

# Infancias indígenas y construcción de identidades

Kathia Núñez Patiño / Bruno Baronnet

En este artículo se analiza el contexto escolar y político en el que se dan los procesos de construcción identitaria de niñas y niños en dos comunidades identificadas como indígenas, a partir de la articulación de los conceptos de comunidad indígena, identidad y cultura. La discusión se sitúa en el debate sobre la configuración de identidades en el contexto de globalización de las sociedades contemporáneas. Se aborda la pertinencia del análisis crítico a estos conceptos que emanan de las ciencias sociales clásicas y se indaga en su contribución para entender las relaciones sociales en los estudios de la infancia en contextos de diversidad cultural. Los hallazgos empíricos valoran el aporte que las comunidades zapatistas ofrecen para fomentar la participación infantil en las actividades que promueve la colectividad, en particular cuando se expresan en las escuelas “autónomas” en Chiapas.

Palabras clave: infancia, comunidad indígena, identidad, Chiapas.

## INDIGENOUS CHILDHOODS AND IDENTITIES CONSTRUCTION

This paper analyses the educational and political context in which the processes of shaping the identity of children from two communities of Chiapas in México, identified as indigenous exist. Central to this analysis are the concepts of indigenous community, identity and culture. This discussion contributes to the debate that examines the settings of identity within the context of the globalization of contemporary societies. This critical analysis originates in classical social sciences, and is relevant in investigating a person's childhood in the context of cultural diversity. Empirical researches consider the contributions that Zapatista communities offer to encourage a child's participation in activities that promote community; particularly those expressed in the “autonomous” schools in Chiapas.

Key words: childhood, indigenous community, identity, Chiapas.

## INTRODUCCIÓN

Los procesos de construcción identitaria en contextos culturales concretos han cobrado relevancia para entender la estructura de relaciones sociales, donde los sujetos configuran su identidad en relación con “otros” en la globalización, estructurada históricamente en el actual sistema de poder mundial. Ahí se imponen determinados modelos de persona y sociedad que se han generado en contextos culturales específicos y establecidos como los universalmente válidos, los cuales se difunden a partir de construcciones mentales.

Estas construcciones mentales, para Aníbal Quijano (2000), expresan la experiencia básica de la dominación colonial que permea las dimensiones más importantes del poder mundial, generando una racionalidad basada en el eurocentrismo. Uno de los vehículos en los que se difunden estos modelos cargados de ciertos valores como la libertad, la igualdad, la propiedad y el individuo como centro de atención, es la escuela, entendida como la forma hegemónica institucional de la educación en las sociedades modernas. Este modelo de educación fue implantado a partir del establecimiento de la escolaridad obligatoria en el siglo XIX, proceso acompañado también por transformaciones en la vida familiar de Occidente, generando cambios en la experiencia y significados de la infancia, institucionalizándose así la escuela encargada de educar a las nuevas generaciones.

Establecer de manera clara la distinción “entre el concepto de educación, universal en nuestra especie, y el concepto de educación escolar, como formación política especialmente desarrollada por los Estados nacionales en los últimos siglos” (Díaz de Rada, 2013:17), es fundamental para reconocer o imaginar otras formas de “educar”, porque la estructura de poder que organiza de manera jerárquica las diferencias humanas, no se ha construido sin la resistencia de los grupos humanos que conforman las llamadas culturas dominadas, generando procesos no sólo de integración de éstos, sino de continuidad, apropiación y transformación cultural. Por ejemplo, en las demandas de autonomía y reconocimiento de derechos culturales de los movimientos indígenas:

[...] los proyectos educativos comunitarios de los pueblos originarios se construyen en las luchas por la autonomía política [...] Esta autonomía *de facto* puede convertirse en un proyecto colectivo de política pública, de transformación social y movilización cultural, con dimensiones de orden local, regional, nacional e internacional. La política educativa como proyecto de sociedad, vista como dominadora y emancipadora a la vez, se vuelve un instrumento operativo de lucha revolucionaria (Baronnet, 2012:336-337).

Estos procesos complejos y contradictorios de opresión y liberación se manifiestan en configuraciones identitarias que los sujetos construyen en contextos que se imponen y enfrentan, mismas que debemos estudiar con la finalidad de acercarnos a conocer cómo los sujetos, en complejos procesos de interacción y estructurados históricamente, construyen determinadas identidades socioculturales. Las “comunidades indígenas”, en este sentido, representan un doble reto en la investigación educativa, en lo relativo a cómo definir las y cómo analizarlas frente a la complejidad, diversidad y conflictividad de los procesos que las constituyen, entre la imposición, la invención, la apropiación, la resignificación y la continuidad. Además, las formas sociales de organización colectiva contribuyen a la reconfiguración constante de las relaciones humanas en los espacios públicos, así como a la politización de las identidades culturales y su instrumentación en las agendas políticas.

Por lo anterior, conceptos de tradición antropológica como “cultura”, “identidad” y “comunidad” exigen nuevas formas de abordar la trama de la construcción de las relaciones sociales, debido a que su uso indiscriminado genera confusión y esencializa contextos de una gran complejidad “hasta tal grado que se vuelven abiertamente contraproducentes tanto para el análisis académico como para el acompañamiento de procesos de transformación social” (Dietz, 2011:5). En particular el concepto de “cultura”, una dimensión estudiada desde el origen de la antropología para comprender problemas como:

[...] la relación entre individuo y sociedad, la socialización de los valores, las pautas de crianza, o las reglas de formación social de las edades, fueron entendidos con el formato clásico que los antropólogos dieron a otros objetos y problemas: los procesos formativos de sociedad (o socialización) y los procesos formativos de cultura (o formación de convenciones humanas), ambos concebidos también como formación de los agentes socioculturales. Tomados conjuntamente, esos procesos constituyeron la noción universal de educación (Díaz de Rada, 2013:3).

