 años y de 10^a 13 años**

- Grupos entre 5 A 15 niños
- No más de dos hora en cursos de verano, 2 o 3 veces por semana
- Circular una grabadora para hacer la historia colectiva

Buscar cuentos chino y rusos. Buscar el cuento del pajarero fuego

- Talleres de pintura actividad física
- Taller de aromas vamos a representar tristeza odio alegría emociones sentidos aroma
- Taller o actividad de música, instrumentos musicales con narrativa tambores uno que cambien
- el ritmo para romper el hielo
- Movimiento expresión corporal danzas con niños, como la décima

Con narrativa se busca que niños tengan la oportunidad de expresarse profundizar en el personaje= imaginar el personaje dar la posibilidad de que dibujen su personaje, hacer uso de plastilina, pintura o hacer masa con colorante



Bibliografía

- Abbagnano, C. (2004). Diccionario de filosofía. México: Fondo de Cultura Económica, 4ta edición en español.
- Amador J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacía una epistemología de las infancias. Universidad pedagógica Nacional, Facultad de educación, Revista Pedagogía y saberes, N° 37, Pág. 73-87
- Alvarado V. y Llobet V. (2014). Introducción. En *"Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión"*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alvarado N., Razy É. y Pérez S. (2018). Infancias contemporáneas en perspectiva. Michoacán: Colegio de San Luis y Colegio de Michoacán
- Arendt, H. (2009). La condición humana. Buenos Aires: Paidós
- Arendt, H. (2015). Los orígenes del totalitarismo. En <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Los-or%C3%ADgenes-del-totalitarismo.pdf>
- Ariés P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.
- Arteaga, N. (2013). Perspectivas teóricas de la violencia: modos epistémicos. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Vol. 23, núm.66. enero- abril. Pgs. 33-56
- Bachelard, G. (2000). La poética del espacio. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baratta A. (1989). Derechos humanos: entre violencia estructural y violencia penal por la pacificación de los conflictos violentos. Diciembre, Nuevo Foro Penal, N° 46 pp.443
- Bartra, A. (2010). De milpas, mujeres y otros mitotes. La Jornada del Campo, 31. Recuperado de <https://goo.gl/nPxeEd>
- Becerra A. (2019). Narcocultura y sentidos de vida y muerte en jóvenes de Nayarit. Universidad de Colima. Estudios sobre las culturas contemporáneas.
- Bello, S. (2000) Del valle de Aburrá, entre 1994 y 2005. Manizales, Colombia - Vol. 10 No. 1, Enero – Junio
- Bernstein, R. (2015). Violencia. Pensar sin barandillas. México: Gedisa.
- Buenaventura C. (2000). Historia de la infancia. Barcelona: Ariel.

Bolzána A. y Mercer R. (2009). Seguridad alimentaria y retardo crónico del crecimiento en niños pobres del norte argentino. *Arch Argent Pediat*;107 N° 3, p.221-228.

Buvinic, Morrison, Andrew, & Orlando, María Beatriz. (2005). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. *Papeles de población*, 11(43), 167-214.

Cabanellas I. y Eslava C. (2005). Introducción: en el imaginario espacial de la infancia. En *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* coords. Cabanellas I. y Eslava C. Biblioteca infantil

Carlí S. 1994. Historia de la infancia. Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina. CONICET: Revista Argentina de Educación.

-(2008). La infancia como construcción Social. Consultada en la página: <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2016/04/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>

Carmona C. (1995). Bordado tradicional mazahua de Michoacán, CDI-Secretaría de Desarrollo Agropecuario, México.

Castoriadis C; Massé P. (1980). *El mito del desarrollo*. Barcelona: Kairos.

Castro. S. (2011). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la Invención del otro. En Gallegos. C; Lince, R. Gutiérrez, D. "Lecturas de metodología de las Ciencias Sociales". Tuxtla Gutiérrez Chiapas: Programa PAPIME, UNAM, Secretaría de Educación y el Instituto de Estudios de Postgrado de Chiapas.

Chávez M. (2008). Las familias mazahuas de San Antonio Pueblo Nuevo, municipio de San José del Rincón, Estado de México, en México, agricultura, sociedad y desarrollo, enero-junio volumen 5, número 1. Programa Universitario de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, Estado de México.

Concheiro. L. (2016). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Mexico: Anagrama

Correa G. (1991). Geografía de Zitácuaro Michoacán. Ayuntamiento de Zitácuaro.

