



Universidad Autónoma de Chiapas

Campus III

Instituto de Estudios Indígenas

Maestría en Estudios Sobre Diversidad Cultural y
Espacios Sociales



T e s i s

Tierra Roja Cuxtitali: La construcción de un espacio social educativo para niñas y niños diversas en San Cristóbal de Las Casas

Para obtener el título de

Maestra en Estudios Sobre Diversidad Cultural y Espacios Sociales

P r e s e n t a

Delia Paulina Pérez López G110158

Directora

Dra. Sonia Toledo Tello

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, septiembre de 2021



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**Instituto de Estudios Indígenas
Dirección**



Número de oficio: DIEI-151/2021
Asunto: Voto aprobatorio para impresión de tesis
04 de noviembre de 2021

Delia Paulina Pérez López
Matrícula número G110158
Maestría en Estudios sobre Diversidad Cultural y
Espacios Sociales de la UNACH
Presente.

Con base en el Reglamento de Evaluación Profesional para los Egresados de la Universidad Autónoma de Chiapas, y habiéndose cumplido con las disposiciones en cuanto a la aprobación por parte de los integrantes del jurado en el contenido de su Tesis Individual titulada:

**Tierra Roja Cuxtitali: La construcción de un espacio social educativo para
niñeces diversas en San Cristóbal de Las Casas**

CERTIFICO el VOTO APROBATORIO emitido por este y autorizo la impresión de dicho trabajo para que sea sustentado en su Examen Profesional para obtener el grado de Maestra en Estudios sobre Diversidad Cultural y Espacios Sociales.

Sin otro particular aprovecho la oportunidad para saludarlo.



Atentamente
"Por la conciencia de la necesidad de servir"


Dr. Lauriano Eliseo Rodríguez Ortiz
Encargado de la Dirección
Presidente del CIP

Ccp. Mtro. Antonio Pérez Gómez. Encargado de la Secretaría Académica IEI-UNACH
Ccp. Dra. Sonia Toledo Tello. Coord. del Comité de Investigación y Posgrado del IEI-UNACH
Ccp. Dr. Gonzalo Coporo Quintana. Coordinador de la MEDCES-IEI-UNACH
Ccp. Dra. Sonia Toledo Tello. Directora de la Tesis.
Ccp. Expediente

Boulevard Lic. Javier López Moreno s/n. Barrio de Fátima, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas,
México, C.P. 29264, Tels., (967) 67 83534 y 67 84517 e mail: iei@unach.mx



Código: FO-113-09-05
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Delia Paulina Pérez López
Autor (a) de la tesis bajo el título de "Tierras Rijas Costales: La construcción de un espacio social educativo para niñas diversas en San Cristóbal de Las Casas,"
presentada y aprobada en el año 2021 como requisito para obtener el título o grado de Maestría en Estudios Sobre Diversidad Cultural y Espacios Sociales autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del Trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 5 días del mes de Noviembre del año 2021.


Delia Paulina Pérez López
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Para Akbal, Romain y “grenouille” por acompañarme amorosamente.

Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible sin la confianza y apoyo de las personas con quienes tuve la oportunidad de colaborar durante mi etapa en Tierra Roja. Agradezco profundamente a las niñas y niños que me aceptaron y me compartieron un poco de su vida y sus sentires: Mari, Jere, Dulce, Antonia, Miguelito, Cris, Geovani, Pablito y tantos otrxs... Gracias por todo lo que me han enseñado, gracias por las risas, los juegos y las sorpresas compartidas. Me quedo en deuda con lo mucho que he recibido, mi cariño siempre estará con ustedes.

Del mismo modo, agradezco mucho a Viviana y Jorge por abrirme las puertas y recibirme con tanto cariño y confianza, sin las largas conversaciones, los diferentes puntos de vista, las prácticas y los cansancios esto no habría tenido sentido, gracias por compartir conmigo lo mucho que este proyecto significa para ustedes. A mis colegas Eva, Lupita, Paola, Adalid y Daniel, sin su constante apoyo y alegría no habría tenido la energía para seguir adelante.

A mi Comité Tutorial por su acompañamiento atento y puntual durante el transcurso de este proyecto, les agradezco por su tiempo, energía y valiosos consejos. A la Dra. Gracia Imberton, agradezco sinceramente por todo lo compartido, por ser para mí un gran ejemplo de vocación. Infinitas gracias por motivarme y acompañarme con tanto respeto, paciencia e interés, por la gentileza con la que me guiaste en este trabajo, por las extensas conversaciones e invaluable consejos, gracias por todo lo compartido. A la Dra. Sonia Tello, quien me ha leído con sumo detalle, por sus consejos y por invitarme a tener una lectura atenta sobre mis ideas, sin duda ha significado mucho para seguirme cuestionando sobre mis propios prejuicios. A la Dra. Carolina Rivera, quien me ha alentado y facilitado las condiciones para seguir adelante con este proyecto, le agradezco por sus observaciones tan oportunas y por provocarme salir de mi zona de confort para cuestionar mis ideas preconcebidas. Me siento muy afortunada de haber aprendido tanto de ustedes, por quienes tengo una gran admiración y gratitud.

Del mismo modo, agradezco a mis lectoras, a la Dra. Kathia Núñez y a la Mtra. Alejandra Rodríguez. Sus consejos me han acompañado de forma previa a la maestría, me han visto ir y venir entre ideas, conceptos, prenociones y en todo el proceso han tenido una lectura atenta, amable y sincera, infinitas gracias por su valioso apoyo. No podría sentir

mayor gratitud al haber sido acompañada por cinco mujeres a quienes admiro profundamente y quienes sin lugar a duda han contribuido para avanzar en mi caminar académico.

Agradezco también a los profesores y profesoras con quienes he tenido la fortuna de formarme en esta maestría, a la Dra. Anna Garza, por sus valiosos consejos y conversaciones tan estimulantes sobre Cuxtitali. A la Mtra. Gabriela Fenner, por escucharme, leerme y motivarme a nutrirme de nuevas perspectivas, gracias por contagiarme de tu pasión por la geografía y por seguirme alentando a ocupar nuevos espacios de reflexión. A la Dra. Ingrete Cano y el Dr. Tim Trench, gracias por sus lecturas y por los diversos conocimientos que me compartieron que sin duda han influido en este trabajo. A la dra. Marisa Ruiz, por alentarme a profundizar en mi mirada académica y a cuestionar el orden preestablecido. Al Dr. Raúl Pérezgrovas, quien sin su apoyo mi escritura no habría tenido el avance que ahora tiene, gracias por la lectura y escucha atenta. Al Dr. Jorge Angulo, al Dr. Gonzalo Coporo y al Dr. Jorge Paniagua, les agradezco mucho por sus valiosos contenidos académicos y sus oportunas observaciones.

No podría dejar de agradecer a mis compañeras/os, amigas/os y colegas con quienes tuve la fortuna de tener conversaciones, incansables debates, reflexiones, frustraciones y desahogos: Pablo, Chepe, Ara, César, Elmar, Belén, Lila, Eduardo, gracias por todo lo aprendido y compartido. A Nicola, Aiert y David les agradezco también por el tiempo que me regalaron para conversar e intercambiar opiniones sobre este trabajo.

Finalmente, quiero agradecer de forma especial a mi familia. Gracias a mis padres y a mi hermano por acompañarme y compartir el cuidado de Akbal, sin su ayuda no habríamos logrado llegar a este punto con un poco de cordura. Gracias por lo mucho que tengo de ustedes en mí, lo guardo como un tesoro inmenso. A mi compañero Romain y a mi hijo Akbal, no me alcanzan los agradecimientos, su paciencia, su respaldo amoroso y el aguante ante los momentos difíciles de este proceso son dignos de una oda al compañerismo. Gracias por todo lo aprendido, ustedes me motivan y me impulsan a caminar sin temor por la búsqueda de mis sueños.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
MI LUGAR DE ENUNCIACIÓN	9
SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO	11
NOTAS METODOLÓGICAS Y APUNTES SOBRE MI EXPERIENCIA COLABORANDO CON NIÑAS Y NIÑOS	14
HACER INVESTIGACIÓN Y ACOMPAÑAR A NIÑECES EN TIEMPOS DE COVID-19	20
ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO	23
CAPÍTULO I. APROXIMACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS AL ESTUDIO DEL ESPACIO SOCIAL Y LA NIÑEZ	25
1.1 DISCUSIONES TEÓRICAS SOBRE EL CONCEPTO DE ESPACIO SOCIAL	26
1.2 PERSPECTIVA RELACIONAL E HISTÓRICA SOBRE LOS ESPACIOS SOCIALES EN PIERRE BOURDIEU	29
1.3 DISCUSIONES TEÓRICAS SOBRE EL CONCEPTO DE NIÑEZ	34
1.4 LA NIÑEZ DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL E HISTÓRICA: PROPUESTAS Y LÍMITES	38
1.5 CONCLUSIONES	43
CAPÍTULO II. CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA PERIFERIA NORTE DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS	45
2.1 LA CONFIGURACIÓN ESPACIAL DE SAN CRISTÓBAL EN LA ÉPOCA COLONIAL	46
2.2 PROCESOS MIGRATORIOS Y RECONFIGURACIÓN ESPACIAL EN LA CIUDAD EN EL SIGLO XX	49
2.3 HABITAR LOS MÁRGENES: NUEVAS POBLACIONES EN LA ZONA NORORIENTE DE SAN CRISTÓBAL	55
2.3.1 Tensiones en crecimiento: algunos apuntes etnográficos	59
2.3.2 Breve acercamiento desde el barrio de Cuxtitali a la disputa por la reserva ecológica	64
2.4 CONCLUSIONES	68
CAPÍTULO III: TIERRA ROJA INTERPRETADA COMO ESPACIO SOCIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE SAN CRISTÓBAL	71
3.1 CONTEXTO EDUCATIVO EN CHIAPAS Y SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS: UNA MIRADA A LA DESIGUALDAD	72
3.1.1 La emergencia de las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones civiles en San Cristóbal	74
3.1.2 El surgimiento de Tierra Roja Cuxtitali Centro Comunitario A.C.	77
3.2 EL ESPACIO SOCIAL DE TIERRA ROJA CUXTITALI	84
3.2.1 Posiciones y agentes sociales en Tierra Roja Cuxtitali	88
3.3 CONCLUSIONES	103

CAPÍTULO IV. UN ESPACIO SOCIAL QUE SE CONSTRUYE Y SE REINVENTA BUSCANDO GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑECES DIVERSAS.....	105
4.1 “LA ESCUELITA COMUNITARIA”. EL PROCESO PARA SER UN PROYECTO EDUCATIVO ALTERNATIVO A LA EDUCACIÓN OFICIAL.....	106
4.2 LA DEMANDA DEL SERVICIO CRECE Y SE DIVERSIFICA: NIÑAS Y NIÑOS ESCOLARIZADOS EN BUSCA DE APOYO EDUCATIVO.....	108
4.3 NUEVOS RETOS PARA LOGRAR UNA ATENCIÓN EQUITATIVA A NIÑAS Y NIÑOS CON Y SIN ESCOLARIZACIÓN.....	111
4.3.1 <i>Algunas dificultades para acompañar educativamente a dos grupos en dos horarios distintos</i>	122
4.4 UNA ESTRATEGIA DIFERENTE: LA INTEGRACIÓN DE NN NO ESCOLARIZADOS Y NN ESCOLARIZADOS EN UN MISMO HORARIO.....	134
4.5 CONCLUSIONES.....	139
CAPÍTULO V. “FORMACIÓN INTEGRAL MULTICULTURAL PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA”. UN ESPACIO QUE BUSCA CONSTRUIRSE DESDE EL DIÁLOGO	141
5.1 ETNICIDAD.....	142
5.2 LUGAR DE RESIDENCIA CON BASE EN LA ETNIA.....	159
5.3 GÉNERO.....	170
5.4 POSICIÓN SOCIOECONÓMICA.....	183
5.5 CONCLUSIONES.....	189
CONSIDERACIONES FINALES	191
BIBLIOGRAFÍA	199

Introducción

Mi lugar de enunciación

Durante mucho tiempo, en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, pero particularmente en la etnografía, ha habido una fuerte insistencia por la objetividad. Esto ha sido motivado por muchas razones, todas ellas inscritas un tiempo histórico y contexto sociocultural determinado, en el que era grande el apremio por demostrar la rigurosidad académica y científica en los estudios sociales (Guber, 2011).

Cualquiera que hayan sido los principales detonantes, lo cierto es que la búsqueda de esta rigurosidad propició el comprender la objetividad analítica (particularmente la etnográfica) como aquella que pone una distancia importante entre quien investiga y quienes son investigados (Guber, 2011).

Han sido profundas y muy vastas las críticas hacia este tipo de perspectivas, lo que ha traído consigo una diversidad de esfuerzos por contrarrestar ese legado académico. Desde mi interés como tesista, pretendo comenzar mi trabajo de investigación haciendo hincapié sobre cuál es el lugar desde donde me permito analizar realidades sociales de las que no formo parte completamente.

A lo largo de este trabajo hablo acerca de las niñeces, de lugares periféricos con una importante marginación, de carencias educativas, tensiones estructurales entre poblaciones y una constante búsqueda de grupos civiles por construir nuevas formas de vivir y convivir en los espacios comunes. Actualmente se habla mucho respecto al derecho que los investigadores (en formación o formados) tenemos al hablar de temas que no son nuestros, haciendo una distinción entre quienes son nativos o quienes son foráneos dentro de los contextos estudiados (Guber, 2011).

En este sentido, si bien es cierto que no soy habitante de ninguna de las colonias analizadas en este estudio y por lo tanto sus vivencias no son las mías, al ser chiapaneca, mujer y madre, puedo identificar lugares comunes entre quienes hemos nacido y crecido en contextos de menor privilegio socioeconómico y cultural respecto a otros/as. Ello no significa que niegue mis privilegios (educación, seguridad alimentaria/médica/social) pero éstos tampoco han sido lo suficientemente grandes para negar la historia familiar que me precede,

he crecido en zonas periféricas, he podido observar muy cercanamente las precariedades educativas del estado y sus estragos.

Así, puedo afirmar que, sin lugar a duda, los privilegios que he ganado en realidad se deben a un esfuerzo incalculable de mucha gente, abuelas, abuelos, tías, tíos, padre, madre, quienes, sin redes de apoyo, sin un Estado de bienestar que les respaldara, sin condiciones socioeconómicas o culturales tuvieron que trabajar desde la niñez para poder estudiar. Es desde ese pasado cercano que comencé a orientar mis estudios con el interés de entender las condiciones sociales, económicas, culturales, de género, que viven los jóvenes, en un primer momento, y también las niñas y niños en lugares precarizados de Chiapas y su búsqueda por la educación. No con el ánimo de catalogar o juzgar sus vivencias sino con la genuina motivación de buscar otras formas de supervivencia en un mundo que estructuralmente busca desechar a quienes viven en posiciones bajas.

Ya que, si bien actualmente es evidente que el acceso a grados académicos no garantiza cambiar de posición social, para mucha gente en estratos bajos este sigue siendo un motor muy importante, no solo para las mejoras económicas, también es un medio de satisfacción personal, de disfrute y de imaginación ante la vida y el futuro de muchas niñas y niños. Cómo se asume, cómo se busca, qué reciben, cuáles son sus opciones, cómo se comparten estos espacios y cuáles son las redes que se construyen, es lo que me interesa comprender. Este es mi punto de partida, quizá sea vago, quizá no justifique tener algún derecho para hablar de esta problemática, pero, de cualquier modo, coincidido con Rosana Guber al decir que:

Incluso si el investigador procede del mundo social de los sujetos, esto no garantiza que identifique las discontinuidades entre la comprensión indígena y los conceptos analíticos, ni que adopte los géneros culturales apropiados para interpretarla (Guber, 2011: 124).

Por ello me pregunto, ¿acaso hay una única forma de vincularnos y sentirnos parte de algo? ¿O quizá podremos pensar en la diversidad también desde aquí?

Sobre el objeto de estudio

El problema de investigación surgió con el interés de comprender cómo viven las niñas que habitan la zona nororiente de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Debido a la complejidad y la amplitud del tema, me concentré en observar los distintos espacios a los que estos grupos tienen acceso cotidianamente fuera del ámbito doméstico. Fue así como me centré en hacer un estudio de caso que se construye a partir de la experiencia de una asociación civil llamada Tierra Roja Cuxtitali AC misma que, como el nombre lo sugiere, se ubica en el barrio de Cuxtitali.

Esta asociación fue creada en 2015 como un espacio educativo cuyos propósitos están encaminados a optimar las condiciones educativas de las niñas y niños que participan en el proyecto, al tiempo en que se busca contribuir a mejorar las relaciones sociales que se tejen en este punto de la ciudad (zona nororiente). Por un lado, se enfoca en proporcionar actividades educativas y formativas gratuitas para que más niños y niñas tengan acceso a la educación básica, pues busca “ampliar las actividades educativas para garantizar este derecho a la población indígena de esta zona” (Tierra Roja Cuxtitali, 2019).

Por otro lado, la asociación civil también propone volverse “un espacio de interacción, diálogo y canalización para las diferentes necesidades de la comunidad” (Tierra Roja Cuxtitali, 2019), promoviendo la participación comunitaria y “contribuyendo a garantizar la defensa de los derechos humanos en la periferia urbana de la ciudad” (Manual Operativo, 2021: 3).

Si bien (como se verá en el capítulo IV) la asociación se creó con la intención inicial de atender a niños y niñas indígenas y sin escolarización, durante el primer año de sus actividades aumentó la demanda de niñas mestizas escolarizadas que necesitaban apoyo educativo extraescolar. Este cambio ha presentado nuevos retos para la asociación civil, que la han llevado a explorar caminos y metodologías diferentes.

El interés inicial de la asociación se justifica debido a que según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), en México 24 407 niños en edades entre los 6 y los 11 años, no están inscritos en ningún centro educativo. Particularmente en San Cristóbal de Las Casas (una de las ciudades más pobladas de Chiapas) INEGI (2010) declara que, del total de

36 114 niños y niñas de entre 6 y 14 años, el 9,32% no asistía a la escuela (Pérez López, 2019: 29).

Pero ocurre que las situaciones de inasistencia escolar tienen que ver con distintas cuestiones socioculturales y económicas que inciden en la definición de estrategias de las familias para su sustento y bienestar. Porque al referirnos a la niñez, es importante tomar en cuenta que quien normalmente toma las decisiones tanto educativas como (en algunos casos) laborales respecto a este grupo social es la familia, pero en ella también operan fuerzas estructurales que les obligan a tomar cierto tipo de estrategias para sus vidas.

Cuando se suscita la apertura de la asociación en la atención y acompañamiento a otras niñeces, también se hizo más evidente una tensión entre poblaciones por cuestiones educativas. Esta tensión se manifiesta de distintas formas, pero fundamentalmente se da entre la educación oficial y la educación alterna ofertada por la asociación.

Por lo anterior, considero que Tierra Roja forma parte del espacio educativo en México que no solo tiene que ver con las escuelas oficiales (públicas o privadas) que emiten reconocimientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y tienen programas de estudios generalmente estipulados por dicha institución. También están involucrados los centros educativos de organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles, cuyos planes de trabajo regularmente buscan ser alternativos a los programas oficiales para acercarse a la población que no ha tenido acceso a la educación formal.

Además, esta asociación se ubica en el barrio de Cuxtitali, colindante con el periférico y con las colonias Molino de Utrilla y Molino Los Arcos. Por ende, es comprensible el hecho de que acudan niños y niñas procedentes de estos tres lugares (y en algunos periodos, de otras colonias cercanas). Este aspecto es importante porque se expresa de manera muy evidente una tensión paralela a la educativa, la cual tiene que ver con la desigualdad étnica, de género y socioeconómica, que está estrechamente relacionada con la disputa por el espacio y los recursos naturales entre las colonias ya mencionadas.

Tal tensión tiene un proceso histórico particular que se ha ido transformando a través del tiempo para potenciarse a partir de la segunda década del siglo XXI. Se trata de un conflicto entre personas nacidas y criadas en el barrio de Cuxtitali desde varias generaciones

atrás, con población migrante de distintas localidades de la región (principalmente indígenas) que se disputan el manejo y cuidado de una importante reserva ecológica. Pero que, en sus prácticas y discursos, se aprecian otro tipo de detonantes con mayor fuerza y profundidad que la disputa por la reserva.

Por ello, mi interés se inclina a analizar bajo qué condiciones se establecen las relaciones sociales entre todos los agentes, pero en particular las de los niños y niñas, y cómo influyen -en estas relaciones- diversos aspectos. De tal forma que utilizaré la categoría de espacio social de Pierre Bourdieu; esta perspectiva me interesa porque me aleja del análisis del espacio como un contenedor, como algo inerte que no tiene gran incidencia en la vida social. Al contrario, la perspectiva de Bourdieu defiende la idea de que los espacios se construyen a partir de relaciones sociales de poder, que no tienen una definición física, ni fija y por lo tanto son dinámicos (Bourdieu, 1997).

A partir de esta propuesta, mi argumento central es que este espacio social es conformado por las relaciones entre distintos agentes: niñas y niños, educadoras, fundadores, madres y padres de familia, voluntarios y patrocinadores. Estos agentes toman ciertas posiciones en el espacio social en función de cómo se toman las decisiones, y esto se da en relación con los propósitos e intereses que tiene cada uno (Bourdieu, 1997). Considero que estos propósitos están a su vez marcados por “principios de diferenciación” (Bourdieu, 1997: 18), definidos por la edad, el género, la escolaridad, la posición socioeconómica, la etnicidad y, como mencioné antes, por la colonia o barrio en el cuál habitan.

Por todo lo anterior, el objetivo de esta tesis es analizar la manera en que se ha construido un espacio social que, desde una visión muy amplia, busca colocar a las niñas y niños al centro de sus intereses. Al tiempo en el que interpreto cómo se dan las relaciones de poder entre las distintas posiciones sociales en torno a las fuerzas/tensiones que orientan a este. Todo ello para conocer la forma en que se manifiestan las estrategias de los agentes por mantener o cambiar su posición y con ello tener una mayor incidencia en la toma de decisiones de dicho espacio.

Notas metodológicas y apuntes sobre mi experiencia colaborando con niñas y niños

Mi experiencia en Tierra Roja comenzó un año antes de iniciar mis estudios de maestría, al inicio del 2018, y se mantuvo hasta mediados del 2021. Este camino recorrido me permitió explorar y adquirir nuevos conocimientos tanto desde el actuar de las asociaciones civiles como desde la academia. Pero tales aprendizajes no han sido ni lineales ni ideales, ya que gran parte de lo aprendido fue gracias a los errores que cometí y de cierto modo ello me permitió tener una perspectiva más abierta y dispuesta a “jugar” con distintos instrumentos metodológicos.

Aunque considero que mi ruta metodológica ha comenzado de forma previa a la maestría, las herramientas a las que recurro son distintas de las que utilicé en mi trabajo de investigación previo. En este sentido, actualmente me baso en la investigación cualitativa y, particularmente, recurro al método relacional de Bourdieu¹. La propuesta de dicho autor tiene una dimensión teórica y metodológica, pero para los fines de esta sección me limitaré a hablar de la segunda, mientras que la primera será discutida con mayor profundidad en el primer capítulo de este documento.

En concreto, este método busca analizar la red de relaciones sociales que configuran un espacio social, puntualizando que existen acuerdos, negociaciones y tensiones entre los agentes, y que sus prácticas corresponden a la posición que ocupan, por lo que esta metodología busca analizar a profundidad a partir de qué se configuran tales posiciones y cuáles son los intereses/capitales que dinamizan las relaciones que tienen entre sí (Bourdieu, 1997).

Para lograr lo anterior y ahondar en la información sobre los agentes recurrí a la etnografía, la cual en todo momento ha estado orientada a partir del modelo teórico y metodológico relacional. Esto debido a que concuerdo en que es importante que la propuesta teórica se vincule en cada paso del diseño e implementación de un estudio de caso (o etnográfico) porque ello reduce el riesgo de que las nociones espontáneas sean las que guíen el análisis y la descripción del problema estudiado (Wacquant, 2002: 112).

¹ Esta propuesta es uno de los distintos acercamientos propuestos dentro de las ciencias sociales y humanas, por lo que no es posible decir que sea una completa propiedad intelectual del autor, su aporte ha tenido que ver con la profundización que hace de la misma.

Con ello no quiero decir que pretenda tener una supuesta objetividad -propia del positivismo- en la que la distancia con el objeto de estudio y el no tomar ninguna posición (o no asumirla) sean lo que hagan de este un trabajo científico. Al contrario, considero que tener una guía teórica definida permite la posibilidad de ver más allá de lo aparente en el problema de estudio, al tiempo en que da mayor claridad en la distinción de sus límites y esto forma parte de la vigilancia epistemológica de la que distintos autores hacen mención (Bourdieu 1997; Wacquant, 2002).

El trabajo de campo inició formalmente² en mayo de 2019 y finalizó en octubre de 2020, este se realizó en distintos momentos: durante las actividades presenciales en las instalaciones de la A.C; haciendo recorridos etnográficos y visitas a los hogares de algunas familias (habitantes en el barrio de Cuxtitali, Molino Los Arcos y Molino de Utrilla) y una última etapa por vías virtuales. Es importante señalar que no todos los instrumentos etnográficos fueron aplicables para todos los agentes.

Durante el periodo previo a la contingencia sanitaria mundial, los instrumentos que usé de manera permanente fueron la observación participante y el diario de campo. El objetivo para aplicar estas técnicas fue el de profundizar en las relaciones entre los agentes al tiempo en que estrechaba los lazos de comunicación y confianza con ellos y ellas.

Aunque probablemente hubiese sido de mayor utilidad redactar el diario de campo durante el tiempo en que todo sucedía, esto no fue posible debido a que hacer la escritura en simultáneo con las otras actividades habría generado un ambiente distinto, cargado de timidez y de una sensación de vigilancia de mi parte que pudo haber creado sentimientos de vulnerabilidad entre los demás. Por ello, en todas las ocasiones el diario de campo fue redactado después de la observación participante.

Respecto a esta última, tuve la oportunidad de usarla durante las actividades dentro de las instalaciones de Tierra Roja, a las que asistí en un promedio de tres veces por semana durante dos horas y media, razón por la cual fungí simultáneamente como investigadora,

² Como he mencionado en reiteradas ocasiones, debido a que yo ya formaba parte del proyecto de Tierra Roja asistí simultáneamente a mi formación académica y a la asociación, pero tomé la decisión de comenzar con el uso de los instrumentos metodológicos hasta el final del primer semestre del programa académico, ya que aún no se descartaban cambios en mi propuesta de investigación.

voluntaria y después educadora durante el tiempo en el que participé en el proyecto, en estas sesiones estaba la presencia de las niñas y niños, voluntarios, educadoras y fundadores de la asociación, por lo que la información obtenida fue abundante. Quiero puntualizar que cuando me refiero a “las actividades de Tierra Roja” estoy hablando de los horarios en los que la asociación está laborando, por lo que además de la observación participante y el diario de campo, también fue de gran utilidad recurrir a las conversaciones informales y a los juegos.

Sobre el punto previamente mencionado he de añadir que, en mi experiencia etnográfica previa, tenía la idea de que trabajar con la infancia era similar que con la juventud o con la población adulta, por lo tanto (en ese momento) apliqué entrevistas semiestructuradas y grupos focales de la manera convencional. Sin embargo, lo anterior solo me permitió darme cuenta de que estas técnicas no son suficientes para el trabajo con la niñez, ya que tienden a volverse monótonas y hacen que las respuestas de los entrevistados sean apresuradas o con una evidente falta de interés. Si bien los grupos focales causaban mayor interés, al tratarse temas relacionados con las tensiones en sus relaciones, la participación era muy reducida y la palabra tendía a concentrarse en uno o dos participantes.

A partir de estas experiencias tomé la decisión de recurrir a estrategias metodológicas diferentes para trabajar con los niños y niñas en esta investigación, por ello fue necesario retomar tres aspectos clave: el juego, la palabra y la imagen. El propósito era buscar la complementariedad en los tres aspectos porque, si bien estas estrategias por sí solas no me darían necesariamente toda la información que buscaba, esto sí podría pasar al retomarlas en conjunto.

Me basé en el juego como una herramienta fundamental porque genera un ambiente agradable y de disfrute en las niñas y los niños³ que además les permite expresarse conforme la confianza aumenta, sin crear un “bombardeo” de cuestionamientos acerca de sus vidas que implicara un estrés innecesario. Para ello fue necesario un gran número de sesiones en las que muchas veces no se compartía nada relativo al problema de investigación, pero que poco

³ Es un aspecto importante considerando que la mayoría de las niñas y niños que asisten a Tierra Roja ven a este espacio como uno de los pocos lugares donde pueden jugar, experimentar y aprender con mayor libertad y en seguridad. Por lo tanto, otra de las razones para recurrir al juego como herramienta metodológica, como decía previamente, era no forzar y no modificar negativamente sus espacios ganados.

a poco aportaron a la creación de un ambiente de confianza que me permitió identificar sus opiniones.

Estos juegos fueron de diferentes tipos: cooperativos, para estimular la confianza, reflexivos, de toma de acuerdos, organizativos, entre otros; en ellos buscaba que se aprovecharan los distintos ambientes a los que tenían acceso dentro de la asociación (jardines, salones o biblioteca). Algunas veces recurrí al uso de juegos de mesa (elaborados por mí o utilizando juegos clásicos) como disparadores de preguntas y otras veces ellos/as mismos proponían un juego que inventaban o recordaban de sesiones con otros educadores o en sus entornos familiares. Pero en todos ellos, el objetivo era que expresaran, de la forma más espontánea posible, cómo se sentían, qué opinaban y qué esperaban de las relaciones que tenían entre sí y con el resto de los agentes en el espacio social.

Respecto a la imagen, recurrí al dibujo como un medio de expresión no verbal para acercarme a las representaciones que ellos hacen sobre sus experiencias, y así posibilitar otro medio de comunicación con el que se sintieran desinhibidos. Pero tales dibujos tenían una orientación predefinida con la que buscaba obtener información necesaria para la investigación.

Primero tuve que definir cuáles serían los temas por abordar para después construir una serie de preguntas generadoras. La construcción de estas preguntas está inspirada en la serie filosófica para niñas y niños de Wonder Ponder⁴, la idea es hacer preguntas que partan de lo que ellos y ellas ven y experimentan cotidianamente, para después ilustrar las ideas en dibujo, y simultáneamente pensar en por qué y para qué se hacen tales preguntas (por ejemplo: ¿Qué será ser niña/niño? ¿Qué hay de especial en ser indígena o no serlo? ¿No me gusta cuando...? ¿Qué dicen los adultos sobre la escuela y qué dices tú? ¿Qué sientes cuando estás en el parque?, entre muchas otras).

⁴En las últimas décadas han sido cada vez más numerosas las estrategias y metodologías para trabajar con las niñeces, dentro de las muchas disciplinas que han puesto atención en estos grupos sociales está la filosofía. Wonder Ponder es una de las distintas propuestas de filosofía para niños y niñas en la que, a través de una serie de recursos didácticos, introducen la filosofía visual. Recurrí a esta propuesta porque ofrece una manera de hacer preguntas que es mucho más amable con los niños, sus experiencias y emociones.

A partir de estas estrategias fue posible ver con más claridad cómo cada uno interpreta al mundo y le da significado a sus experiencias y relaciones. Todo ello estuvo concentrado en un taller de dibujo y pintura⁵ cuya duración aproximada fue de dos meses.

Pero como lo he mencionado, hubo fases previas que propiciaron una mayor fluidez para el taller, la primera fue la preparación en la que básicamente intentamos predisponernos física y mentalmente a escuchar a quien usara la palabra; una segunda fase tuvo que ver con hacernos conscientes de todo lo relacionado a nuestra forma de estar corporalmente en el taller, poniendo mayor atención a la mirada, la expresión corporal y el tono y ritmo al hablar. Y como última fase previa, se buscó obtener las ideas principales de lo que nos transmiten verbalmente los demás haciendo breves retroalimentaciones sobre lo que escuchamos.

Todo ello se dio durante poco más de la mitad del año 2019, de forma libre y retomando temas que ya estaban siendo trabajados por la asociación (principalmente escolares). Y con estos recursos, tuve mayor facilidad para añadir o descartar los ejes analíticos que guían esta investigación: escolaridad, edad, etnicidad, lugar de residencia, posición socioeconómica y género. Así, aunque en algunos momentos surgían aspectos directamente relacionados con el proceso de investigación, no se profundizaba en ello porque la idea era crear un ambiente de confianza y de respeto entre el grupo buscando potenciar la habilidad de escuchar activamente, con comprensión y cuidado, hablando con los otros y no solamente hablándole a los otros.

Por lo anterior, en la presente investigación no he aplicado entrevistas a las niñas y niños, en parte es debido a lo que menciono previamente y también porque (a pesar de tener la autorización de ellos y de sus madres) tener un aparato de grabación de audio al tiempo en que se aplican preguntas secuenciales sobre sus vidas personales hace que, en muchas ocasiones, se genere una atmósfera de tensión e incluso que se despierten sentimientos de “invasión” de los que necesitaba tomar distancia. En cambio, opté por retomar sus

⁵Este tuvo una planeación específica que fue discutida y aprobada por la asociación y los participantes. Se llamó de otra manera y para cada sesión fue imprescindible hacer una carta descriptiva. Aunque estas actividades se inscriben dentro del trabajo de la asociación, algunas de ellas fueron orientadas para el trabajo de investigación bajo el conocimiento y mutuo acuerdo de los/las agentes involucrados.

comentarios como conversaciones informales, haciendo notas en el diario de campo y, en ocasiones puntuales (grupo focal, taller, juego), grababa algunas sesiones en las que había programado retomar temas específicos (etnicidad, género, escolaridad).

Con esta estrategia, aunque tengo la seguridad de haber respetado sus espacios de disfrute, sus ritmos y formas de participación/compartición sin propiciar angustia o ansiedad ante escenarios etnográficos que no son cómodos para todos, también es notorio el límite de esta metodología debido a que sus voces no están plasmadas textualmente en esta investigación, a diferencia de las voces adultas. Si bien he recurrido al entrecomillado para marcar las referencias a sus discursos, la ausencia textual es evidente. Aun así, personalmente no considero que ello sea una desventaja, sino que (como he dicho) es un límite que también está imbricado con el marcado tiempo que se tiene para hacer trabajo de campo a nivel maestría.

Por otro lado, con la población adulta -además de la observación participante y el diario de campo- recurrí a las entrevistas semiestructuradas, a grupos focales y conversaciones informales. Apliqué 10 entrevistas semiestructuradas cuyo guion se elaboró previamente y cada uno estaba enfocado a los agentes entrevistados (padres/madres de familia, fundadores, voluntarios y educadoras). Además, realicé numerosas conversaciones informales (con agentes de Tierra Roja) registradas en el diario de campo, más otras 10 que realicé con población del barrio de Cuxtitali y de Molino de Utrilla que no forman parte de Tierra Roja pero que compartieron su opinión sobre la asociación. En cuanto a los grupos focales, estos fueron dos: uno con el equipo de trabajo de la asociación y otro con madres de familia.

Lo mencionado hasta aquí se realizó entre mayo del 2019 y febrero de 2020 ya que, debido a la contingencia sanitaria generada por el covid-19, no fue posible continuar con las actividades presenciales. Este contexto hizo que tuviera que modificar los medios de comunicación para implementar parte de los instrumentos que aún no había tenido oportunidad de finalizar, tales como algunas entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales.

Hacer investigación y acompañar a niñas en tiempos de Covid-19

El año 2020 ha sido de grandes retos y complejidades para la mayoría de la población mundial. La situación de incertidumbre en términos de salud física y de economía (principalmente, aunque no de forma exclusiva) ha propiciado una gran cantidad de cambios sociales. En este contexto los y las investigadoras formados o en formación, hemos tenido distintas dificultades para alcanzar los objetivos de nuestros proyectos en los tiempos y formas demandados por las instituciones que nos financian.

Es evidente que nuestra situación es privilegiada en términos económicos en comparación con la mayoría de la población (por la seguridad que implica estar becados por un tiempo definido) particularmente en México, pero ello no nos ha alejado de otro tipo de dificultades. En este sentido, las investigaciones sociales que necesitan de grandes cantidades de trabajo de campo para poder tener los datos suficientes para continuar, se vieron socavadas por la imposibilidad de salir de casa y, desde mi perspectiva, este ha sido el menor de los obstáculos, ya que el contexto actual -incierto e inestable- también ha hecho que las personas con quienes trabajamos en campo se vieran en la necesidad de tomar decisiones enfocadas en su propia supervivencia, creando así una mayor distancia con los y las investigadoras.

Mi experiencia particular no ha sido tan compleja como la de muchos otros, debido al camino recorrido con anterioridad en Tierra Roja (como educadora e investigadora), aun así, fue necesario darme a la tarea de encontrar nuevas rutas metodológicas. Ello me dio la posibilidad de formar parte de las alternativas propuestas por la asociación para mantener la comunicación con los distintos agentes con quienes he colaborado (niños, niñas y madres/padres de familia).

Si bien la mayoría no cuenta con un servicio de internet en sus viviendas que nos permitiera la comunicación audiovisual, si pudimos comunicarnos mediante llamadas telefónicas constantes (al menos una vez por semana) con la intención de seguir apoyándoles en las actividades educativas que tuvieran. Pero a pesar de esto, fue evidente que las niñas y niños privilegiaban una conversación sobre sus procesos emocionales, las dificultades de su nueva cotidianidad y las preocupaciones que tenían acerca del futuro y su sustento.

Aunque parezca paradójico, en cierto sentido la virtualidad aumentó nuestra mutua confianza y permitió que -a pesar de los innegables efectos de la pandemia en su salud

emocional- tuvieron momentos de desahogo para compartir miedos, sueños y algunos juegos. Esto no se dio de forma completamente espontánea, ya que para el trabajo con niñas y niños es importante estar abiertos al juego, a los cambios y sorpresas sin dejar de tener un enfoque metodológico claro que permita mantener a la vista la ruta de análisis y de cuidado.

Hablo del cuidado en el acompañamiento porque, aunque esto es algo básico en cualquier relación social y puntualmente en una investigación social, al tratarse de una situación tan compleja como lo ha sido el confinamiento social masivo, es muy importante tener cautela y poner toda la atención en los temas que se abordan y cómo se abordan, teniendo claros los límites en los que estamos capacitadas/os para contener y acompañar en total seguridad desde el respeto. Puesto que un aspecto importante en la ética de la investigación es no alterar⁶, conflictuar o trasgredir la vida de las personas con quienes trabajamos, especialmente cuando se trata de niñas y niños.

Por lo anterior tomé la decisión de que el trabajo a distancia se hiciera con base en la metodología propuesta por Martha Muñoz et al (2011). Esta se denomina “SMAT”⁷ y es una versión de los análisis “FODA”⁸, esta adaptación se traduce en “sueños, miedos, alegrías y tristezas” y con ella se busca identificar posibles situaciones en las que los niños y niñas pudieran encontrarse. Como el nombre lo sugiere, con esta metodología no solamente se

⁶ No obstante, es importante aclarar que es inevitable no alterar totalmente la cotidianidad de las personas con quienes trabajamos, y viceversa, sobre todo cuando las interacciones se producen durante tiempos prolongados.

⁷ Merece una mención especial el trabajo realizado por Melel Xojobal A.C. al interesarse y buscar los medios de vinculación con Martha Muñoz, ya que esto permitió que dicha metodología se discutiera críticamente en el contexto sancristobalense a partir de una serie de talleres impartidos por la académica en el año 2019.