Este conjunto de problemas configura el campo de la antropología de la educación y los estudios de las infancias cuando abren posibilidades amplias para el análisis de los conceptos de “cultura”, “identidad” y “comunidad”; lo cual representa una oportunidad para explorar otras formas de analizar esta tríada conceptual. De acuerdo con Lawrence Hirschfeld (2002), los niños también producen y habitan las culturas en sus propias maneras que, en gran medida, son autónomas y distintas a las de los adultos con quienes viven. Al participar en la producción de sus propias tradiciones culturales, los niños despliegan singulares herramientas conceptuales que constriñen y moldean de manera significativa, no sólo sus propias producciones culturales, sino también las de los adultos.

Así, se vuelve necesario entonces reconocer los contextos comunitarios indígenas concretos en los que se generan los procesos de reproducción, resistencia y transformación implicados en la construcción de las identidades en los niños de las comunidades indígenas. En este artículo presentamos avances de investigación socioantropológica, destacando los procesos que se generan en los contextos culturales etnografiados en el marco actual del multiculturalismo de corte neoliberal, en particular los espacios escolares en los que la niñez indígena reconstruye identidades específicas. Nuestra investigación se sitúa en dos espacios comunitarios distintos. El primero se ubica en el municipio de San Cristóbal de Las Casas (Altos de Chiapas), donde la mayoría de los habitantes son hablantes de tsotsil y algunos de ellos son base de apoyo zapatista. En esta comunidad participaron un niño de once y una niña de doce años quienes se formaron en la escuela “autónoma”. El segundo espacio comunitario se localiza en el municipio de Salto de Agua (Norte de Chiapas) y la mayoría de sus habitantes son hablantes del ch’ol. En esta comunidad de la región del río Bascán participaron tres niños y dos niñas de seis a diez años que acuden a la escuela primaria que se inscribe al sistema federal de educación “indígena”.

Entender los entornos culturales con trayectorias de construcción distintas, pero identificados como indígenas, en los que se dan los procesos de construcción identitaria es fundamental por la complejidad en que se han construido las concepciones en torno a los procesos étnicos, de género y por condición migratoria, definidas como “diferencias culturales” y de minorías sociales, lo que conduce a dirigir distintas políticas de “atención”, como las educativas, que visibilizan las diferencias y endurecen sus parámetros de distinguibilidad (Medina, 2007).

De tal forma que la cuestión de la diversidad de acepciones en los conceptos y discursos en los que se basan las políticas que responden supuestamente al reconocimiento de la diversidad cultural, como el multiculturalismo, el pluriculturalismo o interculturalismo, no es cultural en sí mismo. Esta cuestión constituye un problema sociopolítico y económico que, de acuerdo con Patricia Medina (2007:174-75), “reside en la comprensión de los marcos de referencia sociohistóricos y los espacios siempre asimétricos que condicionan dichas relaciones”. Por eso las relaciones que se asumen interculturales en contextos específicos establecen diferencias culturales, capaces de legitimar y encubrir las relaciones de desigualdad y racismo, a partir de clasificaciones sociales que sirven para naturalizar la estructura de poder.

**LOS NIVELES DE ANÁLISIS: INFANCIA, CULTURA, IDENTIDAD Y COMUNIDAD**

El presente marco teórico se establece para atender los procesos de construcción identitaria en los contextos que estructuran la socialización de niños y niñas en comunidades indígenas. Se nutre de los aportes de perspectivas interdisciplinarias en el estudio de las infancias, las cuales han permitido generar líneas de análisis para entender mejor los procesos de construcción identitaria. Éstas dejan atrás visiones esencialistas y otorgan un papel activo a los niños como sujetos sociales, al considerarlos como participantes que contribuyen en la producción cultural, social y económica en sus respectivos contextos de vida.

La construcción del niño como sujeto de estudio, que pone el énfasis en sus cualidades como sujeto activo en el proceso de aprendizaje, abre alternativas de análisis desde la premisa de que los niños aprenden en su cultura, considerando que este proceso es diverso y depende en gran medida del interés y del contexto cultural que sustenta el tipo de relaciones que los niños establecen en él (Vygotski, 1988; Rogoff, 1993). De esta manera, los estudios actuales de la infancia cuestionan cada vez más la concepción acerca del niño que se ha construido bajo una jerarquía basada en la edad, desde los intereses de la visión adulta. Por ende, sólo se le da importancia al producto de la socialización donde se introducen los valores y normas sociales, así como a las instituciones encargadas del proceso como la familia y la escuela, lo que invisibiliza la participación infantil en sus contextos.

Al señalar esta reducción conceptual sobre la niñez bajo la jerarquía etaria, el concepto de infancia se relativiza y se complejiza al considerar a la infancia, no como una idea universal, sino como la condición social delimitada por una construcción histórica y culturalmente diferenciada y caracterizada por relaciones de poder (Gaitán, 2006). Además de que las niñas y niños son reconocidos como agentes y productores de su cultura. Esto prepara el terreno para su análisis en términos de contexto social, abandonando el concepto de la reducción naturalista que pretendía homogeneizar las infancias y legitimar el poder sobre éstas:

[porque] el hecho de asociar la infancia a un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura –al igual que ocurre con otras minorías políticas, como las mujeres o los grupos indígenas– construye un estereotipo generacional sobre las niñas y los niños como seres inferiores, que necesariamente deben estar situados bajo el poder y la autoridad de una persona adulta, la cual se considera racional y civilizada (Pavez, 2012:84).