- Da Costa P. (1998) en: Uribe Graciela (compiladora), Cuadernos de Geografía Brasileña, México. Centro de Investigación Científica "Ing. Jorge L. Tamayo" A. C.
- Da Ponte, P. (2019). Embelezamento, mídia e construção do corpo em narrativas de crianças Nuances de uma etnografia nos salões", Runa 40.2 en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/7104/6351>.
- De Aryan, D. (2009) "Los pliegues del tiempo Kronos, Aion." *Psicoanálisis*, vol. 31, no. 1, p. 196.
- Delgado B. (2000). Historia de la infancia. Barcelona: Ariel.
- Del Castillo A. (2009). Conceptos imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920. México: Colmex, Centro de Estudios Históricos, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Del Castillo S. (2012). La situación nutricional de la niñez en Latinoamérica: entre la deficiencia y el exceso, de brecha nutricional a deuda social. *Biomédica*, vol. 32, núm. 4, 201, Instituto Nacional de Salud, Bogotá, Colombia
- Deleuze G. (1987). Criba e infinito
- De Mause L. (1982). La historia de la infancia. Madrid: Alianza
- De Sousa B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México siglo XIX CLACSO.
- Díaz, M. y Vázquez S. (2010). Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción social. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Duarte J. y Gallego T (2012). Estado del arte de las investigaciones y programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia realizados en los municipios de Medellín,
- Duarte C. y Martínez R. (2004). Los mazahuas de Zitácuaro, cultura, fiestas, ritos, danzas y artesanías. Zitácuaro Michoacán: CONACULTA.
- Duarte C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción en última década nº36, cidpa valparaíso, julio, pp. 99-125.
<file:///C:/Users/dmartinezp/Downloads/Dialnet-SociedadesAdultocentricas-4413206.pdf>
- Duran M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Revista Childhood & philosophy*, Río de Janeiro, V. 11, Nº 21, Jan- jun, pág. 163-186

Durkheim. E. (1973) Educación y sociología. México: Colofón

Enesco I. (2008). El concepto de la infancia a lo largo de la historia. Consultado en

http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf

Domenach P. (1980). Crisis del desarrollo. Crisis de la Modernidad, en Attalí J; Escobar A. (2007). La incensión del Tercer Mundo. Fundación editorial el perro y la rana, Venezuela.

Escobar. A. (2005). Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia. Bogotá, D. C./Popayán: Icanh/Universidad del Cauca.

Esteban M. (2009). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: Los cuerpos como agentes. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Política y Sociedad, 2009, Vol. 46 Núm. 1 y 2: 27-41

Farfán, R. (2007). Las dialécticas temporales en la confrontación de las civilizaciones. La concepción del tiempo en la sociología de Anouar Abdel-Malek. En: Valencia G. (coord.) "Tiempo y espacio: miradas múltiples". México: CIICyH-UNAM/Plaza y Valdés.

Ferradíz F. y Feixa C. (2004). Una mirada antropológica sobre las violencias. Alteridades, enero-julio año/vol. 14. Número 027. UAM-I. Pág. 159-174.

Ferrí, J. (2016). De la violencia, la política y sus adláteres. En Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva. Cuadernos de estrategia 183. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Ministerio de Defensa.

From, E. (1966). El corazón del hombre. México: Fondo de Cultura Económica.

Gaitán L. (2013). Texto de la comunicación presentada en el XI Congreso Español de Sociología (Madrid, 10-12 de julio de 2013) y basada en el capítulo titulado "Socialization and childhood in sociological theorizing" de la obra siguiente: Ben-Arieh, Asher, Casas, Ferran, Frones, Ivar. and Korbin, Jill E. (Eds.) (2014) Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective. Dordrecht: Springer

Gaitán L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones a una mirada distinta. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Revista Política y Sociedad, Vol. 43 N°. 1. Pág. 9-26

Galinier, J. (1990). El depredador celeste. Notas acerca del sacrificio entre los mazahuas, en: Anales de la antropología, Vol.27 núm 1. México, UNAM.