Además, es importante mencionar que se hicieron dos consultas a distancia para niños, niñas y padres/madres de familia de forma paralela a las actividades correspondientes a la investigación. Cronológicamente la primera fue realizada por Tierra Roja Cuxtitali, el propósito de esa consulta era saber cómo eran las condiciones de las niñas, niños y sus familias durante la pandemia. La segunda fue hecha por Melel Xojobal, Sueniños y Tierra Roja Cuxtitali, el propósito era similar, pero con un alcance de participantes mucho mayor debido a la colaboración de las tres asociaciones, durante esta consulta también se hizo uso de la metodología SMAT, pero con otros fines y fue de forma posterior a mi intervención metodológica a distancia. **Ninguno de los datos a los que tuve acceso en ambas consultas se utilizó para esta investigación.** La única de las consultas publicadas es de acceso libre: [Niñez En Pandemia \(wixsite.com\)](http://wixsite.com/Niñez-En-Pandemia)

⁸ FODA es la abreviatura para: fortalezas, oportunidades, dudas, amenazas. Se trata de una herramienta de uso común en las investigaciones (desde 1960 aproximadamente), en instituciones y empresas, a partir de ella se busca estudiar situaciones concretas para analizar sus características internas y externas para programar proyectos y planes de desarrollo.

intenta saber acerca de las dificultades de sus vidas cotidianas, sino que también es muy útil para conocer acerca de sus motivaciones y expectativas a futuro.

Esta herramienta fue de gran utilidad para la comunicación vía telefónica con niños y niñas e hizo que la investigación a distancia fuese mucho más amigable con sus procesos emocionales. Quiero enfatizar que las llamadas tuvieron dos propósitos: por un lado, se intentaba mantener la cercanía de las familias con la asociación civil Tierra Roja y algunas de mis llamadas eran bajo la función de “educadora” del proyecto; pero, por otro lado, también tomé esta oportunidad para continuar con la recuperación de datos etnográficos, todo ello con la autorización de la asociación y de los padres y madres de familia con quienes me mantuve comunicación⁹.

Por ello, también fue muy importante mantener una comunicación activa con los adultos y adultas, por lo que otro instrumento que aportó mucho a la investigación vía telefónica fueron las entrevistas semiestructuradas y las encuestas. Sin duda, las encuestas fueron mucho más fluidas y su duración fue menor, mientras que las entrevistas tuvieron que hacerse por etapas y algunas se concretaron en dos o tres llamadas en diferentes fechas. A pesar de ello, los adultos parecían tener una mayor disposición para compartir sus experiencias y opiniones que las entrevistas realizadas en persona en etapas previas. Algunos mencionaron que necesitaban hablar con alguien que no fuera miembro de su familia y que el hecho de no ver a su interlocutora hacía que tuvieran menos vergüenza e inhibiciones para expresarse.

Aunque las conversaciones se enfocaban en sus trayectorias de vida y algunas opiniones sobre el contexto de la zona nororiente de la ciudad, esto no se habría podido lograr sin tener una cercanía previa y tampoco sin compartirles acerca de mi vida y dificultades entorno a la pandemia del mismo modo en que ellas/os lo hacían conmigo. En este sentido compartimos acerca de las implicaciones que trajo consigo la cuarentena, donde se incrementó y se ha hecho mucho más notoria la carga de trabajo que tenemos las madres de

⁹ Si bien la asociación sostuvo llamadas con todos y todas las participantes, fue muy importante mantener un seguimiento respetuoso, en ese sentido y debido a que el equipo de trabajo de Tierra Roja es reducido, decidimos que cada compañera/o se comunicaría con ciertas familias. El parámetro para decidir con quiénes trabajar se dio en dos sentidos: afinidad y elección de las familias hacia nosotras/os y cercanía en el trabajo previo a la pandemia.

niños y niñas en el proceso de su crianza y cuidado, de la mano de las labores domésticas y los trabajos remunerados.

Para mí este aspecto es de gran importancia porque es una representación de la gran invisibilización y demeritación social acerca de los trabajos domésticos, de cuidado y de acompañamiento de las niñas, mismos que -debido a la historia patriarcal- recaen con mayor peso en las mujeres. Al ser mujer, madre, estudiante y educadora durante el tiempo de investigación, no fue complicado empatizar con las madres de las niñas y niños con quienes trabajé, pese a nuestras innumerables diferencias económicas, educativas, sociales y culturales, hubo un acercamiento importante motivado por la necesidad de ser escuchadas y, al mismo tiempo, escuchar otras experiencias de maternidad/acompañamiento de menores en tiempos tan complejos como una pandemia (Batthyány, 2020).

Así, considero que todas las oportunidades y posibilidades que tuve para acercarme a las niñas que acuden a Tierra Roja y a sus familias durante el confinamiento sanitario, no son resultado de mis gestiones o mis conocimientos sobre tal o cual tema, sino de la existencia de una importante red de trabajo que, aunque pequeña, ha priorizado mantener relaciones con todos y todas las agentes durante un momento histórico por demás complejo.

Por ello rescato la oportunidad que ofrece, académicamente hablando, el hacer un acercamiento con los agentes/actores/sujetos con quienes trabajamos y que este permita el conocimiento mutuo, independientemente del contexto global ya que ello de alguna forma abona a ir desarticulando las distancias entre investigador/a-investigado/a. En mi caso específico, fue de mucha importancia compartir preocupaciones, dificultades e incluso consejos de crianza en cuarentena de forma mutua, intercambiando perspectivas y permitiendo la escucha activa sin perder de vista que mi posición (aunque cercana desde la maternidad) sigue siendo privilegiada.

Estructura del documento

A continuación, presento la forma en que he organizado el documento. El capítulo 1 está enfocado en el análisis teórico-metodológico de las dos categorías de estudio que guían mi trabajo: espacio social y niñez. En él presento algunas discusiones teóricas sobre cada categoría para después explorar la perspectiva relacional que retomo en ambas.

En el segundo capítulo me concentro en el contexto sociocultural de la zona norte de San Cristóbal de Las Casas, hago un recorrido histórico relacionado con la configuración socio-espacial de la ciudad desde la época colonial, para después hablar sobre el Barrio de Cuxtitali y la relación que tiene con las colonias Molino Los Arcos y Molino de Utrilla, otorgando datos etnográficos propios y de otras investigaciones. Incluir el análisis de este capítulo ha sido importante porque me ha permitido contextualizar algunas de las tensiones entre las distintas poblaciones que habitan dicha zona de la ciudad.

El propósito del tercer capítulo es presentar el contexto educativo en el que se encuentra la asociación Tierra Roja, por ello comienzo por hablar de la educación oficial en Chiapas y San Cristóbal, para después exponer los procesos sociales que motivaron el aumento de las asociaciones civiles en la ciudad, poniendo especial atención a aquellas que trabajan con la niñez. Mientras que en una segunda parte del capítulo me dedico a presentar a Tierra Roja Cuxtitali como un espacio social, para ello, primero hago una descripción sobre su historia, sus objetivos y los obstáculos que han tenido para cumplirlos. Posteriormente caracterizo al espacio social a partir de las posiciones que lo conforman. Cierro el capítulo haciendo una exposición detallada sobre los grupos de agentes que forman parte de las dos posiciones sociales en el espacio social.

En el cuarto y quinto capítulo me dedico a analizar las dos tensiones que he considerado centrales para comprender cómo se ha construido este espacio social y qué es lo que lo orienta. Por ello, en el capítulo cuatro hablo acerca de la tensión que existe entre la educación oficial y la educación alterna que la asociación ofrece, recorro al análisis de la historia de la asociación de forma cronológica como una herramienta que me permitió analizar distintos cambios y continuidades. Aunque pongo especial atención al eje de escolaridad, también analizo la edad, género, posición socioeconómica, etnicidad.

Mientras que en el quinto capítulo abordo la tensión que existe entre diferentes grupos poblacionales de la zona nororiente de la ciudad relacionados con el contexto sociocultural del que forman parte. Cierro el trabajo de investigación proponiendo algunas consideraciones finales respecto a mi trabajo.

Capítulo I. Aproximaciones teórico-metodológicas al estudio del espacio social y la niñez

En este capítulo me propongo explorar la perspectiva teórica con la que elegí guiar el trabajo de investigación. En este sentido, me parece pertinente comenzar por puntualizar que las discusiones teóricas a las que me refiero están agrupadas en dos secciones: una tiene que ver con el espacio social y otra con la niñez.

En un primer momento presento las discusiones sobre el concepto de espacio social de manera general, para después referirme a la propuesta teórica de Pierre Bourdieu sobre este concepto, bajo el entendido de que este forma parte de un sistema conceptual en el que también se encuentran el hábitus, el poder, las luchas simbólicas, las posiciones sociales, entre otros. Otro punto fundamental es explicar cómo estoy entendiendo a la niñez en este estudio; por ello -de la misma manera que en el concepto previo- comienzo por abordar algunas discusiones teóricas de este concepto para después explicar por qué considero que es importante hablar de la niñez desde una perspectiva relacional e histórica.

Considero que el hablar de ambas categorías (espacio social y niñez) ha sido de mucha utilidad ya que, si entendemos que la niñez es una construcción histórica y contextualmente situada, también es preciso analizarla desde una perspectiva relacional, por lo tanto, a mí me interesa abordar a Tierra Roja Cuxtitali A.C. a partir de estos dos conceptos porque me permiten analizar en qué condiciones se establecen las relaciones sociales entre todos los agentes en ese espacio social, pero en particular las de los niños y niñas, y cómo influyen -en estas relaciones- diversos aspectos. Ello bajo el entendido de que los espacios se construyen a partir de relaciones sociales, son cambiantes y dinámicos (Bourdieu, 1997).

La perspectiva relacional es tanto teórica como metodológica, y me ha sido de gran utilidad porque (al tener ambas dimensiones) me ha posibilitado acotar el trabajo de investigación sin que ello me obligue a excluir otras variables analíticas, tales como el género, etnicidad, posición socioeconómica, escolaridad, entre otras. Además de permitirme explicar la interpretación y el uso que le doy a la teoría, pero también la manera en la que he llegado a los resultados que presento a lo largo de toda la investigación.

1.1 Discusiones teóricas sobre el concepto de espacio social

La categoría analítica de espacio, como muchas otras, tiene un largo proceso de reinterpretación dentro de la Filosofía y las Ciencias Sociales contemporáneas, pero me enfocaré particularmente en lo dicho en la Sociología, Geografía y Antropología. Desde estas disciplinas, el espacio ha sido conceptualizado a partir de los distintos aspectos que lo conforman, “desde su plano material y/o físico, hasta el histórico, cultural, político, económico y simbólico” (Villagrana, 2019: 21).

Esta gran diversidad analítica ha hecho que el concepto de espacio sea cada vez más complejo y esto también ha estimulado a que no haya, hasta ahora, algún tipo de acuerdo en su definición o la forma en la que se podría abordar. Es por ello que podemos decir que el espacio es un concepto polisémico que muchas veces suele usarse erróneamente como un sinónimo de lugar o región (Ávila, 2017).

Tal y como lo menciona Ávila, esta polisemia no es algo nuevo, diversos autores a partir del siglo XX han recalcado “la indefinición o indeterminación conceptual” (2017: 47). Y algunos han mencionado que esto se debe a que el espacio como concepto ha estado durante mucho tiempo en medio de un intenso debate filosófico que, en muchos casos, ha creado más confusión que claridad (Lefebvre, 2013, en Ávila, 2017: 46).

De acuerdo con Ávila (2017), al irse incorporando la noción de espacio en muchas investigaciones, el concepto podría analizarse -en términos generales- desde dos posturas principales: una ve al espacio como un contenedor y la otra como un producto social. Siguiendo la primera perspectiva, el espacio es un recipiente inerte de la vida social cuyas características son fijas, estáticas, planas, homogéneas, su tipo es más paisajístico y aunque no niega la presencia de las relaciones sociales, las concibe de forma separada del espacio y bajo un sentido unidireccional (Ávila, 2017: 48).

Otra característica de esta perspectiva que es importante destacar es que, al quitarle el carácter humano al espacio, no se contempla que las relaciones de poder tengan alguna incidencia en su configuración.

En consecuencia, desde esta visión, el espacio es visto pasivamente, oscureciendo así la especificidad de las conexiones entre espacio y sociedad, apareciendo como naturalizado, universal, atemporal y, por lo tanto, cosificado (Hiernaux y Lindon, 1992:90-91, en Ávila, 2017: 48).

En cambio, la segunda postura -que entiende al espacio como un producto social- emerge como una respuesta a la conceptualización del espacio como contenedor. Esta es una postura que surge en la segunda mitad del siglo XX, con una fuerte influencia marxista que se opone a la deshumanización del espacio y a su dimensión unilateral y específica que más bien se trata de un proceso constante, que (al ser relacional, abierto y móvil) no termina (Ávila, 2017: 47).

Para finalizar, me gustaría comentar que ambas posturas (espacio como contenedor y espacio como producto social) responden a intereses particulares de investigación y a escuelas de pensamiento históricamente situadas. Por lo tanto, he decidido posicionarme en la perspectiva que analiza al espacio como productor y producto de relaciones sociales, ya que me ha permitido construir el problema de investigación.

En la perspectiva del espacio como producto social, en la Geografía y la Sociología, Henri Lefebvre (2013 [1974]) habla de una “trialectica del espacio” donde apunta que en los espacios hay una relación triple entre un espacio físico o percibido, uno imaginado o concebido y otro vivido o experimentado. Para él el espacio no es un contenedor, sino que es hipercomplejo y está interrelacionado de este modo porque, aunque es un producto, no puede explicarse únicamente por sus características culturales, sociales, históricas o a partir de las fuerzas de producción. El espacio no es producido unilateralmente desde lo estructural porque la acción de los grupos también tiene incidencia en cómo se construyen. Por lo tanto, es un producto y un medio de producción (Lefebvre, 2013).

Entonces, al ser un medio de producción, el espacio también es un medio de control, dominación y de poder (Lefebvre, 2013: 86). El autor no retoma la noción de poder de forma directa, él habla de un conflicto de clases (como en la teoría marxista) por la producción del espacio. Así, se entiende que los espacios sociales reflejan la lucha de clases y también las relaciones de poder y dominación. Sin duda, su obra ha sido de gran importancia para los estudios socio-espaciales contemporáneos.

Más adelante, el geógrafo brasileño Milton Santos (1990 [1978]) dice que lo que interesa es el espacio social que, desde un punto de vista conceptual, se conforma por la suma de todas las aportaciones de las distintas disciplinas (1990: 135). Y explica que “el espacio se define por un conjunto de formas representativas de las relaciones sociales del pasado y del presente y por una estructura representada por las relaciones sociales que ocurren ante

nuestros ojos y que se manifiestan por medio de los sucesos y las funciones” (Santos, 1990: 138). Para el autor, el espacio es un hecho social, un factor social y una instancia social, en el sentido en que es un hecho histórico y, por tanto, se define en conjunto, produciéndose y siendo un producto al mismo tiempo (Santos, 1990: 146).

Por su parte, Anthony Giddens explica por qué no está de acuerdo con las posturas que entienden al espacio desde una lógica separada de la vida social, puesto que, aunque las acciones sociales se den en “sedes definidas” (como él las llama) estas no están aisladas ni se construyen pasivamente. Para él, es fundamental entender al espacio social desde un análisis donde se relacionen la Historia, la Geografía y la Sociología (Giddens, 2003).

En este sentido, Giddens se aleja de la idea del espacio como contenedor de la vida social y dice que “el espacio no es una dimensión vacía a lo largo de la cual se estructuran unos grupos sociales, sino que es preciso considerarlo en los términos de su participación en la constitución de los sistemas de interacción” (Giddens, 2003: 389). Y al entender al espacio de forma indisociable de las relaciones sociales, también es importante hacer un breve acercamiento a su noción de poder. Giddens además coincide en que las relaciones sociales no están exentas de poder, y explica que este no está forzosamente enlazado al conflicto o a luchas activas, para él es la capacidad de actuar de todos los agentes sociales y por ello no es únicamente opresor (2003: 283). De tal forma que “el poder no es un obstáculo a la libertad o a la emancipación, sino que es su verdadero instrumento, aunque sería insensato, desde luego, desconocer sus propiedades coercitivas” (Giddens 2003: 83). Para él, el poder no está representado a partir de momentos puntuales, sino que se trata de una acción completa (Giddens, 2003: 52).

Pero en esta discusión, sin duda han tenido mucho impacto los aportes de las geógrafas feministas. Doreen Massey ha trabajado mucho con el concepto de lugar, pero también se interesó por aportar su interpretación sobre el espacio social. Ella considera que el espacio es un producto social, pero -desde su perspectiva- más que saber qué es lo que se produce, se interesa por saber cómo se producen los distintos espacios (Massey, 2012b).

Por lo anterior, para Massey (2012b) el espacio es relacional porque se construye a partir de relaciones sociales y explica que “el espacio influye en el modo en que se desarrolla una sociedad y en la imagen que ésta tiene de sí misma” (Massey, 2012b: 9). También recalca que las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas son relaciones de poder y tienen

estructuras internas de dominación y subordinación que se expanden por el planeta a muy diferentes niveles desde la vida cotidiana local hasta la internacional (Massey, 2012a) y “si el espacio es producto de las relaciones sociales, entonces está también totalmente impregnado de poder social” (Massey, 2012b: 9)

Linda McDowell es otra geógrafa feminista que se ha interesado en la discusión sobre los espacios sociales. Aunque sus definiciones han estado mayormente orientadas al concepto de lugar, en su libro “*Género, identidad y lugar*”, también hace alusión a los espacios sociales. Para la autora, el espacio social se construye por las prácticas y las relaciones sociales de exclusión que determinan los límites entre quienes pertenecen y quienes no, de esta manera son jerárquicos y se encuentran en constante disputa por lo que considera que tienen un carácter fluido (inacabado) y conflictivo (McDowell 2000).

Además, la geografía feminista ha hecho aportes muy relevantes, ya que ponen en el centro de su atención investigar la relación que existe entre las divisiones de género y las divisiones espaciales.

1.2 Perspectiva relacional e histórica sobre los espacios sociales en Pierre Bourdieu

Me he inclinado por el análisis del espacio como un producto social, porque todas las perspectivas que mencioné previamente –aunque con diferencias significativas- rescatan la importancia de incluir esta categoría en los distintos estudios sociales, ya que lo comprenden como una parte indisociable de las prácticas y las relaciones sociales. Es por ello por lo que retomo estas referencias como la base sobre la cual opté por la perspectiva espacial de Pierre Bourdieu, quien forma parte de los autores que se alejan de la perspectiva del espacio como contenedor de los estudios socioespaciales.

El concepto de espacio social es una categoría imprescindible para comprender la obra y pensamiento de Bourdieu respecto a la sociedad. Al autor le interesa analizar el mundo social y por ello, contrario a las teorías que él consideraba esencialistas, propone apropiarnos de un pensamiento relacional.

Este pensamiento tiene que ver con la superación de un pensamiento teórico dual. A lo largo de sus obras, Bourdieu considera que uno de los grandes problemas que se encuentran en las discusiones sobre la vida social -particularmente dentro del debate sociológico- se da entre el pensamiento mecanicista (objetivista) y el voluntarista

(subjetivista). El primero (proveniente de corrientes estructurales) considera que la acción de los agentes está totalmente determinada por el peso de las estructuras sociales sin que tengan la posibilidad de modificar conscientemente ciertas acciones. Por su parte, el segundo plantea todo lo contrario, se enfoca en la acción voluntaria y racional de los agentes por modificar su vida según sus necesidades e intereses, haciendo que las estructuras sociales tengan poco o ningún peso para incidir en sus decisiones y acciones (Bourdieu, 2007).

Sobre el enfoque relacional, Bourdieu explica que el mundo social está dado a partir de las relaciones que los agentes establecen entre sí (el cómo, por qué, con quién, para qué). A diferencia de la perspectiva esencialista, la relacional entiende que los agentes, los espacios domésticos, las comunidades, las regiones, entre otros, no pueden ser entendidos en sí mismos porque son el resultado de sus múltiples interacciones y por lo mismo son entidades cambiantes y situadas en el tiempo y espacio, pero siempre entendiendo que dichas relaciones son de poder. Habría que puntualizar, que este poder no es necesariamente tangible, pero forma parte de todas las relaciones sociales.

El poder se manifiesta, en el contexto de la relación, como proceso de intercambio o de comunicación, cuando se enfrentan o se confrontan los dos polos que se relacionan. Las fuerzas de las que disponen entonces los dos adversarios (el caso más simple) crean un campo, el campo del poder (Raffestin, 2011: 41).

Es a partir de esta manera de analizar el mundo social, que Bourdieu va más allá en su propuesta relacional con sus conceptos de campo y espacios sociales. Aunque el uso de algunos de estos conceptos se remonta hasta Marx y Durkheim, y su énfasis se dio en el siglo XX, los grandes aportes que el autor le proporcionó a esta corriente de pensamiento se centran en sus conceptos de espacio social, campo y hábitos (Bourdieu, 1997: 23).

Los espacios sociales, según Bourdieu, pueden definirse como una red de relaciones entre posiciones. En ellos, los agentes están distribuidos de acuerdo con su posición, las cuales se construyen a lo largo de la vida, a partir de la incorporación que ellos hacen de las estructuras sociales. Por ello, bajo el entendido de que las relaciones sociales son desiguales y se conforman a partir de las posiciones de poder, los agentes asumen su posición de acuerdo con los capitales que posean (diferenciados por tipo de capital y cantidad de este), siendo estos los que los sitúan espacialmente. El espacio social bourdieano “es la realidad primera y última, puesto que sigue ordenando las representaciones que los agentes puedan tener de él” (Bourdieu, 1997: 25).

En términos analíticos, las posiciones en el espacio social se irán definiendo de acuerdo con la cantidad y tipo de capitales que el agente posea, pero también en función de con quién o quiénes se relacione (agentes con sus propios montos y tipos de capital), de ahí que las posiciones no sean estables. Bourdieu habla concretamente del capital económico, social, cultural y simbólico. El capital económico podría ser reconocido con mayor facilidad por su estado objetivado, pero también tiene que ver con la historia de cada agente dentro del espacio social y la influencia que tienen otros espacios sobre él (Bourdieu, 2007). El capital social se trata de la red de relaciones de cada agente, mientras que el capital cultural puede estar presente en tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado; su incorporación implica los conocimientos adquiridos, las maneras de comportarse y hablar, etc. Su estado objetivado son los bienes materiales (cuadros, libros, reliquias, etc.) y el institucionalizado son los títulos adquiridos y expedidos por (vágase la redundancia) las instituciones oficiales. Por otro lado, el capital simbólico es el prestigio o la manera en la que se reconoce y se legitima socialmente a los otros capitales (Bourdieu, 2007). Esta teoría es muy interesante porque en ella, el valor de cualquier tipo de capital en realidad viene dado por la legitimidad que tenga en cada espacio en específico, pero importa recalcar que cualquier tipo de legitimidad es histórica y, por consiguiente, cambiante.

Para darle más claridad a su teoría, Bourdieu hace referencia a la alegoría del juego, y explica que los distintos agentes que configuran el espacio social serían los jugadores, ellos están compitiendo por obtener un triunfo o alcanzar una meta. Para lograrlo hay que seguir las reglas de dicho juego, pero también actuar estratégicamente -consciente o inconscientemente- intentando obtener ventajas o sacar provecho de las circunstancias, aunque al hacerlo estén incumpliendo las reglas. Los jugadores hacen apuestas, pero no juegan en las mismas situaciones porque no todos cuentan con los mismos montos y tipos de capitales, pero sí buscan la manera de invertir en él. “Dicho de otra manera, existen cartas válidas y eficientes en todos los campos —se trata de las especies fundamentales de capital—, pero su valor relativo como triunfos varía según los campos e, incluso, de acuerdo con los estados sucesivos de un mismo campo” (Bourdieu, 1995: 62).

En cada espacio social hay capitales legítimos por los que se compete, un ejemplo de ello para situarnos en Tierra Roja como un espacio social, sería el capital cultural que (como se verá en los capítulos tres y cuatro) viene a marcar diferencias y desigualdades que

posicionan a los agentes de acuerdo con su grado de estudios y el manejo de los conocimientos propios de la educación básica.

Es por lo anterior que he decidido orientar mi estudio hacia dos dimensiones analíticas: relacional e histórica. Ya que la perspectiva de Bourdieu es relacional en el sentido en que un hecho o una construcción social existen en relación con otras (por ejemplo, no podemos entender la categoría infancia sino es en relación con la categoría adultos/jóvenes; mujeres-hombres, indígenas-mestizos, entre otros). Pero también la dimensión histórica tiene una gran importancia en sus planteamientos, porque atraviesa al individuo y a la vida colectiva como historia objetivada pero también como historia incorporada a través del hábitus.

Sin duda alguna, hay una gran complejidad en esta teoría, pero es importante mencionar que este juego y esta lucha dentro del juego, no se da de manera consciente ni premeditada. Porque como refería previamente, existe una relación muy fuerte entre los sistemas estructurales y los sistemas simbólicos o inconscientes.

Y es aquí donde figura el concepto de hábitus, mismo que está siempre en relación con el concepto de espacio social. El hábitus es un concepto muy interesante porque constituye la relación entre lo que en apariencia los agentes sociales no pueden controlar (estructuras sociales) y lo que en apariencia sí pueden modificar a voluntad (pensamientos, decisiones, acciones sociales, entre otros). Se trata entonces de un conjunto de esquemas cognitivos y valorativos que hacen percibir y actuar de determinadas maneras, estos esquemas se van incorporando a lo largo de la vida, desde el proceso de socialización, y por lo mismo, van estructurando las acciones, percepciones e incluso los pensamientos. Esto tiene que ver con la experiencia de vida, supone una interiorización por parte de los agentes del contexto sociocultural del que forme parte:

El hábitus, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con ese fin (Bourdieu, 2007: 141).

Este concepto implica el hecho de que los agentes interiorizan la posición que ocupan en el espacio social y la ven como algo natural, algo dado, y esta interiorización es también un proceso mediante el cual se acepta lo que a cada quien le corresponde y a lo que cada quien puede llegar a tener o ser.

Y en ese sentido establece su perspectiva relacional ya que, según su pensamiento, no se trata de hablar de interacciones subjetivas, o de relaciones premeditadas, sino de relaciones objetivas que existen con o sin la conciencia y la voluntad de los agentes (Bourdieu, 1995: 64).

Una de las grandes críticas que se le han hecho a la teoría bourdieana es que ha sido interpretada como algo dado y rígido, como si en este espacio no hubiese posibilidad de cambiar y solamente se trataría de una reproducción casi mecánica de la vida social. Pero esto no es necesariamente así, más bien es una propuesta para entender la complejidad de la vida social y que por lo mismo, no podemos pretender que las relaciones sociales se construyan en el vacío ya que “la estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital dirige las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo” (Bourdieu, 2017: 36).

La manera en que he llevado este análisis a Tierra Roja como espacio social se irá desarrollando en el transcurso de la investigación. Puntualmente, observo la presencia de distintos agentes sociales que, con diferencias y desigualdades, comparten algunas posiciones en el espacio tales como: Equipo de trabajo (educadores, fundadores, voluntarios); patrocinadores; madres y padres de familia (habitantes de colonias diferentes en la zona, de origen indígena o mestizo); niños y niñas (escolarizados y sin escolarización).

Como se ha explicado previamente, estas posiciones se construyen a partir de los capitales con los que cada agente cuenta. Estos capitales los observo en Tierra Roja principalmente en dos tipos: económico y cultural. Según el autor, éstos pueden existir en un estado objetivado (bienes materiales), en un estado incorporado (por ejemplo, el capital cultural puede estar incorporado en forma de conocimientos adquiridos). Además del capital simbólico, que se refiere al prestigio o reconocimiento de parte del resto de agentes sobre el capital que se posee (por ejemplo, el reconocimiento de los conocimientos que tienen los agentes con mayor grado de estudios). Si bien no todos los agentes en Tierra Roja cuentan con la misma cantidad de capital cultural, hay esfuerzos evidentes por aumentar sus conocimientos y legitimarlos.

Desde mi interpretación, considero que el concepto de espacio social sirve para abordar relacionalmente diversas problemáticas sociales, bajo el entendido de que son una realidad dinámica y cambiante justamente por las relaciones que se establecen en este

conjunto de posiciones del que he hablado. En términos metodológicos este concepto me permite construir la complejidad de las relaciones más inmediatas para, a partir de ellas, analizar qué dinámicas más generales (y estructurales) están incidiendo y le dan forma a este espacio.

1.3 Discusiones teóricas sobre el concepto de niñez

En el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, la niñez -como objeto de estudio- ha figurado en mayor o menor medida conforme los intereses teóricos han ido variando. Por ello es posible decir que hasta la actualidad se ha modificado constantemente la manera de estudiar a este grupo social; estas modificaciones van de la mano con los cambios de paradigmas científicos y los cambios contextuales que ocurren en la sociedad.

En este sentido algunos autores han considerado que Jean-Jacques Rousseau a partir de su libro *Émile ou de l'éducation* -publicado por primera vez en 1762- comienza a hablar de un “lenguaje universal” (no verbal) en los niños y que gracias a estos aportes se le ha denominado como el “padre” del concepto moderno de la infancia (Liebel, 2016).

Por su parte, en la antropología podríamos señalar que ha habido gran diversidad en la toma de posicionamientos teóricos y epistemológicos respecto a la infancia, aunque en general la niñez no era el punto de atención principal para las etnografías. Hubo algunos autores como Spencer o Taylor (Caputo, 1995) cuyo pensamiento consideraba que las acciones y las formas de ser, propias de los niños, eran características del pensar primitivo. Esto refleja que durante el siglo XIX todavía se ubicaba a la infancia en una posición inferior a la edad adulta.

Más adelante, Margaret Mead con su libro *Coming of Age in Samoa* (1928) y su continuación en *Growing Up in New Guinea* (1930), se establece como una de las “pioneras” en interesarse de alguna manera por este grupo social que (aunque ella se enfocaba más en los jóvenes) sus reflexiones dejan ver que la infancia no es solo una etapa biológica del ser humano sino que la cultura es crucial para entender las características de los niños y sus formas de relacionarse, las cuales no tendrían por qué ser iguales en todos los lugares.

Los aportes de Mead son muy importantes para entender a la niñez en relación con su contexto sociocultural. Sin embargo, sus estudios no se interesan realmente en este grupo social, sino en lo que ocurre en la transición de la niñez a la adultez y cómo esto repercute en

la cultura grupal que le interesaba y, por ende, a las relaciones que se modificaban en este proceso.

Fueron los historiadores quienes comenzaron a darle cierto giro a la mirada sobre la niñez, tal es el caso de Philippe Ariès que en su libro *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen* (1960), explica que la infancia es una construcción social, cuyo significado ha ido cambiando a través de la historia. El autor explica que en realidad la infancia y la adolescencia son concepciones de origen reciente puesto que en las sociedades antiguas (al menos las que forman parte de su estudio) no había una forma clara de identificar al niño o al joven, por lo tanto, el bebé pasaba a ser adulto. Pero principalmente con la fundación de las escuelas la situación cambió y se comenzó a ver a las niñas y niños como sujetos a los que era necesario cuidar y proteger.

Si bien Ariès no es el primero en proponer que es necesario situar a la infancia que pretendemos estudiar entendiendo sus particulares procesos históricos, sociales y culturales, sus aportes han sido hondamente retomados e incluso replanteados por muchos científicos sociales desde entonces.

Estos mismos postulados son compartidos y profundizados más recientemente por el historiador Hugh Cunningham; él explica que lo que se piensa sobre los niños y la manera en la que nos relacionamos con ellos depende del contexto social en el que se encuentren y del periodo histórico del que se hable. Su trabajo *The Invention of the Childhood* (2006) es uno de los aportes contemporáneos más interesantes desde el construccionismo.

Desde la sociología, Émile Durkheim pone por primera vez a la infancia en la mesa de discusión. Es cierto que en su libro *Educación y Sociología* (1922) no está hablando concretamente de las niñas y niños, pero habla de la educación como un proceso ejercido por las generaciones adultas sobre las que no han “alcanzado” aún ciertos grados de madurez.

Además, aunada a esta concepción, muchas veces “se manifiestan conceptos eurocentristas que no solo son paternalistas, sino que están estrechamente relacionados con la historia colonial” (Liebel, 2016: 246).

Esta visión sustenta la idea de que la infancia se tiene que vivir de la misma forma en cualquier lugar del mundo, sin importar el contexto sociocultural en que los niños y niñas se encuentren. Pero con la particularidad de que dicha concepción -al estar construida desde el

norte global- se ha impuesto, reproducido, internalizado y naturalizado socialmente en las distintas latitudes globales (Liebel, 2016).

Si bien han sido muchos y muy variados los aportes al entendimiento de la niñez por parte de las distintas disciplinas de las ciencias sociales, con todo, en las perspectivas previamente planteadas no se visibilizan las condiciones particulares de las niñas y los niños estudiados. Con ello no me refiero a que no se esté entendiendo que la niñez es una construcción social y no una etapa biológica, sino que la mayoría de estos estudios se han enfocado más en los procesos que los niños viven que en cómo los viven. Con esto quiero decir que lo que consideramos como niñez no siempre corresponderá a un corte de edad, ya que es una construcción social que se transforma en la historia a partir de las distintas relaciones sociales, políticas, culturales y económicas que se dan en un contexto determinado (Sosenski, 2021).

Es a partir de estos aportes clásicos que se comienzan a trazar nuevas rutas de análisis sobre este grupo social. Desde la sociología, Gaitán (2006) explica que existen tres enfoques principales en los estudios de la infancia: el enfoque estructural, el construccionista y el relacional. De forma muy breve entiendo al primero como aquél que se centra en las estructuras sociales y en cómo estas determinan y por tanto explican los fenómenos en los que la infancia está inmersa. Desde este enfoque, el interés está puesto en la colectividad, en el grupo social en general, y no en la particularidad de sus miembros.

Por otro lado, definir concretamente la distancia o la diferencia entre el enfoque constructivista con el relacional es ya una tarea más compleja, esto debido a que no percibo una frontera nítida a partir de los postulados de Gaitán, ya que es un debate que sigue yendo y viniendo¹⁰. El enfoque construccionista comienza a fijarse en la pluralidad de infancias y - como su nombre lo indica- se centra en el análisis de la construcción social de la realidad, por lo que la infancia no puede ser entendida si no en relación con otras variables como el género, la clase, la etnia¹¹ y otras, lo que da la pauta a comprender que no se puede hablar de una única infancia (como en el enfoque anterior), sino de una pluralidad de estas.

¹⁰ En realidad, considero que, hasta la actualidad los cruces y encuentros entre los tres enfoques se siguen dando.

¹¹ Explicaré puntualmente a qué me refiero con esta categoría en la sección correspondiente a su análisis.

La perspectiva relacional se ha centrado en la necesidad de reconocer la mirada de los niños y niñas, pero bajo el entendido de que se trata de una construcción social definida a partir de su relación con otros grupos generacionales. Es importante aclarar que este enfoque no niega la influencia de las estructuras sociales, sino todo lo contrario, está buscando evitar las aproximaciones duales (objetivo/subjetivo, estructura/agencia, entre otros) al integrar en su análisis ambos aspectos, sin perder de vista el punto de vista de la niñez.

Lo comentado por Gaitán (2006) comienza a surgir a partir de los años 1980 (aproximadamente) cuando las propuestas sobre la infancia, establecidas por las disciplinas previamente esbozadas, se volvieron más difusas. Y es en el año de 1990 cuando surgen los *childhood studies* gracias al trabajo de Prout y James (1990), estos autores refrescan (por decirlo de alguna manera) los estudios de la niñez, mismos que se habían enfocado principalmente en la socialización y el desarrollo biológico de la infancia.

Prout y James creen que los niños son sujetos activos en la construcción de su vida social y que, por lo tanto, la infancia es una construcción social. Pero, además, invitan a estudiar a este grupo también como a una categoría analítica inseparable de otras (género, etnicidad, etc.). Desde los *childhood studies*, surgen dos propuestas muy interesantes que están generando escuelas de pensamiento en relación a la niñez. Por una parte, se crea un programa llamado *Childhood as Social Phenomenon* (1987-1992) dirigido por Jens Qvortup. Para él y sus sucesores, la infancia es un producto social que surge de la institucionalización y los cambios sociales y en su libro *Childhoodmatters* (1994) explica que la niñez se suscita de forma estructural independientemente de los niños.

Pero de forma casi simultánea también surgieron los estudios hechos por Cris Jenks (1982) y William Corsaro (1997). Jenks (1982) sostiene la importancia de entender a la infancia como una construcción social para así poder negar la naturalización de la misma. Él al igual que Mead y Ariès pone énfasis en la pluralidad de infancias y duda de la influencia total de las estructuras sociales.

Corsaro (1997) no se aleja de estos pensamientos pero además propone el término de reproducción interpretativa para explicar que la socialización no se trata únicamente de lo que ya se ha mencionado sobre el planteamiento de Durkheim, sino que para él, la reproducción interpretativa viene a ser como una espiral donde los niños participan pero

además producen culturas infantiles que se alimentan entre sí, formando una red en la que también están vinculadas las instituciones; por lo tanto, para Corsaro los niños no son recipientes vacíos listos para ser educados sino que son productores culturales tanto con otros niños como con los adultos.

Partiendo de lo anterior entendemos que desde el siglo XIX y hasta la fecha, se ha intensificado el debate de lo que significa la niñez. En este sentido, desde el pensamiento de los childhood studies, se ha buscado partir de reconocer que el análisis de grupos sociales con base en la edad (niñez, juventud, etc.), lejos de pertenecer a un orden natural de crecimiento biológico, se da través de clasificaciones social e históricamente situadas (Moscoso, 2009).

Desde mi punto de vista, lo anterior conlleva a que, por un lado, las otras generaciones como jóvenes y adultos, reproduzcamos esa serie de ideas de modo tal que les neguemos - desde nuestras posiciones de poder- una participación más activa; y, por otro lado, esta reproducción colectiva construye cierto tipo de ideas sobre lo posible y lo no posible de las niñas y niños sobre sí mismos y sobre los espacios sociales en los que se encuentran.

A partir de esto, mi propósito ha sido llamar la atención sobre la cuestión cultural (y no natural) en la manera que se relaciona la niñez con las distintas generaciones. Pero es importante tener cuidado con ello para no caer en relativismos. No se trata de proponer una visión en la cual existan niñeces ilimitadas de una cultura a otra y que, por tanto, todo tipo de situaciones por las que atravesasen sean válidas porque “así lo dicta su cultura” ya que pensar eso hoy, desde la investigación científica, sería casi un anacronismo.

1.4 La niñez desde una perspectiva relacional e histórica: propuestas y límites

Uno de los aspectos clave para entender a la infancia es que (tal y como sucede con el concepto de espacio social) este es un concepto polisémico cuyos significados varían en el tiempo, pero también en los distintos espacios sociales y sus contextos. Por lo tanto, no es posible hablar de este concepto como una categoría universal que sea operable para cualquier grupo o individuo independientemente de su contexto sociocultural y tiempo histórico. En consecuencia, se habla de la infancia como una categoría cultural históricamente situada (Sosenski, 2021).

Pero sucede que las teorías, ideas o postulados relativos a la infancia también se han ido definiendo y modificando en el transcurso de la historia. Por ello, algunas ideas

(mencionadas en la sección anterior) han tenido más repercusión que otras y se han llegado a dispersar globalmente hasta el punto de volverse hegemónicas (Sosenski, 2021). Un ejemplo de ello es la concepción romántica de la infancia que se mantiene hasta la actualidad, ya que coloca a los niños y niñas en un mismo lugar: de dependencia absoluta, en la escuela, lejos del trabajo y de cualquier actividad ligada al “mundo adulto” (Sosenski, 2021; Liebel, 2016).

Algo que salta a mi vista en este paradigma, es que se suele describir a este grupo desde la infantilización, y es en este sentido que concuerdo con Rivera Farfán al decir que hablar del “mismo concepto de infancia, del latín *infantia*, identificó al niño como aquel que no tiene voz, que no tiene permitido hablar; como un ser menor, inmaduro, incapaz de expresar criterio alguno” (2017: 236).

Me ha interesado retomar la categoría de niñez porque ha sido común -dentro de las investigaciones sociales- adoptar enfoques evidentemente adultocéntricos. El problema es que en estos enfoques se ha representado socialmente a las niñas y a los niños como sujetos (e incluso como objetos) pasivos, dependientes, incapaces de opinar, actuar y hasta de pensar por sí mismos.

Todo lo anterior, indudablemente ha influido a distintos grupos sociales, pero también a las instituciones que se enfocan en las niñas y los niños alrededor del mundo. Así, la infancia es una categoría que se mantiene en una constante negociación en cuanto a su significado y ha llegado a tal punto en que actualmente existen múltiples periodizaciones que definen a las niñas y niños con base en su edad (primera infancia, segunda infancia, tercera infancia, pubertad, adolescencia, entre otros) incrementando la pluralidad de significados (Sosenski, 2021).