Los estudios disciplinarios que han emergido son relevantes al destacar la agencia de los niños, se debe subrayar que en éstos es donde se generan ideas y metodologías

novedosas para desarrollar la investigación con niños y niñas (De León, 2013; Frisancho *et al.*, 2011). Destacan los estudios articulados con la sociología, la antropología social y cultural, la lingüística, la educación y la psicología cultural, que han llamado la atención por reconocer los procesos de creación en las culturas infantiles para mirar sus espacios de creatividad en el juego, el pleito, la discusión, la producción de historias y hacer posible el análisis de los contextos culturales concretos, dándole al concepto de “cultura” contenido y superando el núcleo adultocéntrico en la diversidad de culturas en las que actúa la niñez (De León, 2013).

Entre estos estudios cobra relevancia el trabajo teórico de Barbara Rogoff, que desde la psicología cultural se centra en cómo la socialización de los niños se da con su participación en las actividades cotidianas con la guía de los adultos, de tal forma que propone el concepto de *participación guiada*.

[Este concepto se define como] un proceso en el que los papeles que desempeña el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas (Rogoff, 1993:97).

Aquí, la interacción y los arreglos o disposiciones entre los niños y sus cuidadores son la base de la discusión. Las estrategias de los niños son complementadas en la interacción adulto-niño, donde el niño está en una inmersión gradual para la adquisición de las habilidades y creencias propias a su sociedad. Esta mirada es útil para el estudio de la construcción de las identidades, porque no sólo nos guía en el análisis de las relaciones entre niños y adultos, sino que enfatiza que éstas se encuentran condicionadas al contexto cultural. Al atender los contextos de los pueblos originarios, Ruth Paradise señala:

[...] en las prácticas educativas de diferentes grupos indígenas de América, se evidencia que la educación no escolar, basada en la observación y en la participación de actividades cotidianas, no constituye un simple fenómeno espontáneo, sino que se trata de prácticas educativas sistemáticas, probadas a través del tiempo, que han evolucionado y que son altamente efectivas (2011:42).

De tal forma que no considerar los contextos culturales al describir las actividades que los niños realizan en éstos, lleva a desviaciones en los significados que éstas tienen para la producción cultural (Gaskins, 2009) y los procesos de construcción identitaria, porque las culturas son producto de la historicidad de los contextos de las colectividades implicadas en la configuración de prácticas identitarias específicas (Medina, 2007).

La importancia de los contextos culturales en los que se producen las actividades cotidianas, como es el caso de las comunidades indígenas que promueven compartir, colaborar y contribuir, no sólo acumulan conocimientos como bien señala Ruth Paradise: “también dan lugar a una experiencia emocional y a una atracción hacia la actividad del contexto social en el que se llevan a cabo” (2011:55). Por ello es crucial conocer los contextos de las comunidades indígenas contemporáneas e identificar las formas y condiciones en que se da la participación infantil en actividades culturales que son productoras de identidad, a partir de la relación con los diversos agentes de aprendizaje en su contexto cultural.

Nuestro interés por explorar los procesos de construcción identitaria de niños y niñas parte de sus actividades cotidianas en la comunidad, integrando al análisis el tipo de relaciones que establecen con otros. Considerar las condiciones de etnia, género y edad, así como los contextos comunitarios específicos, permite dar cuenta de las estrategias que, desde las comunidades indígenas, condicionan los procesos de construcción identitaria en los niños, considerando a “los procesos identitarios sociales y étnicos como memorias-narrativas y prácticas de sí” (Medina, 2007:171). De ahí la relevancia de integrar el papel que las escuelas han desempeñado en las comunidades indígenas en el estudio del proceso de construcción identitario y registrar los diferentes discursos que se generan en relación con la identidad étnica para “reconocer los modos en que grupos de personas, incluso las que son más jóvenes son colonizados por medio de mensajes ocultos acerca de sí mismos” (Viruru y Cannella, 2005:242) y el caso de la educación indígena en México ha desempeñado un papel fundamental en la transmisión de esos mensajes.

La identificación de esos discursos no es suficiente. Además es crucial indagar sobre la manera como se reciben, reproducen y resisten en la estructura de las relaciones, en las que esos discursos operan como instrumentos de colonización en la construcción de las identidades. Es fundamental reconocer también la continuidad histórica y sus especificidades, poniendo énfasis en su adscripción política. Se manifiesta un contexto de organización política en el que los niños socializan al generarse procesos de reafirmación identitaria,<sup>1</sup> a partir de prácticas culturales de pueblos que propician la participación política de los miembros en la resolución de los problemas comunes, al tiempo que resisten y resignifican estas prácticas en la construcción de proyectos políticos comunales y antisistémicos en el caso del zapatismo.

<sup>1</sup> Los resultados de la investigación sobre la educación autónoma zapatista se pueden consultar en Núñez (2011).

De esta forma, la condición que alude al contexto político es relevante para abordar el concepto de “comunidad” en el análisis de la construcción de los procesos identitarios en los niños porque, de acuerdo con Angélica Rico (2011: 318), “la niñez se socializa en medio de un proceso de transformación de miles de comunidades indígenas, que sin hablar la misma lengua ni tener la misma cultura se unen en el proyecto político de autonomía zapatista”. Con la finalidad de poder entender los procesos de interrelación entre la cultura y la identidad en espacios comunitarios, es preciso analizar la relación que guardan los procesos de pertenencia y autoadscripción con las prácticas cotidianas y éstas con los procesos de construcción identitaria de niños y niñas indígenas en las dos comunidades de estudio, para el caso que aquí se expone, son los espacios escolares, uno oficial y el otro autónomo.