- Galtung. J. (2017). La violencia cultural, estructural y directa. En *Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*. España: Instituto Español de estudios estratégicos. Ministerio de Defensa.
- Garibi P. (2018). Ser niño y ser niña. Voz de la infancia nahua jornalera migrante
- Giglia A. (2012). El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas de investigación. Edit. Anthropos, España.
- Giménez, G. (2004). Territorio, paisaje y apego socio-territorial en: Culturas populares e indígenas. Región Cultural. México: CONACULTA. Págs. 315-328.
- Giraldo, F. (2018) La ontología de la agri-cultura (ecológica). En Noguera, A. Pensamiento ambiental en la era planetaria. Biopoder, bioética y biodiversidad. Una interpretación de los desafíos simbólico- bióticos en la aldea global. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá .
- Guillén A. (2007) La teoría latinoamericana del desarrollo. Reflexiones para una estrategia alternativa frente al neoliberalismo. En publicación: Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado. Vidal, Gregorio; Guillén R., Arturo.(comp).
- Gómez A. (1996). Exposición breve de la metafísica aristotélica. Estudios Públicos, nº 62, Otoño
- González F. (2013). Espacialización de la violencia en las ciudades latinoamericanas: una aproximación teórica. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. Cuadernos de geografía, revista colombiana de geografía, Vol. 22, n.º 1, ene.-jun. del 2013. PP. 169-186
- González, S. 2014. La feminización del campo mexicano y las relaciones de género: un panorama de investigaciones recientes. En Ivonne Vizcarra Bordl (Compiladora). La feminización del campo mexicano en el siglo XXI. Localismos, transnacionalismos y protagonismos, México D.F., Universidad Autónoma del Estado de México y Plaza y Valdes, 27-45. En <https://soledadgonzalez.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/04/Feminizacion-del-campo-y-relaciones-de-genero.pdf>
- Gonzalo C. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales *Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.

Glockner V. (2006). De la montaña a la frontera: identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero, tesis de licenciatura en Antropología. Universidad de las Américas

Guerrero, E. y L. Márquez (2018). "Espacios públicos: consumo y educación. El ritual del consumo de alimentos en las escuelas de educación básica, San Luis Potosí; en Llobet V. (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.

Guillén R. (2007). La teoría latinoamericana del desarrollo. Reflexiones para una estrategia alternativa frente al neoliberalismo. En publicación: *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización*.

Han, B. (2013). La topología de la violencia. Editor digital Titivillus. Epublibre r1.0.

Hannah A. (2005). Sobre violencia. Madrid: Alianza

Harto F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. En *Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*. Cuadernos de Estrategia 183. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Ministerio de Defensa.

Hecht Ana C. (2007). Una aproximación antropológica a la categorización Toba de las primeras etapas del ciclo vital. En: Messineo, C, Malvestitti, M, Bein, R (eds.) *Estudios en lingüística y antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein de colegas y discípulos por sus tres décadas de contribución a las investigaciones de las lenguas indígenas en la Argentina*. Instituto de Lingüística, F. F. y L. UBA.

Heidegger M. (1951). *Contruir, habitar, pensar*. Pág 1-8.

Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal

Infante, F. (2002). —La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En: Melillo A, Suárez, N. *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Paidós, Buenos Aires, pp. 36-49.

Infante, F. y A. Lamond (2006). —Resiliencia y Biculturalismo: la experiencia de los Latinos en Estados Unidos. En: G. Henderson (coord.) *Resiliencia en el mundo de hoy como superar las adversidades*. GEDISA, Barcelona, pp. 235-169.

Iwanska, A. (1971). *Purgatorio y Utopía*. México: SEP / SETENTAS 41.

La Barbera (2010). Género y diversidad entre mujeres, en *Cuadernos Kore*, vol. 1, núm.2 Universidad de Carlos III de Madrid

Leroi-Gourhan. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad de Venezuela.

- López A. (1985) La educación de los antiguos nahuas. México: El Caballito /SEP
- López A. (2001). El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana, en *cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* en Broda Johhana y Félix Báez Jorge (Coords.), México FCE, CONACULTA
- López L., y Ramírez B. (2012). "Pensar el espacio: Región, paisaje, territorio, y lugar en las ciencias sociales". En María Eugenia Reyes y Álvaro López, *Explorando territorios. Una visión desde las ciencias sociales*. México. UAM-Xochimilco. P. 21-48.
- Llobet, V.(comp.) (2014). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Loyd M. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Malatesta S. y Granados J. (2017). La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía en *Documents d'analisi Geografica* Vol. 63/3 pag 631-640.
- Marre, D. (2014). "De infancias, niños y niñas", en Llobet V. (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez M., Robles, C. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología del Caribe*, 31, núm. 1, enero-abril, 133-160
- Martínez. D. (2014). *Resistencia e identidad. Familias mazahuas migrantes de Crescencio Morales*. México: ENAH.
- Marx, K. (1968). *Ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos
- Mead M. (1980). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. 2da. Edición. Gedisa, Barcelona.
- Merleau- Ponty. (1997). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península. Barcelona.
- Mier Raymundo. (2002). *El acto antropológico: la intervención como extrañeza*. TRAMAS 18-19 UAM-X MÉXICO PP 13-50 en <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2002/no18-19/1.pdf>
- Moliní E. (2009). *Kairos, Aión y Cronos: dioses de la gestión y el liderazgo*. Consultado en <https://eugeniomolini.wordpress.com/2009/10/12/kairos-aion-y-cronos-dioses-de-la-gestion-y-el-liderazgo/>

Monteforte G. (2018). "Videocartas: la infancia de los pueblos indígenas visibilizada. La experiencia en la realización de cinco video cartas en comunidades indígenas del estado de Oaxaca, México" en Llobet V. (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.