Desde mi experiencia personal observo que, cuando se trata de hacer un análisis que involucra a una generación o “etapa” del desarrollo humano, hay muchas opiniones encontradas. Ello sucede porque las concepciones hegemónicas sobre la infancia se encuentran con construcciones sociales diferentes, mayormente ligadas al contexto sociocultural en el que estén (con menor dependencia del mundo adulto, que aportan a la economía familiar mediante al trabajo, entre otras). Como se verá en los últimos dos capítulos de esta investigación, a menudo ambas perspectivas -con sus múltiples particularidades-

tienden a chocar frontalmente entre grupos que comparten espacios sociales y tiempo histórico pero que son culturalmente diversos entre sí (M., 2018).

Considero que lo mencionado hasta aquí es importante porque la forma en la que conceptualizamos también incide en la forma de relacionarnos, por lo tanto, coincido en que las divisiones sociales definidas por la edad son arbitrarias y han sido organizadas de tal forma para poder cumplir con el propósito de establecer un orden, un sentido del “deber ser” de acuerdo a la edad que se tenga (Bourdieu, 1990, pp.164). Por ello resalto el hecho de que las niñas y niños tienen maneras de relacionarse, entender el mundo y entender lo que significa ser niña o niño en el mundo que son muy diferentes entre sí; pero como al mismo tiempo las infancias han estado socializadas de forma excluyente y subordinada donde cada quien debe ocupar un lugar preestablecido, haciendo que esta misma subordinación termine por ser naturalizada (Liebel, 2016).

El mayor problema de una perspectiva que -a través de instituciones y grupos- se pretenda universal, es que niega las muchas maneras de actuar de las niñas y niños lo cual termina por colocarles en una situación de otredad ya que sus formas de vida tienden a considerarse extrañas, diferentes, anormales, lo cual termina por provocar una serie de exclusiones, desigualdades y estigmas sobre las niñeces que no coinciden con la visión hegemónica (Sosenski, 2021; Liebel, 2016).

De esta manera, se entiende que conceptualizar a la niñez es un trabajo complejo. En esta investigación, decidí hablar de niñeces, niños y niñas porque considero que tales conceptos tienen menos connotaciones negativas en cuanto a su significado que el concepto de infancia. Ello no significa que el hablar de niñez esté libre de implicaciones similares, pero, desde mi interpretación, usar este concepto es un ejercicio que me ha permitido revisar constantemente la manera en la que, como adulta, he interpretado y analizado a los niños y niñas con quienes he trabajado.

Asimismo, bajo esta interpretación cualquier delimitación basada en cortes etarios, es una construcción social, ya que las divisiones por edades “vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse” (Bourdieu, 1990: 119). Por lo tanto, lo que signifique ser niña o niño en un espacio determinado, tendrá mucho más que ver con el contexto que con la generación de la que forme parte. En este

sentido, también se ha recalcado la importancia de hacer referencia a las niñeces en plural, ya que de esta forma se está hablando de las distintas construcciones sociales sobre este grupo. Por lo tanto, la noción de niñeces a la que me adscribo está en plural porque, en este estudio de caso, convergen distintas formas socioculturales de ser y ver a los niños/as.

Pero no solamente se trata de cuál es la interpretación o el significado que le damos a cada generación, sino también de lo que esperamos socialmente de las personas con relación con su edad. Sobre esto, no es ninguna novedad decir que la niñez ha tenido un proceso particular, porque se ha pasado de considerarles como personas incapaces que están destinadas únicamente a aprender o a capacitarse para la vida adulta, a reconocerlos como sujetos que, si bien están en formación, también tienen derechos y la posibilidad de participar socialmente con aportes e ideas propias (Liebel, 2016; Moscoso 2013). Por consiguiente, estudiar esta categoría “implica una ruptura en la medida en que se comenzó a reclamar el interés en los puntos de vista de los niños [y niñas], a visibilizarlos como agentes sociales en la producción y reproducción social” (Martínez, 2015: 31).

Tal y como lo explica María Morfin (2012), esto va mucho más allá de expresar una opinión, en realidad implica un proceso que nos acompaña durante toda la vida, en el que cada situación cotidiana se convierte en un aprendizaje que les dota de herramientas para participar en un espacio social. Por tal motivo “es fundamental entender que, si los niños tienen derecho a expresar su opinión, ello conlleva la obligación paralela de los adultos a escucharlos” (Morfin, 2012: 17) y esto no significa que la opinión de los niños y niñas esté por encima de la de los adultos, tampoco que se esté considerando que la niñez tiene todas las posibilidades de hacerse cargo de sí misma sin la necesidad de la compañía de un adulto.

Por esta razón, decidí usar esta categoría basándome en el punto de vista de las niñas y niños que participaron en la investigación. Por ello, aunque algunos puedan ser vistos como adolescentes o jóvenes en función de su edad (12 años o más), me baso en la forma en la que ellas y ellos se observaban y analizaban a sí mismos durante el trabajo de campo, en los que decían sentirse niños/as debido a que no realizaban actividades propias de los jóvenes, ni eran tratados como iguales por las personas dentro de su entorno que se asumen dentro de este grupo.

Consecuentemente, la niñez también es una categoría relacional que solamente puede ser entendida a partir de otras categorías que operan simultáneamente en un contexto sociocultural determinado (Bourdieu, 1997; Mintz, 2008; Moscoso, 2013; Sosenski, 2021). Al estar me basando en estas perspectivas teóricas, no puedo dejar de mencionar que el espacio social (con sus mecanismos específicos) también contribuye a definir qué es lo que se interpreta como niñez y cuáles serán las aportaciones sociales que se esperan de este grupo en un contexto determinado que, en este caso, corresponde a la zona nororiente de San Cristóbal de Las Casas.

De tal forma que en esta investigación la edad está estrechamente vinculada con otras categorías como género, etnicidad, posición socioeconómica, escolaridad y lugar de residencia, ya que éstas corresponden a las particularidades de la zona nororiente de la ciudad. Por lo que la categoría niñez no solo es diacrónica sino también es sincrónica (Sosenski, 2021). Otro aspecto para recalcar es que, si bien me interesa enfocarme particularmente en las niñeces, para el propósito de este trabajo ellos y ellas tienen el mismo trato analítico -como agentes sociales- que el resto de los agentes en edad adulta. Lo anterior es importante para hacer el análisis desde la perspectiva espacial y relacional de Bourdieu, y el hecho de que dentro del proyecto de investigación le dé cierto énfasis a la mirada de la niñez tiene que ver con mi lugar de enunciación previamente abordado.

Por ello importa tener presente que el principal límite de esta propuesta es que, lo que se piensa actualmente sobre las niñeces únicamente pertenece a este tiempo histórico; en el pasado la mayor parte de los grupos humanos habrían discrepado de estas ideas y probablemente en el futuro se desarrollen otras concepciones, de ahí la importancia de pensar a éste como un concepto históricamente situado (Mintz, 2008).

Las niñas y niños nos muestran constantemente que nuestras reflexiones y la necesidad que tenemos por posicionarles en grupos de cierta edad ya es algo superado. Es claro que tienen la misma capacidad que los adultos para relacionarse con otras generaciones (cercanas o distantes), pero a partir de sus recursos y poderes, lo que les limita es en realidad la imposición social que les ubica en ciertos espacios y que les aleja de muchos otros. Por ello tampoco me parece posible hacer cambios de la noche a la mañana, justamente porque se trata de un proceso en el que “asegurar su derecho a participar significa en el fondo

promover un cambio cultural, un cambio en la manera en que nos relacionamos” (Morfin, 2012: 31).

Quisiera cerrar aclarando que el debate sobre los límites y la manera “correcta” en la que los adultos se tendrían que relacionar con los niños, no es mi objetivo, no pretendo tener la respuesta porque eso involucraría introducirme en problemáticas muy complejas que me distanciarían de mi propósito. Coincido en que la forma en que las infancias viven el mundo social no es inferior ni superior a la de otras generaciones, simplemente es diferente y, entender, respetar y abrazar estas diferencias podría darnos la oportunidad de crear otras realidades muy distintas y mucho más amigables socialmente (Morfin, 2012). Por lo tanto, mi intención al redactar estas líneas es hacer un acercamiento a cuáles son las bases con las que he sustentado mi forma de entender a la niñez porque ello explicará la forma en la que analizo los distintos procesos y situaciones que se manifiestan en este espacio social que presento a continuación.

1.5 Conclusiones

La búsqueda de una perspectiva teórica que permita integrar distintas variables para un análisis socioespacial no es algo sencillo. He decidido hacer uso de la perspectiva relacional porque me permite hacer múltiples coincidencias, lo cuál ha sido muy útil no solo para el análisis del espacio social sino también para entender a la niñez.

De esta manera, rescato la importancia de comprender que el espacio social no es algo dado, no es algo que se pueda encontrar objetivamente (más allá del aspecto físico de la asociación) sino que es una categoría analítica que concibe tanto a los individuos como a las colectividades e instituciones como agentes sociales. De tal forma que, en el mismo estudio, puedan integrarse tanto el análisis estructural, explicando cuáles son aquellas fuerzas que oprimen “desde arriba” las decisiones y posibilidades en la vida de los agentes, al tiempo en que se explican cuáles son las acciones individuales (o de grupos) que implementan como estrategias para modificar ciertos aspectos de sus vidas cotidianas. Permitiendo la posibilidad de integrar ambos escenarios del análisis social.

Tomé la decisión de retomar el concepto de espacio social porque considero que es más útil para los fines que busco con esta investigación. Esto debido a que Tierra Roja, al ser una asociación civil, tiene la particularidad de tener instalaciones delimitadas y cuyo acceso

y uso está restringido a sus participantes activos, pero esto no significa que el análisis esté centrado únicamente en las situaciones que suceden al interior de sus instalaciones. Con ello quiero delimitar una de las múltiples diferencias entre el lugar de Tierra Roja (instalaciones) y el espacio social.

Como decía, la perspectiva relacional tampoco excluye a la mirada sobre las niñeces, sino todo lo contrario ya que explica lo inviable que resulta hablar de una infancia vivida de igual forma en todo el mundo, su significado está estrechamente vinculado al contexto sociocultural en el que se encuentre. Pero aseverando que existen cuestiones sociales, políticas, económicas y culturales que obligan a algunas infancias a atravesar por procesos complejos (migratorios, laborales, entre otros) que de ninguna manera pueden ser reducidos a explicaciones “propias de su cultura”, sino que remiten a la forma de entender a los espacios sociales históricamente situados.

En la medida en que los espacios sociales se analizan desde la perspectiva relacional, son entendidos como una red de posiciones desiguales entre los géneros, grupos de edad, orígenes socioculturales, posiciones socioeconómicas, entre otras. Es por lo anterior que tanto este concepto como el de niñez, no pueden ser analizados en sí mismos sino a partir de una serie de ejes que posicionan y diferencian a los agentes.

Capítulo II. Contexto sociocultural de la periferia norte de San Cristóbal de Las Casas

Este capítulo surge con el propósito de crear un marco contextual que permita situar histórica y espacialmente a la asociación civil Tierra Roja Cuxtitali. Para lograrlo, ha sido importante reconstruir la manera en que se ha configurado históricamente tanto el barrio de Cuxtitali (fundado en la Colonia) como las colonias Molino de Utrilla y Molino Los Arcos (fundadas a fines del siglo XX). Hacer esta reconstrucción permitirá comprender que, aunque en escenarios claramente diferenciados, los tres barrios/colonias se han constituido en una posición marginal respecto al centro de la ciudad, pero, aunque comparten esta característica, se encuentran en disputa no solo entre sí mismos sino frente a grupos económicos y políticos hegemónicos de San Cristóbal de Las Casas.

Para este análisis, comenzaré con un breve acercamiento al contexto social y la distribución espacial de la ciudad en la época colonial, posteriormente me enfocaré en los años sesenta/setenta del siglo XX, para hablar sobre cómo se ha ido conformando la zona norte de San Cristóbal en general y puntualizar en la zona nororiente en décadas más recientes. Para la primera parte, recurriré a los trabajos académicos que se han producido sobre estos procesos migratorios en la historia reciente de San Cristóbal de Las Casas; en cambio, cuando hable de Cuxtitali, además haré una relación con algunos datos etnográficos que he podido recabar.

Lo anterior debido a que las personas entrevistadas formalmente o con quienes entablé conversaciones informales, me dieron información interesante sobre cómo fue recibida la nueva población en el barrio, cuál era la impresión que les dio este proceso, cómo se ha ido expandiendo el barrio y más o menos quiénes son los que viven en las distintas “alturas” o “secciones” del mismo. También dedicaré un breve apartado para hablar sobre la disputa por el agua porque se mencionó mucho por parte de los padres y madres de familias de Tierra Roja y además ha influido en las dinámicas entre los niños con comentarios acusatorios como “tala árboles”, “roba agua”, “chamula invasor”, entre otros. Estos puntos - para mí- explicarán mucho el resto de la tesis porque tal y como mencionaba en el capítulo 1, forman parte de la perspectiva histórica y relacional que he retomado.

De esta manera intento repensar las situaciones políticas, sociales y culturales que tienen que ver con la realidad social en la que se encuentra Tierra Roja Cuxtitali. Con esto busco entender de una manera más clara, el conjunto de acciones y estrategias que están ocurriendo socialmente y, que repercuten tanto directa como indirectamente en este espacio social.

2.1 La configuración espacial de San Cristóbal en la época colonial

San Cristóbal de Las Casas se localiza en la región de Los Altos de Chiapas y además de ser una de las ciudades más pobladas del estado, también es una de las de mayor antigüedad a nivel estatal y nacional. Fundada en el año de 1528, esta ciudad tiene un importante devenir histórico en el que se explican muchos cambios y continuidades en las relaciones sociales dentro de la región.

A pesar de su importancia, el propósito de esta investigación no me permite extender la dimensión histórica más allá del siglo XX, considero necesario hacer algunas anotaciones muy puntuales sobre cómo se conformó la ciudad en un sentido socio-espacial y cultural. Lo anterior con la intención de dar mayor claridad a la lectura.

En este sentido, durante la época colonial en San Cristóbal de Las Casas habitaba población mayoritariamente mestiza¹² o de origen español, que se organizaba socioculturalmente a través de una fuerte estructura de “castas”. La distribución material de la ciudad colonial era conformada por distintos barrios que, según el historiador Aubry (1991), estaban peculiarmente ubicados, de tal modo que asemejaba a una “muralla” que separaba a los indígenas locales de los españoles que habitaban en el centro de la ciudad.

¹² Hablando en términos simplistas, la población de Los Altos de Chiapas se ha descrito a partir de dos denominaciones de gran uso: indígenas y ladinos, una se refiere a las personas descendientes de los grupos precolombinos, la segunda hace referencia a los mestizos (aunque con diversas particularidades históricas). Hasta la actualidad se encuentra el uso de este término en muchos trabajos académicos, publicaciones de prensa y de manera cotidiana, por ello es importante aclarar las razones por las que no estoy retomando tal categoría. Por un lado, considero prudente no entrar en un debate que tiene una complejidad importante y que podría distraerme de los objetivos de la investigación; por otro lado, en los datos obtenidos a partir del trabajo de campo no se mencionó el término “ladino” para autodenominarse, se hablaba de “no indígena” o “mestizos” y aunque los indígenas con quienes dialogué les llamaban “caxlanes” tampoco hablaban de “ladinos” como tal. Por ello he decidido utilizar la noción de “no indígena”. Para más información es posible consultar los trabajos de: Pedro Pitarch Ramón (1995), Juan Pedro Viqueira (1995), entre otros.

Hago una breve distinción al decir “indígenas locales” porque (siguiendo con la lógica de la configuración espacial de entonces) también es sabido que los habitantes de los primeros barrios de la ciudad pertenecían a otros grupos culturales de distintas regiones del país (Aubry, 1991). De esta manera, el barrio de Mexicanos era de origen mexicana, San Antonio de origen mixteca, San Diego de origen zapoteca, Tlaxcala de origen tlaxcalteca, El Cerrillo de origen tsotsil y Cuxtitali, cuyo origen sigue en proceso de ser aclarado. Además, también había una importante presencia de población negra habitando el centro de la ciudad puesto que, del mismo modo que los indígenas, se desempeñaban como servidumbre para los españoles (Garza, 2012).

El caso del barrio de Cuxtitali es muy particular, hay interpretaciones que argumentan que su población era proveniente de los mayas quichés (De Vos, 2010) pero también hay otras que indican la posibilidad de que este barrio fuese poblado inicialmente por indígenas tsotsiles de la región. Ya que, aunque la mayoría de los barrios -que conforman lo que actualmente se conoce como “barrios antiguos”- se formaron con población indígena de otras regiones del país, el barrio del Cerrillo estaba conformado por indígenas tsotsiles que fueron liberados de su condición de esclavos por decreto de la Corona (Viqueira, 2007, en Garza, 2012).

La investigadora Anna Garza (2012), explica que para hacer la delimitación física/espacial de la ciudad, los españoles también utilizaron las características del paisaje geográfico (cerros, ríos y humedales) del valle de San Cristóbal como una forma de marcar aún más estas separaciones entre los distintos barrios en relación con el centro. Lo anterior propició que algunos de ellos tuvieran mayor comunicación y relaciones sociales de mayor cercanía que otros, este fue el caso de Cuxtitali con el barrio de El Cerrillo (Garza, 2012: 24). La misma autora plantea que o bien Cuxtitali “se desprendió de El Cerrillo o fue formado por indios del área” (Garza, 2012: 27).

Si bien hay una reducida cantidad de datos que orienten más acerca del origen de Cuxtitali, lo que sí es claro es que los barrios hasta aquí mencionados se fundaron al mismo tiempo que el centro de la ciudad y le dieron origen a la misma (Aubry, 1991). El motivo principal para organizar a la ciudad de esta manera era el de crear una especie de cinturón humano (con indígenas aliados o sometidos), que permitiera a los grupos de poder (españoles

y mestizos) protegerse ante los posibles conflictos con los indígenas de la región (Aubry, 1991). Esta organización no se limitaba a la distribución geográfica, también se impuso una estricta separación étnica, en la que los españoles tenían derecho de habitar el centro de la ciudad y a los indígenas les correspondía habitar la periferia (actualmente barrios históricos). Es por esto que autores como Aubry, explicaron que en este momento histórico San Cristóbal era una “ciudad dual” (Aubry, 1991, en Paniagua, 2010: 31).

Con este tipo de organización y distribución espacial, se pretendía que cada grupo social estuviera ubicado de acuerdo con su estatus económico, su origen cultural, sus actividades de subsistencia (cada barrio realizaba alguna actividad en específico), entre otras. Y esto también formaba parte del conjunto de condiciones que generaban explotación, subordinación y exclusión socio-espacial en las relaciones entre españoles e indígenas locales y foráneos. Por lo que había ciertas normas que marcaban a los indígenas el cómo, quién y cuándo podían estar en espacios de la ciudad que no les correspondía.

Pero como sabemos, la historia cultural de la ciudad no es lineal ni estática, las relaciones sociales involucran mucho dinamismo y pensar que no había interacciones entre españoles e indígenas en los espacios “restringidos” de la ciudad, es insostenible. Actualmente existen distintas crónicas e investigaciones sobre la época colonial de la ciudad,¹³ que demuestran la necesidad (tanto de españoles como de indígenas) de permitir a los indígenas estar en el centro en situaciones específicas.

Con ello se dieron un sinnúmero de encuentros, relaciones e interacciones entre grupos que supuestamente no deberían tener mayor cercanía que la laboral (aunque evidentemente para los indígenas era una manera de sobrevivir a partir de un trabajo precario y desigual en múltiples sentidos). Por lo tanto, paulatinamente los barrios dejaron de ser solamente de indígenas, y el centro tampoco se mantuvo como exclusivo para los españoles (Paniagua, 2010: 31).

Sin lugar a duda, hubo un gran esfuerzo por mantener estas imposiciones sociales, pero había cuestiones socioeconómicas que se contraponían a este interés. Desde su fundación, la ciudad de San Cristóbal de Las Casas se ha caracterizado por tener una relación

¹³ Al respecto pueden consultarse los diversos trabajos autores como: Jan de Vos (2010), Juan Pedro Viqueira (1995), Andrés Aubry (1991), Anna María Garza Caligaris (2012), entre otros.

de dependencia económica con otras regiones del estado. Esta característica en la producción económica ha tenido mucho que ver con la geografía del lugar, que se caracteriza por tener tierras muy altas y arcillosas con clima frío, las cuales se encontraban lejos de rutas comerciales o de tierras de mayor calidad para el cultivo y por si esto fuera poco, tampoco tenían otros recursos naturales que pudieran obtenerse a través de la minería (Viqueira, 1995: 220).

Pero además de que sus recursos provinieran principalmente del exterior, la sobrevivencia económica de la ciudad se caracterizó, por un lado, por despojar a los indígenas de su producción mediante pagos tributarios (Viqueira, 1995). Por otro lado, se fortaleció el trabajo indígena, que no solo era de servidumbre dentro de la ciudad, sino que también se movilizaba como mano de obra para otras regiones del estado donde había mayor producción agrícola (Viqueira, 2007, en Garza y Sánchez, 2015: 189).

2.2 Procesos migratorios y reconfiguración espacial en la ciudad en el siglo XX

Con todo y las limitaciones de producción económica de la ciudad, San Cristóbal se consolidó paulatinamente por ser el centro de mayor actividad y obtención de recursos en Los Altos de Chiapas. Esto motivó a que los indígenas de la región llegaran con mayor regularidad al valle de Jovel para movilizar sus productos y/o abastecerse de otros, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX (Villagrana, 2019: 43).

Pese a todas las segregaciones y restricciones impuestas tanto en el espacio público como en el privado, los barrios mantenían una activa comunicación y relaciones sociales que eventualmente fueron desdibujando las aparentes fronteras que les dividían debido a los diferentes cambios de residencia y relaciones de parentesco entre habitantes de los distintos barrios y españoles (Garza, 2012: 36).

Según Garza (2012), además de los barrios existentes (Cuxtitali, Mexicanos, Tlaxcala, San Antonio, San Diego y El Cerrillo) se estaban formando otros alrededor de los primeros, por gente que no era solamente indígena, negra o española que, como comenté en la sección pasada, dio la pauta a que las distinciones étnicas se hicieran cada vez más difíciles de identificar (Garza, 2012: 27).

Tal proceso, hizo que fuese cada vez más evidente la imposibilidad de hacer segregaciones socio-espaciales de acuerdo a la etnia y evidenció el “mosaico pluricultural derivado de la convivencia de los diversos grupos sociales que comparten el día a día en esa región” (Rodríguez, Sánchez y Zaragoza, 2010: 101).

Pero aun con todos estos cambios y la rapidez con la que se generaban, el tipo de relaciones sociales que existía entre indígenas y no indígenas siguió siendo de explotación, subordinación y racismo (por nombrar algunas). En ellas, los no indígenas buscaban marcar y proteger su posición dominante debido a que eran una población mucho más reducida en número comparada con la de los indígenas (Rus, 2009: 180).

Por esto, San Cristóbal de Las Casas también se consolidó como una ciudad hecha por y para los españoles y mestizos, haciendo la vida de la población indígena muy carente, insegura y violenta, en la que todavía hasta mitad del siglo XX, estaban vigentes distintas restricciones específicas para los indígenas, como el no poder estar en el espacio público durante la noche (Rus, 2009: 180).

En cuanto a los niños indígenas, los pocos que pudieran estar en la ciudad por casualidad en aquellos años, o bien eran hijos de los sirvientes o empleados de los ladinos, y por lo tanto estaban bajo su protección, o bien se trataba de jovencitos que habían acompañado a sus padres al mercado de la ciudad o a alguna oficina de gobierno, y lo más probable es que regresaran a sus comunidades antes del anochecer (Rus, 2009: 180).

Siguiendo la premisa de que la historia no es lineal ni estática, se sobreentiende que los procesos sociales se encuentran en permanente cambio. Aun así, Viqueira apuntaba que, pese a todos los cambios generados, al final del siglo XX “la antigua oposición entre indígenas y ladinos no se ha diluido, sino que por el contrario parece haber cobrado renovadas fuerzas en las últimas décadas” (Viqueira, 1995: 225).

Al respecto, Jan Rus (2009) explica la rápida urbanización de San Cristóbal, es un fenómeno que ha implicado la reconfiguración sociocultural y espacial de una ciudad que durante varios siglos se ha asumido, cuando menos, no indígena y que ha intentado mantener sus privilegios y su posición de poder tanto como les ha sido posible.

En este sentido, Pitarch menciona que, aunque la división espacial¹⁴, basada en la estructura de castas -que separaba a los indígenas de los mestizos y de los españoles- se había roto oficialmente con la independencia, considera que “quizás la migración de población indígena a zonas previamente ladinas sea el principal factor de fragmentación sociocultural” (Pitarch, 1995: 240).

Sobre ello, Rus (2009) argumenta que este reacomodo comienza desde 1970, cuando la ciudad se vuelve uno de los principales sitios de llegada de la que sería una importante migración masiva de población proveniente de zonas rurales indígenas de la región. El autor describe que esto se ha dado en tres importantes etapas o como él las denomina “olas” y que, debido a que cada etapa ha tenido generadores específicos, la periferia de San Cristóbal tiene una organización de lo más diversa que de alguna manera refleja la multiplicidad de culturas que confluyen allí.

Esta primera etapa de los años setenta del siglo XX estuvo motivada por dos importantes procesos sociales. Uno de ellos fue el inicio de la crisis del campo que se dio a nivel nacional (y que se intensificaría en 1982, con la aplicación de políticas neoliberales). Según Rus (2009), esto se produjo debido a un proceso de reajuste nacional ligado a la necesidad del país por terminar de asimilar el nuevo modelo de economía internacional. Se habla de este periodo como un momento de transformaciones estructurales donde se terminó por dar mayor atención y prioridad a la agricultura comercial y de exportación, por lo que el resto de los sectores agrícolas fueron gravemente afectados.

A pesar de que, en términos generales, la crisis estaría afectando a toda la nación, lo cierto es que aquellos estados que históricamente han dependido en mayor medida de su producción agrícola evidentemente tuvieron un mayor impacto. El caso de Chiapas fue muy claro, la población se vio altamente afectada cuando disminuyeron los precios del frijol, el maíz, el azúcar y el café, principales productos agrícolas del estado. Este “golpe” económico generó muchas dificultades para las familias campesinas puesto que el trabajo agrícola era cada vez menos atractivo porque suponía una gran cantidad de tiempo, constancia y fuerza, para obtener un ingreso económico por demás precario (Rus, 2009: 174).

¹⁴ Me refiero al lugar de residencia, que separaba a indígenas de mestizos y españoles con el propósito de responder a una distinción “socio-racial” (Viqueira, 1995: 227).

Por si esto fuera poco, las posibilidades de que las nuevas generaciones pudieran acceder a más tierras o emplearse en otros sectores, también fueron en decremento, lo que empujó a cientos de familias campesinas a buscar nuevas oportunidades de subsistencia fuera de sus localidades. Todo ello hizo de la migración del campo a la ciudad una alternativa cada vez más atractiva y aunque no dejaba de ser una apuesta arriesgada, muchas familias campesinas lograron mantenerse en sus comunidades debido a que los miembros varones optaron por dedicarse al trabajo obrero en otras localidades (Rus, 2009: 174).

Pero además de esta crisis y sus efectos locales, la población de Los Altos de Chiapas también se encontraba atravesando una serie de conflictos políticos y religiosos que terminarían por reconfigurar toda la región.

Estos conflictos se dieron en distintas comunidades, pero el caso de San Juan Chamula (localidad aledaña que colinda al norte de San Cristóbal) ha sido muy relevante debido a que la mayoría de los migrantes de esta etapa provenían de ahí. Dichos conflictos se generaron debido a dos situaciones importantes, por un lado, la creciente presencia de caciquismos autoritarios que -con una importante cantidad de sus miembros adscritos al Partido Revolucionario Institucional (PRI)- no le permitían al resto de la población elegir libremente a sus autoridades, y por el otro, atribuido a sus creencias religiosas (Uribe y Martínez, 2012 en Villagrana, 2019: 46).

En este contexto, una cantidad importante de su población optó por dejar de ser católica para convertirse al protestantismo, pero esto creó fricción y polaridad, ya que significaba una ruptura con su sistema de prácticas tradicionales y culminó con la expulsión violenta de este grupo (Hvostoff, 2009; Rus, 2009).

Estas expulsiones estaban a cargo de las autoridades indígenas tradicionalistas, que hicieron que una gran cantidad de familias tuvieran que dejar sus viviendas, empleos y estilo de vida atrás por lo que, en la búsqueda de refugio, estos se vieron obligados a instalarse en la zona norte de la ciudad (Hvostoff, 2009; Rus, 2009). Esta situación no fue sencilla porque implicó el descontento de la población de San Cristóbal, específicamente de los no indígenas, donde pese a que para entonces los indígenas ya no tenían tantas restricciones en el espacio social y político como en décadas anteriores, el racismo seguía vigente.

En esta etapa, uno de los factores que jugó a favor de que se les permitiera adquirir terrenos en la ciudad fue que algunos sancristobalenses que eran propietarios de tierras en la zona norte vieron la posibilidad de venderlas. Pero esto no determinó que sus condiciones y la clara discriminación y exclusión social se modificara en realidad, “y la razón era que los indígenas seguían viviendo confinados en colonias apartadas y fácilmente identificables establecidas en los alrededores de la ciudad” (Rus, 2009: 182).

Al respecto, Hvosstoff (2009: 226) explica que los expulsados de la primera ola, en realidad no llegaron con la idea de quedarse, sino que esperaban poder volver a sus lugares de origen en cuanto la situación mejorara porque, evidentemente, habitar en la ciudad implicaba empezar de cero, olvidarse de sus hogares y con ello, enfrentarse a los cambios radicales en sus formas de vivir y relacionarse.

Según Rus (2009: 185) la importancia histórica de esta etapa es que por primera vez los indígenas habían podido habitar en la ciudad sin tener que renunciar a sus lenguas, sus vestimentas y sus formas de organización familiar y comunitaria. Pero con todo lo que implicaba un proceso migratorio de este tipo, las autoridades políticas no manifestaron tener grandes intenciones de incidir en el problema y resolverlo o por lo menos proponer alternativas menos desfavorables para los recién llegados.

Esto finalmente generó que la población indígena refugiada en las periferias de la ciudad terminara por olvidarse de la idea de volver a sus localidades y comenzaron a organizarse hasta finalmente llegar a formar colonias nuevas, en las que se fueron agrupando de acuerdo con las localidades de origen, la religión y los parentescos de sus habitantes (Hvosstoff, 2009: 227).

La segunda etapa tuvo su génesis a partir de la misma crisis económica de la que hemos hablado previamente, pero en su fase de mayor intensidad durante el año de 1982. México tuvo que aceptar un ajuste de tipo estructural neoliberal para que tanto Estados Unidos como el Fondo Monetario Internacional otorgaran el préstamo que “rescataría” a la economía de los estragos que ya se venían manifestando en la década previa (Rus, 2009).

Esto trajo consigo una serie de políticas de austeridad debido a que las reformas de libre mercado que tuvieron apuntaban a la posterior formalización del Tratado de Libre

Comercio de América del Norte (TLCAN). Todo esto ocasionó una serie de decisiones políticas y de reformas estructurales que afectaron principalmente a los trabajadores del campo (Rus, 2009).

Sin grandes posibilidades de obtener mejores recursos a partir de la producción agrícola, mucha población rural tuvo que trasladarse a las principales urbes del estado. San Cristóbal de Las Casas fue una ciudad con mucho atractivo porque, a pesar de que la crisis afectó fuertemente a distintas industrias, el turismo en el valle de Jovel creaba una mayor demanda de empleos de servicios (hoteles, restaurantes, etc.) y en la producción y venta de artesanías (Rus, 2009: 186).

Siguiendo al mismo autor, esta situación alentó a que se consolidara la tercera etapa de migraciones indígenas, misma que se produjo debido al desplome del mercado internacional del café en el año de 1989 y se profundizó con el levantamiento zapatista del año 1994 que llegó de la mano con la formalización del TLCAN. Estos dos sucesos crearon, por un lado, la precariedad económica de muchos trabajadores del campo y, por otro lado la violencia producida por el contexto bélico de entonces. Rus (2009: 189) explica que esta tercera etapa difería de las dos primeras porque aquí se trataba de personas monolingües y pobres que llegaban a un espacio dónde las oportunidades laborales para los indígenas ya estaban ocupadas y más bien se encontraban en disputa.

Pero aún con la situación de precariedad, lo que sí encontraron a favor fue la organización comunitaria que ya estaba siendo construida por los migrantes de etapas anteriores, quienes incluso se habían organizado en sindicatos (Rus, 2009: 189). Aunque sus peticiones eran difícilmente atendidas por las autoridades municipales y estatales, su organización se hizo cada vez más fuerte y con mayor presencia, hecho que convirtió a las periferias en espacios de resistencia y participación indígena donde a pesar de la gran colaboración en algunos temas, también se generó un ambiente de exclusión y desigualdad social (Cañas, 2017: 84).

Hasta aquí el proceso migratorio es aparentemente indígena, pero es en la década de los noventa cuándo también comenzaron a llegar otro tipo de migrantes (en mayor cantidad que en otros momentos), haciendo de las características migratorias de principios del siglo XXI, muy diferentes de las anteriores.

En este proceso se encuentra una gran cantidad de población proveniente de otros estados de la república o de otras localidades chiapanecas y también la proveniente de otros países. Pero Viqueira considera que su presencia “no ha debilitado la estructura de ‘castas’ de la ciudad, sino que tan solo la ha enriquecido con una nueva categoría cultural” (Viqueira, 1995: 227). Porque, aunque con sus marcadas e importantes excepciones, las relaciones que establecen entre sí dentro de la cotidianeidad siguen estando “impregnadas siempre de una compleja mezcla de discriminación, desprecio, paternalismo, temor, resentimiento, envidia y odio” (Viqueira, 1995: 227).

Este acercamiento histórico me parece importante porque marca ciertas continuidades en algunas dinámicas y características barriales, particularmente en Cuxtitali que, como se verá más adelante, inciden en las relaciones sociales que se gestan en el espacio social.

2.3 Habitar los márgenes: nuevas poblaciones en la zona nororiente de San Cristóbal

El barrio de Cuxtitali está ubicado al nororiente de la ciudad, tal y como lo mencioné al inicio de este capítulo, es uno de los barrios que se fundaron al mismo tiempo que el centro histórico. Este barrio dedicado al comercio y a la matanza de cerdos, se ha caracterizado por una sólida organización interna y también por cierto aislamiento, tanto así que era conocido por los san cristobalenses como “el pueblo vecino” (Moreno Flores, 2001 en Pérez López, 2019).

Pero que existiera esta referencia no era casual ya que el barrio durante mucho tiempo estuvo bastante alejado del centro de la ciudad y esa distancia física también permitió que la población de Cuxtitali mantuviera formas de vida muy características de las localidades rurales (Garza, 2012). A partir de la recuperación histórica que hace Garza (2012), sabemos que aún con su paulatina expansión y cada vez mayor cercanía con la ciudad, siguieron siendo considerados como una población indígena marginada, quienes habitaban en “la orillada” de San Cristóbal.

Esta distancia con el centro de la ciudad no era solamente física, también llegó a manifestarse en cuanto a los manejos oficiales, los cuales permitieron que el barrio mantuviera gran libertad de gobierno interno, misma que duró mucho más tiempo que el de los otros barrios. Evidentemente esto convenía no solo a los cuxtitaleros, sino también a la

alcaldía de San Cristóbal, ya que veían la posibilidad de invertir menos recursos financieros en las necesidades y organización del barrio (Garza, 2012).

Todo ello, en suma, explica por qué se ha enfatizado en su aparente hermetismo actual ya que a pesar de los múltiples cambios que se han suscitado en el transcurrir del tiempo, esta imagen sobre su población sigue estando muy latente. En este sentido, la llegada de población migrante que no se ha podido ubicar en otras colonias, o que han visto más conveniente establecerse en la zona norte oriente, además de la población migrante nacional e internacional que ha encontrado en Cuxtitali un lugar óptimo para vivir, ha generado ciertos reacomodos dentro del barrio.

Por esto ha surgido una aparente distancia y tensión en las relaciones entre los nacidos y crecidos en Cuxtitali y los que han llegado a vivir ahí. Ya que hay que tomar en cuenta que no solo se ha tratado de un barrio que se dice que es hermético y hostil con los extraños “desde siempre”, sino que, al tratarse de la tercera ola de migrantes, la población sancristobalense en general (y no solo de Cuxtitali) comienzan a ver como una amenaza a los recién llegados (Moreno Flores, 2001; Rus, 2009).

Si bien las primeras etapas de las migraciones indígenas tuvieron la particularidad de encontrarse con una sociedad sancristobalense mucho más cerrada y hostil hacia la diversidad; las personas que arribaron y que continúan llegando a partir de la última década del siglo XX han coincidido con una ciudad con cada vez más presencia indígena (Rus, 2009: 191).

Durante mucho tiempo, las colonias que abrazan al periférico de la ciudad - particularmente las ubicadas al norte- han sido percibidas con mucha cercanía a la pobreza, marginación e inseguridad, ante los ojos de quienes ya habitaban el valle de Jovel. Pero pese a que mucho de este imaginario se ha sostenido y se ha reproducido por algunos sectores de la sociedad sancristobalense, lo cierto es que la zona norte poco a poco se convirtió en una gran alternativa ante la cada vez más precaria realidad que se vivía en las comunidades indígenas (Hvostoff, 2009: 228).

Hay que reconocer que la mayoría de la población indígena ha organizado su nueva vida en lo que se conoce popularmente como “la orillada”, por lo que la distribución socio-

espacial de la ciudad en realidad no ha cambiado mucho en ese sentido. Según Angulo Barredo (2009), la totalidad de estas nuevas colonias indígenas se ha establecido alrededor del periférico y de esta, la mayor parte se ubica al norte, recorriendo del poniente al oriente (Barredo, 2009: 69).

Como mencionaba previamente, cada una de las colonias de migrantes tiene sus propias características e historia, pero por desgracia actualmente hay muy poca bibliografía sobre la zona nororiente de la ciudad, en específico sobre Molino Los Arcos y Molino de Utrilla.

Al respecto Yáñez¹⁵ (2020) explica que en el año de 1994 se organiza un grupo de 53 familias de Santiago El Pinar y dentro de estas se encontraban algunos líderes de distintas organizaciones políticas, que se formaron progresivamente debido a los distintos procesos migratorios en la ciudad de los que hablé en la sección anterior. Por lo que en particular en la tercera ola migratoria se vivía un clima político tenso debido al levantamiento del EZLN y se dieron grandes ocupaciones a distintos predios en la región. Pero según Yáñez (2020), estas ocupaciones se dieron de forma organizada por un grupo de organizaciones indígenas y campesinas del estado que acordaron que se iban a tomar varios predios el día 7 de marzo de 1994. En este contexto, las familias que no tenían títulos ejidales -ya que había pocas tierras en Santiago El Pinar- vieron en esta organización, una buena forma de hacerse de predios.

Es importante mencionar que en esta fecha no solo se tomó la actual colonia Molino Los Arcos, sino que también fueron tomadas y creadas las colonias Molino de Utrilla, 5 de marzo, 1° de enero, 31 de marzo y Emiliano Zapata (Yáñez, 2020). El investigador explica que, en los años de la ocupación, también los indígenas que habitaban en Cuxtitali encontraron una buena oportunidad de hacerse de un espacio propio para vivir, puesto que los precios eran muy bajos y al inicio solamente se recibía a población indígena (Yáñez,

¹⁵ Debido a la escasa bibliografía, para hablar sobre los inicios de las colonias Molino Los Arcos y Molino de Utrilla retomo la información obtenida mediante una entrevista a Pablo Yáñez, autor de una investigación etnográfica sobre Molino Los Arcos para su tesis de la maestría en Estudios Sobre Diversidad Cultural y Espacios Sociales del Instituto de Estudios Indígenas-UNACH. Por ello, la citación marcada con el año 2020 corresponde a la entrevista sobre su investigación, mientras que aquellas que se encuentran marcadas con el año 2021 se refieren la tesis aprobada.