#### **EL JUEGO POLÍTICO DE LOS CONCEPTOS CULTURA, IDENTIDAD Y COMUNIDAD: UN PRIMER ACERCAMIENTO AL CAMPO**

Al igual que los conceptos de “cultura” e “identidad”, el de “comunidad” también es objeto de reinterpretaciones. De acuerdo con Andrés Fábregas Puig, el concepto “reviste importancia no sólo por la continua presencia que ha mantenido en la literatura de la ciencias sociales, sino por su puesta en práctica en sociedades y tiempos diversos” (Lisbona, 2009:13) y también en el contexto de crisis global en los proyectos políticos, el estudio de las comunidades aporta formas alternativas de organización social frente al poder hegemónico.

La revisión contemporánea del concepto de comunidad se funda en la crítica hacia las visiones tradicionales de la antropología de origen colonial. Éstas concebían a las comunidades como entidades fijas y objetivas sobre las que se analizaba la coherencia interna, colocando el énfasis en la homogeneidad y uniformidad, contribuyendo así a la construcción de justificaciones ideológicas, revestidas de científicas que legitimaron ese sistema.

El rechazo crítico de estas visiones impacta también a los enfoques esencialistas y fundamentalistas de la cultura y la identidad. Por lo tanto, en los estudios actuales sobre las comunidades indígenas se debate sobre cuáles deberían ser los elementos para su definición y estudio, se muestra preocupación por analizar la manera como se articula su estructura con la de la sociedad más amplia, por los procesos de recuperación de la memoria de los pueblos y formas de organización que permiten su continuidad como entidades específicas, sus transformaciones en el mundo actual en pleno proceso de globalización y sobre todo en la variedad de los contextos comunitarios.



Estas orientaciones se convierten, para el caso de esta investigación, en cuestionamientos que pueden guiar y articular el estudio con los procesos culturales e identitarios que viven los niños en sus contextos comunitarios específicos, con la finalidad de explorar cómo se estructura la participación infantil, en su cultura, dentro de los procesos de construcción identitaria y analizar los mecanismos de reproducción, apropiación y transformación.

Lo anterior es parte de la inquietud de avanzar en las reflexiones sobre la relación que pueda existir entre la construcción identitaria en los procesos de socialización infantil en las comunidades indígenas y la participación política en los espacios públicos, considerando que en estos contextos se dan actividades que promueven *compartir, colaborar, contribuir* y la reciprocidad a partir de las prácticas cotidianas, las cuales se despliegan en ámbitos más amplios en los contextos comunitarios indígenas que en los contextos urbanos, donde se privilegian las actividades individuales.

En el proceso de conocer estos contextos escolares en las dos comunidades de estudio, la metodología en práctica es la etnografía que se sustenta en la crítica del concepto clásico de investigación, en el mismo sentido que Viruru y Cannella (2005) advierten para el caso de la investigación etnográfica, en particular la que se aplica en los niños sin atender las prácticas jerárquicas, antidemocráticas y colonizadoras. Por lo que un reto en esta investigación es también explorar “las relaciones con los más jóvenes en formas que reconozcan la agencia, la voz y las identidades complejas así como una sostenida lucha por la justicia social” (Grieshaber y Cannella, 2005:15-16). Dicha exploración permite reconocer las formas en que se transmiten y reciben los mensajes de colonización ocultos acerca de sí mismos con los niños de las comunidades en las que se realiza el trabajo de campo.

Desde este posicionamiento cobran sentido las reflexiones en torno a cómo conocemos y establecemos relaciones con los sujetos con quienes nos asociamos en el proceso de investigación y la manera como estas experiencias son puestas en acción en nuestra práctica cotidiana (Núñez, 2013). Nos preguntamos entonces cómo co-construir investigaciones pertinentes desde lugares epistémicos como el movimiento zapatista donde, en palabras de Mignolo (2003:22), surge *un paradigma otro*, es decir, que estos espacios intercomunitarios “ya no son ‘lugares de estudio’, sino ‘lugares de pensamiento’ donde se genera pensamiento”. Las consecuencias epistemológicas de tal paradigma alterno se plantean como procesos de aprendizaje de otras formas de relaciones que llevan a la autorreflexión sobre la estructura social en contextos de diversidad. Asimismo, en las comunidades de este estudio hemos construido relaciones de colaboración directa a lo largo de más de quince años de presencia en Chiapas. Esta forma de situarse en la investigación privilegia un ojo desde dentro, pero también condicionado por las

relaciones de poder que implican un posicionamiento político explícito frente a los sujetos con los cuales nos asociamos en la investigación. Esta trama de relaciones estrechas marca este proceso de producción de conocimiento, puesto que más que “neutralizarla-ocultarla”, se expone explícitamente el compromiso activista como parte inherente del proceso de investigación en asociación con los pueblos (Aubry, 2011).