Montessori M. (1982). *El niño, el secreto de la infancia*. México: Diana.

Morín E. (1996). *El pensamiento complejo*. Gedisa

Morin E. (1994), *Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad en* http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/5.pdf

Moscoso, M. (2009). *La mirada ausente: Antropología e infancia*. En: *Aportes Andinos* No.24. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos, abril.

en

<file:///D:/Moscoso%20mirada%20ausente,%20antopologia%20e%20infancia.pdf>

Nadorowski M. (2013). *Hacia un mundo son adultos. Infancias hiper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. Actualidades pedagógicas*, (62), 15-36 En

doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2686>

Nogué J. (ed.) (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Noguera. A. (2016). *Paisajes del desarrollo: evocación, rememoración, conmemoración y reencantamiento*. En *voces del del pensamiento ambiental. Tensiones críticas entre desarrollo y abya yala*. Noguera A. Editora, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, Facultad de administración. Departamento de Ciencias Humanas.

Noguera A. (2016). *Voces del del pensamiento ambiental. Tensiones críticas entre desarrollo y abya yala*. Noguera A. Editora, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, Facultad de administración. Departamento de Ciencias Humanas.

Noguera, A. (2018). *Pensamiento ambiental en la era planetaria. Biopoder, bioética y biodiversidad. Una interpretación de los desafíos simbólico-bióticos en la aldea global*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Nuñez. A. 2007. Los pliegues del tiempo. Kronos, Aión y Kairos. Paperback. Escuela de arte número diez. N° 4 abril de 2007.

Nuñez K., Alba C., y Molinaria C. (2017). Bases teóricas para el estudio de la niñez y los centros de atención a la infancia indígena. En: México Rural ante los retos del siglo XXI. Políticas Públicas y territorialidades. Coords. Garrafa Olivia, Rodríguez Carlos, Rappo Susana. Tomo IV. AMER, UAM, UAN, UAC.

Oehmichen, C. (2002). Comunidad y cosmovisión entre los mazahuas radicados en la Ciudad de México. En *Estudios de la cultura Otopame* Vol. 3, México UNAM.

Oliveira, F. (1977). Elegía para una re(li)gión. México. FCE

Oliveros R. (2014). La creación y el sacrificio. Relatos tradicionales Jñtajo. En *proyecto de las regiones indígenas de México*. México INAH.

Ortega, Francisco. 2008, Violencia Social e historia: el nivel del acontecimiento. Universidad Humanista número 6, pp. 31-56) en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072008000200005

Ortiz, A. (2007). Geografía de la infancia: descubriendo “nuevas formas “de ver y entender el mundo. En *Doc. Anal. Geogr.* N° 49. Pag. 197-216.

Ospina M (2014). “Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia”, en Llobet V. (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires CLACSO.

Ospina M., Llobet V. y Marre D. (2014). *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.

Paradise R. (1987). Aprendizaje a través de la interacción social: La experiencia y Desarrollo del yo mazahua en el contexto del mercado. Una disertación en antropología.

Pedraza Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas Nómadas (Col), núm. 26, pp. 80-90 Universidad Central Bogotá, Colombia

Pineda. J. (2014). Geopoética de la guerra: he oído música en el estruendo del combate y he hallado paz donde las bombas escupían fuego. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza Universidad de Manizales y el CINDE .

Pineda. J. (2016). Paisajes del desarrollo: desilusión, disolución, devastación y desolación. En Voces del pensamiento ambiental. Tensiones críticas entre desarrollo y abya yala.

Pineda. J. (2018). Pensar el afuera y sentir el ocaso desde el pensamiento ambiental. En: Pensamiento ambiental en la era planetaria. Biopoder, bioética y biodiversidad. Una interpretación de los desafíos simbólico-bióticos en la aldea global. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Noguera A. Editora.

Pollock L. (1983). Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900. México: FCE.