2020). Actualmente y debido al rápido crecimiento demográfico, todas estas colonias se localizan al norte y rodean a Cuxtitali de oriente a poniente (según el orden en que son mencionadas).

Pero el hecho de que tanto las olas migratorias como su consecuente establecimiento en la ciudad se dieran en distintas décadas (aunque consecutivas), aunado a que no todos los migrantes provinieran de las mismas localidades, implica que las nuevas colonias también tengan marcadas diferencias entre sí. Estas diferencias se dan tanto por las características físicas de los nuevos asentamientos respecto al resto de la ciudad, como por la forma de organizarse (Rus, 2009).

Rus (2009: 191) argumenta que, en cuanto a sus características físicas, todas estas colonias tienen una estructura muy similar a las que existen en el entorno rural de la región y contrastan mucho con los barrios que mencionaba en la sección anterior, entre estos Cuxtitali.

Este contraste no es solamente físico, también se manifiesta en las relaciones sociales, ya que los migrantes (por búsqueda de refugio o por motivos económicos) no tenían una tendencia a movilizarse individualmente, sino que se trataba de familias extensas completas.

Bajo este panorama, es evidente que sus formas de vida comunitaria no se modificaron en su totalidad al llegar a la ciudad, ya que “también trajeron consigo una cultura cívica y política en común, y la organización social al interior de las colonias de muchas maneras reproduce la de las comunidades indígenas del campo chiapaneco” (Rus, 2009: 193). Ello explica el hecho de que las colonias del periférico norte tengan una fuerte organización que han logrado construir e incluso defender¹⁶ a partir de diversas necesidades (Rus, 2009).

Ya he comentado que existen diferencias entre las nuevas colonias de migrantes indígenas y los barrios antiguos, pero es importante no olvidar que estos barrios -aunque han tenido ciertos privilegios en comparación con los habitados por población indígena local- también se han conformado por población que actualmente en su mayoría es clase

¹⁶ Aunque es un aspecto importante para entender la compleja red de relaciones y tensiones que existen entre las organizaciones indígenas de la ciudad y el resto de la población civil y oficial, no profundizaré más que en lo elemental en este momento de la investigación. Para más información, consultar el artículo de Hvostoff (2009).

trabajadora, por lo tanto yo no considero que las tensiones tengan que ver únicamente con una división de clase, sino que hay otros factores imbricados como la etnia, el lugar de origen y de residencia y el género, por mencionar algunos.

Esta distancia entre las poblaciones de los barrios y colonias previamente mencionadas se comienza entonces a justificar no solamente bajo el discurso de la inestabilidad económica que llegaría con nuevos actores sociales; al tratarse de la regularización de predios que fueron ocupados de forma arbitraria, la idea de que habría un desequilibrio ecológico en la región fue un argumento para defender la postura de los residentes de Cuxtitali que cobró mayor fuerza y con ello el desencuentro (y aversión) entre no indígenas e indígenas (Hvostoff, 2009: 241).

Sin lugar a duda, estos encuentros se han desarrollado hasta convertirse en una compleja red de relaciones en las que es cada vez más difícil distinguir a las diversas posiciones. Aun así, en cuanto al uso del espacio público, es posible decir que existen límites no establecidos entre la población que habita la zona nororiente de la ciudad, o al menos, la que transita entre los límites de las colonias Molino Los Arcos, Molino de Utrilla y el barrio de Cuxtitali.

2.3.1 Tensiones en crecimiento: algunos apuntes etnográficos

A partir de la descripción hecha en la sección anterior, es posible visualizar los procesos que explican las actuales tensiones entre Cuxtitali y las colonias migrantes, particularmente Molino Los Arcos. Ello tiene que ver con la historia de la población cuxtitalera, que ha mantenido una fuerte organización interna, cuya forma de gobierno ha sido muy independiente del resto de la ciudad (por lo que la relación que tienen con el espacio también es estrecha) aunado a la llegada y creciente expansión de distintas colonias que colindan con el barrio.

Aunque en la actualidad existe una tensión latente entre las poblaciones de Cuxtitali y Molino Los Arcos, esto se ha dado de forma progresiva¹⁷ ya que, durante los primeros años,

¹⁷ La información para construir esta sección se obtuvo mediante entrevistas a Pablo Yáñez y a cuatro adultos participantes de Tierra Roja: El señor Manuel Gómez de 28 años, habitante de la colonia Molino de Utrilla, la señora María Díaz de 64 años, habitante del barrio de Cuxtitali, la señora Guadalupe López de 58 años, habitante del barrio de Cuxtitali y a Emilio, miembro fundador de Tierra Roja. Además de hacer uso de algunos de los datos obtenidos mediante el diario de campo. Sus

en realidad las tierras ocupadas por las familias de Santiago El Pinar casi no tenían un uso habitacional por parte de la población de Cuxtitali a excepción de un aproximado de 5 familias que se dedicaban al cuidado de algunos predios como el Molino de Agua y “La Casa Grande”.

Como este lugar estaba prácticamente despoblado, los recién llegados comenzaron a construir pequeñas casas que, como mencioné con anterioridad, tenían características muy similares al entorno rural, eran de construcción un tanto improvisada, con materiales que permitieran un fácil montaje y desmontaje. Las distintas fuentes consultadas consideran que este tipo de construcción en parte se debe a los bajos ingresos, pero también tiene que ver con una manera de protegerse o arriesgar una menor inversión ante posibles desalojos.

Ya que al ser tierras “invadidas” su situación como propietarios es ilegal y ello les expone a posibles intervenciones directas por parte del Estado. Según Pablo Yáñez (2020), esto solo sucedió una vez durante el año de 1995 en la que hoy es la entrada a Molino Los Arcos cercana al periférico; hubo un enfrentamiento entre agentes municipales y los habitantes de la nueva colonia y según los datos que Yáñez recupera, al menos hubo 3 muertos y 18 personas presas que fueron liberadas el mismo día. Gracias a sus fuentes, sabemos que el municipio indemnizó económicamente a cada familia de las personas fallecidas y esto evitó que el problema creciera.

Durante los primeros años de las colonias recién fundadas no había tanta fricción entre las poblaciones, de hecho, durante los siguientes años y hasta la actualidad ha habido una fuerte interacción entre ellas que -aunque no se descartan posibles rencillas- no habían tenido la magnitud de la última década.

Las señoras Guadalupe y María son dos mujeres nacidas y criadas en el barrio de Cuxtitali y forman parte de familias que han habitado el barrio por varias generaciones. Durante nuestras conversaciones ellas comentaron con frecuencia que estos encuentros entre “cuxtitaleros” y “fuereños” se daban en diferentes lugares y, como reitera Yáñez, uno de estos espacios era el río Amarillo, lugar al que llegaban las mujeres de las nuevas colonias y

nombres, como del resto de las personas entrevistadas/mencionadas, han sido modificados por petición de ellos y ellas.

algunas habitantes de Cuxtitali a lavar sus ropas debido a la precaria distribución de agua en la zona.

Pero también explican que los encuentros no eran tan evidentes y los que sí lo eran por lo general se daban en lugares “de nadie” (como lo es el río) porque durante mucho tiempo el acceso al barrio estuvo muy restringido. La señora María recordaba las conversaciones que tenía con sus padres y abuelos sobre los acuerdos entre los cuxtitaleros en las formas de relacionarse con personas externas a él y explica que se han visto así mismos como el barrio bravo de la ciudad.

Mis tiempos de niña fueron duros pero porque así era la costumbre pero los de mis papás estuvieron más diferentes todavía, en esos tiempos, si yo tengo 64 le estoy hablando de hace 80 años cuando mi mamá estaba jovencita, no se dejaba que entrara gente de otros lados y cuando ella tenía sus novios, tuvo un noviecito de fuera y no era del agrado de mis abuelos, entonces lo corrieron, acá así se acostumbraba, corrían a los muchachos muchas veces a balazos o con lo que hubiera [...] para entrar acá y convivir la gente de afuera se ha tenido que amoldar a nuestras costumbres, así poco a poco fueron viniendo más (Entrevista a señora María Díaz, San Cristóbal de Las Casas, octubre de 2019).

Ambas señoras recuerdan que antes de la ocupación de las nuevas colonias (aproximadamente a inicios de la última década del siglo XX), en el barrio de Cuxtitali ya habitaban personas “de fuera” que en su mayoría eran indígenas tsotsiles y tseltales procedentes de otras localidades de la región, quienes rentaban algunas habitaciones en las casas de los cuxtitaleros. Estas personas se dedicaban a distintos oficios, algunos trabajaban en hoteles, restaurantes o en casas del centro de la ciudad, algunos hombres trabajaban como ayudantes de carnicero debido a que el barrio tenía una fuerte producción de carne de cerdo y otros -generalmente mujeres y niños- hacían trabajo doméstico en Cuxtitali. Por ello suponen que eran las mujeres (empleadas domésticas o amas de casa del barrio) quienes se encontraban con mayor frecuencia en espacios que permitían mayor interacción, tales como el río Amarillo o los hogares en los que laboraban.

Desde los recuerdos que compartieron sobre aquellos años, ellas hablan de una vida tranquila y con pocas discusiones entre las poblaciones de estas colonias. La señora Guadalupe actualmente se dedica a atender su tienda de abarrotes y explica:

Cuando recién llegaron no había problema, estaba silencio y tranquilo, ahora sí que era cosa de respetar el espacio de cada quién y de no andarse metiendo con los otros y estaba bien, yo no siento que haya sido la forma de llegar acá pero también eran muy pobres y los andaban persiguiendo en sus comunidades. Muy al inicio hasta a veces llegaban a hablar su asamblea con la nuestra y se respetaban las cosas, pero el problema fue que no se quedaron solos ellos, fueron llegando más hasta que cuando vinimos a ver, unos ya estaban acá a lado y otros ya estaban hasta allá por las cuevas y así empezaron los problemas porque cada quien se arreglaba como podía y se descontroló cuando dejaron de respetarnos como quienes vemos lo del agua (Entrevista a señora Guadalupe, San Cristóbal de Las Casas, marzo de 2020).

Lo anterior coincide con los datos recuperados por el investigador Pablo Yáñez (2020), en los que explica que actualmente existen dos zonas de Molino Los Arcos: la parte alta (al norte y en las faldas del cerro donde se encuentran los manantiales de agua) y la parte baja (al sur y con mayor cercanía a Cuxtitali). Al inicio de la ocupación se dio solamente en la parte baja, pero a partir del año 2010 se comenzó con la expansión de la colonia hacia la parte alta y esto pudo ser el inicio de la actual tensión entre ambas poblaciones.

Esta distinción entre las dos partes de Molino Los Arcos ha sido constantemente mencionada por las personas entrevistadas de mayor edad, quizá porque en su memoria está más presente el proceso de cambio y, de alguna manera, la expansión de la colonia representó (al menos para ellas) una importante modificación en la manera en que veían a la población de estas nuevas colonias. La señora Guadalupe también comentó lo siguiente:

Ahora desde que todo empezó a crecerse más y que se puso feo el problema, uno ya no sale tranquilo a la calle, antes íbamos a cada rato a las cuevas a merendar o a ver qué, también íbamos a dejarles sus flores o sus velas pero ahora ya ni al parque ecológico dan ganas de ir, porque están ahí nada más y hacen lo que quieren, como el municipio los quiere a los indios, pero eso sí sus cosas las hacen allá, ya saben que acá tampoco nos dejamos (Entrevista a señora Guadalupe, San Cristóbal de Las Casas, marzo de 2020).

En el transcurso de la entrevista, fue notorio que hubo un cambio en la forma en que la señora Guadalupe relataba sus recuerdos. Al inicio hacía referencia a los primeros años con cierta nostalgia en cuanto a la tranquilidad con la que vivía, pero después este tono cambió por uno cargado de cierto malestar. Es interesante que ambas entrevistadas tuvieran tan presente la presencia indígena “de fuera” en años pasados y que no les pareciera una usurpación hasta el

momento en que comenzaron a crecer en número y dejaron de respetar los acuerdos tomados por Cuxtitali para la administración y mantenimiento del sistema de agua.

Pero estas ocupaciones del espacio no solo se dieron por parte de Molino Los Arcos o Molino Utrilla, también en Cuxtitali se ha dado un importante crecimiento habitacional, en especial hacia el norte oriente del barrio. Al respecto, ambas señoras indican que quienes habitan alrededor de la plazuela de Cuxtitali son familias que han vivido ahí durante generaciones, y “fuereños” que tienen mayor posibilidad económica para rentar casas completas o habitaciones en algunas vecindades y quienes han podido comprar viviendas. Mientras que quienes viven hacia “la zona más alta” (hacia el oriente) generalmente son familias que han heredado terrenos de sus padres -como es el caso de la señora María y sus hermanos-, personas con menos recursos económicos para rentar o compradores de predios “rústicos”.

Todos estos crecimientos poblacionales y expansiones en el espacio han hecho mucho más recurrentes los encuentros y las relaciones sociales entre las tres colonias. Como ya se mencionó, actualmente existen muchos espacios de encuentro como las crecientes asociaciones civiles ubicadas en Cuxtitali (Ángeles de Amor, Tierra Roja, Casa de Salud, entre otros) y además en Molino Los Arcos solamente existe una escuela primaria, por lo que muchos jóvenes que continúan con sus estudios han cursado en la telesecundaria de Cuxtitali.

A partir de las conversaciones informales establecidas con los niños y niñas que asisten a Tierra Roja, los niños que habitan en Molino de Utrilla comentan que, en los espacios previamente mencionados, es común que se refieran a ellos como “chamulas”, “invasores” o “tala montes”. Algo que llama la atención es que ellos, que migraron hace cuatro años desde Tenejapa, no se identifican con estos adjetivos porque, por un lado, se asumen como tseltales de Tenejapa y tienen muy claramente diferenciada su cultura respecto a la de San Juan Chamula, principalmente por el idioma (el primero de habla tseltal y el segundo de habla tsotsil).

Por otro lado, no sienten gran cercanía con las colonias mencionadas ya que, coincidiendo con los datos de Pablo Yáñez, ellos no se encuentran en la misma posición que las familias que llegaron desde los primeros años de la ocupación de ambas colonias, sus condiciones sociales y materiales (viviendas) son distintas, por lo que su sentido de

pertenencia es diferente. Y ello explica por qué las nuevas familias por lo general no suelen involucrarse tanto en las asambleas de sus colonias ni en la toma de las grandes decisiones.

Aun así, es claro que siguen llegando nuevos migrantes de distintas localidades de la región, ya que esta zona todavía sigue siendo un lugar en el que existen posibilidades para que personas de bajos recursos puedan tener acceso a viviendas propias.

Por ello, partir de la experiencia etnográfica en Cuxtitali observo que se encuentran costumbres propias de un pasado no tan lejano, que tienen que ver con procesos identitarios: las familias “cuxtitaleras” tienen un sentido de pertenencia muy arraigado que se ha reconfigurado a lo largo de la historia. Este sentido se contrapone de alguna manera con los procesos propios de un presente no tan reciente, en el que tienen mucha fuerza los ya mencionados procesos migratorios que, de alguna manera, han incidido en el fortalecimiento del sentido de pertenencia de las personas “originarias” ante el creciente arribo de muchas personas “fuereñas”¹⁸.

2.3.2 Breve acercamiento desde el barrio de Cuxtitali a la disputa por la reserva ecológica

En San Cristóbal de Las Casas, el agua se ha convertido en un recurso cada vez más escaso. La ciudad se localiza a 2200 metros sobre el nivel del mar, motivo por el cual se habla de “tierras altas” pero, aunque es una región rica en humedales de montaña y manantiales, por la que además atraviesan importantes ríos (Amarillo, Fogótico y San Felipe) y algunos arroyos, con el transcurrir del tiempo, el aumento de la población y los manejos de desechos urbanos -que podrían catalogarse por lo menos como inadecuados- las reservas de agua se han reducido de manera preocupante.

Actualmente, el acceso a este recurso depende en su totalidad de los pocos manantiales que sobreviven. Al ser un bien escaso en una región con opciones limitadas, el agua se ha convertido en uno de los motivos de conflicto más grandes y, al mismo tiempo,

¹⁸ Recorro a entrecomillar ambas denominaciones porque no son personales, hacen referencia a la manera en la que se llaman mutuamente. Además, en la literatura antropológica, estos son discursos culturales que pueden ser vistos como esencialistas.

es un reflejo de las disputas por el espacio. Y si bien es un problema generalizado en la ciudad de San Cristóbal, éste toma matices y características específicas de una reserva a otra.

Ante las dificultades en el acceso al agua que existen en la ciudad, el barrio de Cuxtitali se organizó para gestionar la toma y distribución de tal recurso. En el año de 1994 comenzaron a tener agua entubada proveniente de la reserva Chupactic, pero con el rápido crecimiento poblacional del barrio, en 1999 recurrieron a la toma de agua proveniente de la reserva ecológica de Kemvó (García, 2005: 228-229). Según Paniagua (2020), en la ciudad de San Cristóbal una gran cantidad de servicios básicos se gestionan y se manejan por las “juntas” de los barrios, que son comisiones nombradas para esas tareas.

En el caso de Cuxtitali, este recurso se cobra anualmente a sus habitantes por medio del Sistema de Agua Chupactic. La tarifa actual registrada por dicho sistema es de \$220 pesos MN anuales, sin embargo, aunque este dato fue confirmado por algunos vecinos del barrio, la tarifa mencionada por las familias que participan en la asociación civil difiere considerablemente, ya que oscila entre los \$800 y \$900 pesos MN. Como no es un bien que abunde, el agua llega a las casas solamente una vez por semana y en ocasiones puede retrasarse incluso durante semanas, haciendo que las personas que no cuenten con un tinaco que les permita almacenar agua se encuentren con múltiples incomodidades y riesgos sanitarios.

Según Manzo (2015), existe en el barrio un comité propio denominado Chupactic. Este constituye un sistema autogestivo, iniciándose en el año de 1974 y desde entonces ha tenido una relación conflictiva con el municipio. Los directivos de este sistema de agua se autodenominan “guardianes del agua y de la tierra” y constantemente han denunciado un proceso de dos décadas de lo que denominan invasiones a su territorio, en especial a las áreas naturales protegidas.

Se ha constatado que en el barrio de Cuxtitali coexisten diversos sistemas jurídicos que regulan los usos del agua, es decir, que permiten el acceso y la distribución del recurso en un esquema que no deriva de lo gubernamental (Manzo, 2015: 267)

Por ello, es claro que los miembros más politizados del barrio se hayan organizado y movilizado para defender su control sobre la reserva y el agua. Los conflictos han surgido entre la población que habita desde tiempo atrás en los barrios que se benefician del agua y

la defiende y la población que se ha asentado paulatinamente en distintas partes de Kenvó y solicita el servicio.

En los años anteriores a la ocupación de los distintos predios dentro de la reserva, una parte de las tierras era arrendada por los indígenas que en el año de 1994 se organizaron para recuperarlo (Cañas, 2017). Bajo este argumento, la decisión de ocupar tales tierras nuevamente tiene que ver con procesos históricos, puesto que tal y como Sandra Cañas (2017) explora, las tierras pertenecían “originalmente” a otro ejido vecino.

La idea de recuperación de tierras contrasta con el discurso del gobierno y de otros actores locales que ven a los indígenas que recobraron la tierra como invasores, desconociendo tanto sus episodios de migración y lucha en la ciudad como su derecho a la tierra y al espacio urbano (Cañas, 2017: 95).

Pero al ser considerados como asentamientos irregulares, el municipio no tiene la obligación de proporcionarles servicios, por lo que el tener acceso a los servicios públicos puede ser un proceso muy largo y complejo en la negociación con la municipalidad. Por tal motivo, actualmente no todos cuentan con el servicio de agua potable dentro de las viviendas, ni de recolección de basura, por lo que el uso de letrinas es común y la quema de la basura también (Cañas, 2017). Ello se relaciona con el uso del agua y el manejo de los desechos, que también incide en la calidad del recurso.

En este contexto, ha surgido una lucha por el espacio y por los recursos y servicios, entre los habitantes del barrio de Cuxtitali con los grupos, principalmente tsotsiles, que desde 1994 se han establecido en el predio vecino Molino Los Arcos. Manzo (2015) explica que el detonante principal en este conflicto ha surgido a partir de la destrucción de una parte de la tubería que abastece de agua a Cuxtitali (además de no permitirles el acceso a la tubería para su reparación).

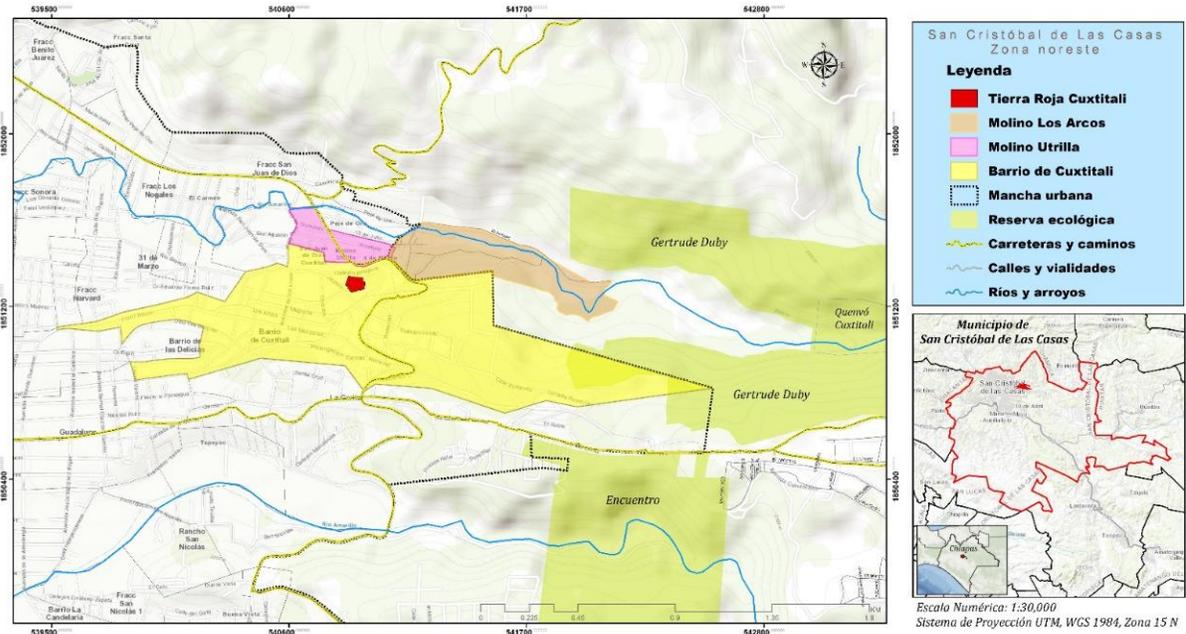
El conflicto sigue latente y en el transcurso del año 2018 han sucedido eventos muy similares; en la primera mitad del año nuevamente ocurrió la destrucción de parte de la tubería que abastece de agua a Cuxtitali que, después de una serie de situaciones, derivó en una confrontación violenta y con uso de armas de fuego, en la que algunas personas resultaron heridas. Este acto avivó la tensión, y ambas partes han negado tener

responsabilidad directa en esta destrucción, haciendo del diálogo y toma de acuerdos una posibilidad cada vez más lejana.

Este conflicto encierra además nociones y argumentos sobre la legitimidad de quien hace uso de esas tierras, porque ambas partes recurren a hablar de sus ancestros y de los orígenes de las primeras personas en establecerse ahí, incluso desde épocas precolombinas. Y si bien esta es una de las múltiples estrategias de lucha o de resistencia, es evidente que existen iniciativas políticas que, aunque en apariencia son locales, están profundamente imbricadas con presiones globales que “han visto en el turismo verde un gran negocio” (Paniagua, 2020: 3) un ejemplo de ello serían los parques ecológicos.

Es importante retomar estas tensiones porque Tierra Roja Cuxtitali tiene sus instalaciones en el límite entre el barrio de Cuxtitali y las colonias Molino de Utrilla y Molino Los Arcos. Además, los agentes que forman parte de este espacio social también residen en alguno de estos tres lugares. Para propósitos de esta investigación, es importante caracterizar el proceso de crecimiento de la ciudad, particularmente la configuración del espacio en el que se imbrican los tres lugares y también enfatizar el hecho de que existieran restricciones en el espacio público -que además se mantuvieron durante mucho tiempo- porque no se trata de un espacio secundario en relación con el espacio privado, ni con los distintos espacios de producción, comercio o administración de servicios, ya que en gran medida se trata de “lo que le da sentido a la ciudad toda” (Carrión, 2008: 91).

Mapa 1: Tierra Roja Cuxtitali AC en el barrio de Cuxtitali, cerca de las colonias Molino Los Arcos y Molino de Utrilla



Fuente cartográfica: INEGI, CEIEG, GEOWEB Chiapas 3.0 y POET SCLC. Coberturas temáticas recuperadas en agosto 2021. Elaboró: Geo. César Octavio Sánchez Garay

2.4 Conclusiones

A lo largo de su historia, la ciudad de San Cristóbal de Las Casas se ha caracterizado por la diversidad sociocultural de sus habitantes. No obstante, la configuración espacial de la ciudad -desde sus inicios en la época colonial- se distinguió por estar organizada de tal forma en que se marcaran los lugares a partir de las diferencias económicas, culturales, sociales y, especialmente, étnicas/raciales.

De esta manera, quienes tenían una posición de mayor privilegio económico y sociocultural, fundamentalmente españoles, eran quienes habitaban y hacían uso de los espacios del centro de la ciudad. Mientras que la población indígena (de diferentes regiones del país) fue ubicada por el grupo ya mencionado en las inmediaciones de lo que ahora es el centro histórico, conformándose así los barrios Mexicanos, Tlaxcala, San Antonio, San Diego, El Cerrillo y Cuxtitali (Garza, 2012), aunque los habitantes de estos barrios tenían acceso al centro histórico debido a sus labores de comercio (en el mercado) y a las actividades que realizaban como servidumbre.

Por lo anterior, la ubicación que fue destinada a los habitantes de la ciudad desde los primeros años de su fundación fue uno de los ejes principales para que se le reconociera como “ciudad dual”, aunque las distintas procedencias de los grupos indígenas, la población de origen africano y el mestizaje hablan de una ciudad colonial muy diversa. Y ello también justifica que el barrio de Cuxtitali se fundara y se mantuviera a través de los años en una posición marginada respecto al resto de la ciudad. Esta marginación no era únicamente económica sino también fue social y espacial ya que -debido a la gran distancia que entonces había entre este barrio y el centro de la ciudad- se hablaba de Cuxtitali como un “pueblo vecino” (Moreno Flores, 2001 en Pérez López, 2019). Lo anterior aunado a distintos procesos sociales vistos en este capítulo, otorgó a Cuxtitali su carácter reacio y aparentemente hermético respecto a personas oriundas de otros barrios o localidades (Garza, 2012).

Evidentemente en el transcurrir del tiempo se fueron articulando nuevos y distintos procesos sociales que tuvieron incidencia en la configuración espacial de la ciudad. A partir de 1970 se gestó un proceso migratorio masivo con el que, paulatinamente, habitantes de localidades vecinas (principalmente indígenas) comenzaron a habitar en la periferia norte. Así fue como desde finales del siglo XX la zona nororiente de SCLC comenzó a ser habitada por nuevos agentes sociales consolidando a las colonias Molino Los Arcos, Molino de Utrilla, Peje de Oro, entre otras, como los nuevos asentamientos vecinos de Cuxtitali.

Aunque en los años iniciales esta nueva “vecindad” no causó grandes cambios en dicha zona, la situación cambió conforme al acelerado crecimiento de las colonias emergentes. Las tensiones entre la población de Cuxtitali con las colonias vecinas (principalmente Molino Los Arcos) aumentaron debido a que estas últimas comenzaron a “apropiarse” de la reserva natural Kemvó, misma que hasta la actualidad es gestionada por Cuxtitali. El clima de tensión y disputa creció rápidamente hasta el punto de haber tenido encuentros violentos entre las poblaciones en las inmediaciones de la reserva.

En consecuencia, se han creado discursos y acciones en ambas poblaciones que expresan que estos espacios se encuentran en disputa. Por un lado, aunque el aspecto central se refiera a la tensión por la reserva Kemvó, lo cierto es que esta no se manifiesta únicamente entre las asambleas/líderes de la colonia y el barrio mencionado, sino que ha incidido en las relaciones cotidianas de una buena parte de sus habitantes. Mientras que por otro lado y en

sintonía con lo anterior, los discursos y acciones que se realizan para denostar a la contraparte en conflicto, no solo se refieren a la disputa por la reserva, ya que de alguna manera enmascaran desigualdades estructurales relacionadas con la etnia, género, posición socioeconómica y escolaridad, por mencionar algunas.

Es especialmente importante mencionar que la situación de tensión en las relaciones entre las poblaciones mencionadas también está presente entre los agentes sociales que forman parte de Tierra Roja Cuxtitali, la cual ha tenido un papel importante en la configuración de dicho espacio social.

Capítulo III: Tierra Roja interpretada como espacio social en el contexto educativo de San Cristóbal

Como lo sugiere el título del presente capítulo, antes de hablar de la asociación civil Tierra Roja como un espacio social, me interesa esbozar el contexto educativo en el que se encuentra. Para ello, en un primer momento hablaré de la situación de la educación básica oficial en Chiapas, y particularmente en San Cristóbal de Las Casas, de manera que esto explique el surgimiento de las distintas organizaciones que trabajan en la educación de niñas y niños en la región.

Más adelante, en una segunda parte del capítulo, hablaré sobre Tierra Roja en la disyuntiva de la educación, esto tiene que ver con la creación y organización de la asociación civil, pero en relación con los agentes sociales, quienes estarán descritos sustancialmente en este apartado. A lo largo del capítulo se hablará de Tierra Roja como “alternativa” a la educación oficial debido a que -en términos generales- buscan establecer otras metodologías educativas que tienen una relación específica con cada participante, además de que abarcan otros aspectos educativos que no siempre están relacionados a lo académico.

Por lo anterior, el objetivo de esta segunda parte del capítulo es analizar cómo un proyecto educativo alternativo a la educación oficial surge, se readapta y encuentra los medios para lograr hacer su trabajo en condiciones que no siempre son óptimas ya que, al ser un proyecto civil, no cuenta con recursos económicos provenientes del sistema oficial ni tampoco tiene medios oficiales para la acreditación de los conocimientos obtenidos.

Esto básicamente consistirá en hacer una descripción etnográfica densa que apuntará al análisis del espacio social en términos de Bourdieu. Para ello, discutiré sobre las posiciones de los agentes en este espacio con relación al tipo y monto de los capitales que poseen (económico y cultural principalmente) y describiré cuales son los aportes de cada agente respecto a los elementos de análisis que consideré pertinentes (edad, escolaridad, posición socioeconómica, etnicidad, género, lugar de residencia). De esta manera busco ilustrar qué es lo que ha permitido que Tierra Roja se establezca como un centro de educación alternativa.

En este apartado expongo la información recuperada en el trabajo de campo mediante entrevistas y conversaciones informales con los fundadores, educadoras, voluntarios y padres/madres de familia, y también en la revisión de los documentos de la asociación:

informes, publicaciones virtuales en su página web y redes sociales, registros anuales, manuales de trabajo, tabularios de ingresos y egresos con sus fuentes y destinos, entrevistas en video/audio, participaciones en radio y cuestionarios aplicados por Tierra Roja.

3.1 Contexto educativo en Chiapas y San Cristóbal de Las Casas: una mirada a la desigualdad

El análisis académico de los procesos sociales y educativos tiene un largo recorrido, donde el problema de la desigualdad en el acceso y permanencia en el sistema educativo oficial de niñas y niños sigue siendo un tema de discusión. Por ello en este capítulo, más que entrar en un debate y un análisis que merecería una tesis completa, tengo como objetivo presentar un marco contextual sobre la situación educativa actual en Chiapas y San Cristóbal¹⁹.

Integrantes de la academia y de organismos de la sociedad civil han establecido una fuerte asociación entre la desigualdad económica y la desigualdad educativa. Con tal asociación se explica que la niñez de contextos económicos precarizados no tiene el mismo acceso a bienes culturales que la infancia con un mayor nivel socioeconómico y ello crea y reproduce desventajas que influyen durante la vida adulta para acceder a espacios de mayores oportunidades (Bourdieu, 1998).

En México existe un derecho, establecido en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que busca garantizar una educación equitativa, de calidad y gratuita para todos y todas las ciudadanas en edades escolares y este derecho se tradujo también en la obligatoriedad de la educación básica (preescolar, primaria, secundaria y media superior). Pero a pesar de esta legislación, en el 2015 el INEGI reportó que 4.8 millones de niños y niñas entre los 3 y los 11 años no asistían a la escuela en todo el país (INEGI, 2015)²⁰.

Lo anterior deja ver que el sistema educativo oficial del país ha enfrentado grandes retos que lo han convertido en una institución que todavía no ha podido superar importantes inequidades. Con ello me refiero a la dificultad de garantizar el acceso a todas las niñas y

¹⁹ Si bien los datos presentados a continuación representan la situación social y educativa de hace cinco años, esto se debe a que los institutos y organizaciones dedicadas a la recopilación estadística tienen la posibilidad de actualizar la información cada 5 y 10 años.

²⁰ Aunque en esta investigación busco alejarme de la interpretación de la niñez bajo cortes etarios, para propósitos de exposición de los datos estadísticos, busqué rangos de edades que tuvieran semejanza con las niñas y niños que asisten a Tierra Roja.

niños en edades escolares, además de otorgar las herramientas necesarias (educativas y económicas) que les permitan su permanencia durante toda su trayectoria académica, por lo menos hasta la educación media superior.

Estas inequidades afectan con mayor intensidad a la población más desfavorecida económicamente ya que tienen que ver con la dificultad de cubrir las cuotas escolares, la inversión en útiles, uniformes y en general con la necesidad de trabajar para colaborar con la economía familiar, que en muchos casos interfiere con la asistencia escolar (Fernández y Blanco, 2004).

Según el informe de pobreza y evaluación presentado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) durante el año del 2018 el 76.4% de la población de Chiapas se encontraba en situación de pobreza²¹.

De acuerdo con los datos ofrecidos por la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) en su trabajo sobre los sistemas municipales de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA), para el año 2015 el porcentaje de la población en Chiapas que se encontraba en edades de los 0 a los 17 años era de 39.9% respecto a la población total del estado. Dentro de tal porcentaje, el 56.2% eran NNA entre los 5 y los 14 años (REDIM, 2016).

En cuanto a la educación, la misma red hace el registro de que en Chiapas 71,391 NNA entre los 6 y los 14 años no asiste a la escuela, dicha cifra se traduce en un 16.5% de niñas, niños y adolescentes en todo el estado (REDIM, 2016). En cuando al acceso educativo, el 9.32% de niñas y niños entre los 6 y los 14 años (de los 36,114 NNA registrados) no asistía a la escuela (INEGI, 2010)²².

²¹ Según el mismo informe, se considera en pobreza a la población que tiene por lo menos una carencia social y un ingreso menor al valor de la línea de pobreza por ingresos, que se refiere al valor total de la canasta alimentaria y de la canasta no alimentaria por persona al mes.

²² Las cifras mencionadas son una muestra del fracaso de programas como Progres-a-Oportunidades-Prospera, de los gobiernos neoliberales, enfocados en la atención de los problemas de pobreza, salud y educación. Aunque actualmente se han creado programas inscritos dentro de políticas públicas que cuestionan y buscan revertirlas reformas neoliberales en materia de educación, aun está por verse cuáles serán los resultados de estos, tales como el programa de becas Benito Juárez.

Es imperante añadir que los datos hasta aquí retomados están enfocados en la población que se encuentra registrada oficialmente, es decir, que cuenta con un acta de nacimiento y por tanto “existe” para el sistema nacional. Esta aclaración importa porque en México no se ha logrado una cobertura total en el registro civil de todas y todos los nacidos en el país, particularmente en Tierra Roja hay tres participantes que no tienen acta de nacimiento. Pero entre los registrados también hay otras razones para que los NNA no asistan a la escuela, existe la necesidad de trabajar para apoyar la economía familiar, también colaboran en las tareas y cuidados domésticos o en actividades agrícolas, entre otras.

Lo anterior permite ver con mayor claridad que el sistema educativo mexicano (nacional y estatal) por medio de las escuelas públicas oficiales, no ha podido garantizar el acceso a la educación a toda la población nacional ni resolver las desigualdades en materia de educación, las cuales -según los propios informes oficiales- afectan principalmente a la población social y económicamente más vulnerable (INEE, 2019: 198).

Lo dicho anteriormente se complejiza en el sentido en que, al ser la institución escolar (pública o privada) un mecanismo bajo el cual se expiden títulos oficiales certificados mediante sellos y firmas respaldadas por el Estado. De tal forma que la educación oficial es socialmente aceptada como la educación legítima. Dicha legitimidad se hace tangible no solo en el aspecto educativo, sino también en el sector laboral, donde los títulos y certificados tienen un peso importante para acceder a más y mejores condiciones de trabajo ya que, aunque esos empleos son cada vez más escasos, esa es la aspiración de buena parte de la población.

De esta manera, es entendible que asociaciones civiles enfocadas en la educación, como lo es Tierra Roja, se construyan con el sistema educativo oficial como referente. Con ello no quiero decir que Tierra Roja aspire a sustituir o ser un equivalente de dicha institución, pero también es innegable la existencia de una relación de constante “espejeo” de la asociación con el sistema educativo oficial.

3.1.1 La emergencia de las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones civiles en San Cristóbal

Es importante tener en consideración que las cifras presentadas previamente reflejan una situación compleja y que no solo está relacionada con las políticas y estrategias de acción

gubernamentales en materia de educación, sino que también tienen una relación estrecha con situaciones económicas y otras condiciones de vida generadas por las desigualdades (de género, culturales, sociales, generacionales, entre otras).

Cabe destacar, que existe una condición estructural que, a partir de la adopción del modelo neoliberal mencionado en el capítulo previo, ha significado la cancelación de políticas públicas de apoyo a pequeños productores del campo de la mano con la tendencia a la privatización de tierras, salud y educación (las cuales ya eran precarias en muchas regiones del país y del estado). Por ello, al haber un decremento del Estado de bienestar, no solo se han potenciado las migraciones masivas del campo a la ciudad, sino que esto también contribuye a explicar la creciente creación de organismos no gubernamentales y asociaciones civiles que intentan cubrir lo que el Estado no ha logrado (Rus, 1995; 2009).

Ya que si entendemos a los individuos como sujetos con capacidad de entender y transformar sus contextos (y no solamente de reproducirlos), entonces se comprende que el escenario educativo actual sea mucho más complejo, en el que están presentes otras alternativas a la educación oficial nacional que han sido creadas por la sociedad civil.

Esta progresiva creación de asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales en la región -enfocadas en la atención a las diferentes niñeces en sus procesos educativos y de capacitación laboral u otros procesos formativos- se ha ido afianzando por distintos hechos, entre ellos, los efectos sociales del levantamiento Zapatista y la influencia de organismos internacionales en las asociaciones que trabajan con la niñez.

Actualmente existe una gran diversidad de trabajos académicos que analizan el impacto del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los procesos educativos. Bruno Baronnet (2012) explica que este proceso histórico ha contribuido a que se cuestionen con mayor fuerza las distintas políticas públicas orientadas a la población indígena. El hecho de que el EZLN iniciara propuestas de educación autónoma rechazando el sistema educativo desigual y excluyente que propone el Estado, motivó a que otros sectores de la sociedad civil se organizaran para crear y gestionar nuevos proyectos educativos alternos a la educación oficial, pero también visibilizó a aquellas que ya se encontraban activas de forma previa al levantamiento.

El caso específico de las organizaciones no gubernamentales que se enfocan en el acompañamiento educativo (y de otros tipos) con la niñez que habita en San Cristóbal, tiene un proceso particular. No fue hasta 1989 que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) consideró a las niñas y niños como sujetos de derecho y México se sumó a esta ratificación en enero de 1990 (Rodríguez, 2008: 201).

Pero el hecho de que el país se sumara a las recomendaciones emitidas por la ONU no significó que las implementara de la forma esperada, por ello el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) recomendó al país en el año de 1999, que se reforzaran las políticas públicas educativas para reducir la desigualdad en el acceso a la educación oficial (Rodríguez, 2008).