En cada comunidad de nuestro estudio se acompañó a una familia con la finalidad de seguir las actividades que realizan cotidianamente los niños y niñas de diversas edades. En el caso de la comunidad ubicada en San Cristóbal de Las Casas,<sup>2</sup> se tuvo acceso los días sábados o viernes, durante febrero y mayo de 2015 en los espacios de la casa, la escuela y los alrededores donde “Antonio” de 11 años y “Clara” de 12 realizan tareas cotidianas. Cuidan a los borregos, cazan animales y recolectan frutos y hierbas o “yuyos”<sup>3</sup> en época de lluvias, además de integrarse a las actividades con su madre y hermanas en el caso de “Clara”, y con su padre, hermanos y tíos en el caso de “Antonio”. En los contextos culturales de los “autónomos”, Clara y Antonio se encuentran en la etapa liminar de dejar de ser niña y niño para integrarse a las actividades del trabajo de los adultos. Los datos etnográficos recogidos brindan elementos importantes para exponer lo crucial de conocer los contextos culturales específicos donde se vincula lo político y educativo, es decir en los que la niñez va construyendo determinadas identidades como sujetos sociales.

En la escuela del municipio Salto de Agua, ahora prevalece la obligatoriedad de cursar el nivel preescolar, por lo cual el periodo de socialización en el contexto cultural de la familia y la comunidad se ve drásticamente reducido, otorgando mayor espacio a la escuela que desprecia las lenguas y culturas originarias. Por ejemplo, los niños del preescolar ya no toman los alimentos en casa durante el receso. Ahora lo hacen dentro de la escuela llevando de manera individual su almuerzo. Al terminar de tomar alimentos, se registró una actividad dirigida por la maestra, ya no de juego libre, como parte de su receso. La actividad es impactante: la maestra les ordenaba a los niños hacer rueda y caminar al tiempo que ella les dictaba con una vara de madera. Esta actividad contrasta con las actividades cotidianas del contexto cultural comunitario, el cual les ofrece a estos niños en su primera infancia, una amplia libertad que choca con las estrictas rutinas que les impone el sistema escolarizado, ahora desde los tres años en el nivel preescolar.

<sup>2</sup> Por motivos de seguridad y siguiendo la solicitud de la familia no se publica el nombre de la comunidad, ni los nombres reales de sus integrantes. En el caso de “Antonio” y “Clara”, ellos decidieron sus nombres para la investigación.

<sup>3</sup> Hongos comestibles que se dan en la época de lluvias en la región de los Altos de Chiapas.

Esta reducción de los espacios de socialización comunitarios se complejiza con el dinamismo que envuelve a las comunidades indígenas y sus relaciones más intensificadas con los centros urbanos y la migración, los cuales se amplían por las necesidades que abre la escuela en búsqueda de continuar las trayectorias escolares o de empleos que ya nada tienen que ver con el trabajo agrícola. Durante la etnografía del aula se registró lo complejo de los espacios áulicos que se ven condicionados por determinados contextos políticos y magisteriales y que se provocan experiencias distintas de un aula a otra. En el salón de clase de tercero de preescolar de la comunidad de Salto de Agua, la maestra está adscrita al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), llamado también como sindicato “charro” por su línea pro-gubernamental y no ha tenido dificultades con la comunidad, pues muchos habitantes muestran simpatías por esta corriente. No obstante la profesora que atiende la dirección y el aula multigrado de primero y segundo grados está adscrita a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) vinculada con el ala “democrática” del magisterio. Por ende, las tensiones entre docentes son notorias.

Debido a que el interés de este artículo enfoca los contextos sin centrarse en las prácticas, el análisis se dirige a las condiciones generales observadas en las que estos niños participan. Lo común es lo que se describió arriba y sucede desde que se aprobaron las reformas que establecieron la obligatoriedad del nivel preescolar, las niñas y niños pasan las cuatro horas que establece la formación preescolar, sin salir a sus casas a tomar los alimentos. Durante el receso se observan diferencias en las prácticas escolares en torno a los desplazamientos de los alumnos. En el grupo de tercer grado la circulación infantil parece más “libre”. Salen y entran del salón a menudo. Algunos corren, otros bailan, pues la maestra trabaja con una grabadora donde pone música infantil, la cual es manipulada por los propios niños. Esto no es realmente común en las aulas del sistema escolar oficial en las que hemos tenido experiencias etnográficas previas (Núñez, 2005; Baronnet, 2012).

Los niños del aula multigrado de primero y segundo grados están calmados, sentados en las sillas del salón, alrededor de la maestra, comiendo. Está situación contrasta con la actividad más dinámica de los niños en sus casas. Es sorprendente constatar que el salón de clase se encuentra cerrado con cadena que la maestra abre y cierra. La madre de un niño confirma el hecho permitido por los demás padres de familia. Comenta que ahora es peligroso para los niños caminar o correr por las calles porque los carros de transporte entran con velocidad. Es aceptado entonces que la docente cierre la puerta porque los más pequeños tratan de escapar de la escuela. Al salir corriendo en su escape se exponen a ser atropellados. Cabe mencionar que en esta comunidad es reciente la intensificación de la circulación de vehículos de transporte público. Ello impacta en la socialización

dentro de la comunidad, cuando hace algunos años se podía observar un espacio de gran seguridad, donde los niños y niñas se podían mover con mayor libertad. Ahora se ven altamente restringidos por la obligatoriedad escolar, la entrada más continua de vehículos y los cambios en los estilos de crianza derivados también de matrimonios interculturales entre parejas de distintos orígenes.