Quintero, P. (2013). Desarrollo, Modernidad y Colonialidad. Revista de Antropología Experimental. N 13. Texto: 5. pág. 67-83. Universidad de Jaén España. En <http://revista.ujaen.es/rae>

Rahman, A., Fals Borda, O. (1989). "La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo" en Salazar M. (editora) (1992). La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Universidad Nacional de Colombia. Editorial popular. OEI, Quinto centenario Madrid.

Ramos E. (2006). Aspectos profesionales y laborales de la docencia femenina en los procesos de fundación de la educación pública en Nuevo León", tesis de maestría en Historia. El colegio de San Luis.

Rausky E. (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, pp. 681-706

Rist G. (2002). El Desarrollo: historia de una creencia occidental, Catarata: Madrid.

Rodríguez P. (2007). Los hijos del sol: un acercamiento a la infancia en la América Pre-Hispánica - Pablo Rodríguez

Recasens, A. 2004. Apuntes para una antropología de la violencia. V Congreso Chileno Antropología. Colegio de antropólogos de Chile, A.G. San Felipe, Simposio Antropología y Violencia. Tomo 1 Actas 5º.

Roux. R. 2020. El príncipe mexicano. Subalternidad, historia y Estado. México: Ediciones Era.

Rosemberg. F. (2013). Antropología de la violencia en la Ciudad de México: Familia, Poder, Género y Emociones. México: INAH

Rosemberg F. (2014). Algunas reflexiones sobre la violencia sistémica: México como escenario; en *Actores sociales, violencias y luchas de emancipación. Lecturas desde una antropología crítica*.

Sandoval A. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr.

Sen Amartya (2000). *Desarrollo y Libertad*, editorial Planeta, Buenos Aires

Serres, Michel (2011). *Habitar*. Texto traducido por Luis Alfonso Paláu C.; Medellín, mayo2012.

(2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos aires. Fondo de cultura económica.

(2002) *Cinco sentidos, ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. México. Editorial Alfabeta

(1995) *Atlas*. Texto traduciado Alicia Martorell. Madrid. Ediciones Cátedra.

Scott. J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era. México.

Sofsky W. (1996). *Tratado sobre la violencia*. Editores ABADA

Szulc A. 2004. *La antropología frente a los niños: De la omisión a las "culturas infantiles"*. VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Córdoba, Villa Giardino, Córdoba, del 25 al 28 de Mayo de 2004. Publicación electrónica. Szulc A. Hecht A., Hernández M. C., Leavy Pia, Varela Me., Verón L., Enriz N. y Hellemeyer M. (2009). XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, del 31 de agosto al 4 de septiembre de 2009, Buenos Aires. *La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Toledo V. (2012) *Diez tesis sobre la crisis de la modernidad*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 11, núm. 33, 2012, pp. 1-7 Universidad de Los Lagos Santiago de Chile.

Tovar. A., Almeraya S. (2016). *El maltrato infantil desde la voz de la niñez*, Revista mexicana de ciencias agrícolas. Vol. 7. Núm. 1, enero- febrero. Pp. 195-207

Tuan Yi-Fu. 1974. *Espacio y lugar: la perspectiva de la experiencia*.

Unicef 200, *Los objetivos del desarrollo para el milenio. Tienen que ver con los niños* en https://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_mdg_sp.pdf

Vendrell, J. 2003. "sobre la violencia sexual y su representación en el estado de Morelos (México), en C. Feixa y F. Ferrándiz, eds., violencias y culturas, FAAEE-ICA, Barcelona.

Villegas Sandra. (2017) Aproximaciones sociológicas al concepto de violencia simbólica hacia niñas, niños y adolescentes, CIBESCOM. Journal comunicación social. Pp.99- 111.

Vizcarra Bordi Ivonne y Marín Guadarrama Nadia. 2006. Las niñas a la casa y los niños a la milpa Convergencia, núm. 40, enero-abril 2006, ISSN 1405-1435, UAEM, México

Yoseff Juan José y Cubero Mercedes. 2008. Ser un niño mazahua: la muerte infantil y su inscripción en la cultura.

Zizek. S. (2009). Sobre violencia: Seis reflexiones marginales. Paidós: Buenos Aires.

Consulta por internet

Entrevista a Valerie Walkerdine "Hay una multiplicidad de infancias" por Inés Dussel en El Monitor de la Educación, 2006 - repository.unad.edu.co. En <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4871/514517%20infancia.pdf?sequence=1>

Páez Varela Alejandro. "Esos" de video columna de, Sin embargo, del 15 de agosto de 2022. En https://www.youtube.com/watch?v=zizOxIMN_nI