Entre las distintas políticas públicas aplicadas a lo largo del país, en Chiapas se implementaron distintos programas oficiales, como el llamado: “Todos a la escuela”, con el cual se buscó crear un diagnóstico sobre la situación de inasistencia escolar en el estado y posibles rutas de incidencia. Pero la colaboración de UNICEF con el Estado no fue lineal ni se limitó a las acciones gubernamentales, sino que también se buscaron alianzas con la sociedad civil (Rodríguez, 2008).

Respecto a esto último, es preciso hacer mención de que el llamado de la UNICEF a la sociedad civil también se debía a que en los primeros años del siglo XXI había un clima de incertidumbre política relacionada con los gremios magisteriales en Chiapas y en el país. El paro magisterial del año 2003 se prolongó por más tiempo del esperado, lo que provocó polaridad en la sociedad civil, misma que se encontraba con un creciente acceso a la información sobre las cifras de inasistencia escolar proporcionadas por UNICEF (Rodríguez, 2008).

En este contexto tanto el llamado de UNICEF como la inspiración que dejaron las escuelas autónomas zapatistas fueron ejes cruciales para el aumento y consolidación de las distintas asociaciones civiles enfocadas en la atención a la infancia.

Debido a las distintas condiciones socioculturales en Chiapas, las asociaciones han logrado ubicar una preocupante diversidad de problemas sociales a los que la niñez chiapaneca se enfrenta.

Ello explica que actualmente existan diferentes modelos de atención que se enfocan en la niñez en todo el estado, algunos actores se consolidaron legalmente bajo la figura de asociación civil, otros más decidieron mantenerse como organizaciones no gubernamentales, sin necesariamente tener una figura legal ante el Estado. En este sentido, se formaron organismos que atienden las diferentes niñeces y sus necesidades en el estado de Chiapas, algunas se han enfocado en su acompañamiento desde una perspectiva de derechos, otras más lo hacen desde la salud y nutrición, desde la educación y capacitación para el trabajo, y también existen esfuerzos concentrados en albergar a niños y niñas sin hogar. Bajo este panorama, se brinda atención a infancias trabajadoras, migrantes, en situación de calle, en situación de orfandad, desescolarizadas, entre otras (Núñez et al, 2016). Algunas asumen su trabajo desde una perspectiva laica y otras están vinculadas a algún credo religioso.

Por lo anterior y debido a la gran diversidad de iniciativas de la sociedad civil, algunas de las organizaciones decidieron trabajar en red. Por ello, desde el 2012 se creó la Red por los Derechos de la Infancia y Adolescencia en Chiapas (REDIAS)²³ la cual comenzó con nueve asociaciones civiles que trabajan eventualmente de manera coordinada para buscar difundir y promover los derechos de la infancia en el estado. Al tratarse de una red que alberga a varios proyectos con muchos matices y enfoques diferentes, generalmente se concentran en la promoción de derechos e impulsar programas y leyes que aseguren el cumplimiento de estos. Tierra Roja forma parte de esta red y colabora con la atención educativa a niñas y niños que habitan en la zona nororiente de San Cristóbal de Las Casas.

3.1.2 El surgimiento de Tierra Roja Cuxtitali Centro Comunitario A.C.

La asociación civil tiene una historia que parte del interés de uno de sus miembros fundadores, Mariana²⁴, ella es de origen italiano y ha habitado en San Cristóbal de Las Casas desde hace casi una década. Pero previo a tomar la decisión de residir de forma permanente en esta ciudad, Mariana había llegado con la intención de realizar sus prácticas profesionales

²³ Esta red se formó por nueve asociaciones cuyo trabajo se enfoca en la atención a la niñez desde distintos ejes: Niños, niñas y adolescentes (NNA) trabajadores, NNA migrantes, educación, entre otros. Sus esfuerzos se realizan en distintas partes del estado de Chiapas y actualmente la participación de algunos de sus miembros se ha modificado, pero sin incrementar su número de participantes.

²⁴ Como en todo el documento, los nombres de los participantes mencionados son ficticios y, aunque la mayoría no ha tenido inconvenientes con utilizar su nombre real, los modifiqué para proteger su privacidad.

en una asociación civil que trabaja con la niñez. Una vez que estas concluyeron, volvió a su país natal con la intención de terminar sus procesos educativos, pero con la firme idea de regresar a San Cristóbal para vivir. Dicha motivación surgió debido a que sus experiencias le hicieron ver con mayor claridad que ya no tenía afinidad con el estilo de vida que impera en su país, particularmente en Milán, la ciudad que habitaba. Hasta este momento, ella no tenía una inclinación puntual hacia el trabajo con las niñas y niños, pero comenzaba a interesarse en ello.

Paralelamente otro miembro fundador, Emilio, de origen mexicano (Ciudad de México) explica que su llegada definitiva a San Cristóbal estuvo alentada por dos situaciones en concreto. Una de ellas fue el levantamiento Zapatista que (como se mencionó en el capítulo anterior) llamó la atención de poblaciones de todo el mundo que se sintieron vinculadas con la causa y acudieron a apoyar o simplemente observar lo que estaba sucediendo. El fundador del que hablo llegó a Chiapas cuando aún se encontraba finalizando sus estudios universitarios, estuvo durante una temporada en el estado y volvió a la CDMX para terminar sus procesos educativos, parte de estos procesos tenían que ver con su práctica de *capoeira* durante 7 años. Él ha sentido tal afinidad con esta disciplina marcial que terminó yendo a Brasil para terminar sus certificaciones y ahí sus instructores le dijeron que tenía que compartir lo aprendido. Todo lo anterior hizo que tomara la decisión de cambiar su lugar de residencia a San Cristóbal.

Una vez habitando en la ciudad, Mariana y Emilio se encontraron haciendo voluntariado en la asociación civil de la que hablé previamente y comenzaron su relación de pareja. Aunque terminaron formando parte del equipo de trabajo que recibía remuneración y estaban de acuerdo y muy conformes con la mayoría de las actividades que se realizaban ahí, coincidieron en que hacían falta más espacios alternativos y gratuitos que estuvieran directamente enfocados en la educación de las niñas y niños que habitan en la ciudad, pero particularmente en la zona norte.

Por ello, después de un par de años Mariana ingresó a una capacitación para mujeres que quisieran emprender (retomaban el emprendimiento desde distintos aspectos: negocios, proyectos sociales, etc.) esta experiencia la inspiró y le motivó a organizarse seriamente para la creación de un proyecto personal, a partir de esto tomaron la decisión de dejar sus puestos

laborales para comenzar con Tierra Roja. Para lograrlo recibieron distintos tipos de apoyos, principalmente moral y económico de sus familias y amistades cercanas, fue en esta etapa en la que coincidieron con otros tres amigos suyos con quienes pudieron formar legalmente la asociación.²⁵

En principio no tenían contemplado trabajar en Cuxtitali -aunque tenían claro que para ellos era importante descentralizar los espacios públicos- esta preferencia no se dio a partir del contexto de la zona nororiente de la ciudad, sino por la facilidad y practicidad que representaba haber encontrado un espacio amplio y al aire libre en renta.

En este contexto, fundaron Tierra Roja Cuxtitali como asociación civil legalmente constituida en noviembre de 2015 con una protocolización de su acta en octubre de 2016. Está inscrita en el Registro Federal de las Organizaciones de la Sociedad Civil con la Clave Única de Inscripción al Registro (CLUNI): TRC15112707AR1 desde junio de 2017.²⁶

Se fundó con dos propósitos centrales: ser un proyecto educativo y ser un espacio de integración social y convivencia pacífica. Desde sus inicios se han considerado como un proyecto que pueda ofrecer sus servicios a distintos grupos sociales (infancia, juventud y adultos en general) pero debido a distintas circunstancias hasta ahora su trabajo se concentra principalmente en niñas y niños, con eventuales acercamientos a grupos de mujeres adultas.

Como su nombre lo indica, la asociación civil se localiza en el barrio de Cuxtitali y sus servicios se enfocan en la población de este barrio y de las colonias aledañas como Molino de Utrilla, Molino Los Arcos, Peje de Oro, entre otros. Ello explica, al menos en parte, la razón por las que la asociación civil ha desarrollado sus dos propósitos centrales. Por un lado, se enfocan en proporcionar actividades educativas y formativas gratuitas que permitan llegar a las personas a quienes la educación pública oficial no ha podido integrar o lo ha hecho de forma precaria. Al respecto, es importante mencionar que en el barrio de Cuxtitali se

²⁵ La figura legal de una asociación civil en México se compone por un presidente, un secretario, un tesorero y dos vocales. Para consolidarla es necesario que la mayor parte de los miembros sean mexicanos (por nacimiento o por nacionalización) y una persona no puede tener más de un cargo simultáneamente. Por ello se necesita de cinco integrantes formales, que para las actividades prácticas pueden o no estar activamente en la asociación. En el caso de Tierra Roja, solo tres de los cinco miembros tienen una participación constante.

²⁶ Información obtenida a partir de la revisión documental no publicada de la asociación en 2020.

encuentra la escuela primaria estatal “Aquiles Serdán” cuya atención se da en el horario matutino y está catalogada dentro de las “primarias normales”; en Molino de Utrilla está la primaria estatal “Anexa Miguel Hidalgo” su atención es en horario vespertino y también está dentro de las “primarias normales”; mientras que en Molino Los Arcos se encuentra la primaria estatal “Ignacio Manuel Altamirano” en un turno discontinuo y bajo la categoría de “primaria indígena”. Las tres son instituciones públicas.

Por otro lado, en Tierra Roja buscan desarrollar un espacio de convivencia sana donde las poblaciones que se encuentran en esta zona de la ciudad -muchas veces en tensión- tengan la posibilidad de relacionarse de forma distinta.

Las/os integrantes de Tierra Roja Cuxtitali consideramos el acceso a la educación básica y la creación de espacios de convivencia y diálogo como elementos cruciales para resolver, al menos en parte, las problemáticas mencionadas [desigualdad educativa y conflictos por la reserva] (Manual Operativo, 2021:1).

Todo lo anterior está propuesto a través de lo que ellos y ellas denominan “educación integral” y esto consiste en realizar clases académicas con metodologías alternativas a las usadas por las escuelas formales, es decir, más personalizadas, dinámicas y versátiles. Además, se imparten talleres artísticos, actividades deportivas, actividades recreativas, acompañamiento psicoemocional, acercamiento a la agroecología y algunos eventos abiertos al público en general (más allá de las familias participantes).

Según la información obtenida durante el trabajo de campo y contrastada con los datos obtenidos en sus manuales de trabajo y documentos no publicados, existen distintos tipos de metodologías en sus actividades. Una de sus acciones se refiere a las actividades académicas (alfabetización básica, matemáticas y reforzamiento escolar) estas se implementan bajo una mezcla metodológica pedagógica que busca ajustarse a las necesidades y el nivel educativo de cada participante, pero, aunque se priorizan las actividades lúdicas, el acompañamiento se da en cualquiera de las dos aulas con grupos distribuidos por nivel educativo donde el movimiento físico es más reducido. En esto difiere de las escuelas nacionales oficiales en donde se parte de una base común a la que cada participante tiene que adaptar sus intereses, formas de aprendizaje o necesidades personales.

Otra de las acciones centrales de la asociación es el trabajo en talleres, estos se implementan con una metodología (que también es una mezcla o compilación de distintas propuestas pedagógicas) mucho más activa físicamente, mediante la cual buscan fomentar y reforzar una educación no académica. Tiene mayor relación con la adquisición de herramientas para las relaciones sociales en los distintos aspectos de la vida cotidiana (derechos humanos, habilidades para el trabajo y artísticas, agroecología urbana, etc.).

Por lo tanto, Tierra Roja opera diariamente (lunes a viernes) en horarios de 15:30 a 18:00 hrs., debido a que en este horario los NNA escolarizados tienen mayor posibilidad de participar ya que se encuentra fuera del horario de clases y tampoco dificulta la participación de los NNA no escolarizados. Diariamente las actividades comienzan con 15 minutos de actividades libres (juegos, conversaciones entre sí, etc.), seguido de una hora de actividades académicas (reforzamiento escolar o alfabetización básica), para después continuar con una hora de talleres multidisciplinarios (dependiendo de las necesidades de cada etapa) y finalizar con 15 minutos de actividades libres.

Otro punto importante por remarcar tiene que ver con las características de la población que recurre a esta asociación civil. Al principio había una mayor participación de NNA de origen indígena, no escolarizados y con importantes desigualdades económicas, era un grupo pequeño (entre 5 y 8 participantes) que paulatinamente comenzó a crecer y del mismo modo, crecieron las propuestas de trabajo por parte de la asociación.

En este sentido la población dejó de ser principalmente indígena y ahora es en su mayoría mestiza²⁷. Hay una gran participación de habitantes del barrio de Cuxtitali seguido de Molino de Utrilla y Molino Los Arcos.

Lo mencionado hasta aquí reafirma la misión y visión de Tierra Roja. Su visión es “ser una organización reconocida en SCLC por su contribución en la reducción del rezago educativo en la periferia urbana de la ciudad y ser identificada como un espacio de integración, diálogo y canalización para diferentes necesidades de la comunidad” (Manual operativo, 2021: 2); La misión es “ampliar las oportunidades de integración social y

²⁷ Aunque hay mucha diversidad en las familias que también comentan ser migrantes originarios de comunidades indígenas y que han compartido formar parte de culturas tseltales y/o tsotsiles, solamente tres NNA se asumen como indígenas tseltales.

garantizar los derechos humanos de la infancia, jóvenes y adultos de origen indígena y mestizo de la periferia urbana, mediante el desarrollo de actividades educativas y formativas, promoviendo la interculturalidad en un espacio de aprendizaje y convivencia comunitaria” (Manual operativo, 2021: 2).

El objetivo general de Tierra Roja es el siguiente:

Contribuir a la integración e inclusión social y garantizar la defensa de los derechos humanos en la periferia urbana de la ciudad, ampliando el segmento de población con acceso a la educación básica y promoviendo la participación comunitaria como proceso de empoderamiento y creación de redes de solidaridad (Manual operativo, 2021: 3).

Los objetivos específicos son tres:

1. Educación y desarrollo de habilidades: ampliar el segmento de población que cuente con herramientas de comunicación básica, conocimientos y habilidades útiles a su desarrollo y empoderamiento, aumentando las posibilidades de un futuro digno.
2. Participación comunitaria e integración social: fomentar espacios de convivencia pacífica y pluricultural involucrando los/as participantes del Centro Comunitario y la comunidad alrededor para promover relaciones de solidaridad, cooperación y participación.
3. Fortalecimiento institucional y alianzas estratégicas: contar con un grupo de trabajo sólido, capacitado, con una metodología definida y una estrategia sustentable a largo plazo en colaboración con una red constante con diferentes representantes de la sociedad civil para lograr un cambio sistémico, duradero y colectivo (Manual operativo, 2021: 3).

Sobre los aspectos académicos, los fundadores explicaron que al inicio no tenían mucha claridad acerca de su plan de trabajo pedagógico, ya que ninguno de los involucrados tenía una formación directamente relacionada con la educación básica, esto les impulsó a seguirse preparando de forma autodidacta basándose en la Pedagogía de la ternura de Alejandro Cussiánovich, sobre lo que manifiestan:

Creo en que educar no es solo como poner conocimientos que tú tienes en alguien más, porque eso es muy vertical y todo eso es lo que Cussiánovich no propone. Compartir conocimientos desde la ternura tiene que ver con generar espacios amables y respetuosos donde todos aprendamos de todos y me parece que hasta ahora ha funcionado. Porque a pesar de todas las dificultades encontraron aquí un espacio de confianza y seguro y además un lugar

donde sus hijos e hijas encuentran un apoyo que ellas y ellos no les pueden proporcionar. Más en cuestiones de la escuela y escribir, pero también donde tengan un espacio seguro para convivir. Por eso, aunque no seamos pedagogos y muchas veces no tengamos muy claro qué hacer y cómo, elegimos seguir esta pedagogía porque no nos mete en una cajita, con ella empezamos y seguimos (Entrevista a fundadora, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

A pesar de que desde sus inicios se han enfocado en responder a esta propuesta metodológica, los fundadores de Tierra Roja compartieron reiteradamente que no existe una metodología rígida. Me ha parecido importante plasmar los objetivos de la asociación porque reflejan de manera más específica lo que Tierra Roja pretende lograr; se observa una visión integral con miras a mediano y largo plazo, enfatizando la importancia de la educación y la participación social. Hasta aquí todavía no es claro el protagonismo infantil, pero esto se debe a que, como se mencionó previamente, desde sus inicios esta organización se ha propuesto ofrecer sus servicios a distintos grupos sociales, aunque actualmente y durante la mayor parte de la historia de Tierra Roja hayan sido las niñas y niños quienes le han dado vida al proyecto.

Fotografía 1: Entrada a las instalaciones de TRC con vista hacia el periférico



Fuente: Elaboración propia

3.2 El espacio social de Tierra Roja Cuxtitali

Al analizar las distintas dinámicas en Tierra Roja Cuxtitali busco entenderla como un espacio social construido a partir de una serie de procesos socioculturales que contribuyen a explicar la necesidad de un proyecto educativo alternativo al sistema oficial. Utilizar la noción de espacio social de Pierre Bourdieu, me permite entender a la asociación civil como una red de relaciones -o posiciones de poder-, por lo tanto, las dimensiones del espacio social son equivalentes a las dimensiones de tales relaciones. Bajo esta propuesta teórica, es entendible que las reflexiones que se presentan a continuación no se limiten a situaciones que sucedan puntualmente al interior de las instalaciones de TRC.

Conviene enfatizar que, aunque esta ha sido una aclaración mencionada con insistencia, al hacer referencia a espacios sociales se habla de un espacio abstracto; esta categoría ha sido creada por Bourdieu (1997) como un modelo teórico que permite analizar la realidad y, para el autor, esta realidad es relacional. Para entender a TRC como un espacio relacional entonces es importante saber que existe un complejo entramado de relaciones sociales cuyas interacciones o encuentros se dan, evidentemente, en las instalaciones de la asociación, pero también fuera de ella ya que “lo que las une” no ha sido determinado a partir de la creación de dicho proyecto, sino que le precede, de ahí que los espacios sociales sean históricos además de relacionales. Desde esta perspectiva, no es posible hablar de relaciones sociales sin hablar de relaciones de poder y hacerlo implica comprender que en cada espacio social habrá posiciones más dominantes que otras, teniendo la posibilidad de variar conforme a la dinámica espacial y los capitales que se encuentren en disputa (Bourdieu, 1997; Toledo, 2002).

En este espacio social, las relaciones de poder están estableciéndose sobre el eje de la toma de decisiones respecto al rumbo operativo de la asociación, mismos que se definen en torno a dos tensiones: una está relacionada con el contexto sociocultural de esta zona de la ciudad y la que se relaciona con el contexto educativo que ha motivado a los usuarios/as a asistir a la asociación. En este capítulo, dedico especial atención a la segunda tensión mencionada.

De esta manera, cuando Bourdieu (1996) explica que se reproducen factores estructurales y no estructurales a partir del sistema escolar, intenta dar cuenta de cuáles son

los mecanismos que impulsan a las sociedades a perpetuar las distancias y/o desigualdades entre los agentes, pero ello no significa que el sistema tenga intenciones o la voluntad de hacerlo. Tales desigualdades tienden a perpetuarse gracias a la historia y estructura incorporada en cada agente (el hábitus) y en ella existe una importante influencia de los recursos económicos, culturales, sociales y simbólicos con los que cada familia cuenta y que se traducen en “factores de diferenciación”.

La influencia de la institución educativa/escolar, entendida a partir de un proceso histórico y sociocultural, se manifiesta constantemente a través de distintos medios y formas, volviéndose parte del hábitus de cada agente en el espacio social, ya que las prácticas y discursos se repiten con tal frecuencia que se tornan comunes hasta el punto de incorporar y naturalizar al sistema educativo, sus contenidos y su valor simbólico.

A mi vista hay dos cuestiones fundamentales muy relacionadas entre sí, la primera - como se esbozó previamente- se debe a que el sistema escolar (público o privado) legitima los conocimientos adquiridos mediante a la expedición de documentos oficiales con reconocimiento del Estado. La segunda forma de relación con el sistema educativo oficial se debe al hecho de que hay niñas y niños escolarizados que necesitan de TRC para regular sus conocimientos o reforzarlos mediante al acompañamiento de personas con mayor instrucción y tiempo de lo que han podido adquirir en su entorno familiar. Este es un aspecto importante porque, partiendo de la teoría bourdieana, es de la familia de quien “heredamos” el saber (instrumentos de conocimiento, técnicas, saber hacer las cosas y poder expresarlas) y éste contribuye al grado de facilidad o dificultad con el que los niños y niñas se encuentren en su trayectoria educativa.

Es por ello por lo que no sorprende el hecho de que muchas niñas en TRC expresen no tener facultades intelectuales para aprender ciertos contenidos por el hecho de “ser niñas”. No existe una determinación biológica dictada por el sexo sino un aprendizaje adquirido e incorporado a través de prácticas ejercidas durante generaciones (Massey, 2005; McDowell, 2000; Miranda, 2018). Lo mismo sucede cuando un niño se ve a sí mismo en una posición superior (en cuanto a conocimientos) a la de sus compañeros no escolarizados por el hecho de estar inscrito en una escuela formal, aunque en la práctica sus conocimientos y habilidades no sean tan dispares e incluso pueden ser menores.

Lo que sí se comparte es la necesidad de un apoyo “extra” en el proceso educativo; quienes no tienen escolarización, se ven beneficiados por la asociación al tener un medio gratuito para acceder a conocimientos básicos que les permitan un desenvolvimiento social menos desigual. Pero para quienes tienen escolarización la necesidad de este proyecto no es menor ya que, siguiendo los postulados de Bourdieu (1996), el sistema escolar tiende a “eliminar” a quienes tienen una menor preparación para cumplir con lo esperado (docilidad, disciplina, saber hacer, comunicación asertiva, entre otros). Mientras para unos puede ser un proceso sin mayores dificultades, para otros se hace muy complejo pasar de un nivel escolar a otro debido a que no cuentan con experiencias previas que aporten recursos para ayudar a orientar a las nuevas generaciones en su proceso educativo. Dicho de otra manera, TRC no solo contribuye a la adquisición de conocimientos, sino también para evitar la deserción escolar.

Aunque los discursos de TRC toman distancia del proyecto hegemónico de la educación básica oficial, a lo largo de los seis años de existencia, la AC se ha visto en la necesidad de revisar esta postura, debido a la importancia que estos tienen en las realidades de las niñas y niños en general, pero buscando hacerlo con un matiz propio.

Una de las similitudes entre la niñez que forma parte de este espacio social es ser parte de familias con bajo nivel educativo²⁸, situación que ha complejizado su acompañamiento escolar (sin ayuda externa) por lo cual, la permanencia de las niñas y niños en la escuela o el acceso a las mismas ha sido un reto importante dentro de las distintas dinámicas familiares. Pero además de esta variable o similitud, la posición económica también se relaciona con la institución escolar (representada aquí como el sistema educativo nacional) debido a que, para mantener la gama de posibilidades laborales a las que las familias tienen acceso o para ampliarla, cada vez es más necesario tener un mayor grado de escolarización, aunque las mejoras en las condiciones laborales y su remuneración no necesariamente mejoren.

Lo dicho hasta aquí, ilustra la complementariedad de los aprendizajes familiares/culturales con los aprendizajes escolares ya que ambas instituciones (familia y

²⁸ Más adelante se hará referencia a este argumento con una descripción detallada del nivel educativo familiar de las niñas y niños (escolarizados y no escolarizados) que asisten a TRC, los cuales se basan en datos cuantitativos recuperados del trabajo de campo.

escuela) tienen una gran influencia en la toma de posición de los agentes en el espacio social y, por ende, en las relaciones de poder. Ante ello importa subrayar el hecho de que tal tensión opera en relación con el sistema educativo en el sentido en que, pese a que TRC no pretende sustituir a la escuela formal, desde su fundación se han enfocado en apoyar a las necesidades educativas de las niñas y niños a quienes les brinda sus servicios. De esta manera, es entendible que Tierra Roja se construya con el sistema educativo oficial como referente.

Se presenta como una tensión debido a que lo que está en juego es la toma de decisiones educativas y, en este sentido, la participación de los agentes está estrechamente relacionada con la posición de poder que ocupan en el espacio social. Por lo tanto, quienes tienen mayor influencia en determinar cuáles son las acciones urgentes/importantes o cuáles son los conocimientos que requieren de mayor atención y dedicación, son los agentes cuya posición de poder es mayor respecto a los demás. Aun así, dependiendo del tipo de asunto del cual se trate, los agentes que deciden las acciones a tomar no siempre serán los mismos o los que aparentemente ocupen una posición de poder mayor en la jerarquía del espacio social ya que ciertas decisiones pueden responder también a presiones ejercidas por agentes que ocupan posiciones de poder aparentemente menores (como los padres y madres de familia).

Como la asociación civil no es una institución que tenga posibilidades para certificar los conocimientos que comparte, por ende, existe una marcada diferenciación de posiciones en el espacio en función del capital cultural que se expresa a través del nivel de instrucción legítima. Por lo tanto, el peso que tienen algunos agentes en su posición en el espacio social son distintos y, en consecuencia, la influencia de sus opiniones -personales y familiares- respecto a las decisiones que se tomen en él es desigual. Por lo anterior, me es posible aseverar que, para el caso de este espacio social, el sistema educativo oficial es una institución que influye directamente en la relación entre el equipo de trabajo de la asociación, conformado por los fundadores, las educadoras y voluntarios (cuyo trabajo se vincula con los patrocinadores), con las familias que hacen uso de sus servicios (padres y madres e hijas e hijas).

3.2.1 Posiciones y agentes sociales en Tierra Roja Cuxtitali

Vista la asociación civil Tierra Roja como un espacio social, ésta se ha creado a partir de una compleja red de relaciones en disputa por la toma de decisiones sobre el rumbo de la asociación. Esta red se construye a partir de las diversas posiciones de los agentes en el espacio y aunque existen diferencias, todas las posiciones comparten dinámicas y lógicas que motivan su permanencia en él (Bourdieu, 1997).

Hay que enfatizar que, si los espacios sociales son dinámicos y cambiantes, es necesario explorar las posiciones que existen en Tierra Roja para comprender su dinámica cambiante. Así es posible entender que, bajo ciertas condiciones, un agente que ocupa una posición “baja” en el espacio, puede valerse de ciertas estrategias que le permitan modificarla. Este dinamismo no se explica únicamente con lo que ocurre dentro del espacio social bajo las formas más evidentes del mismo, sino que su lógica también se explica a partir de las distintas tensiones del contexto en el que se encuentran inmersos, en este caso me refiero a la tensión entre el barrio de Cuxtitali y las colonias Molino Los Arcos y Molino Utrilla aunada a la desigualdad educativa. Por todo lo anterior Tierra Roja se explica y es entendida como el efecto de procesos históricos y estructurales que se reproducen en este espacio social al tiempo en que se intentan generar cambios.

Así, analizo las relaciones entre los agentes a partir de dos posiciones en tensión: la asociación civil (fundadores, educadoras, voluntarios, financiadores); y los usuarios (los niños y niñas y sus familias: padres, madres, tíos/as, abuelos/as o tutores legales). El orden con el que los presento no es arbitrario, es una red articulada que responde a la fuerza que tienen en la toma de decisiones respecto a las estrategias y acciones seguidas por la asociación civil.

En este sentido, la posición que tiende a ser dominante es la de la asociación civil, mientras que la posición dominada/subordinada suele ser la de los usuarios. Aun así, no sería correcto considerar que tales posiciones son homogéneas y no albergan tensiones entre los agentes que la conforman, ya que, aunque compartan la misma posición en el espacio social, también tienen diferencias y desigualdades que constituyen las relaciones de poder que se dan entre sí. A continuación, describo con mayor detalle a los distintos grupos de agentes de las dos posiciones de poder en el espacio social:

Posición 1:

Fundadores

Dentro de la posición dominante, quienes tienen mayor posibilidad de poder incidir en las decisiones de TRC son los fundadores, quienes han sido los creadores del proyecto y por tanto han tomado la iniciativa de constituirse legalmente como una AC, realizando desde entonces todas las gestiones necesarias, ello les hace posible contar con los elementos que permiten que la asociación siga en marcha: búsqueda y gestión con patrocinadores, control y gestión del proyecto y sus recursos, contratación de personal remunerado (educadores, apoyo en sistemas computacionales), aceptación y gestión de la capacitación de voluntarios/as, dirección de los objetivos, relaciones con otras asociaciones civiles, entre otros. Además, tienen una mayor capacitación académica que legitima la forma en que acompañan a los procesos educativos de los niños y niñas.

La idea de fundar Tierra Roja en principio ha sido para crear un espacio educativo para una población que no ha tenido la oportunidad de estar en una escuela formal pero más adelante también se enfocaron en aumentar el rendimiento escolar de quienes van a la escuela. De fondo, el propósito es atender las grietas que existen en el sistema educativo formal, ofreciendo un espacio alternativo, accesible, cercano y amigable. En este grupo existe la idea de que la escuela formal es un lugar hostil para la niñez, con mucha desorganización y metas poco claras. Por lo tanto, se busca trabajar de forma diferente, mucho más lúdica, tratando de tener espacios que no solo se enfoquen en el cumplimiento de las tareas, sino que también sean recreativos, pensados para una educación integral.

Aunque los fundadores son un grupo diverso conformado por cinco personas, no todos han participado activamente y de forma continua en las actividades directas o de gestión de la asociación. Por lo que, aunque en ciertos periodos ha habido la participación de hasta cuatro fundadores trabajando en conjunto, en la mayor parte de los ciclos y etapas de la asociación, quienes participan activamente son dos.

Por lo antedicho, quienes reciben remuneración económica por su trabajo son quienes realizan actividades -directas o indirectas- en la asociación. Si bien este grupo tiene un capital económico relativamente similar, éste no es significativamente mayor al que tienen los demás

agentes en esta posición, ya que sus salarios dependen de su trabajo en relación directa con los fondos/financiamientos con los que la AC cuente.

En cambio, el capital social que los fundadores poseen tiene un peso y volumen considerablemente alto, ello debido a que, paulatinamente y gracias a la particularidad de sus funciones, han ido creando amplias redes sociales en las que se relacionan con patrocinadores, posibles alianzas con civiles u otras asociaciones civiles, entre otros.

En cuanto a su capital cultural, todos los integrantes de este grupo cuentan con estudios universitarios, la mayoría con uno o más posgrados. Si bien no todos tienen grados de estudios directamente relacionados con la educación básica, sí cuentan con las herramientas necesarias para formarse y actualizarse en tal aspecto. De tal forma que el capital simbólico que tiene este grupo es considerablemente alto con respecto al resto de los agentes.

Educadores

Este grupo -en el que me incluyo- ha tenido algunos cambios durante el 2020 y 2021, los datos que presento a continuación corresponden al periodo de trabajo de campo en el que se realizó la investigación. Por lo anterior, aunque actualmente el grupo tiene educación universitaria similar, una es licenciada en trabajo social, la otra en sociología, mientras que el tercero tiene una licenciatura en música, durante el transcurso de esta investigación había una educadora cuya formación educativa llegaba hasta la secundaria.

Este es un grupo de base para la organización, planeación e implementación de las actividades de Tierra Roja, por lo que quienes formamos parte de él estamos en constante comunicación y toma de acuerdos con el resto de los grupos aquí presentados (con excepción de los patrocinadores).

La primera educadora mencionada comenzó a llegar a la asociación debido a que su hermano menor asistía bajo el programa de acompañamiento escolar. Ella se encontraba terminando sus estudios universitarios y necesitaba hacer cierto número de horas de prácticas profesionales, esto la motivó a acercarse a Tierra Roja y comenzar como voluntaria para paulatinamente integrarse en el equipo de educadoras.

Por mi parte, en la introducción de este documento menciono con mayor detalle los motivos que me hicieron vincularme con la asociación, pero la historia es muy similar, tenía la necesidad y el interés por seguir con mis estudios de posgrado que en ese momento era una especialidad, de este modo comencé siendo voluntaria y con el tiempo me integré en el equipo de educadoras.

La tercera educadora es originaria del barrio de Cuxtitali, estuvo durante dos años en la asociación y en el año 2020 decidió no continuar ante la situación de emergencia sanitaria por Covid-19. Para ella, esta situación fue muy estresante y le generó la necesidad de obtener más ingresos económicos al tiempo en el que se dedicaba al cuidado de su hija de 10 años - que también participa en Tierra Roja- por tales razones no pudo seguir comprometiéndose en participar dentro de la asociación.

En grupo de educadores todos los participantes -pasados y actuales- son mexicanos, dos educadoras han nacido y crecido en el barrio de Cuxtitali, por esta razón han tenido una posición mucho más establecida respecto al conflicto por la reserva ecológica de la que tiene el grupo de fundadores. Las tres nos asumimos como no indígenas o como mestizas y en cuanto al capital económico, existe una diferencia entre los otros dos educadores y yo, ya que soy la única que cuenta con estudios de posgrado y, por ende, con mayores posibilidades de movilidad laboral.

Sobre el capital social, también existen diferencias importantes, si bien las dos educadoras forman parte de una compleja red de relaciones dentro del barrio y sus alrededores, no tienen acceso a contactos de otro tipo (como los mencionados en el grupo anterior). Ello difiere significativamente con el último educador en integrarse, quien cuenta con contactos y relaciones sociales con una gran cantidad de personas en la ciudad dentro del medio artístico. Por mi parte, el capital cultural difiere en cuanto a que tengo mayor relación (aunque no en demasía) con el medio académico.

Algo similar ocurre respecto al capital cultural ya que, aunque en términos familiares tenemos mucha cercanía en cuanto al capital económico, nuestras trayectorias educativas son dispares, una educadora cuenta con estudios de secundaria, mientras que el resto tenemos educación universitaria. Así, aunque el capital simbólico con el que este grupo cuenta en el

espacio social tiene un peso considerable, este es menor en relación con el grupo de fundadores.

El ejercicio de poder de este grupo es limitado, por un lado, tienen una fuerte relación de confianza con las niñas y niños y también con los fundadores, pueden emitir opiniones y recomendaciones que apoyan al proyecto, pero no pueden incidir en la toma de decisiones de forma directa a menos de que sus ideas coincidan con lo que esperan los padres y madres de familia, los fundadores y los proyectos financiados por los patrocinadores.

Patrocinadores

Los patrocinadores son un grupo de agentes cuya incidencia pocas veces se da de forma presencial. La influencia que tienen es notable y por ende su posición de poder es alta puesto que, sin recursos económicos, la asociación no podría seguir en marcha. Su actuar se da a distancia, primero mediante la revisión de las propuestas de proyectos por parte de TRC en donde deciden si autorizan o rechazan financiarlos, después mediante la revisión de los gastos realizados en los que se aseguran de que las actividades hechas coincidan con la solicitud inicial y con ello evalúan la pertinencia de renovar la financiación o suspenderla. Sus estrategias para incidir en el espacio social y el rumbo de las decisiones son mediante la emisión de convocatorias específicas además de compartir recomendaciones, mismas que en caso de ser tomadas aumentan las posibilidades de continuar con la financiación. Como medida de respuesta, la estrategia de la asociación para controlar que el proyecto no se modifique sustancialmente es solicitar financiación a patrocinadores que tengan afinidad con los objetivos, la misión y la visión de Tierra Roja.

Estos son los agentes con los que menos acercamiento he tenido, pero es importante mencionarlos: Amigos de San Cristóbal A.C. (ASC), Dr. Richard Solomons Charitable Trust, Daniele Agostino Derossi Foundation, Fundación Paul K. Feyerabend y Juntos Mola Más. Y además se reciben donaciones voluntarias por parte de la sociedad civil alrededor del mundo y quienes se encargan de buscar y recibir estas donaciones regularmente son los fundadores de la asociación (excepcionalmente he apoyado en esta actividad).

Considero importante a este grupo y su posición ya que se enfocan mucho en las actividades que se realizan y cuáles son los planes de estudio, por ello todas las planeaciones

y reportes que la asociación realiza, son con la intención principal de informar a los patrocinadores (en específico a las fundaciones).

Su capital económico es alto ya que cuentan con la posibilidad de financiar a la asociación. En cuanto al capital social, éste es el grupo que mayor cantidad de relaciones sociales tiene, sobre todo a nivel internacional. Mientras que su capital cultural también es significativo en el sentido en que la mayoría cuenta con estudios universitarios.

En cambio, su capital simbólico es difícil de identificar. Por un lado, cuentan con gran prestigio al ser quienes financian el proyecto, pero no tienen cercanía física con él, ni con el contexto sociocultural en el que está inmerso, por lo tanto, este capital es significativo con los fundadores y evidentemente con quienes mantienen relaciones a nivel internacional, pero no así con los usuarios de la asociación.

Voluntarios

En el caso concreto de los voluntarios, quienes junto a los fundadores han sido los primeros agentes en el espacio social (aun antes que las educadoras) conforman un grupo de agentes con menor peso en la toma de decisiones ya que sus integrantes cambian con mucha frecuencia y las estadías son breves.

En este grupo hay una variedad constante, la mayoría de los voluntarios son extranjeros o llegan de otros puntos del país. La principal alianza de Tierra Roja es con el Centro de Voluntarios Junax, una organización no gubernamental que ofrece alojamiento en el centro de la ciudad, para personas de cualquier parte del mundo que deseen colaborar con algún proyecto social en San Cristóbal. Esta organización recibe postulaciones que evalúan con base en los centros de interés de los solicitantes y a su posición política, ya que tienen una importante cercanía con proyectos aliados del Zapatismo²⁹.

Como el grupo de voluntarios/as es muy amplio y ha variado con mucha más frecuencia que los otros grupos, decidí entrevistar a quienes estuvieron durante un periodo

²⁹ La información presentada fue recuperada a partir de entrevistas realizadas a tres voluntarios de Tierra Roja que vivieron en este centro por aproximadamente ocho meses.

de tiempo más largo en Tierra Roja (por lo menos 6 meses) ya que lo común es que lleguen voluntarios/as durante lapsos de uno o dos meses.

Sus percepciones sobre el trabajo de Tierra Roja son muy interesantes porque también creen que las dinámicas que se dan en el interior tienen que ver con las dinámicas que hay dentro del contexto inmediato, es decir, el conflicto por la reserva. Pero también coinciden con que la escuela formal es un fuerte referente para las dinámicas de Tierra Roja.

En cuanto a su capital económico, aunque con diferencias de agente a agente, la mayoría proviene de contextos económicos estables, al tener la posibilidad de movilidad (nacional e internacional) para colaborar en distintos proyectos de forma gratuita durante algunos meses o semanas, indica que tienen un peso económico significativo. Ocurre lo contrario en cuanto a su capital social ya que, si bien es probable que éste sea amplio en sus lugares de residencia, al estar de paso por la ciudad no cuentan con grandes redes sociales.

Por otro lado, algo muy característico de los voluntarios y voluntarias que llegan a Tierra Roja es que todos tienen al menos un título universitario y, aunque existen muchas diferencias, la mayoría proviene de familias con alta instrucción educativa (universidad) lo cual hace que su capital cultural sea alto. En este sentido, su capital simbólico dentro del espacio social es alto debido a su nivel de instrucción, pero bajo en relación con su conocimiento y cercanía con el contexto.

Posición 2:

Padres y madres de familia

En cuanto a la posición dominada, ubico que los padres y madres de familia tienen una fuerte influencia en las decisiones sobre el actuar de la asociación ya que ejercen “presión” través de una serie de estrategias, tales como: la inscripción de sus hijos/as al proyecto; los comentarios que realizan sobre la asociación en sus relaciones cotidianas en el barrio y colonias aledañas con las que TRC adquiere prestigio o lo pierde; y la presión que pueden llegar a ejercer sobre las actividades que se realizan en la asociación cuando no están de acuerdo, entre otros.

Las familias representan a un grupo diverso y atravesado por contradicciones, aunque la mayoría forma parte de familias extensas (con padre y/o madre, hermanos, tíos/as,

abuelos/as) también hay familias monoparentales (madres) y niños que viven solamente con sus abuelos.