Estas transformaciones socioculturales, así como las políticas neoliberales en materia educativa, quebrantan las prácticas colectivas de cooperación interpersonal. La construcción de identidades en la infancia se moldea también a partir de la individualización de la alimentación infantil que favorecen los programas asistencialistas del Estado por medio de la escuela. Al respecto, Jenny Ritchie (2005:204) registra, en una localidad de Nueva Zelanda, que se “impuso una política que modificó una práctica ya antigua en los jardines de niños públicos del lugar: celebrar a mitad de la jornada escolar, ‘un rato de frutas’ compartido. La nueva política dice que, en lugar de que cada niño aporte un pedazo de fruta para compartirlo, lleve en cambio su ración individual”. Esta práctica de compartir y comer en común es congruente, señala la autora, con *tikanga Māori*, las prácticas que son “buenas”.

Los efectos de las políticas neoliberales se explican por una ya larga tradición teórica eurocéntrica moderna que sustenta la preferencia a la idea del individuo en menoscabo de la relación y al hombre en detrimento de lo interhumano (Todorov, 2008). Se legitiman por discursos en los cuales se fundamenta que el hombre por naturaleza es malo y egoísta y, por lo tanto, las explicaciones de lo social son “la culpa” o “la necesidad” de los otros para satisfacer aspiraciones que supuestamente nacen de los individuos, antes de su contacto con *los otros*, movidos por el reconocimiento y el orgullo. Ello implica que tienen que competir con esos *otros* para su realización personal. Estas explicaciones hegemónicas impiden ver al hombre en su totalidad y se oculta la otra parte constitutiva como la bondad, la amistad, la reciprocidad y la solidaridad, como elementos también de realización humana en contacto con otros, en particular en el espacio público que implica a la esfera de lo político. Este tipo de relaciones se manifiestan en las formas de organización comunitaria que se expresan también en los movimientos sociales indígenas.

Lo anterior justifica no sólo la intención de reconocer las formas en las que participan los niños en sus procesos de construcción identitaria sino, además, las condiciones que generan sus contextos culturales y políticos en la estructuración de dichos procesos. Al analizar el contexto que ofrece el zapatismo en tanto teoría de pensamiento y práctica autonómica en la comunidad y el aula, se observan aprendizajes que estimulan la participación política de la niñez a partir de relaciones comunitarias y pedagógicas que

promueven la *relación*, la *participación* y la *inclusión* de los aprendizajes, en contraste con otros contextos en los cuales las familias no están adscritas al zapatismo.

Una de las primeras entrevistas realizadas en la estancia de campo en la comunidad de San Cristóbal de Las Casas, fue con “Carlos”, el promotor de educación autónoma, originario del municipio de San Andrés Larráinzar, renombrado por los zapatistas como San Andrés Sakamch'en de los Pobres,<sup>4</sup> municipio autónomo que pertenece al Caracol de Oventik, “Resistencia y rebeldía por la humanidad”. En este Caracol se ubica la Junta de Buen Gobierno de los Altos de Chiapas “Corazón céntrico de los zapatistas delante del mundo”. El promotor de 22 años describe las formas en que se estimula el *compartir* y el hacer *comunidad* desde su experiencia cotidiana en la escuela autónoma:

Digamos que yo aprendo de los niños cómo es compartir, porque los niños llegan el primer día, digamos el primer año, llegan el primer día y no quieren entrar porque no hay confianza, entre los niños y el promotor, no hay confianza, el segundo día también, el tercer día entonces damos dinámicas o algo para que nos conozcamos, entre todos, en colectivo. Entonces [...] traen juegos también los niños, saben jugar, entonces te ponen a hacer que cómo vuela un pajarito o algo, entonces se mueven y entonces tienes que moverte, porque si no te mueves les da vergüenza, entonces de ahí les aprendemos también o si no traen sus comidas, su pozol,<sup>5</sup> entonces nos dan también y ya es como tener, compartir y ya es un colectivo, es como una comunidad que nos comparten y todo, es lo que estamos haciendo (Carlos, 30 de marzo de 2014).

A diferencia de las escuelas oficiales, en las que se estimula la superación para el provecho individual, en las zapatistas la situación es distinta según el promotor de educación autónoma:

<sup>4</sup> Este lugar tiene una carga simbólica fundamental para el zapatismo por ser el sitio donde se llevaron a cabo parte de las negociaciones entre el EZLN y el gobierno mexicano en 1995-1996. Los Acuerdos de San Andrés fueron firmados en febrero del mismo año, pero hasta la fecha el gobierno sigue sin cumplirlos. Los zapatistas los aplican, construyendo cotidianamente espacios de autonomía política en sus territorios tal como lo demuestran desde 2013 en “La Escuelita”. Sobre la estructura del buen gobierno zapatista se puede consultar los archivos en línea del Centro de Documentación sobre el Zapatismo [[www.cedoz.org](http://www.cedoz.org)].

<sup>5</sup> Bebida tradicional a base de maíz, de gran importancia alimenticia y cultural para los pueblos mayas en Chiapas. Es común que los maestros de las escuelas en las comunidades “partidistas” la desprecien al preferir consumir refrescos embotellados. Sin embargo, el pozol es revalorado en el aula zapatista con la práctica de compartir lo que los niños cotidianamente consumen en casa.

En la escuela oficial, digamos no te orientan para luchar, sino que te orientan para mejorarte, para superarte solo, te forman como individualista. Entonces te forman como un ser individualista. Entonces, ahí te enseñan para prepararte para que tengas una vida mejor o algo en la vida, ser algo en la vida, es lo que te forman. Entonces a cambio en la escuela autónoma están los niños y niñas que estudian ahí, están conscientes que cuando terminen su estudio tienen que formar parte, promotor o algo, para reforzar la autonomía, para fortalecer la autonomía, es lo que están conscientes y es formar como [...] formar como tener amor al pueblo, dar servicio al pueblo, en cambio en la escuela oficial es que, se les olvida, aunque se les olvida de donde son, del origen y una vez que vienen a la ciudad, llegando en la casa, ya no quieren hablar en su lengua, eso es lo que hemos visto.