A Tierra Roja llegan 17 familias, algunas han inscrito a un hijo/a y otras a un máximo de tres, pero la gran mayoría tiene relaciones de parentesco con las demás familias (primos, tíos, cuñados, etc.). De las 17 familias, solo dos son monoparentales (madres solteras) y el resto se encuentran en unión libre o en matrimonio, por lo que los datos que presento a continuación son de 32 adultos/as responsables del cuidado infantil (2 madres solteras, 15 madres en una relación y 15 padres en una relación).

Respecto a sus ocupaciones, las familias comentaron que, aunque en su totalidad no cuentan con trabajos estables, al menos uno de los padres/madres se mantiene trabajando,³⁰ las actividades laborales con mayor presencia entre las familias son: comerciantes, empleadas domésticas, albañiles, transportistas (de materiales y en transporte público), empleados en comercios/hoteles/restaurantes, modistas, panaderos, además de una importante cantidad de madres dedicadas al cuidado de sus hogares como “amas de casa”. Por lo tanto, su capital económico es menor al de la posición previamente esbozada.

Por el contrario, su capital social es considerable dentro del contexto en el que habitan, como se abordó en el capítulo previo, esta zona de la ciudad se caracteriza por formar parte de complejas redes sociales vecinales. Aun así, este capital tiene un peso menor respecto a la posición previa, ya que en sus redes no tienen los contactos necesarios para acceder a más y mejores puestos de trabajo, por citar un ejemplo.

En cuanto al capital cultural, de manera general, este es un grupo de agentes cuya capacitación y conocimientos “legítimos” en términos de educación formal son muy bajos y no se encuentran respaldados por títulos o certificados oficiales. Por ende, no suelen incidir en los temas educativos/pedagógicos que sus hijas e hijos reciben a través de este espacio

³⁰ En el contexto de pandemia por Covid-19, gran parte de los padres y madres de familia tuvieron que diversificar sus fuentes de ingreso, incrementando sus actividades en el comercio informal (venta de comida, venta de artículos diversos, servicio doméstico, entre otros). Aunque previamente muchas madres también tenían empleos en el sector turístico (hotelería o restaurantes) tuvieron que prescindir de ellos o fueron despedidas por la necesidad de quedarse en casa al cuidado de los hijos menores que dejaron de asistir a la escuela. Por ende, recurrieron a las actividades informales previamente mencionadas.

social, pero, como se mencionó antes, sí ejercen presión recurriendo a otras estrategias: las más significativas son el retirar a sus hijos/as del proyecto y, para este caso, insistir en que se acompañe a la realización de las tareas escolares de quienes están inscritos a una escuela formal.

La presión ejercida por las madres y padres de familia sobre qué actividades académicas se retoman en TRC no es homogénea debido a que (como el resto de los grupos de agentes) este es un grupo diverso. A pesar de que existen coincidencias o similitudes en términos de posición económica o escolaridad y ocupación -por citar algunos ejemplos-, los intereses que se tienen sobre los contenidos que sus hijos e hijas reciben de la asociación, están directamente relacionados con la situación educativa de ellos y ellas, es decir, los padres/madres de quienes están escolarizados tienen un interés mayor en que se les acompañe en la realización de sus tareas escolares, mientras que los padres/madres de quienes no están escolarizados se interesan más en que aprendan a leer, escribir y contar.

Al respecto, tres madres de familia dijeron no haber ido nunca a una escuela pública o privada; 13 han cursado la primaria; cinco con estudios de secundaria; siete han cursado la preparatoria (escolarizada o abierta) y solamente cuatro han cursado algunos niveles universitarios sin llegar a titularse³¹. Es interesante el hecho de que las madres en su mayoría solo tienen la primaria terminada, muy pocas fueron a la secundaria y solo dos terminaron sus estudios de preparatoria, además, quienes no han asistido a una escuela en ningún momento son solo mujeres.

Para ellas y ellos es muy importante que sus hijxs asistan a la escuela porque solo de esta manera podrán tener los conocimientos necesarios para acceder a un mejor trabajo. En su mayoría habitan en el barrio de Cuxtitali, pero también hay familias de niños y niñas escolarizadas habitantes de Molino Los Arcos y Molino de Utrilla, así como de La Garita. En este sentido, existen diferencias en las escolaridades de las familias de las tres primeras

³¹ No se sabe la cantidad precisa de personas con primaria, secundaria o preparatoria trunca (es decir, que solamente hayan cursado algunos niveles de ese grado) ya que en la mayoría de los registros de la asociación los datos varían y, aunque realicé entrevistas a todas las madres, ellas no me dieron información específica sobre sus parejas.

colonias mencionadas, aquellos que habitan en “los Molinos” suelen tener escolaridades mucho más bajas que quienes habitan en Cuxtitali o La Garita.

De esta manera, es posible distinguir dos grupos de agentes dentro de esta posición, en el primero, la mayoría son habitantes del barrio de Cuxtitali, cuentan con estudios de nivel básico a medio (primaria, secundaria o preparatoria) y, salvo a dos excepciones, se asumen como mestizos. En el segundo grupo la mayoría habita en las colonias Molino de Utrilla, Molino Los Arcos con mucha cercanía a Cuxtitali, cuentan con estudios de nivel básico (primaria) y, salvo a pocas excepciones, se asumen como indígenas. A partir de estas diferencias se han creado desigualdades en la manera en que pueden incidir en la toma de decisiones. Aun así, todo el grupo coincide en la importancia de reforzar los conocimientos “legítimos” de los NN porque en el punto en común entre sus opiniones resalta la idea de que “los estudios hacen más fácil la vida”.

Pero dentro de este grupo hay diferencias en cuanto a su percepción sobre el tipo de educación que sus hijos/as reciben. Los padres y madres del grupo de niños no escolarizados inscribieron a sus hijos en Tierra Roja porque no tienen los recursos para asumir los gastos que representa la escuela pública (cuotas, uniformes, útiles); otros migraron de la comunidad en que vivían y no tienen los documentos necesarios para inscribirles en escuelas públicas (no tienen acta de nacimiento); y solamente una niña dice haber decidido no ir más a la escuela debido al abuso escolar. Aunque la mayoría viven en Molino de Utrilla, también hay participantes que habitan en Cuxtitali. El resto de las madres y padres han argumentado que inscribieron a sus hijos/as al proyecto con la intención de que reciban apoyo en las tareas que les dejan en la escuela formal, ya que ellos no cuentan con la instrucción necesaria ni con el tiempo suficiente para acompañarlos.

Así, quisiera remarcar que también el factor del tiempo juega un papel muy importante, que estén inscritos en Tierra Roja además de la facilidad económica, les implica un compromiso diario de muchas horas menos en relación con la escuela formal (dos horas y media por día) esto es importante para los padres y madres porque los hijos colaboran en el trabajo, sea doméstico o en casas ajenas, yendo a vender tortillas, cuidando a otros niños, entre otros.

Para el resto de las familias, la escuela formal es básicamente lo más importante para sus hijos mientras son niños, pero, aunque les exigen notas altas y les presionan mucho en casa para estar al día en sus tareas, muchos de los que llegan a Tierra Roja es porque necesitan regularse en algunas materias o en todo el curso en el que están inscritos.

También hay un grupo de niñas que llega para ocupar su tiempo fuera de casa mientras su mamá trabaja porque no hay alguien más que las cuide y otras que ven en esta asociación una posibilidad para jugar fuera de casa, debido a que no tienen autorización de asistir a otro tipo de espacios de recreación sin la presencia de sus padres, quienes tienen muy poco tiempo disponible.

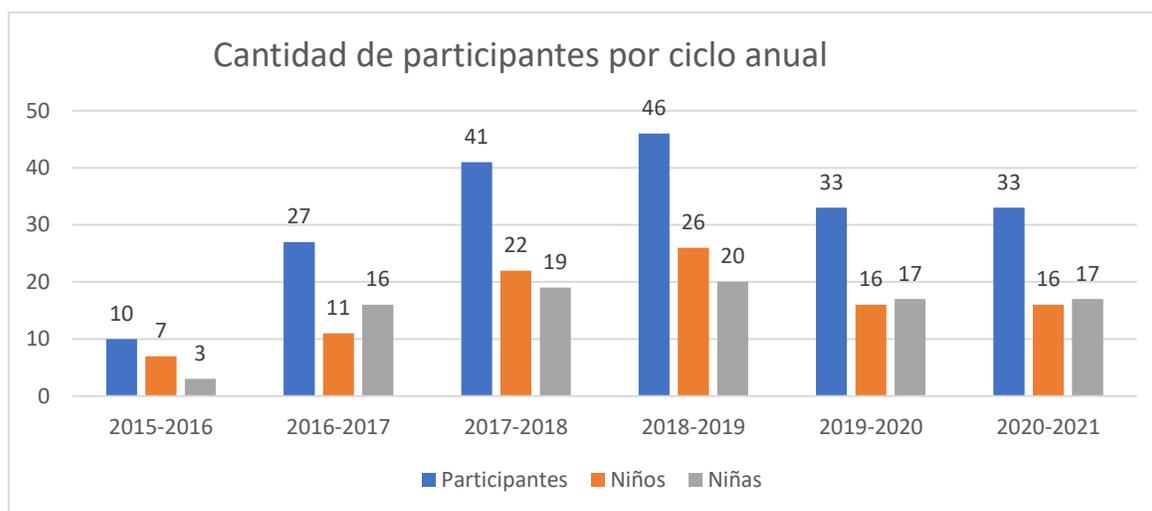
Así que, partiendo de estas necesidades, hay algunos padres y madres que prefieren que Tierra Roja se ocupe únicamente en acompañar a la realización de las tareas de la escuela oficial. Otros, han dicho que sí les gusta que sus hijos tengan otro tipo de actividades siempre y cuando terminen con sus tareas. También hay quienes no quisieran que, en estas otras actividades, como los talleres, se toquen ciertos temas con los que no están de acuerdo (género, sexualidad, derechos de la niñez, etc.) porque piensan que pueden contradecir a la educación que les dan en casa.

Por otro lado, también está el grupo de padres y madres de los niños no escolarizados, en el que hay opiniones diversas, unas coinciden en que no quieren que se toquen ciertos temas, pero en general creen que es necesario que sus hijos tengan una dinámica de estudio enfocada en sus necesidades, les gusta que se les enseñe en el aula, pero también a partir del juego o del acercamiento a los talleres.

Niñas y niños

Aunque la cantidad de niñas y niños participantes de Tierra Roja fluctúa anualmente, de los más de 33 participantes inscritos en los últimos tres ciclos, como se muestra en la gráfica 1, es posible distinguir (en términos generales) a dos grupos infantiles: los que asisten a la escuela oficial y los que no.

Gráfica 1. Cantidad de participantes por ciclo anual distinguidos por sexo



Fuente: Elaboración propia con base en los archivos de Tierra Roja Cuxtitali AC

Respecto al grupo de niños no escolarizados, es mayoritariamente masculino (4 niños y 2 niñas), una niña y un niño han ido a la escuela formal en el primer o hasta el segundo año de primaria y después se dieron de baja, el resto nunca fue a la escuela. Las niñas han mencionado en reiteradas ocasiones que piensan que ellas no tienen la capacidad suficiente para cursar estudios formales porque “son cosa de hombres”, también creen que lo único que necesitan es aprender a leer y a escribir. Han asumido y naturalizado que su futuro será ser esposa/madre/ama de casa o en trabajos de servicio.

Aquí la diferencia en cuanto al género es notoria y se mezcla mucho con su escolaridad, pero no es tan evidente por la posibilidad de ir o no a la escuela como al lugar simbólico en el que se asumen los niños o las niñas. En todas las familias del grupo no escolarizado, a excepción de una, ninguno de los hijos e hijas asiste a la escuela, y solamente algunos van a Tierra Roja. Otra de las familias, decidió que el hijo varón siguiera cursando hasta la secundaria.

En cuanto al capital económico, el grupo de NN no escolarizado es bastante “equilibrado”, todos vienen de familias cuya condición económica es muy baja, y viven en casas pequeñas con 10, 9 o 5 integrantes, comparten las pocas habitaciones dentro de su vivienda y los espacios de uso común también son utilizados para dormir. La mayoría de

estos niños y niñas son confrontados por algunos integrantes del grupo escolarizado por la ropa que usan, su tipo de calzado o mochila y qué tan limpios llegan a la asociación.

Ellos han dicho que se han sentido “menos” que los escolarizados porque no tienen los mismos recursos, pero también han mencionado que su motivación por estar estudiando es poder llegar a tener más dinero, sobre todo para mudarse a otras zonas de la ciudad “lejos de los problemas” y que desde su punto de vista tienen mayor prestigio, como el centro.

La mayoría de sus familias vive en casas propias en las que habitan de 3 a 8 integrantes, las familias más numerosas tienen casas más amplias con relación al resto y la mayor parte de las viviendas están en obra blanca y tienen techos de concreto o de tejas. Las casas que tienen son familiares, adquiridas por herencia o cohabitadas con los abuelos de los niños. Quienes no tienen casa propia, rentan casas o departamentos muy cercanos a la plazuela del barrio

Por otro lado, se encuentra el grupo de niñas y niños que sí asisten a la escuela. Ellos superan en número a quienes no están cursando en la escuela formal, se trata de 21 participantes. La mayoría viven en Cuxtitali, en distintas partes del barrio, pero también hay niños que viven en La Garita y en Molino Los Arcos. La equivalencia en cuanto a cantidad de niñas y niños es bastante cercana (9 niñas y 12 niños), pero lo curioso es que los niños regularmente tienen menor rendimiento y habilidades escolares que las niñas, pero partiendo de las vivencias de otros miembros de sus familias, son los niños quienes llegan a un grado escolar más alto. Ellos han comentado que estudian para tener un mejor trabajo, pero también porque es más atractivo trabajar en servicios (restaurantes, agencias turísticas, etc.) que en los trabajos manuales (albañilería, carpintería, plomería, etc.) ya que pueden obtener mejores recursos de forma económica pero también simbólica en cuanto al prestigio que pueden llegar a tener con sus familias y en relación con otros niños y niñas.

A partir de lo que expresan los niños y niñas podemos decir que ven a la escuela formal como un lugar serio, de validación, de posibilidades a futuro, y también como un lugar que puede llegar a ser hostil y poco amigable si no se adaptan a las dinámicas internas. En cambio, ven a Tierra Roja como un lugar en el que pueden cumplir con sus tareas y se divierten; aunque aquí también hay clases y seguimiento de sus aprendizajes, contrario a los niños/as no escolarizados/as, no consideran a la asociación como una escuela sino más bien

como un centro de entretenimiento lúdico. En este sentido, también creen que los niños que no van a la escuela se encuentran en una posición inferior respecto a ellos, tanto económica como en conocimiento.

Por lo antedicho, considero que los niños y niñas (escolarizados o no), pese a compartir su posición con el grupo de adultos en general, tienen un ejercicio de poder menor respecto a ellos. Ello, porque lo que entendemos sobre las niñeces se ha ido construyendo socialmente (en la familia, en el barrio, en las escuelas, entre otros) bajo la idea de que no tienen la misma capacidad de opinar y proponer en comparación con otras generaciones, particularmente la población adulta (Gülgönen, 2014; Liebel 2016). Y bajo un escenario particular, como lo es el espacio social que se forma a partir de la asociación civil Tierra Roja, no es posible dejar de reproducir estas maneras de pensar y actuar porque forman parte del hábitus de los y las agentes que, en la mayoría de los casos, opera a un nivel inconsciente. Al respecto, la autora Tuline Gülgönen hace un acercamiento sobre la participación de niñas y niños en proyectos de la sociedad civil, explicándolo así:

El lugar del niño en los proyectos y en las organizaciones en general, cambia fundamentalmente según el tipo de objetivos perseguidos [...] Cuando existe un objetivo predefinido y cuantificable, que se funda en gran parte sobre imágenes predefinidas de lo que tendría que ser la infancia, los niños y las niñas no participan en la toma de decisiones que tienen un impacto sobre su vida, incluso las que se relacionan con el desarrollo de los proyectos. Participan, en el mejor de los casos, en espacios puntuales y artificiales creados por los adultos (2014: 342-343).

Es importante resaltar que, aunque hay características generales que ubican a los niños y niñas en una posición de poder inferior respecto a los adultos, lo cierto es que no es un grupo homogéneo ya que en él existen factores de diferenciación que marcan distancias entre los agentes, por lo tanto, la voz de los niños y niñas indígenas no tiene el mismo peso que la de los mestizos, lo mismo ocurre con las niñas en relación con los niños, o quienes están inscritos a una escuela formal y quienes no (Bourdieu, 2007). Todas estas diferencias y desigualdades justifican la complejidad que conlleva unir a ambos grupos en un mismo horario de atención. Pero con todo y lo anterior, las niñas y niños también se valen de una serie de estrategias con las que se hacen escuchar, ya sea mediante lo que comunican a sus padres y madres sobre lo que ocurre en la asociación o con lo que expresan a las educadoras

y fundadores sobre lo que les agrada o no. Es por ello por lo que sus opiniones sobre las actividades educativas han sido muy importantes para que siga en marcha³².

Todo ello orienta y define el camino a tomar por parte de la asociación, dirigida principalmente por los fundadores, quienes transmiten a las educadoras y voluntarios las directrices del proceso, a la vez que interactúan con los patrocinadores para negociar los apoyos económicos que se requieren. Esto refleja que las decisiones son tomadas a partir de una serie de acuerdos que también tienen que ser atractivos y benéficos para las familias que hacen uso de este proyecto (la demanda). Es gracias a este mecanismo que se han construido las distintas posiciones en el espacio social que, a través de dichas relaciones de poder, le han dado forma y direccionalidad al mismo.

Por lo anterior, he de insistir en que no se trata de una lectura de “buenos y malos” sino de cómo se hacen las cosas, se trata entonces de entender cuál es la dinámica que impulsa las estrategias de los agentes involucrados por mantener o cambiar su posición de poder en este espacio social.

Tierra Roja es un espacio social cuyas relaciones se extienden más allá de lo inmediato. En este sentido, el peso estructural de la educación pública (nacional e internacional) es innegable y ha incidido en la configuración de las distintas alternativas educativas para las niñas y niños. Pero este proceso también está imbricado con el contexto sociocultural de la zona nororiente de la ciudad y sus tensiones, haciendo que ambos ejes sean los que le dan sentido a las relaciones de poder y desigualdad que se encuentran en Tierra Roja.

De esta manera, aunque en este capítulo me limito a describir el espacio social, en los capítulos IV y V me extenderé en presentar las dos tensiones mencionadas hasta aquí. Por lo tanto, en el capítulo IV abordaré la tensión educativa y cómo esta influye en la dinámica del espacio social, para ello recurriré a presentar la historia de la asociación desde sus inicios,

³² Según lo compartido por los fundadores, “aumentar la confianza” de la población local ha sido muy complejo, pero mejoró desde las experiencias compartidas “de boca en boca” por los primeros niños y niñas que asistieron a TRC. Tanto Mariana como Emilio consideran que fue ello lo que abonó a disminuir la sospecha que se tenía de la asociación y las que también han vuelto mucho más atractivo al proyecto.

haciendo uso de un recurso cronológico que me ha permitido analizar a las relaciones sociales, sus cambios y sus continuidades.

Mientras que en el capítulo V retomo la tensión por el contexto sociocultural de la zona nororiente de la ciudad, haciendo énfasis en cuatro aspectos principales: etnicidad, lugar de residencia con base en la etnia, género y posición socioeconómica. Con estos ejes he podido identificar y diferenciar cuáles son los principales aspectos con los que esta tensión se presenta en el espacio social, para entender las estrategias de los agentes, así como sus acuerdos y negociaciones.

3.3 Conclusiones

Una parte fundamental para comprender la complejidad en las condiciones de vida de las niñas y niños en San Cristóbal de Las Casas es la relativa a la educación básica. En México, y particularmente en Chiapas, el contexto educativo es precario. En este sentido, no sorprende el hecho de que, en Chiapas, uno de los estados con mayor índice de pobreza en el país, también se manifiesten cifras importantes de deserción e inasistencia escolar (desde los primeros grados) de niñas y niños en las distintas instituciones de educación formal básica.

El Estado no ha podido superar el reto de proporcionar herramientas y condiciones económicas, sociales y culturales que permitan equilibrar estas desigualdades. Por ello, si bien durante un tiempo importante en la historia del país hubo un Estado de bienestar que -a través de apoyos al campo, a la educación, a la salud, entre otros- buscaba subsanar las profundas carencias que viven las poblaciones vulneradas, a partir de la adopción del modelo neoliberal dichos apoyos dejaron de existir. Así, la precariedad en distintos rubros, especialmente en el aspecto educativo, aumentó considerablemente.

En esta coyuntura comenzaron a emerger múltiples propuestas creadas desde la sociedad civil para mejorar las condiciones educativas del estado, haciéndole frente a la creciente privatización y al limitado acceso al sistema educativo oficial de NN en situaciones vulnerables. Este es el segundo marco contextual desde el que surge y en el que se inscribe la asociación civil Tierra Roja Cuxtitali. Esta iniciativa se configura a partir del interés de dos personas que, sin un patrocinio económico abundante ni constante, con una estructura interna pequeña y cambiante, han configurado una propuesta educativa para niñas y niños que habitan en la zona nororiente de la ciudad.

Sin embargo, la asociación civil ha ido modificando su actuar respecto a las demandas, necesidades, tensiones y acuerdos que constantemente tienen con sus usuarios. Esta situación ha permitido observar los grandes retos y dificultades para que dichos acuerdos sean satisfactorios para todos los agentes. Por lo anterior, el análisis de Tierra Roja vista como un espacio social, aporta a la comprensión de los complejos procesos socioculturales que inciden en las relaciones sociales entre los agentes, dinamizando el espacio y otorgándole su carácter cambiante. Ello a su vez permite observar la densidad de causas histórico-sociales por las cuales surgen ciertas relaciones de poder y desigualdad, mismas que necesariamente requieren de un análisis más detallado.

En este sentido, describir a cada grupo de agentes con base en los capitales que estos poseen (cultural, social, económico, simbólico) así como el volumen de estos, tiene especial importancia para poder ubicar las distintas posiciones sociales que están en constante relación. La configuración de las posiciones sociales permite entender las relaciones de poder, distinguiendo a quienes tienen un margen de acción dominante de aquellos cuyo ejercicio de poder es subordinado. Lo cual no significa crear un discurso entre “buenos y malos” sino que permite establecer un diálogo entre los agentes para entender que sus prácticas no son ni arbitrarias, ni tampoco conscientemente premeditadas.

Entender cómo y a partir de qué se han construido tales posiciones conlleva a reconocer lo imbricadas que están en cada agente tanto el peso de las estructuras sociales como el alcance de las aspiraciones, deseos y movimientos individuales en este espacio social.

Capítulo IV. Un espacio social que se construye y se reinventa buscando garantizar el derecho a la educación de niñas diversas

En el presente capítulo analizo las distintas dinámicas de Tierra Roja entendida como un espacio social. Esta asociación civil se funda con objetivos puntuales, uno de ellos es: “ser un espacio de educación básica alternativo al sistema educativo oficial, que cubra una parte de las carencias en alfabetización básica y acompañamiento escolar” (Tierra Roja Cuxtitali, 2019).

Por lo anterior, una de las dos tensiones que constantemente inciden en las relaciones sociales entre los agentes, es la relativa a la educación y los contenidos educativos que la asociación ofrece. De esta manera, en el transcurso de este capítulo, analizo la historia de Tierra Roja y de los cambios que ha vivido en su quehacer educativo y formativo, desde su fundación hasta el año 2020, estableciendo un diálogo con las distintas narraciones hechas por diversos agentes sociales. Además, describo con algún detalle los casos de los niños y niñas que han participado en la asociación, de sus familias y sus condiciones de vida, y de sus relaciones con la escuela formal. Todo ello para presentar más claramente a los usuarios y beneficiarios del trabajo de la asociación civil, analizados como agentes en este espacio social.

Para hacerlo, recorro los resultados de mi investigación etnográfica y realizo una narración cronológica, misma que me ha permitido exponer y analizar puntualmente los cambios más importantes que se han suscitado en el espacio. Así, presento las primeras impresiones de la población local ante la llegada de esta iniciativa civil, así como las estrategias que los fundadores de la asociación pusieron en marcha para poder acercarse a los agentes y su contexto.

Más adelante resalto los cambios que se realizaron para pasar de ser un espacio enfocado en niñas no escolarizadas e indígenas, a abrirse a atender niñas escolarizadas y mestizas, al tiempo en que analizo los principales efectos de tales decisiones en las relaciones de poder y desigualdad en el espacio. Todo lo anterior teniendo presentes los ejes diferenciadores de edad, escolaridad, género, etnicidad, posición socioeconómica y lugar de residencia con base en la etnia, ya que -de la mano de los capitales que cada agente posee- las posiciones de los agentes se han construido a partir de éstos.

4.1 “La escuelita comunitaria”. El proceso para ser un proyecto educativo alternativo a la educación oficial.

Tierra Roja Cuxtitali se fundó en el año 2015, desde entonces han transcurrido seis años con muchos cambios. Según los relatos de los fundadores del proyecto, iniciaron su trabajo educativo con niños recolectores de basura. Al comenzar, no tenían un acercamiento estrecho con el barrio de Cuxtitali y aún menos con las colonias aledañas y, en consecuencia, no había mucho contacto de los habitantes con la asociación. Comenzaron trabajando con niños recolectores de basura porque coincidían con ellos de forma cotidiana en las esquinas en las que los vecinos acostumbran a dejar la basura para que sea recogida por el servicio de saneamiento. Se trataba de cuatro niños y una niña, en edades que oscilaban de los 8 a los 12 años, eran muy pocos, pero desde el inicio se mostraron muy interesados en asistir. Paralelamente a esto, los fundadores también se dedicaron a difundir el proyecto mediante volantes informativos y también con la ayuda de un megáfono, recorriendo las calles de Cuxtitali, Molino Los Arcos, Molino de Utrilla e incluso Peje de Oro. Esta estrategia tuvo alcance únicamente con población de Molino Los Arcos. Y de esta manera, el primer grupo de niños estuvo inscrito en TRC.

Durante los primeros tres meses de la asociación ellos eran los únicos asistentes, pero después se incorporó una niña más. En esta etapa solo había un grupo que asistía todos los días en horario matutino (de 9:30 am a 12:30 pm). Es importante puntualizar que, desde su origen, la asociación ha trabajado ciclos anuales de 10 meses que se dividen en tres etapas, cuya duración es de aproximadamente tres meses cada una: etapa 1) octubre-diciembre; etapa 2) enero-marzo; etapa 3) abril-julio. Actualmente la mayoría de los niños y niñas inician y terminan cada ciclo, incluso hay quienes han llegado de forma regular por más de dos o tres ciclos anuales. Pero en sus inicios, como es de esperarse, la asistencia fluctuaba más.

Después de haber concluido la primera etapa con el grupo de cinco participantes, una niña más se acercó a la asociación y al igual que los demás, tampoco estaba inscrita en ninguna escuela oficial. Me parecía muy interesante el hecho de que se tratara de niños varones mayoritariamente y conforme el tiempo avanzaba, se hacía más evidente que la desigualdad de género es un elemento diferenciador muy importante en cuestiones educativas. Aunque esto es algo común en la ciudad y en el contexto específico de la zona

nororientes, lo cierto es que la manera de operar tiene ciertas particularidades. Un aspecto importante sobre ello es que, pese a que durante el tiempo en el que estuve haciendo investigación académica en TRC conversando con distintos agentes con relación directa, indirecta e incluso sin relación con la asociación, la mayoría aseguraba que el motivo por el que algunas niñas no estaban inscritas en el sistema educativo oficial era por falta de recursos económicos y por su seguridad.

Sobre esto, Mariana me compartía que al inicio intentaban no hacer demasiadas preguntas a las familias de los niños, ya que para ellos era evidente que aún los veían con sospecha. Me comentaba que, a pesar de que se mostraban muy agradecidos por la apertura de un espacio educativo gratuito y cercano, había un ambiente de desconfianza. En ese momento, ella veía las cosas y las distintas situaciones como alguien extranjera que llevaba viviendo en la ciudad cuatro años, pero durante los cuales había laborado en una asociación muy grande que trabajaba en la zona norte poniente, por ello tenía una formación y una forma de pensar muy ligada a lo que observaba en aquel lugar que, como podemos inferir a partir del segundo capítulo, tiene una construcción histórica muy diferente a la zona norte oriente.

El trabajo que ella realizaba con esta organización implicaba estar en colonias totalmente indígenas acompañando a niños y niñas principalmente tsotsiles. Desde su punto de vista, al llegar a Cuxtitali a residir e implementar su propio proyecto, le fue difícil adaptarse a otra realidad que no coincidía con lo que ella había previsto con base en su experiencia en el otro extremo de la ciudad. Por ello le parecía extraño que, aunque había población de origen indígena rentando cuartos en casas de personas mestizas en Cuxtitali, por lo regular “ocultaban” su procedencia étnica y sus niveles de instrucción educativa. Según su narración oral, les avergonzaba hablar “mal” el español, no identificar con facilidad los fonemas del idioma y tener dificultad para traducir sus ideas, se mostraban expectantes a la burla, a pesar de estar tratando con adultos. Podría decirse que el grupo inicial fue el más homogéneo social y étnicamente que ha participado en TRC, los seis eran de origen tsotsil, sin escolarización, trabajadores en la recolección de basura, con edades muy similares y que habitaban a poca distancia entre sí, de este modo, la diferencia más pronunciada era la de género.

La desigualdad de género es un tema transversal presente en todas las relaciones sociales, no es posible obviar esta difícil relación que teje y construye desigualdades e injusticias sobre las mujeres (Massey, 2005). En las niñas de este grupo esto no era una excepción, las dos eran maltratadas por sus hermanos y sus padres, no tenían oportunidades para acceder a una escuela y aprender, esto se veía reflejado en cómo se observaban en términos de la educación escolarizada. Mariana recuerda que era común escuchar y ver actitudes sumisas, se referían a sí mismas como “tontas”, “mensas” y llegaban a comentar que “las mujeres no sirven para aprender”. Esto afectaba profundamente sus avances en los aprendizajes, pero, por si fuera poco, los niños reforzaban tales ideas. Se mostraba agresivos, fúricos entre ellos mismos y hacia sus compañeras y los adultos, estaban de alguna manera acostumbrados a ser tachados como “los de la basura” y “los desastrosos” que no tenían ni la posibilidad, ni la capacidad de estudiar.

En este grupo había distintas personalidades y relaciones de poder, estaba el “líder” conocido como “el meco”³³, él tenía de alguna manera las riendas de todo el grupo, disponía quién hablaba, cómo y para qué, si él se burlaba de alguna situación todos los demás hacían lo mismo, pero de la misma manera, cuando él decidía terminar una discusión los demás lo seguían. Era complicado ganarse la confianza de “el meco”, con tan solo 10 años había pasado por más dificultades de las que alguien pudiera imaginar. Tenía que trabajar todos los días por una remuneración económica raquítica y, por si fuera poco, recibía agresiones frecuentes de distintas personas, sin importar que se tratase de niños, jóvenes o adultos. Por ello, el hecho de que decidiera continuar con sus estudios sabiendo que sus hermanos y su hermana lo acompañarían era su forma de “mostrar que los cuidaba”.

4.2 La demanda del servicio crece y se diversifica: Niñas y niños escolarizados en busca de apoyo educativo

Las cosas se modificaron fuertemente a partir de la tercera etapa del primer ciclo de Tierra Roja, correspondiente a 2015-2016. Emilio tuvo la oportunidad de hablar con una trabajadora doméstica originaria del barrio de Cuxtitali, cuyos hijos estaban inscritos en la escuela primaria Aquiles Serdán en el mismo barrio. Al conversar sobre la posibilidad de inscribirles,

³³ “Meco” es un término que se utiliza en Chiapas para referirse a las personas de tez blanca y cabello claro.

ella le comentó que no era posible debido a que ellos asistían a clases durante las mañanas, pero se mostró muy interesada y comenzó a correr la voz con sus familiares. Cuxtitali es un barrio por demás interesante, su gran amplitud en términos físicos coincide con los lazos de parentesco amplios entre las distintas unidades familiares que ahí habitan, puesto que muchos tienen hermanos, tíos, primos, padres, madres, abuelos, abuelas viviendo a pocas casas o a pocas cuadras unos de otros. Y cuando no tienen relaciones de parentesco como esta, comparten relaciones muy estrechas gracias al parentesco ritual³⁴. Teniendo esto presente, esta madre de familia se comunicó con su familia extensa para hablarles de Tierra Roja y al parecer este acto aportó para que, desde los habitantes de Cuxtitali, se comenzara a ver a la asociación como un espacio de oportunidades.

De esta manera se acercaron nuevas personas interesadas en inscribir a sus hijos (todos con algún lazo de parentesco entre sí), pero con la necesidad expresa de asistir en horarios vespertinos. Al ver el aumento de la demanda, los fundadores tomaron la decisión de abrir en horario doble, destinando las mañanas para los niños no escolarizados y dos tardes a la semana para quienes estaban cursando en escuelas formales, así el horario se dividió de 9:30-12:30am y 3:30-6:00 pm. Las actividades que se propusieron para el grupo vespertino tenían un enfoque distinto, se trataba de acompañar al proceso escolar de las niñas y niños apoyándoles en la realización de las tareas que les dejaban en las escuelas formales a las que asistían.

Desafortunadamente, esta iniciativa por abrir más el espacio a población distinta a la que ya llegaba³⁵ significó que el primer grupo de niños, que asistía por las mañanas, dejara de llegar a TRC. Aunque eran instalaciones aún más rústicas que las actuales, ese era el único espacio al que ellos y ellas tenían acceso, por lo tanto, se sintieron invadidos e incómodos, comenzaron a dejar de llegar de forma paulatina y fue hasta las últimas sesiones donde

³⁴ En México, como en muchos otros países con una fuerte presencia católica, se acostumbra apadrinar o amadrinar a los hijos/as con personas con quienes los padres y madres tienen una relación muy estrecha. El propósito es que tengan simbólicamente un “segundo” padre o madre con quienes confían a sus hijos en caso de que algo malo ocurra. Regularmente esto se da entre miembros de la misma familia, pero, en ocasiones, también se hace con amigos cercanos.

³⁵ Aunque las distancias en términos económicos no son profundas, sí hay marcadas diferencias en cuanto a la etnia y el grado de escolarización. Mientras el grupo que asistía en las mañanas era predominantemente de origen indígena y trabajadores, el grupo vespertino asistía a escuelas formales y eran mestizos en su mayoría.

explicaban de forma breve los motivos de su incomodidad. Mariana explica que hasta ese momento fue evidente que entre niños y niñas también había relaciones de poder y desigualdad. Ya que a pesar de que ambos grupos llegaban en horarios distintos, cuando había momentos de encuentro, -como en el evento de cierre destinado a la convivencia- no se saludaban y afuera de las instalaciones se llegaban a agredir verbalmente. Las agresiones eran principalmente por desigualdades étnicas, económicas, de género y lugar de residencia (en relación con la ocupación supuestamente ilegal de ciertos terrenos), de tal manera en que era habitual que se dijeran “chamulas”, “invasores” o que se hicieran comentarios despectivos en relación con lo gastado de sus vestimentas y calzados, las condiciones de sus viviendas o por ser niñas. Los ataques llegaron a ser tan fuertes que los fundadores suponían que podrían haber llegado a la violencia física en otros momentos fuera de Tierra Roja.

El grupo de niñas y niños escolarizados comparte ciertas características, en su mayoría son habitantes del barrio de Cuxtitali, todos asisten a escuelas formales y una gran parte específicamente a la primaria Aquiles Serdán, además, casi todos se identifican a sí mismos como mestizos, rechazando enfáticamente algún tipo de cercanía con la población indígena (aunque en algunas ocasiones esto no sea así). Sus edades oscilan entre los seis y los 14 años, algunos tienen relaciones de parentesco entre sí y otros más han llegado a habitar a esta zona de la ciudad de forma reciente. Pero a pesar de estar inscritos en escuelas formales, tienen la necesidad de asistir a Tierra Roja para enfrentar al rezago escolar y poder continuar con sus estudios sin reprobar. Su llegada a la asociación fue una clara muestra de las necesidades que imperan en los entornos periurbanos y también ha sido un reflejo de las dificultades que existen en varias regiones de México en materia educativa.

En este periodo se dio la primera “despedida” de todo el grupo de niños y niñas no escolarizados y también significó el inicio de una serie de retos y dificultades para la asociación ya que se enfrentaron a dar un acompañamiento educativo a dos grupos con necesidades distintas entre sí y con ello, han tenido que dar seguimiento a dos objetivos diferentes de forma simultánea. Como he mencionado previamente, no es una empresa sencilla vincular a ambos grupos porque los niños/as no escolarizados/as (mayoritariamente indígenas) necesitan un espacio seguro donde puedan aprender a leer y escribir, mientras que quienes están escolarizados/as, casi todos habitantes mestizos de Cuxtitali, necesitan apoyo

escolar. Lo que ha puesto en aprietos a las educadoras y fundadores, quienes no pueden hacer ambas cosas a la vez debido a que se necesita una atención casi personalizada para hacer frente al rezago educativo que tienen casi todas las niñas y niños en ambos grupos. Si bien esto sigue siendo una dificultad pendiente por superar, la decisión de ampliar la población atendida llevó a los fundadores y educadoras a buscar con urgencia nuevos horizontes tanto metodológicos a nivel educativo, como de incidencia en las relaciones de desigualdad que comenzaron a manifestarse con mayor énfasis.

4.3 Nuevos retos para lograr una atención equitativa a niñas y niños con y sin escolarización

En octubre de 2016 comenzó el segundo ciclo anual de TRC (que, como cada ciclo, finalizó en julio del año siguiente). Para iniciar la primera etapa de este segundo año, el grupo escolarizado que asistía por las tardes aumentó considerablemente ya que pasaron de ser cuatro a ser 22 participantes. Pero ocurrió lo opuesto para el grupo no escolarizado, al inicio del ciclo únicamente asistía un niño llamado Juan. Además de lo ya mencionado, estos cambios tuvieron un impacto importante en los objetivos que la asociación se había propuesto al inicio de su experiencia. De acuerdo con los fundadores, en este periodo surgió la necesidad de reorientar sus objetivos, tratando de apostar por una educación integral que también contemplara a niñas y niños escolarizados.

Juan habitaba en la colonia Molino Los Arcos y se enteró del proyecto de Tierra Roja, gracias a que coincidió un par de veces con Mariana por las calles de la zona. Como estos encuentros se dieron en horarios matutinos, en los que usualmente las infancias acuden a las escuelas, Mariana tomó la iniciativa de preguntarle si él estaba inscrito en algún centro educativo y, al tener una respuesta negativa, ella le contó sobre la asociación y las actividades que se realizaban durante la mañana y durante la tarde. De esta manera, Juan comenzó a asistir regularmente a las instalaciones de Tierra Roja Cuxtitali, donde durante al menos todo el mes de octubre y parte de noviembre, él fue el único niño en llegar en el horario matutino.

La vida de Juan tampoco había sido sencilla, de origen tsotsil, su familia llegó a vivir a Molino Los Arcos gracias a que les ofrecieron la oportunidad de hacerse de un terreno propio en el cual podrían construir su vivienda. Hijo de migrantes de alguna comunidad

tsotsil de la región³⁶, su padre nació y creció en San Cristóbal habitando en la entrada de tal colonia. No se sabe mucho acerca de la madre de Juan ya que ella dejó el entorno familiar cuando él aún era muy pequeño, no volvieron a tener contacto y tampoco se supieron las posibles causas que llevaron a su madre a irse. Su padre se casó nuevamente con otra mujer que, según la opinión de Mariana y Emilio, cuidaba y quería a Juan como a su propio hijo y estaba presente activamente en el proceso educativo de él, participando en las reuniones entre familias, entablando conversaciones constantemente con Mariana y apoyando a Juan en reforzamiento desde casa.

Algo que me parece particularmente interesante es que Juan no era analfabeta, ya que había cursado los niveles iniciales de su educación primaria, pero suspendió su proceso dejando sin concluir el quinto año. Cuando escuché su historia deduje que su deserción escolar estaba relacionada con la partida de su madre, pero me equivoqué, la madre de Juan se fue mucho antes de que él dejara la escuela y después de que su padre contrajera matrimonio por segunda ocasión. Su educación primaria la estaba adquiriendo en la primaria Aquiles Serdán (ubicada en Cuxtitali) y los motivos por los que desertó fueron principalmente el acoso escolar que recibía por parte de los otros niños y la violencia y falta de atención por parte de la propia escuela (profesores, directivos, etc.). Según los registros que se tienen en los archivos de TRC, él era constantemente agredido por ser indígena y por habitar en Molino Los Arcos. Y a la par de estas situaciones se sumó el hecho de que Juan comenzaba a crecer y ya tenía una edad propicia para apoyar a su padre en su trabajo como albañil y así colaborar con los ingresos familiares.

Conversando con Mariana, ella recuerda que Juan hablaba poco acerca de sus experiencias escolares, difícilmente mencionaba las agresiones que vivía por ser indígena y tampoco se le oía con frecuencia hablar acerca de su cotidianidad familiar. Durante el tiempo que estuvo en Tierra Roja, como el único participante del grupo no escolarizado, tenía el acompañamiento de al menos dos adultos por sesión (los fundadores más un voluntario) y aunque no compartía el espacio con otros niños o niñas, es recordado por tener un carácter

³⁶ No se tiene información sobre la localidad exacta de donde había migrado su familia, lo único que se registró es que eran tsotsiles de un lugar “cercano a San Juan Chamula”.

complejo, haciendo uso de las palabras de Mariana: “él era un niño muy enojado, muy apenado, se avergonzaba de sí mismo y sus capacidades, sobre todo educativas”.

Aunque en este caso estoy haciendo referencia a la experiencia puntual de un niño, conviene enfatizar que existen ciertos paralelismos entre su experiencia y la del resto de niños no escolarizados que han asistido en diferentes periodos. Ya que, aunque Juan hasta ese momento no había asistido durante las tardes y, por lo tanto, se supondría que no tenía manera de relacionarse con ese grupo, lo cierto es que al inscribirse a TRC comenzó a formar parte de un espacio social bastante complejo y que sobrepasa, de muchas maneras, al espacio físico de la asociación. Esto se debe a que, aunque no conviviera con otros niños/as de Cuxtitali, sí existía la referencia mutua de quiénes eran y en qué turno llegaban a la asociación, ello también marcaba distinciones claras entre “los que saben” y solo necesitan apoyo en tareas, y “los que no saben” y tienen que llegar a “algo parecido a una escuela”.

En este sentido, hay una serie de comportamientos, de pensamientos, de maneras de tratarse, de maneras de auto concebirse, que han distinguido a las niñas y niños que han asistido a Tierra Roja a través de sus años de incidencia, y que, aunque no es exclusivamente, está presente de forma muy particular en quienes no se encuentran escolarizados.

Juan asistió a Tierra Roja (al proyecto de alfabetización básica por las mañanas) durante pocos meses, pero este tiempo fue bastante significativo para él ya que su progreso - en términos educativos- había crecido aceleradamente y al observar este cambio, su madrastra le motivó a reinscribirse en una escuela pública oficial. Ella tenía una importante influencia en Juan porque su padre pasaba mucho tiempo fuera de casa, trabajando como albañil y, como ocurre en muchas familias, aunque su esposa también colaborara económicamente siendo empleada doméstica en otras casas, todas las responsabilidades del hogar y de la familia recaían en ella.

Esta cercanía entre Juan y su madrastra abonó para que su situación escolar cambiara y también para que él cambiara de turno en TRC. Él fue inscrito en la primaria Aquiles Serdán que se ubica en Cuxtitali y desde el primer mes de asistencia a este centro escolar, también asistía a Tierra Roja al programa de acompañamiento escolar en el que, para entonces, asistían dos primos suyos, sobrinos de su padre. El hecho de contar con familiares dentro del proyecto facilitó que en principio no hubiera dificultades mayores en su proceso de

integración, pero, según lo compartido por Mariana, sí tuvo problemas para adaptarse a su nuevo ambiente escolar. A diferencia de los meses anteriores, Juan compartía con más confianza y claridad lo que le molestaba, explicaba que en su clase matutina tenía poca atención de sus profesores, quienes además hacían poco o nada por menguar las burlas, ofensas y otras violencias que recibía de sus compañeros, él era un año mayor que el resto de su grupo y además de ser agredido por “no saber y ser mayor”, también recibía agresiones por ser indígena e “invasor” debido a su lugar de residencia.

En los archivos recuperados de entrevistas realizadas a él y su familia por parte de la asociación, se refleja la complejidad de su experiencia escolar. En ellas explican que sucedieron cambios importantes en Juan desde su reincorporación a la educación formal, hablan de violencia, de rechazo y acoso escolar, pero también mencionan un incremento en su inseguridad relacionada con el acceso al conocimiento. Mariana recordaba que él mismo reproducía los comentarios que recibía al decir “no sé hacerlo”, “nosotros [los indígenas] no servimos para la escuela”, “el español es difícil para que lo entienda”, “soy burro”.

Me pareció muy interesante que se asegurara que esto se debía al entorno escolar y, más aún, que Juan estaba “adoptando” un discurso que hasta entonces no había expresado. Lo anterior se enlaza con el hecho de que su integración al turno de la tarde en la asociación fue un proceso muy difícil, le costaba mucho esfuerzo relacionarse con los demás y se sentía doblemente rechazado: por ser indígena, ya que únicamente él y sus primos lo eran, y por haber perdido cierto tiempo en su escolarización, ya que esto les hacía suponer al resto del grupo que “estaba atrasado”. Es preciso afirmar que esta situación no estaba ocurriendo únicamente bajo la perspectiva de Juan, existían condicionantes evidentes que hacían que él se asumiera de ese modo pero que no eran totalmente claras para todos los involucrados. Ambos miembros fundadores recuerdan que, en este periodo, el grupo de niñas y niños que asistía por las tardes era muy agresivo con Juan y sus primos, los motivos “eran por temas diarios de discriminación por cuestiones raciales y culturales” que, en cualquier caso, hacían que tanto Juan como sus primos tuvieran una experiencia de discriminación, rechazo y segregación muy constante (por las mañanas en la escuela y por las tardes en Tierra Roja).

Todo lo anterior abonó para que su actitud y la forma de relacionarse con los demás cambiara, en este periodo, Mariana lo recuerda agresivo y con tendencia a boicotear las

actividades, lo que llevó a que el equipo de trabajo de ese momento tuviera que intervenir en diversas ocasiones y con distintas estrategias para llamar su atención. Un año después Juan dejó de asistir a Tierra Roja, se supo que había terminado su educación primaria pero que no había continuado con la educación secundaria, nuevamente dejó los estudios formales para apoyar económicamente a su familia trabajando como albañil junto a su padre. Mariana me comentaba que había tenido la oportunidad de verle un par de ocasiones posteriores a su partida pero que, aunque sigue viviendo en Molino Los Arcos, ya no volvió a verlo cerca del barrio de Cuxtitali.

Describo detalladamente el caso de Juan porque ilustra lo que ocurre con la incorporación de ambos grupos que, si bien tienen condiciones socioculturales diversas, la distancia en cuanto a los conocimientos adquiridos de la educación formal no es tan grande. Pero, existe una presión social ejercida constantemente sobre ellos y ellas que no hace más que generar frustración, inseguridad, miedo y un fuerte sentido de incompetencia e incapacidad para percibirse como personas que pueden y tienen derecho de continuar con su educación. Esta presión tiene distintas formas de manifestarse ya que no se trata únicamente de acceder o no a la educación básica, sino que, hace falta tener una serie de conocimientos sobre los comportamientos esperados, así como contar con un acompañamiento efectivo para la realización de las actividades extraescolares. Además, quienes han tenido que recurrir a la educación no formal e informal, también tienen que enfrentar el hecho de que existe una educación legítima que no permite con facilidad aumentar el capital simbólico de dichos saberes, ya que estos no están formalmente validados mediante la expedición de títulos/diplomas/constancias³⁷. A esto me refiero al hablar de una tensión con la educación oficial.

Esta experiencia tuvo una duración aproximada de un año y hacia el final, simultáneamente se estaba formando un nuevo grupo de niñas no escolarizadas durante las mañanas. En la segunda mitad del 2016, al iniciar el nuevo ciclo anual octubre-julio, se inscribieron tres niñas: Luci, Marta y Pascuala; las tres son hermanas, aunque decían

³⁷Aunque no es mi principal objeto de atención, no podría continuar sin antes aclarar que, si bien en el contexto global actual existe más de un medio de legitimación para la educación, en el caso concreto de México son las instituciones formales quienes cumplen esta labor y en gran parte son gestionadas por el Estado

abiertamente ser tsotsiles, no se tenía información sobre la localidad de la que eran originarias. Ellas eran parte de una familia que se dedicaba al comercio, vendían frutas, verduras y otros productos variados, eran seis hermanas y un hermano, nadie había tenido acceso al sistema educativo. Como sabemos, y se ha mencionado brevemente en el capítulo II de este trabajo, a pesar de la aparente cohesión interna de los cuxtitaleros, los habitantes de este barrio no han sido siempre originarios de ahí, de hecho, muchas familias de Cuxtitali han rentado habitaciones o casas a personas de otras localidades, estados o países desde mucho tiempo atrás. Ello explica que esta familia, a pesar de provenir de una localidad indígena tsotsil, habitara en el centro del barrio de Cuxtitali, en ese momento vivían rentando habitaciones en una casa ubicada frente a la escuela primaria Aquiles Serdán (actualmente esa casa fue demolida para construir una secundaria).

Los siete hermanos y hermanas no viven con sus padres sino con su abuela, una señora de edad avanzada que, con los pies descalzos y apenas abrigada, cada día realiza un recorrido desde Cuxtitali hacia el centro de la ciudad en busca de algún espacio libre, donde no tenga que pagar una cuota, para pedir limosna a los transeúntes. Esa era la manera en que la abuela contribuía para la manutención de sus siete nietos, pero como evidentemente lo que lograba recaudar no era suficiente para una familia tan numerosa, los niños y niñas colaboraban trabajando de la forma en la que podían según su edad y oportunidades encontradas.

Luci es una de las hermanas mayores, trabajaba como empleada doméstica en casa de algunas familias -en su mayoría fueños- cuya posición económica es más alta en comparación con el resto del barrio. Se enteró del proyecto por casualidad, ya que el tiempo de su ingreso a TRC coincidió con el desalojo de su familia de la casa que habitaban, debido a la construcción de la secundaria. Al tener que buscar otro hogar, transitaba por calles que no eran habituales para ella, una de estas calles fue la Mosqueta, que en su tramo final conecta con la colonia Molino de Utrilla y el periférico. Luci y su familia cambiaron su residencia a la colonia Molino de Utrilla, a orillas del periférico, lo que generó que su nueva ruta de acceso a sus empleos en Cuxtitali fuera frente a Tierra Roja y ello llevó a Luci a inscribirse en el proyecto.

Fotografías 2 y 3: Tramos a recorrer desde el periférico hacia TRC



Fuente: Elaboración propia

A pesar de que ninguna de las seis hermanas ni su hermano habían asistido a escuelas ni a otros contextos de tipo educativo, Luci no era analfabeta. En una de las casas en las que trabajaba como empleada doméstica, su “patrona”³⁸ había comenzado a enseñarle a leer y a escribir algunas palabras y frases, esta fue la pincelada inicial que le impulsó a continuar aprendiendo. Una vez dentro de Tierra Roja, Luci motivó a su hermana Marta para que se integrara al proyecto. Mariana recuerda a ambas como dos niñas preadolescentes muy “despiertas”, con confianza para hablar, preguntar e indagar en temas muy variados, desde la gramática hasta la sexualidad.

Fue hasta un par de meses después que Pascuala comenzó a llegar con ellas. Al principio, la madre de las tres no estaba de acuerdo con que Pascuala asistiera a Tierra Roja, ella tenía seis años y su madre, aunque no estaba presente físicamente, se preocupaba mucho por sus hijas más pequeñas por lo que no permitía que estuviera fuera de casa sin su abuela. Esta situación -además de la falta de recursos económicos- explican en gran medida el por qué ninguna de sus hijas asistió a una escuela y refleja la desigualdad de género que, en este caso en particular, estaba orientada por el temor de que estuvieran expuestas al peligro innecesariamente. No obstante, lo que Marta y Luci comentaban sobre su padre marca razones completamente distintas a las de su madre; para él no se trataba de protegerlas sino de aislarlas, si bien no vivían juntos, las había “encargado” con su abuela para que tuvieran más y mejores fuentes de ingreso al vivir en la ciudad, pero este ingreso no les correspondía a ellas sino a su padre y (una cantidad muy pequeña) a su abuela. Al inicio de su experiencia en Tierra Roja el padre no estaba de acuerdo con que se hubieran inscrito y sus razones eran que podrían aprender “malas mañas” o se podrían “descarrilar” porque no sabían “con qué gente se iban a juntar”. Pero esta situación no se prolongó durante mucho tiempo ya que las tres se movilizaban juntas, estaban durante muy poco tiempo en la asociación (tres horas) y, además, en ese momento eran las únicas integrantes del grupo matutino. Según lo compartido por Mariana, ella veía diferencias muy notorias entre las tres niñas, particularmente entre Pascuala y sus hermanas. A pesar de que fueron criadas de la misma manera, Pascuala tenía una personalidad mucho más tímida, le costaba trabajo hablar, difícilmente mantenía el

³⁸ Este es el término que aparece cotidianamente en los archivos de la asociación y también es la manera en la que se refieren a los empleadores las niñas, niños, adolescentes, vecinos, padres y madres de familia con quienes tuve la oportunidad de conversar o entrevistar.

contacto visual y se refería a sí misma como alguien “que no sabe” y “que no puede”, mientras que sucedía algo muy diferente con Marta y Luci, ambas tenían mucha más confianza y un mayor desenvolvimiento en el uso de la palabra, comentaban abiertamente lo que sucedía en su familia, en sus trabajos y sus relaciones de noviazgo.

Durante el periodo que he descrito hasta ahora, desde el punto de vista de los fundadores sobre sus primeras observaciones, el hecho de no tener más que algunas nociones pedagógicas podría ser contraproducente en cuanto a la validación de su trabajo por parte de las familias que se comenzaban a acercar³⁹. Esto les mantenía alerta porque además tenían claro, desde el inicio, que su intención no era estar registrados ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que ello les obligaría a apegarse a su plan de estudios. Pero el hecho de no registrarse en la SEP hace que además de tener mucha más flexibilidad en los temas a abordar, sea menos limitante en cuanto al tiempo que tienen diariamente y ello facilita que se profundice en establecer relaciones de confianza entre las generaciones que comparten el espacio (adultos-niños por lo general).

No obstante, pese a la incertidumbre que les generaba la reacción de las familias ante la falta de registro como medio de certificación educativa, no pasó mucho tiempo para que varias de las madres -que asistían al grupo de mujeres- comenzaran a preguntar acerca de la posibilidad para inscribir a sus hijos e hijas. Hay que recordar que en ese momento el proyecto de acompañamiento educativo (por las tardes) tenía apertura solo dos días a la semana (martes y viernes), ya que la demanda de niñas y niños escolarizados todavía era baja y, como ya se ha dicho, el enfoque de los fundadores apuntaba a la alfabetización principalmente de la niñez indígena. Pero con la demanda en crecimiento el grupo de acompañamiento escolar fue aumentando, lo que provocó que abrieran todas las tardes de lunes a viernes.

Aunque podemos decir que este proceso incluyó a una cantidad significativa de personas lo cierto es que, hasta ese momento, no se tenía contemplado abarcar más espacios

³⁹ Este fue un aspecto frecuentemente mencionado por fundadores, educadores y voluntarios. Puntualizaron que ello podría estar afectando particularmente a las niñas y niños no escolarizados debido a que, al no contar con una base metodológica sólida y común para la enseñanza, sucedía que los contenidos se repetían o no se retomaban equitativamente, lo que llegaba a generar cierto “estancamiento” en sus procesos.

y este hecho generó muchas inquietudes y dudas por parte de los fundadores. Ambos han argumentado que el proceso se dio de forma muy espontánea y que fueron tomando las decisiones “sobre la marcha”, tratando de responder a las necesidades puntuales de la población que se acercaba a la asociación. Pero, aunque las familias (especialmente las niñas y niños) compartían la precariedad que encontraban en los ambientes educativos de los que formaban parte, los fundadores de la asociación decidieron acercarse a las escuelas primarias de la zona para contemplar desde “una mirada externa” cómo estaban siendo algunas de las dinámicas ahí. Las escuelas que visitaron fueron la primaria “Aguiles Serdán” (Cuxtitali), la primaria “Anexa Miguel Hidalgo” (Molino de Utrilla) y la “Ignacio Manuel Altamirano” (Molino Los Arcos).

Estas visitas se hicieron en diversas ocasiones y eso, aunado a las experiencias que eran contadas por los y las participantes, abonó para ir conociendo las dificultades que atravesaban en sus entornos escolares, situaciones que, desde la perspectiva de los fundadores y de las familias, eran graves porque se trataba de violencia, acoso escolar, maltrato físico y psicológico que involucraba a todas y a todos. Eran principalmente las madres quienes estaban al tanto de la situación escolar de sus hijos y quienes buscaban alternativas que les brindaran herramientas para “ponerse al corriente” y “aprender a poner límites”. Pero, sobre todo, los niños y niñas que llegaban durante los primeros dos días que se abría por la tarde, explicaban que sus maestros no los escuchaban, les hablaban mal e incluso les pegaban, además de que, en la mayoría de los casos, eran violentados por otros compañeros sin que los adultos responsables de su cuidado hicieran algo para detener estas agresiones.

Lo anterior da cuenta de que, a pesar de la innegable discriminación ejercida entonces hacia el grupo no escolarizado por parte de “sus iguales” (en términos de edad), no es posible decir que ellos tuvieran experiencias más amables que el resto en sus entornos educativos. Y lo mismo pasaba en cuanto a los conocimientos esperados, ya que el hecho de asistir a una escuela formal no significa que tuvieran los conocimientos y habilidades que, según el plan de estudios, obtendrían. Esto se veía muy claramente en las sesiones de acompañamiento escolar, muchos de los niños y niñas, a pesar de estar en grados avanzados de nivel primaria (cuarto, quinto o sexto) tenían muy pocas nociones de lectoescritura y del resto de materias por cursar e incluso algunos no sabían leer y escribir, lo que complejizaba muchísimo su

acompañamiento en la realización de sus tareas. Pero un aspecto interesante de esto, es que la mayoría de niñas y niños escolarizados ha comentado al menos en una ocasión lo complejo que les resulta permanecer en la escuela, explicaban que recibían “abusos” de diversos tipos, el principal estaba orientado hacia demeritar sus capacidades escolares, ignorando sus necesidades o ridiculizándolas mediante “apodos”, “burlas sobre la tarea” y “problemas con los otros alumnos”, todo ello se daba entre estudiantes y también de profesores hacia alumnos.

Otro aspecto interesante por retomar es que, desde que decidieron abrir más “cupos” para la niñez escolarizada, los fundadores tenían muy clara la importancia de tener ambos proyectos por separado (por la mañana y por la tarde) porque, aunque observaban que eran dos grupos en constante tensión y choque, para ese momento aún no se sentían preparados para mezclar a ambos grupos ya que consideraban que eran dos trabajos totalmente diferentes. En cuestiones pedagógicas al inicio no se hacían planeaciones muy estructuradas, partían de los intereses de los participantes para el grupo de la mañana. El problema comenzó a surgir por las tardes porque el acompañamiento en tareas bajo las condiciones en que se encontraban los niños y niñas era muy complejo, aquí se dieron los primeros choques con el sistema escolar, porque tuvieron la oportunidad de constatar que lo que los niños necesitaban para cursar un año y aprobarlo, era cumplir con una serie de tareas (muy pesada para las edades de los niños) que no podían realizar de forma autónoma porque no habían adquirido los conocimientos necesarios previamente (como leer y escribir). Pese a todo, el grupo de niños que comenzó a asistir por las tardes estaba muy emocionado por tener un lugar así, donde no “les regañaran”, donde tuvieran “ayuda sin golpes” ni “malas palabras”.

Pero, a pesar de la serie de ajustes y de comprobar que las necesidades de la población que se acercaba a la asociación planteaban escenarios muy distintos a lo que habían contemplado, para el cierre del ciclo del 2016-2017 el grupo escolarizado, que asistía por las tardes, había aumentado considerablemente, ya que pasó de 4 a 24 en un año, y a 29 en dos años. Mientras que en el horario matutino las cifras de inscripción se mantuvieron relativamente estables, con 6/5 participantes. Al respecto podrían decirse muchas cosas, yo me inclino a pensar que la diferencia (en cuanto al número de participantes en ambos turnos)

no reside en el hecho de que hubiera poca desescolarización en la región⁴⁰. Por ello, imaginar otras posibilidades me parece fundamental para seguir trazando las posiciones dentro de este espacio social.

4.3.1 Algunas dificultades para acompañar educativamente a dos grupos en dos horarios distintos

Para el inicio del siguiente ciclo 2017-2018 (octubre-julio) ya había un grupo en el proyecto de alfabetización básica y este era casi completamente distinto al del ciclo pasado. La única que permaneció hasta ese momento fue Pascuala, quien para entonces ya tenía siete años, y se inscribieron nueve participantes más. Una de las características más interesantes de los grupos en horario matutino era que, salvo algunas excepciones, la mayoría eran de origen indígena (hasta este momento, predominantemente tsotsiles) y fue hasta este tercer cambio de participantes que comenzaron a integrarse niñas y niños “mestizos” pero migrantes en primera o segunda generación. En esta etapa ingresaron participantes que tendrían una continuidad mucho más prolongada que el resto.

Isa se inscribió a Tierra Roja en este ciclo, tenía 10 años y había estado inscrita en la escuela primaria Aquiles Serdán (Cuxtitali) pero solo cursó los tres primeros grados para darse de baja a la mitad del cuarto año. Ella es una niña mucho más alta que el promedio y con complexión robusta que recuerda que, al inicio de su experiencia en TRC, solía decir que había elegido dejar la escuela debido a que la molestaban por las características de su aspecto físico, pero, tiempo después, tendría mayor confianza para profundizar en los motivos que orientaron su aparente elección. Isa nació y creció en la ciudad, llegó a vivir a Cuxtitali siendo muy pequeña, su madre se dedica al trabajo doméstico o de limpieza en algunos negocios, es sancristobalense y vivía en la zona sur; su padre había migrado de una comunidad perteneciente al municipio de Oxchuc en donde aún vive gran parte de su familia quienes se han dedicado al trabajo agrícola y obrero, por ende, el señor se dedicó durante mucho tiempo a la albañilería y como transportista de materiales de construcción. La elección de vivir en Cuxtitali fue orientada por la presión económica ya que, aunque nunca han habitado los primeros cuadros de la ciudad, el costo sobre la renta era mucho más accesible en este barrio,

⁴⁰ Las referencias se encuentran en la introducción y en el capítulo 3 de este documento.

donde en poco tiempo pudieron adquirir un terreno pequeño en el que construyeron su casa, misma que permanece en obra gris.

Isa es la menor de cuatro hermanos, tiene dos hermanas y un hermano. Su hermano Jesús es apenas un par de años mayor que ella e ingresaron juntos a la primaria Aquiles Serdán, ella se dio de baja al inicio del cuarto grado, mientras que él sí terminó la primaria. Los dos ingresaron en Tierra Roja cuando ya no estaban inscritos en la escuela formal porque Jesús no pudo ingresar al nivel secundaria porque no acreditó los exámenes, teniendo que esperar un año. Junto con ellos, se inscribió su tío Santiago quien es nueve años mayor que sus sobrinos y, a pesar de no ser un niño, pudo inscribirse al proyecto de alfabetización básica de TRC porque es sordomudo y esto no le permitió asistir a una escuela pública durante su niñez. Él se comunica con sus sobrinos mediante el lenguaje de señas y, aunque Isa y Jesús no tienen tanto conocimiento en este lenguaje⁴¹, han hecho un proceso muy interesante de comunicación no hablada. Los tres se entienden y se apoyan entre sí, pero Isa acompaña a Santiago con mayor constancia y atención, de tal forma que ha desarrollado maneras muy particulares de comunicar con él tanto de la vida cotidiana, como de conceptos concretos y abstractos en la cultura escrita o la lógica matemática que mediaba entre él y los educadores con quienes estaban en TRC.

Mariana me comentaba que le había tomado cierto tiempo percibir lo estrecha que era la relación entre Isa y su tío Santiago. Al principio (y pese a que los tres llegaron al mismo tiempo) los fundadores tenían la impresión de que Santiago era algo así como “el referente” de sus primos -principalmente de Isa- pensaban que él les motivaba y que su presencia ayudaba a que se sintieran más seguros y tranquilos en la asociación, pero no pasaría demasiado tiempo para que se replantearan estas primeras interpretaciones. Ya que debido a la diferencia de edades y al tipo de parentesco que les une, ellos mostraban una manera de relacionarse con Santiago que estaba fuertemente marcada por el “respeto a sus mayores” y por la “autoridad de los tíos sobre los sobrinos”. Pero después de un breve tiempo, y a partir de los comentarios de Isa y Jesús, los fundadores se fueron percatando de que Santiago

⁴¹ Isa y Juan saben interpretar el lenguaje de señas, entienden muy bien lo que Santiago les comunica, pero ellos no saben utilizar esta forma de comunicación, sí le comunican a su tío mediante señales, pero éstas no tienen relación con dicho lenguaje.

llegaba únicamente si sus sobrinos lo hacían porque necesitaba de ellos para comunicarse, sentirse seguro y confiar.

Este hecho llamó mi atención, me parecía importante aclarar si este sentimiento de seguridad de parte de Santiago lo encontraba de igual manera con Isa que con Jesús, teniendo en cuenta la diferencia en su nivel de escolarización y la diferencia de género. Tuve la oportunidad de tener una relación bastante estrecha con Isa, fue esa confianza la que me ayudó a profundizar en sus experiencias y, en efecto, me compartió que Santiago (y ella) se “apoyaban” en Jesús para “sentirse menos tontos” y me explicaba que cuando iba a la escuela, era su hermano quien la ayudaba para hacer sus tareas y para resolver algunas dudas. Jesús no era particularmente destacado en términos académicos, pero en su casa no había nadie más con tiempo para acompañarla⁴² puesto que solamente ellos dos no tenían jornadas laborales extenuantes. Así, por las mañanas iban juntos a la primaria y por las tardes Isa hacía las labores domésticas mientras Jesús apoyaba a su padre en su trabajo para después hacer las tareas escolares.

Sobre su experiencia en la escuela, ella aseguraba no haberse sentido cómoda en ningún momento, constantemente era agredida por sus compañeros/as y, por ende, no tenía mucho interés en los contenidos pedagógicos. Pero algo que no menciona más que en momentos muy puntuales es que, sin importar su edad, se sentía presionada por las necesidades predominantes en su hogar: labores domésticas y de cuidado. Ella dejó la primaria porque la molestaban, pero también porque su hermano ya no podría estar con ella en la misma escuela (para sentirse protegida) y la economía familiar no resistía seguir pagando dos cuotas escolares para las distintas actividades que se hacen con las escuelas públicas formales, además, para ella era evidente que su madre no estaba de acuerdo en que continuara estudiando. Cuando hablé con la señora Nanci, madre de Isa, ella explicó:

No es porque no quiera que aprenda, pero así me pasó con mis cuatro hijos, me hacían gastar nada más y ya no iban a la escuela, ya no les gustaba ir. A mis dos hijas mayores les tocó ir juntas, se miraban, se cuidaban, ya que entró mi hijo me sentía más segura por ellas [...] A ella le tocó ser la menor, cuando su hermano ya no quiso ir no me sentía segura de que fuera

⁴² Aunque no pretendo desviarme demasiado, es importante mencionar que las hermanas mayores de ambos cursaron hasta el nivel primaria, pero después terminaron la secundaria en el INEA.

solita [...] Es mucho gasto de cuotas, que los uniformes, que los útiles y clarito la voy a ver cuando se vaya con su marido, de vicio el gasto si no lo va a aprovechar [...] Las muchachas terminan atendiendo la casa, en cambio el hombre debe llevar dinero, por eso le digo a mi hijo que estudie más pero no quiere (Entrevista a la señora Nanci, San Cristóbal de Las Casas, marzo de 2020).

Nuevamente se puede visualizar que la desigualdad de género está presente, también en las relaciones entre mujeres. Esto es una representación del hábitus de cada agente que, mediante una serie de aprendizajes y prácticas repetidas reiteradamente a lo largo de la vida, se llega a interiorizar y naturalizar ideas, imaginarios y acciones sobre el ser mujer y, con ello, sobre lo que les es posible o no. Isa por su parte recuerda que, al inicio de su proceso en Tierra Roja, asistía por “compromiso” con su hermano y su papá, pero me explicaba que sabía que “lo único que podía lograr” era aprender a leer y a escribir con la menor cantidad de errores posibles, ya que su “lugar” como niña era apoyar a las labores domésticas de su casa y aprenderlas bien para después ocuparse de su propia familia. A la par de estas creencias sobre sí misma, ella pensaba muy distinto sobre su hermano a quien creía que le correspondía acceder a más niveles educativos ya que “por ser varón” tendría más responsabilidades cuando tuviera su familia propia o en caso de que su padre no pudiera seguir proveyendo económicamente a la familia. En cualquier caso, lo que representaba la educación para ellos era un medio para acceder a un mejor trabajo.

Así transcurrieron sus primeros meses de asistencia a Tierra Roja, en ellos Isa recuerda haber aprendido mucho, sobre todo a tener confianza. Además, para este momento el grupo de mujeres adultas, que se preparaba para los exámenes de INEA, había ajustado su horario y en lugar de llegar una tarde a la semana, lo hacía en la mañana. Este cambio se generó después de abrir más horarios para los niños/as escolarizados/as, de tal modo que una vez por semana, el grupo no escolarizado compartía las instalaciones con mujeres adultas. Aun así, Isa recuerda que lo único que le incomodaba era el hecho de conocer a algunas de las asistentes por sus relaciones de vecindad, y le avergonzaba que se dieran cuenta de que “había dejado la escuela porque no sabía nada”. Por ello hacía mucho énfasis en asegurar que ella había decidido darse de baja de la primaria, puesto que le alarmaba que pensarán -y divulgaran- que “la habían corrido de la escuela” por “no saber”. Esta preocupación se generaba porque, aunque no tenía problemas con sus compañeros ni con quienes asistían por

las tardes, se encontraban con frecuencia en las calles, parques y otros lugares de uso común para gran parte de las familias que asistían a TRC en los dos turnos, en este escenario el temor de Isa era que, además de “los chismes”, los motivos de burla hacia ella aumentarían, pasando del juicio a su aspecto físico al de su capacidad de aprendizaje. Al finalizar los primeros meses del ciclo, Jesús dejó de asistir a la asociación. Los motivos principales fueron, una vez más, los apremios económicos familiares, por ello durante una temporada dedicó sus mañanas a apoyar a su padre en su trabajo, pero no pasarían muchos meses para que se inscribiera en una secundaria cercana. Hasta ese momento, Isa no había considerado volver a inscribirse en una escuela oficial, pero ya comenzaba a compartir sus aspiraciones de vida, que habían cambiado drásticamente en tan solo unos meses, quería ser enfermera.

Según Mariana, este grupo no escolarizado tuvo buena relación entre sí, pero fue uno de los más inestables, ya que la mayoría desertó (Pascuala entre ellos/as). Pero, así como dejaron de asistir, también se inscribieron nuevos participantes. Para el final de este año habían llegado varios participantes nuevos, tres de ellos originarios de una comunidad perteneciente a Tenejapa. Ellos son Roberto, Rosa y Luis, los dos primeros son hermanos y el tercero es su primo hermano, el mayor es Roberto y cuando llegó a la asociación tenía nueve años, Rosa tenía siete y Luis estaba por cumplir seis. De familia comerciante, se viven en la casa de sus abuelos, quienes se instalaron justo en el límite entre la colonia Molino de Utrilla y el barrio de Cuxtitali. Tienen una casa propia que se encuentra en obra gris y han ido ampliándola conforme se ha requerido, esta la construyeron en un terreno que pudieron comprar por medio de la ocupación irregular que existe en la zona y que se ha mencionado en el capítulo II.

Los motivos que han impulsado a que migraran de la comunidad en que nacieron son varios. En principio influyó mucho la presión económica y la necesidad de ampliar sus formas de ingresos como comerciantes. Pero para el caso de la señora Alma, madre de Rosa y Roberto, tuvo que trasladarse a SCLC para mantenerse a salvo de la violencia doméstica que vivía con su esposo. De los tres niños y niñas, solo Roberto había estado en un contexto escolar previamente, había intentado cursar el primer año de primaria en su comunidad, pero su experiencia fue muy negativa, él comentaba que había vivido violencia verbal y física de parte de otros niños, pero también de parte de sus profesores. Ello explica que no lograra

terminar el primer año, pero esa no era la única dificultad para que él, sus hermanas y sus primos pudieran escolarizarse, ninguno de los tres tenía acta de nacimiento (en consecuencia, no se tenía certeza sobre sus edades) y sin este documento no es posible recibir educación en un centro adscrito al sistema educativo público. Manuel argumentaba no haber hecho el trámite por falta de recursos económicos para los pagos que piden en los servicios de administración municipales⁴³ ya que, al tener tres hijos, la cifra aumenta.

Pero el caso de Alma era diferente, ella sí tenía la intención de registrarlos, pero no podía hacerlo porque, además de no hablar español, necesitaba la partida de nacimiento de sus tres hijos y (en caso de querer que mantengan el apellido paterno) los documentos oficiales de ambos padres. El primer documento mencionado no podía recuperarlo porque se encontraba en la casa en la que antes habitaba toda la familia, tampoco era viable regresar porque podría poner en peligro su seguridad física y psicológica. Respecto a la segunda parte de la documentación, a pesar de que existía la posibilidad de registrarlos solamente con sus apellidos, esto tampoco fue posible porque ella no contaba con su acta de nacimiento. Sobre esta situación comenta:

Mi papá no dejó a mi mamá que me sacara mi acta. De ahí, en mi casa solo el hombre tiene el acta y solo para lo del trabajo y mi hermano que sí tuvo su primaria porque es importante para trabajar [...] Antes ni podía sacar las actas de mis hijos porque yo no tenía la mía, la saqué ya después, cuando nació Roberto. La sacó mi esposo porque yo ni leer sé para saber qué cosa piden, pero como me escapé de él, allá se quedó todo papel, con él (Entrevista a la señora Alma Gómez, San Cristóbal de Las Casas, febrero de 2020).

Mariana comentaba que cuando llegaron a inscribir a los niños a TRC, primero llegó Manuel solo y pretendía inscribir a los hijos de Alma, cuando Mariana le explicó que la madre tenía que conversar con ella para continuar con el proceso, él argumentó que su hermana no tenía buen dominio del español, ante esto Mariana le propuso contratar a una traductora para conversar con mayor tranquilidad y que la comunicación fuese más directa, pero él siguió negándose y al único acuerdo que accedió fue a ser él quien tradujera. Era de esperarse que durante el resto de las reuniones (grupales o personales) él estuviera siempre presente, incluso

⁴³ Esto es de carácter excepcional ya que, a pesar de ser un trámite gratuito, cada entidad tiene sus propios parámetros y, en el caso de algunos municipios de la región (en particular San Cristóbal) este proceso tiene un par de cuotas menores.

cuando Alma tenía un mejor manejo del idioma. Tal situación hacía que Alma no hablara más que lo estrictamente necesario, en la mayoría de los casos era su hermano quien respondía por ella y quien regulaba la cantidad de información que ella podría dar. Estas dinámicas familiares eran tan rígidas que Rosa también evitaba opinar cuando estaban presentes su hermano o su primo y, aunque ellos decían que era por respeto a los mayores, Luis era más pequeño y aun así ella lo trataba del mismo modo. Al principio de su experiencia en TRC, Rosa parecía muy nerviosa, se frustraba con mucha facilidad y casi no hablaba, mucho menos miraba a los ojos a los demás, tampoco a los educadores o voluntarios. Cuando tenía que responder a algo simplemente decía “no sé”, “no puedo”, “no me sale”, “soy burra” y ello despertaba burlas de parte del resto del grupo.

Otra de las cuestiones interesantes dentro de este ciclo, ha sido que los conflictos entre ambos grupos (matutino y vespertino) comenzaban a ser más evidentes y con mayor frecuencia. Si bien no compartían las instalaciones de forma simultánea, había una mayor identificación mutua en los otros escenarios en los que se encontraban, es decir, ya se identificaban como participantes de la misma asociación debido a que algunos eventos se programaban en día y horarios en los que pudieran asistir todos⁴⁴. Además de esto, también tenían una mayor curiosidad por saber quiénes eran, qué hacían y qué aprendían en Tierra Roja, por lo que hacían preguntas con mayor insistencia a los fundadores y los voluntarios. Sobre esta temporada, Mariana recuerda que estaba muy sorprendida de las relaciones que se estaban construyendo entre ambos grupos especialmente porque, en los momentos en los que coincidían, le daba la impresión de que su trato era cordial y respetuoso, pero paulatinamente fue recibiendo “quejas” sobre distintos actos de discriminación y exclusión que enmarcan las relaciones de poder.

Analizando los datos recuperados hasta aquí, es preciso mencionar que, aunque esto sucedía desde la apertura del proyecto, para entonces cada vez había más continuidad en la llegada de voluntarias/os quienes asistían en ambos turnos para apoyar al equipo de trabajo base (Mariana, Emilio y dos fundadoras más). A pesar de que, hasta entonces, no habían llegado voluntarias/os que se quedaran por tiempos prolongados⁴⁵ su apoyo ha sido

⁴⁴ Profundizaremos en estos eventos en la segunda mitad de este capítulo.

⁴⁵ La mayoría se queda por un máximo de tres meses, siendo más frecuente quedarse uno o dos.

fundamental para el trabajo de la asociación, sobre todo conforme la cantidad de participantes ascendía de forma acelerada.

No obstante, aunque el apoyo era considerable, e indiscutiblemente necesario, quienes se encargaban de orientar el contenido educativo de Tierra Roja eran Emilio y Mariana. Esto se debía a distintas situaciones, la más evidente era que son ellos quienes han tenido una relación más estrecha con los niños, niñas, familias y vecinos de esa zona de la ciudad y, por ende, tienen una mayor sensibilización sobre lo que ocurre en ese contexto y sobre los intereses de sus participantes. Por otro lado, la planeación educativa para las distintas etapas de cada ciclo requiere de una fuerte inversión de tiempo, energía y trabajo que no podían costear por la falta de recursos económicos de la asociación. Se ha mencionado que TRC recibe anualmente distintas cantidades de dinero para financiar los proyectos que ahí operan, pero, hasta ese momento no había una financiación constante de alguna otra organización/fundación, ello provocaba que los recursos fluctuaran durante cada etapa o incluso durante cada mes. Por consiguiente, no se podía garantizar una remuneración fija para contratar a más educadores, pero tampoco les parecía “justo ni viable” pedir que los voluntarios/as hicieran más trabajos de los presenciales⁴⁶.

Pero esta dificultad para garantizar continuidad en el acompañamiento educativo para las niñas y niños (de ambos turnos) no solo interfería para el trabajo de planeación no presencial, también afectaba la continuidad en los contenidos compartidos y la confianza que se establecía en las relaciones educando-educador. Después de algún tiempo, algunos niños y niñas de ambos turnos me explicaban que era “muy difícil aprender si a cada rato cambian”, además, también aseguraban que no le gustaba “contar sus cosas con gente diferente”. Por otro lado, desde el punto de vista de ambos grupos (escolarizados y no escolarizados), los niños y las niñas se sentían frecuentemente avergonzados, no de una manera directa, pero se daban cuenta de que por sus edades muchas veces los adultos de reciente llegada daban por hecho que sabían leer o escribir. Ella me compartió en distintas ocasiones que les daba

⁴⁶ Si bien existe un horario de atención específico con las niñas y niños, es necesario preparar las actividades propuestas para tener una mejor organización y que estas tengan mayor efecto, además en cada cierre de etapa (trimestral) y de ciclo (anual) se necesita hacer evaluaciones sobre lo realizado en la asociación, todo ello se hace fuera de los horarios “frente a grupo” y no siempre ha coincidido con los horarios disponibles de las y los voluntarios.

vergüenza admitir que “no sabían” porque ya llevaban “mucho rato” en la asociación, por lo tanto, sus estrategias se centraban en decir que sabían hacerlo y, cuando tenían trabajos para hacer en casa, algún familiar lo hacía por ellos. Esta situación no era ajena para los fundadores, Emilio consideraba que era fundamental tener un espacio para contextualizar a los eventuales voluntarios/as o visitantes, pero con los fondos y el tiempo tan limitados no era una tarea sencilla. Por lo que trataban de compartir con ellos/as sus propias experiencias y nociones sobre lo que ocurría en esta zona de la ciudad conforme avanzaba su proceso de integración. Ante esto, se hace evidente la influencia que tienen algunos agentes que, si bien no están de forma presencial, requieren de ciertas situaciones específicas para financiar proyectos de la sociedad civil. Ello implica que la asociación tiene que acudir a convocatorias periódicas en las que, en caso de ser financiada, debe destinar los fondos específicamente a las áreas que son autorizadas y estas no siempre son las que necesitan más aportes económicos.