Estimular la conciencia de la “existencia con otros” es fundamental en la construcción de la autonomía, como señala el promotor de educación autónoma: al terminar los estudios básicos deben participar y asumir responsabilidades de orden público en áreas de salud, educación, producción agroecológica y medios de comunicación. Por lo que al explorar el propio concepto de “participación”<sup>6</sup> que se les atribuye a los niños en su proceso de socialización articulado a las actividades políticas de las comunidades, es central poner atención en las formas como se tratan los problemas comunes. Esto con la finalidad de analizar la unidad entre el pensamiento y la posibilidad de la acción política (Arendt, 2008). Esta unidad, según Castoriadis (1997), permite la construcción de la subjetividad, en tanto producción creativa de los individuos, como instancia reflexiva y deliberante y como proyecto social histórico de autonomía.

En cierta medida, el tema de la “autonomía” es una reflexión casi cotidiana que se estimula en el aula zapatista, como lo muestran los siguientes dibujos fotografiados en una comunidad tsotsil de los Altos de Chiapas. En ellos se destaca en particular la idea de no estar sujeto a un “patrón”. Se valora el cultivo local, así como los trabajos colectivos y la fabricación de utensilios tradicionales para el uso doméstico.

Cada dibujo fue realizado por un niño y una niña, con el título de la “Autonomía”. En la primera fotografía se dibujan dos hombres, del lado izquierdo se lee lo siguiente: “Este hombre trabaja de artesanía y hace figuras de barro para vender y ganar dinero sin que tenga patrón y está recuperando su autonomía”, del lado derecho se lee: “Este hombre hace artesanías, pero también hace cantaros para acarrear agua”.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Un primer acercamiento al concepto de participación en relación con las prácticas educativas ha sido presentado en la ponencia “Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista”, en el Seminario en torno a los 20 años de la rebelión zapatista, organizado en la UAM-Xochimilco (véase Núñez, 2013).

<sup>7</sup> Se respeta la escritura original de los dibujos.

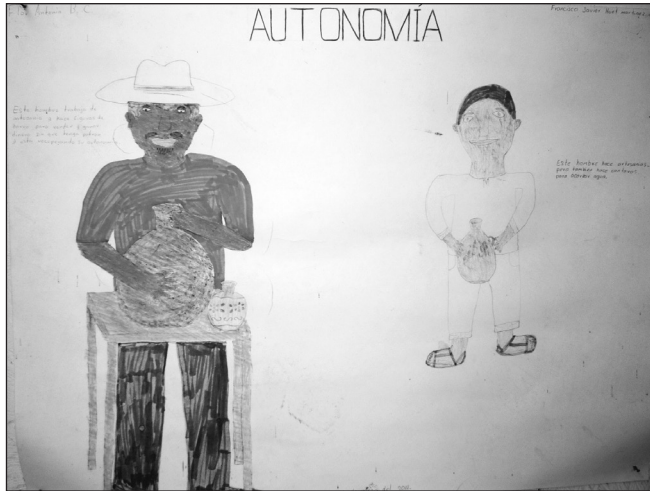


Foto 1

En la segunda fotografía se dibujan tres personas, del lado izquierdo un hombre y una milpa y debajo escribieron lo siguiente: “Este hombre ya cosecha y esta tomando su pozol”, de lado izquierdo está un hombre sentado y debajo los niños escriben “Colectivo de la panadería”, se observa también a una mujer en el fondo implicada en las dos actividades.



Foto 2



Finalmente, en la última fotografía se observa el dibujo de un hombre y una mujer trabajando en una hortaliza, que es una actividad local en la que se cultivan principalmente papa, repollo, chícharo, habas y verduras como el nabo y la mostaza, todos cultivos orgánicos, ya que han restablecido sus sembradíos al dejar de utilizar los agroquímicos, recuperando sus prácticas de composta y cultivo de lombrices.



Foto 3

Fotografías: Kathia Núñez (21 de febrero de 2015).

Este conjunto de dibujos, realizados por los niños en sus prácticas educativas, demuestra que la educación autónoma zapatista es un espacio de reflexión, recuperación y recreación de prácticas colectivas que fortalecen directamente la autonomía, ya que como explica “Carlos”:

Lo que estamos haciendo, como promotores de allá, estamos haciendo un colectivo, un colectivo de milpa o de algo que estamos trabajando ahí, estamos sosteniendo así la educación autónoma para aguantar el trabajo, para dar el servicio al pueblo estamos haciendo así. Como vemos que el pueblo ya no puede, entonces nosotros tomamos la iniciativa de cómo podemos ayudarnos también, apoyar al pueblo, nos apoya y lo apoyamos al pueblo, como lo ayudamos [...] También las otras áreas, pero es diferente, algunos tienen la tienda, algunos siembran milpa, frijol, cacahuate (Carlos, 30 de marzo de 2014).



De tal forma que en las prácticas de aprendizajes áulicos de las escuelas autónomas, se reconocen las relaciones de dominación y los mecanismos para transformarla, como la recuperación de prácticas agrícolas y la importancia de la fuerza del trabajo colectivo, al organizar nuevas cooperativas de producción para mantener áreas de trabajo autónomas.

## REFLEXIÓN FINAL

En el estudio de los contextos comunitarios es crucial enfatizar las diversas formas en que se configuran porque dependen de las estructuras organizativas de cada comunidad. Éstas se encuentran en condiciones diferenciadas por el contexto local con base en intereses, recursos, organización y relaciones de conflicto. También difieren en cuanto al nivel de reproducción, apropiación y resignificación de los procesos político-culturales e identitarios. El valor que tiene el análisis de la construcción de las condiciones que estructuran las relaciones en el espacio de investigación obedece a la inquietud que despiertan los contextos comunitarios para el análisis de la identidad y la acción política, el tipo de prácticas y relaciones que se generan para la participación en los espacios colectivos.

Finalmente, el análisis de los procesos de construcción identitaria de niños y niñas indígenas en los contextos culturales, comunitarios y políticos se vislumbra complejo, pero sumamente inspirador, ya que el debate contemporáneo en torno a los conceptos de identidad, cultura y comunidad se acompaña de todo un esfuerzo reconceptualista y crítico que expresa un compromiso por dismantelar los mitos que sustentan el sistema de relaciones de poder y reconocer las diversas formas en que los niños participan, resisten y construyen identidades. En estos procesos de resistencia se expresa la diversidad de pensamiento y de acción que han sido ampliamente excluidos de los estudios de la infancia:

Voces de aquellos que no aceptan interpretaciones psicológicas del desarrollo y de la razón, voces de aquellos cuyas fuerzas culturales fueron tildadas de subdesarrolladas y salvajes, voces de estigmatizados como ilegítimos, como anormales. Al oírse estas voces, lanzan desafíos a las identidades que se han considerado sagradas, a las identidades predeterminadas y orientadas hacia la verdad (Grieshaber y Cannella, 2005:29-30).

Enfocar esta investigación en la niñez como sujeto social implica tener reflexiones sobre la práctica de investigar y obliga a repensar cómo establecer relaciones de horizontalidad en la investigación (Corona, 2012), donde predominan estructuras

construidas en la verticalidad en el ejercicio del poder, donde implícita o explícitamente se imponen los intereses de unos sobre otros. Este artículo ofrece un primer acercamiento a una investigación que apuesta, de esta manera, a establecer relaciones de reciprocidad en un proceso de producción de conocimiento que no puede ser de una sola vía.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Aubry, Andrés (2011). "Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales", en Bruno Baronnet, Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: UAM-Xochimilco/CIESAS/UNACH, pp. 59-78.
- Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala, pp. 341.
- Castoriadis, Cornelius (1997). *El mundo fragmentado. Encrucijadas del laberinto III*. Buenos Aires: Altamira.
- Corona Berkin, Sarah (2012). "La intervención como artefacto de investigación horizontal", en Rebeca Daniel Pérez y Stefano Sartorello (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. San Cristóbal de las Casas: CENEJUS/UNACH/UASLP, pp. 35-44.
- De León Pasquel, Lourdes (2013). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS/Publicaciones de la Casa Chata.
- Díaz de Rada, Ángel (2013). "Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela. Tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos", *Educación y futuro*, núm. 29, Madrid: CES Don Bosco, pp. 13-39.
- Dietz, Gunther, Laura Selene Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México: CGEIB-SEP.
- Frisancho, Susana et al. (eds.) (2011). *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gaitán Muñoz, Lourdes (2006). "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta", *Política y sociedad*, vol. 43, núm. 1, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 9-26.
- Gaskins, Suzanne (2009), "La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente", en Lourdes de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, CIESAS, pp. 37-76.
- Grieshaber, Susan y Gaile Sloan Cannella (coords.) (2005). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Hirschfeld, Lawrence A. (2002). "Why Don't Anthropologists Like Children?", *American Anthropologist*, vol. 104, núm. 2, Arlington: Editorial Board, pp. 611-627.
- Lisbona Guillén, Miguel (2009). *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. México, Colmich/Unicach.
- Medina Melgarejo, Patricia (2007). "Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad", *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 28, México: UAM-Xochimilco, pp. 171-194.
- Mignolo, Walter (2003). *Historias locales/Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Núñez Patiño, Kathia (2013). "Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista", *Argumentos*, vol. 26, núm. 73, México, pp. 81-92.
- (2011). "De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol", en Bruno Baronnet, Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk (coords.), ((Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas)). México: UAM-Xochimilco/CIESAS/UNACH, pp. 267-294.
- (2005). "Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma". Tesis de maestría en antropología social. San Cristóbal de Las Casas: CIESAS.
- Paradise, Ruth (2011). "¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y la comunidad", en Susana Frisancho *et al.* (eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 41-58.
- Pavez Soto, Iskra (2012). "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales", *Revista de Sociología*, núm. 27, México: UNAM, pp. 81-102.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2012). "La comunidad indígena contemporánea. Límites, fronteras y relaciones interétnicas", en Miguel Lisbona Guillén (coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. México: El Colegio de Michoacán/Unicach, pp. 87-100.
- Quijano, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso, pp. 201-246.
- Rico Montoya, Angélica (2011). "Niños y niñas en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad", en Bruno Baronnet, Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: UAM-Xochimilco/CIESAS/UNACH, pp. 267-294.
- Ritchie, Jenny (2005). "Reflexiones sobre el colectivismo de la educación temprana en la Aotearoa/Nueva Zelanda", en Susan Grieshaber, y Gaile Sloan Cannella (coords.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 203-223.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Todorov, Tzvetan (2008). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.

Vygotski, Lev (1988). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.

Viruru, Radhika y Cannella Gaile Sloan (2005). "La etnografía poscolonial, los niños y la voz", en Susan Grieshaber y Gaile Sloan Cannella (coords.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 239-238.