Como decía previamente, al final del año hubo varios ingresos, apenas unas semanas después de la llegada de Rosa, Roberto y Luis, se inscribieron Estrella y Mateo. Los dos son originarios de Playa del Carmen y llegaron a habitar a Cuxtitali con su abuelo materno (originario de la CDMX). El abuelo, de oficio artesano, llegó a vivir en la ciudad un par de años después del levantamiento del EZLN y aunque durante algunas temporadas ha migrado a otras partes del país y Europa, San Cristóbal de Las Casas se convirtió en su “hogar”. La madre de los niños es una ciudadana europea, por lo tanto, durante los primeros años de su vida radicó en dicho continente. Sus padres se separaron cuando ella era pequeña, durante su adolescencia decidió vivir con su padre quien para entonces estaba viviendo, por temporadas, en la CDMX y en SCLC. Ella pasaba periodos vacacionales en Europa con su madre y, en la única ocasión que pudimos conversar, me compartía que tuvo una niñez y juventud con “mucho inestabilidad”.

Tuvo a sus hijos siendo muy joven y, según su experiencia, le fue complejo adaptarse a la maternidad debido a su dependencia a sustancias adictivas como drogas y alcohol, mientras que el padre de los niños se encontraba en prisión. Por ello, tanto Estrella como Mateo se quedaban solos durante largos periodos y era Estrella quien se encargaba del cuidado de su hermano menor. Fue bajo este contexto que el abuelo decidió que la única

solución era encargarse de su cuidado y los llevó con él a San Cristóbal. Pero el abuelo de los niños no tiene un trabajo formal, por consiguiente, sus ingresos no son fijos ni abundantes. El hecho de encargarse de los pagos generados por la renta de su vivienda, servicios, alimentación, gastos de cuidado personal y educativos, hacían inviable inscribirles en una escuela privada, por otro lado, asistir a una escuela pública no planteaba un mejor panorama porque cuando llegaron a vivir a la ciudad ya había comenzado el ciclo escolar oficial (agosto-junio) y no había manera de que ingresaran (sin contemplar los gastos que suponen las cuotas escolares, uniformes, materiales, entre otros).

Desde su llegada, los niños no tenían una actitud conflictiva pero sí llegaban a hacer comentarios despectivos sobre el origen indígena y la posición socioeconómica que en el aspecto educativo se manifestaba en comentarios sobre los demás por “no saber hablar” o por “no tener ni para útiles”. A pesar de que ambos tenían una posición relativamente similar a la de sus compañeros, hacían mucho énfasis en sus diferencias culturales. Con frecuencia aseguraban ser más inteligentes porque su abuela era europea y no “chamula” ni “coleta”, como las de los demás. Tomando esto en cuenta, era cuestión de tiempo para que en el grupo comenzaran a haber más discusiones e incluso agresiones físicas. No sería correcto decir que antes de su llegada estas discusiones no existieran, existían, pero los motivos de fondo eran distintos, si bien el eje central ha sido el saber legitimado mediante los aprendizajes esperados por el sistema educativo, las disputas motivadas por la discriminación étnica o la desigualdad económica también tienen una presencia importante en esta tensión porque estos elementos están sincronizados de tal forma que no pueden quedar fuera de la discusión, aunque los retomaré con mayor detalle más adelante.

Ello despertó inseguridades, frustración y malestar general en ambos grupos, especialmente en quienes tienen ascendencia o son indígenas. Los problemas más intensos estaban entre el grupo matutino con el vespertino, quienes aprovechaban cualquier oportunidad para dejar clara su posición en Tierra Roja, pero también se daba con frecuencia al interior de cada grupo, en los que los factores de diferenciación más notorios en las relaciones de poder han sido ser o no ser indígena, el género y el lugar de residencia.

Yo ingresé a Tierra Roja por primera vez en el año del 2018 con este grupo. Desde el primer día pude apreciar las tensiones, también era evidente la necesidad de todos por

demostrar lo que sabían y, según ellos, que “no eran tan burros”. En las primeras semanas después de mi ingreso no había un nivel de confianza suficiente para poder preguntarles, particularmente a los niños, el motivo de sus disputas, pero lo que sí podía hacer era conversar con los adultos. El primer día, de regreso a casa, caminaba con Margarita, una voluntaria argentina que había estado dos meses acompañando en las mañanas y en las tardes, durante el trayecto ella me hablaba de los participantes, según su apreciación, el grupo de la tarde era mucho más “pacífico” y “fácil de llevar” porque se notaba que “sus padres les ponían más atención” mientras que hablaba del grupo de la mañana bajo un tono de compasión que reflejaba la poca sensibilidad al contexto, me explicaba que “a sus madres no les interesan” y que por ello no se encontraban inscritos a una escuela. Cuando le pregunté sobre el tipo de relación entre el grupo y los adultos, ella aseguraba que “están desesperados por atención” tanto así que simulaban aprender creyendo que los acompañantes no se daban cuenta.

Conforme fue aumentando mi participación en la asociación pude observar que, aunque la percepción de Margarita era una excepción en TRC, sus ideas coincidían con las de algunas personas adultas de la zona. Al hablar con algunos vecinos que tienen tiendas, papelerías y cibercafés en el barrio, decían abiertamente que era “una lástima” que los indígenas no tuvieran acceso a la educación, pero al mismo tiempo argumentaban que “no hay cómo ayudarles si no entienden”. Además de la naturalización de la discriminación, sus discursos enfatizaban la responsabilidad de los padres, puntualmente de las madres, a quienes señalaban porque “no hacen nada para cuidar a sus hijos” provocando que estén “más jodidos que ellos”. Sobre ello, una vecina que se dedica a gestionar su negocio de abarrotes comenta:

Si no los cuidan, los dejan que se dediquen a trabajar cuando tienen que estar en la escuela. Pero no buscan la manera, todo es pedir y que les regalen, así son ellos [los indígenas] lo dejan todo, así como sea y los niños lo sufren y ya después aprenden lo mismo [...] Las mamás sobre todo tienen que estar al tanto, si el marido no hace nada entonces lo hace una, pero no se vale tener hijos como los animales para que se críen solos y sin estudios (Entrevista a la señora Lucrecia, San Cristóbal de Las Casas, septiembre de 2019).

Es bajo este panorama que puedo afirmar que uno de los ejes que han orientado las decisiones que se toman sobre el rumbo de Tierra Roja Cuxtitali es la búsqueda de una educación de calidad a la que tenga acceso la población que ha sido sistemáticamente excluida. Pero como se ha visto, el proceso ha implicado tiempo. Durante la primera mitad del año 2018, y del

tercer ciclo de TRC, el grupo de mujeres que llegaba una vez a la semana durante la mañana se desintegró. En este periodo también se dieron de baja dos niños, quedando un grupo de seis participantes. Esta situación me generó muchas inquietudes y cuestionamientos, al conversar con Mariana ella me explicaba que el grupo no escolarizado se da de baja con mucha más frecuencia que los demás, por ello pensaba que, si la educación era algo tan importante para ellos y ellas, ¿por qué dejaban de asistir?

La respuesta a mi pregunta llegó mucho tiempo después, al estar en el proceso de análisis de la investigación, después de revisar archivos, aplicar entrevistas y dialogar más con las familias (con quienes al inicio no tuve interacción) ya que los años iniciales del proceso de TRC son los que mejor dan cuenta de las tensiones que se tejen en la zona nororiente de la ciudad. Sin pasar por alto las dificultades económicas que van de la mano con la necesidad de emplearse sin importar la edad que tengan, los niños y niñas no escolarizados que se han inscrito a la asociación llegan buscando un espacio que les permita tener acceso a la educación sin sentirse vulnerados, en este sentido al tener que formar parte de situaciones conflictivas o de darse cuenta del rechazo de sus iguales y de otras generaciones por su ser o no ser indígena, género, escolaridad o el lugar en el que habitan, sin duda han sido el motor principal que impulsa a que se den de baja. Con ello no pretendo decir que la asociación haya sido negligente, esto sería absurdo, sino que no es posible garantizar un espacio educativo armónico, cooperativo, autogestivo y solidario cuando las relaciones de poder (presentes en cualquier contexto) que configuran este espacio social, están enraizadas en dinámicas de discriminación, desigualdad y violencia que se producen y se reproducen en los hogares, en los barrios, en las escuelas, en los lugares de trabajo, entre otros. Algo que analizaré con mayor profundidad más adelante.

Sobre lo anterior, habiendo fortalecido la confianza con el grupo de niños/as no escolarizados de ese periodo y después de haber estado presente en algunos momentos de discusión, comenzamos a conversar sobre dichas situaciones. Dialogué con los participantes del grupo, quienes decían que a pesar de las discusiones y las agresiones que recibían (especialmente al exterior de la asociación) percibían a Tierra Roja como una escuela donde tenían la oportunidad de “no tener miedo” y “ser listos” porque a pesar de las experiencias desagradables que pudieran vivir, ahí los educadores “sí hacían algo” aunque el cambio fuese

lento. Esta apreciación también era compartida por algunas familias, quienes tenían experiencias escolares previas muy violentas y excluyentes que les hicieron naturalizar los malos tratos y asimilarlos como parte del proceso:

Es muy diferente a la escuela [formal] porque aquí te sientes respetado y que vales algo. En la escuela yo cuando era niña me pegaban, me insultaban, me regañaban, maestros y también mis compañeritos. Nadie decía nada, era la costumbre. Yo ahí aprendí a sentirme menso pues, por eso ahora estoy pendiente de que mi niña no pase por lo mismo en la escuela ni en otro lado (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

María había formado parte del grupo de mujeres que buscaba acreditar su educación básica mediante el INEA y que se desintegró en ese año. Después de esta experiencia, Mariana y Emilio decidieron ofrecerle empleo como educadora en el grupo de acompañamiento escolar (por las tardes) ya que comenzaban a contratar formalmente a educadores gracias a que el proyecto fue seleccionado por Amigos de San Cristóbal A.C.⁴⁷ para financiarlos durante un año. Según Mariana, los motivos eran estrechar lazos con las familias, impulsar su interés por continuar sus estudios y que tuviera una mayor percepción de sí misma. Pero María no era la única persona del barrio involucrada directamente con la asociación, también se acercó la hermana de uno de los participantes escolarizados quien al inicio buscó hacer su trabajo de tesis y prácticas profesionales en TRC, llegaba una o dos tardes a la semana sin remuneración hasta que también fue contratada como educadora.⁴⁸

4.4 Una estrategia diferente: la integración de NN no escolarizados y NN escolarizados en un mismo horario

Hasta el momento he hecho mucho hincapié en que, como todo proyecto social emergente, Tierra Roja Cuxtitali se ha mantenido en un cambio constante que se ha ido orientando por distintas necesidades tanto de sus usuarios como de sus financiadores. Como los horarios eran breves y en ambos turnos, sucedía lo mismo que con el trabajo no presencial, no era

⁴⁷ Se trata de una asociación local que, como el nombre lo sugiere, financia proyectos que se encuentren en la ciudad bajo los ejes de salud, educación y medio ambiente. El proceso de su trabajo consiste en emitir convocatorias anuales que garanticen un monto económico para distintas áreas de las asociaciones seleccionadas, mismas que pueden aplicar cada año siempre y cuando cumplan con los requisitos y se demuestre que se alcanzaron los objetivos que abarcaban las financiaciones previas. Más información en: amigosdesc.org

⁴⁸ Tiempo después y hasta la actualidad, Eugenia pasó a formar parte de la coordinación educativa.

posible pedirles a voluntarios y a los nuevos educadores (hasta el momento solo María) asistir en ambos momentos, ya que la mayoría habitaba cerca del centro y el traslado requería una fuerte inversión de tiempo. Bajo este panorama, los fundadores hicieron énfasis en la necesidad de contratar a más educadores remunerados, ya que esto permitiría que el trabajo se distribuyera y las niñas/os tuvieran una mejor atención. La sugerencia que recibieron de las fuentes de financiamiento en apariencia era muy simple, se trataba de abrir en un solo turno con grupos bien establecidos. Para Mariana y Emilio esto no era particularmente sencillo, después de tres años de trabajo con ambos grupos, la idea de “mezclarlos” nunca había estado presente, debido a las tensiones que ya he mencionado. Pero después de un tiempo para analizar la situación, coincidieron en que era la opción más viable a nivel de logística y organización, pero también era una vía necesaria para apuntar a ser un proyecto que permitiera el diálogo para la “integración y convivencia pacífica” que analizaré más adelante.

De este modo, en octubre del mismo año y para comenzar el cuarto ciclo 2018-2019, se comenzó a trabajar de lunes a viernes en un horario de 16:00 a 18:00h con la niñez escolarizada y no escolarizada en simultáneo. Para que el proceso fluyera de la mejor manera, se decidió trabajar del mismo modo en que se trabajaba previamente con el grupo que asistía por las tardes, mediante “brigadas”. Estas brigadas son agrupaciones de niños y niñas bajo un corte de edad o de grado escolar, en cada una hay un promedio de cinco a ocho niños/as que identifican su brigada a través de los colores: Brigada roja para los más pequeños, de los seis a los ocho años o los tres primeros grados de primaria; Brigada verde para quienes tienen de nueve a 11 años o se encuentren entre cuarto y sexto grado de primaria; Brigada morada para aquellos cuyas edades oscilan entre los 11 y 15 años o se encuentren en la secundaria. Y se añadió una más, la Brigada azul que en ese momento atendía al grupo no escolarizado multinivel y en edades diversas.

Esta nueva manera de organizarse -propuesta por los financiadores- trajo consigo muchos retos y dificultades, pero también algunas oportunidades. Para este ciclo ya no estaban inscritos Mateo y Estrella, puesto que su madre, después de un periodo de rehabilitación y estabilización económica, decidió llevarlos con ella a vivir a la CDMX, ella ya se encontraba en una nueva relación sentimental y empezaba un embarazo. Después de la

partida de los niños, se supo que fueron inscritos en una escuela pública oficial y que, durante algunos periodos vacacionales, volvían para visitar a su abuelo. Es por ello por lo que en la Brigada azul ahora se encontraban cinco participantes que tenían una muy buena relación entre sí. Integrar esta brigada fue un asunto muy complejo cuyos retos se presentaron durante todo el ciclo anual. Como el resto de los niños escolarizados ya tenía ubicada un área de trabajo al interior del salón, a la Brigada azul “le tocó” ocupar la llamada *carpa blanca* que no es otra cosa más que una carpa de lona blanca que se ocupa como un segundo salón.

Fotografía 4: Instalaciones de TRC



Fuente: Recuperada de los archivos de TRC

La decisión sobre la distribución espacial de los participantes en el lugar se dio de forma espontánea, según los fundadores, no había un interés o un objetivo puntual para ello, sino que les pareció lo más lógico en vista de que el resto del espacio ya estaba en uso. Pero poco después tanto ellos como el resto de los educadores se darían cuenta de que este acto no era muy bien aceptado por este grupo, quienes durante los primeros meses mencionaron que estar “siempre” en la carpa no era cómodo, sobre todo porque en épocas de lluvias se enlodaban los pies⁴⁹. Pero las incomodidades físicas serían solo una parte superficial de los problemas entre los grupos ya que en esta etapa comenzarían a sentirse excluidos y poco atendidos por

⁴⁹ Esta carpa está colocada sobre el jardín, su fabricación logra proteger del clima mediante el techo y las paredes, pero no cuenta con un piso firme. Al inicio de su instalación no había ningún material que aislara al suelo, como consecuencia (durante la temporada de lluvia) el agua podía atravesar el salón humedeciendo el suelo y produciendo lodo. Sin contar con la sensación fría que producía la humedad.

los educadores y voluntarios. Por ello, para la segunda etapa de este ciclo, se replanteó la propuesta e hicieron una distribución distinta, la Brigada azul desapareció y las niñas/os que estaban en ella se incorporaron a las otras tres Brigadas. Para este caso, la distribución fue realizada a partir de la edad y el nivel de alfabetización en el que se encontraban, de tal modo que en la Brigada roja estaba Luis, en la verde Isa y Rosa, mientras que en la morada estaba Roberto.

No obstante, la situación de “exclusión” que estaban sintiendo estaba lejos de solucionarse, ya que las actividades se concentraban con mayor énfasis en el apoyo a quienes tenían tarea, mientras que el resto constantemente pasaba el día llenando crucigramas o pintando *mandalas*. Esto ocurría así porque no había suficiente personal para atender a todos y todas, pero, sobre todo, porque hasta ese momento no había una propuesta pedagógica clara para acompañar a este grupo que antes tenía atención total de quienes los acompañaban. Al integrarse en las otras brigadas se buscaba solucionar el problema de integración, pero esto puso en evidencia los retos metodológicos y pedagógicos a los que se enfrentaba toda la asociación.

Si es una persona que hace todo desde su propia voluntad y vocación pues sí es mucho trabajo, y acabas haciéndole mal a esa persona por esa preocupación y esa tensión constante. El reto más grande para mí en ese momento de ajuste era balancear y encontrar personas de base que puedan estructurar el proyecto metodológicamente para después compartirlo al resto y empezar el diálogo. Y eso es lo que haría que todo el mundo estuviera tranquilo porque si sabes que cuentas con cinco personas que se comprometen realmente con el proyecto entonces existe la seguridad de que habrá continuidad y eso beneficia a los niños y niñas [...] Lo que veía y los niños decían abiertamente era que había demasiadas repeticiones de contenido en función de los voluntarios o educadores que estuvieran en ese momento. Eso es a lo que me refiero con tener un grupo base que structure los contenidos de acuerdo con distintos factores (Entrevista a voluntario Camilo, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

Lo que sucedía tenía una justificación muy clara, hasta entonces solamente dos personas del equipo (entre educadores y voluntarios) llevaban el seguimiento de este grupo, pero al ingresar a las brigadas el resto del equipo tuvo que llevar dos responsabilidades de forma simultánea: acompañamiento en tareas y alfabetización básica. Por lo tanto, la mayoría de los acompañantes no tenía una idea clara, ni la experiencia para dar seguimiento a estos

participantes. Además, paralelamente los niños/as escolarizados/as necesitaban y demandaban atención constante para poder realizar sus tareas ya que, al no saber leer con fluidez, ni tener comprensión lectora, no tenían la suficiente autonomía para realizar sus tareas sin un apoyo regular. La consecuencia última era que, nuevamente, los integrantes del grupo no escolarizado decían sentirse “ignorados”, “aburridos” y “cansados de jugar”; de manera muy particular, Rosa decía que “no aprendía nada” porque “no le enseñaban nada”.

A la par de esta situación, cada vez eran más frecuentes las discusiones dentro de la asociación, pero ya no eran tan habituales los comentarios sobre “no saber”. Esto es muy interesante porque, al coincidir en el mismo espacio y tener brigadas mixtas también era más sencillo observar y comparar el conocimiento sobre los contenidos propios del nivel educativo en el que se encontraban. Esta mutua observación dejó claro que el hecho de asistir a una escuela oficial no garantizaba que tuvieran mayores conocimientos, aunque exista toda una documentación e historial que legitima su educación. Y también ha implicado una serie de reestructuraciones en la forma de trabajar por parte de la asociación (educadores, fundadores y voluntarios) quienes han tenido que reforzar e intentar unificar sus conocimientos pedagógicos independientemente de su perfil. Pero, sobre todo, han tenido que involucrarse con más atención en las dinámicas hasta aquí presentadas, como mediadores y canalizadores de los distintos conflictos. Para una de las educadoras originarias de Cuxtitali, este proceso ha sido muy rápido y le ha impulsado a tomar una mayor posición de poder que no siempre ha sido bien recibida por el resto de los adultos involucrados y explica:

En general me ha costado trabajo adaptarme al puesto, digamos. Al menos con las familias ha sido difícil porque no me ven como alguien profesional, porque me conocen de toda la vida y también porque soy muy joven. A veces me han llegado a ignorar cuando intento comunicarme con las familias y no es para nada cómodo [...] Lo mismo me pasó con los niños y niñas, al inicio no me hacían caso yo creo que, porque me veo chiquita, pero poco a poco he aprendido a confiar (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, febrero de 2020).

Al ser originaria del barrio de Cuxtitali, Eugenia enfrenta grandes retos al momento de hacer su trabajo y ser escuchada principalmente por las familias que acompañan a la asociación civil, quienes han compartido que ha sido “extraño” que alguien “muy jovencita” asuma este tipo de responsabilidades. Mientras que ella explicaba que tenía conocimiento de ese tipo de

comentarios y que formaban parte de las relaciones cotidianas entre las familias y de estas hacia los educadores, voluntarios y fundadores de la asociación. Ya que, a pesar de reconocer el apoyo y la necesidad de este proyecto para sus hijos e hijas, hay otras tensiones que no se limitan a los aspectos educativos y que influyen con la misma intensidad en las dinámicas y tomas de posición en el espacio social.

Por ello, esta tensión ha tenido un mayor énfasis durante los primeros años de la asociación, caracterizándose por ser un proceso de integración y ajustes, pero también para identificar los aspectos necesarios para incidir en cuanto a la coordinación del proyecto en el aspecto educativo. A partir de esto se ha visualizado más la importancia de atender a los demás aspectos y tensiones que forman parte del espacio social, por lo que se han creado una serie de iniciativas que apuntan a generar procesos que busquen el diálogo y la convivencia pacífica que analizaré a continuación.

4.5 Conclusiones

Desde la fundación de Tierra Roja Cuxtitali AC, la oferta de sus servicios en relación con la distribución de sus contenidos, horarios y prioridades ha ido transformándose paulatinamente hasta la actualidad. Tales cambios se han dado en función de las demandas y necesidades de sus usuarios, pero también de acuerdo con las posibilidades de acción del equipo de trabajo.

No obstante, un aspecto común en las relaciones sociales entre los agentes que han asistido a este proyecto tiene que ver con una división de grupos: NN no escolarizados/indígenas y NN escolarizados/mestizos. Si bien es cierto que en principio esta separación obedecía a una estrategia organizativa por parte de la asociación, no pasó mucho tiempo antes de que se hiciera evidente la existencia de exclusiones y desigualdades educativas entre las distintas poblaciones que hacen parte de Tierra Roja.

Lo anterior alentó a los fundadores de la asociación a cuestionarse el rumbo que tomaría su acción, lo que los llevó a implementar cambios. En un principio, gracias a sus experiencias laborales previas, se proponían atender específicamente a población indígena no escolarizada, pero, conforme el tiempo avanzó y en la zona se supo más acerca del trabajo de Tierra Roja, la demanda de familias en busca de acompañamiento escolar para niñas y niños no escolarizados acrecentó.

Ante la gran demanda, el proyecto viró buscando responder a las necesidades de la población local, por lo que pasó de atender únicamente a NN no escolarizados, a acompañar el proceso educativo extraescolar de NN escolarizados. Pero al tratarse de poblaciones diferentes, dicho proceso no ha estado exento de dificultades, tensiones y desencuentros entre los grupos y sus familias, por lo que en el transcurso de su historia los fundadores han recurrido a distintas estrategias que les permitan atender a las dos poblaciones sin descuidar a ninguna. Lo cual seguirán haciendo conforme sea necesario.

Después del primer año de mi participación en la asociación, fue más sencillo observar que sus objetivos estaban estrechamente relacionados con tensiones sociales y culturales construidas históricamente. El objetivo mencionado previamente responde a la tensión que existe entre un proyecto de educación que busca alternativas ante el sistema educativo formal, tratando de cubrir los “huecos” que este no ha podido atender, pero con un enfoque diferente. El hecho de que los principales objetivos de la asociación coincidieran con el discurso de una parte importante de sus usuarios (principalmente adultos) ha sido un indicador de la estrecha relación que Tierra Roja tiene con sus usuarios. Pero ello también ha sido un indicador que resalta el dinamismo del espacio social, ya que constantemente las posiciones se encuentran en tensión y negociaciones.

Si bien dichos cambios han sido implementados con el propósito de satisfacer las necesidades de todos o la mayor parte de los agentes, estos han puesto en evidencia la complejidad en las relaciones de poblaciones aparentemente distintas entre sí. Ya que la forma en la que conciben a la educación, los saberes legítimos y las certificaciones oficiales que puedan tener de estos, tiene una fuerte relación con la estructura que los agentes han incorporado en forma de hábitos. Es importante mencionar que este hábitus no está únicamente construido a partir de la trayectoria educativa de los agentes y sus familias, también hay una fuerte incidencia del contexto sociocultural del que forman parte, de los medios de comunicación y de las distintas estructuras sociales. De ahí la importancia de analizar esta tensión a partir de la escolaridad, edad, género, etnicidad, posición socioeconómica y el lugar de residencia, puesto que son ejes diferenciadores que, de la mano con los capitales que cada uno posee, posicionan a los agentes en el espacio y ello marca el alcance o las limitaciones que pueden tener en la toma de decisiones de este.

Capítulo V. “Formación integral multicultural para la convivencia pacífica”. Un espacio que busca construirse desde el diálogo

En este capítulo me centro en el análisis de la tensión vinculada con el contexto sociocultural de la zona nororiente de la ciudad. Esta tensión en simbiosis con la anterior construye y le da sentido al espacio social de Tierra Roja Cuxtitali, razón por la cual busco evitar presentar información redundante respecto a la sección previa, por ello recorro al uso de una herramienta distinta al recuento cronológico.

Analizar esta tensión surge a partir del segundo objetivo de la asociación, “ser un espacio de formación integral multicultural en un marco de derechos humanos y equidad de género” (Tierra Roja Cuxtitali, 2019). En ella, los factores de diferenciación con mayor peso se dan a partir de la incorporación de ciertas nociones hegemónicas sobre la etnicidad, lugar de residencia con base en la etnia, el género y la posición socioeconómica principalmente. Si bien estoy haciendo una separación que de alguna manera se muestra “forzosa” al hacer un subapartado para cada uno de estos cuatro ejes, esto es con el único fin de que haya la mayor claridad expositiva posible, ya que ninguno de los ejes puede entenderse por sí mismos sino a partir del cruce de todas las variables.

Como se ha mencionado, siguiendo los postulados de Bourdieu, las desigualdades entre los agentes tienden a reproducirse en el transcurrir del tiempo, en la medida en que las relaciones sociales y los montos y tipos de poderes no sufran modificaciones significativas. Pero esto no puede verse como algo rígido ya que, aunque con muchas dificultades y a un ritmo lento, a partir de una serie de estrategias por parte de TRC, se ha podido comenzar un diálogo entre los agentes que abona al fortalecimiento de relaciones con menor discriminación y violencia que analizaré a continuación.

En este sentido, TRC busca incidir en la construcción del hábitus de los niños, niñas, familias y equipo de trabajo (fundadores, educadores, voluntarios) haciendo conciencia sobre ciertas formas de relacionarse entre sí, para buscar alternativas ante la solución de conflictos, mismas que apuntan a generar relaciones de poder menos asimétricas. Es interesante analizar este proceso desde la perspectiva bourdieana porque, al tratarse de un espacio vivo, se compone de conjuntos de personas que están interactuando por algo en concreto: “un lugar seguro para aprender y convivir”. Así, se entiende que en Tierra Roja se están construyendo

nuevas formas de convivencia en las que se fomenta el respeto y la tolerancia, pero ello no significa que no existan relaciones de poder, estas están ahí y los recursos o capitales que cada agente posee también están ahí, pero se están tratando de crear nuevas formas de entender la otredad y es en ese sentido en el que los hábitos pueden modificarse.

En consecuencia, este espacio social no puede ser entendido únicamente por la tensión educativa ya que también se ha construido en estrecha relación con el contexto sociocultural que caracteriza a la zona nororiente de la ciudad. Por ello es importante mencionar que las posiciones de poder tomadas en dicho espacio, además de orientar las dinámicas y las relaciones entre los agentes, están siendo influenciadas simultáneamente por las tensiones socioculturales que han estado presentes desde mucho antes de que la asociación se estableciera. Así, mientras que para la tensión educativa los agentes centrales han sido la asociación (el equipo en general), las familias y el sistema escolar oficial, en esta tensión se enfatizan las relaciones entre habitantes del barrio de Cuxtitali con los habitantes de las colonias aledañas Molino Los Arcos y Molino de Utrilla (en el marco de la que fue una ciudad colonial). Es importante aclarar que, aunque desde el capítulo II de este trabajo se hable de una disputa por las reservas naturales y sus recursos o puntualmente por la gestión del agua, lo cierto es que la tensión gira entorno a la búsqueda por hacer frente o modificar ciertas nociones hegemónicas que están presentes entre quienes conviven cotidianamente en Tierra Roja.

5.1 Etnicidad

La decisión de comenzar con el análisis de la categoría étnica se debe a que, por un lado, este ha sido uno de los ejes con mayor presencia en las tensiones dentro del espacio social, siendo mencionado con insistencia tanto por los niños, niñas y jóvenes como por la población adulta (fundadores, educadores, voluntarios, padres y madres de familia, vecinos) quienes llegan a usar términos despectivos para referirse a la población indígena tales como “indios”, “chamulas”, “pata rajada”, entre otros. Mientras que, por otro lado, me ha interesado hacer coincidir la presentación del análisis con la historia de la asociación ya que (si bien no estoy recurriendo a un análisis de tipo cronológico) es importante resaltar los objetivos iniciales del proyecto para dar cuenta de la complejidad que ha habido en su ejecución.

Importa mencionar que la desigualdad étnica no se está originando exclusivamente en estos barrios, sino que responde a la forma en que se han aprendido e incorporado en el hábitus, las distintas concepciones hegemónicas sobre lo que significa formar parte de algún grupo indígena o culturalmente diverso al *mestizaje*. Así, estoy haciendo uso de la categoría de etnicidad como una herramienta que me permita demostrar que no existen determinantes “naturales” respecto a las prácticas de los indígenas o los mestizos, estas tienen un carácter relacional y dinámico, en consecuencia, una categoría no existe si no es en relación con la otra (Barth, 1976; Cardoso de Oliveira, 2007).

También tenemos que poner atención en las contradicciones cotidianas en las que se está definiendo y redefiniendo el sujeto, que implica además la redefinición de las relaciones y las identificaciones (que no identidades) entre muchos sujetos en el presente etnográfico (incluyendo al etnógrafo) (Escalona, 2016: 86).

En este sentido, en concordancia con Escalona, retomo esta categoría analítica desde una perspectiva relacional a partir de la forma en que los agentes se han constituido, diferenciado y nombrado entre sí, sin que ello indique que esta sea una característica definitiva (Escalona, 2016) ya que, como se justifica en el capítulo II, lo que presento a continuación responde a un proceso sociocultural histórico del contexto específico de la zona nororiente de la ciudad.

Además, la etnicidad también ha sido el eje con el que los fundadores comenzaron con el proyecto educativo, ya que “desde un principio” tenían claro que querían trabajar con niños y niñas de origen indígena. Como ya se ha mencionado, aunque para ese entonces no había certeza sobre el lugar en donde se instalaría la asociación, es decir, no se contemplaba trabajar en la zona nororiente (específicamente en Cuxtitali), identificaban que era la población indígena la que tenía menores posibilidades de acceso tanto a la educación como a los distintos espacios recreativos o culturales de la ciudad.

Por ello, establecerse en el barrio de Cuxtitali -en el límite de este con las colonias Molino Los Arcos y Molino de Utrilla- fue una decisión tomada de manera fortuita ya que ninguno de los dos fundadores tenía un interés particular por ningún lugar de la ciudad. Lo que buscaban era un lugar que permitiera la creación de un espacio seguro e integral que atendiera a un grupo pequeño de niñas y niños, que además les permitiera habitar cerca de la asociación. Por ende, al encontrar el terreno “baldío” en el que ahora están las instalaciones

de TRC y cuyo arrendador les autorizaba hacer las modificaciones que consideraran pertinentes, hallaron un sitio con muchas posibilidades para hacer crecer el proyecto.

Hablo de ese terreno como “baldío” porque, aunque no estaba siendo habitado o utilizado formalmente por nadie más (mediante rentas), gracias a su amplitud y al estar rodeado de árboles de pino y eucalipto, durante mucho tiempo fue usado por las personas que habitan alrededor de él para la convivencia familiar y también para quemar la basura. Debido a la versatilidad en el uso de este terreno no me pareció extraño que, al conversar con distintos participantes de la asociación y vecinos (adultos, jóvenes y niños), hubiera quienes recordaban el lugar con cierto tono nostálgico y otros a quienes les parecía un sitio que potenciaba la “inseguridad”.

Al respecto, se mencionaba con frecuencia que al ser un espacio “vacío”, que además estaba “solo”, no había manera de asegurar que fuese seguro, principalmente para las mujeres, niñas y niños. Entre los argumentos principales estaba el hecho de que el terreno está ubicado en un área poco alumbrada del barrio, misma que además se encuentra en uno de los límites con el periférico y colonias aledañas por lo que “cualquiera puede pasar por ahí”, enfatizando que en dicha zona transita con mayor frecuencia “la gente indígena” en quienes no confían porque, además de no conocerlos, “no se sabe qué mañas traen de sus costumbres”. Otro de los argumentos mencionados es que, al usar a ese terreno como un “vertedero de basura” o para quemarla, se “llamaba” a los animales y además el ambiente podría propiciar enfermedades. Pero después de hablar sobre la higiene en relación con el lugar, no faltaban comentarios despectivos sobre las personas que presuntamente ocupaban el terreno de esa manera, una vecina cercana de la asociación afirmaba que “los indios con sus malas costumbres no entienden que quemar basura es malo” porque además de las implicaciones en la salud de quienes respiran el humo “están llegando a darle mala imagen al barrio donde siempre se cuida al ambiente”.

Este tipo de comentarios me permitieron comprender con mayor profundidad, la complejidad de las relaciones socioculturales que se gestan en esta zona de la ciudad (y en toda la región). Ya que, aunque el conflicto alrededor de la reserva ecológica figura con mucha insistencia, lo cierto es que la tensión y disputa por el agua y su manejo, es una de las muy diversas formas de desigualdad que, en este caso en específico, ha reflejado la

desigualdad cultural latente en toda la ciudad puesto que, como los ocupantes de la reserva son de origen indígena, abundan los referentes despectivos hacia ellos, justificando su “falta de conciencia ambiental” con sus orígenes culturales.

En este espacio social las relaciones de poder, en función del idioma, el color de la piel, la vestimenta, el lugar de origen y de residencia, se han ido desarrollando paulatinamente. Esto se debe a que -sin olvidar que es un proceso histórico y relacional- hasta antes de la apertura de la asociación civil no había lugares fijos (con horarios y rutinas establecidas) que permitieran a los niños, niñas y sus familias tener una interacción constante. Por ende, la incidencia de TRC también ha significado la búsqueda de una reorientación del hábitus de los agentes, es decir, la asociación ha visto la necesidad de establecer otras formas de convivencia e interacción en las que se resalte la importancia de cuestionar los aprendizajes hegemónicos relacionados con la etnia.⁵⁰ Empero, lo anterior responde a un proceso complejo en el que las decisiones tomadas respecto al rumbo de la asociación son una respuesta a las necesidades, intereses y tensiones expuestas paulatinamente por los agentes, por lo tanto, los cambios se han suscitado de formas distintas a lo largo de la historia de TRC.

Es sabido que, desde una perspectiva relacional, la densidad de una tensión social se halla al tener una mirada atenta a todas las partes involucradas, así la categoría indígena es entendida a partir de la relación que guarda con la categoría mestiza, una no se explica sin la otra. De esta manera (aunque la construcción social de desigualdad étnica ha existido desde mucho antes que la asociación) tanto para los fundadores como para el resto del equipo de trabajo de TRC, las tensiones en torno a lo étnico se han visibilizado con mayor intensidad en los momentos y espacios de encuentro entre quienes se conciben como indígenas y quienes no.

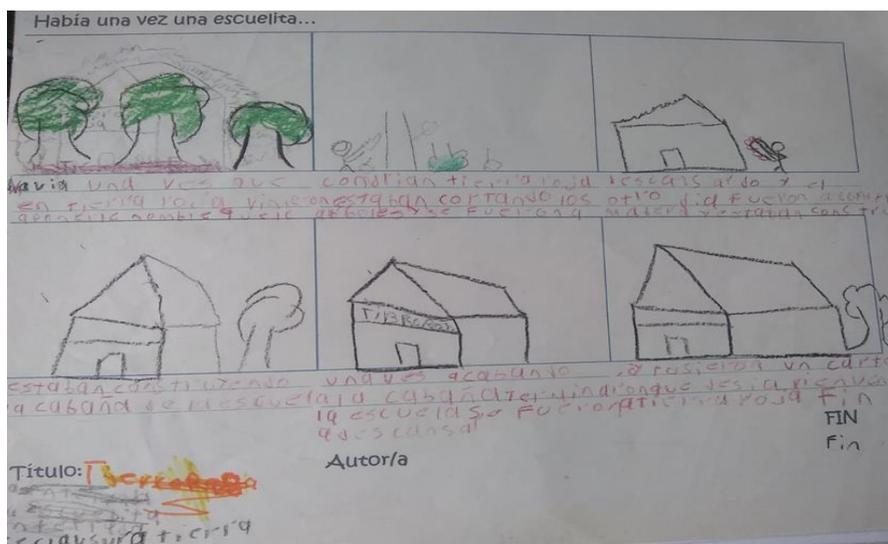
Así, cuando comenzaron a llegar los niños/as del turno vespertino, también comenzaban a hacer eventos *comunitarios* en los que ambos grupos -indígenas y mestizos- se encontraban para compartir la merienda y disfrutar del día. En estos eventos había un trato de cordialidad entre los grupos, pero esto solo sería en apariencia ya que, al salir y estando a

⁵⁰ Aunque aquí hable únicamente del aspecto étnico, este tipo de incidencia ha sido retomado para el resto de las categorías por analizar.

mayor distancia física de la asociación, ambos grupos se insultaban e incluso podían llegar a golpearse. Desafortunadamente, esto solo era sabido por los fundadores días después de que sucediera, la discriminación era tan normalizada que la mayoría de los agentes coincidieron⁵¹ en que no consideraban importante compartirlo con ellos.

Es por ello por lo que, para una parte considerable de la población adulta, la apertura de TRC significaba riesgo porque generaba incertidumbre e incomodidad ante el cambio, pero para muchas de las niñas/os la situación era totalmente opuesta. Desde el análisis de los archivos de la asociación, entrevistas con exparticipantes y fundadores más las conversaciones entabladas con las niñas/os que asisten al proyecto, me comentaban que “aunque eran muy pequeños” recordaban que sentían emoción ante la idea de tener un espacio enfocado en ellos, ya que los pocos parques/canchas que tenían podían llegar a ser peligrosos, “en especial para las niñas”.

Fotografía 5: Dibujo con texto sobre la apertura de TRC



“Una vez que en Tierra Roja vinieron a ponerle nombre que le pondrían Tierra Roja, estaban cortando los árboles y se fueron a descansar y el otro día fueron a comprar material y estaban construyendo, estaban construyendo la cabaña de la escuela. Una vez acabando la cabaña

⁵¹ Hago esta afirmación a partir de los datos obtenidos en entrevistas y conversaciones informales realizadas a niños, niñas, jóvenes, madres y padres de familia que se encontraban inscritos al proyecto desde ese periodo.

terminaron la escuela se fueron a descansar y pusieron un cartel que decía bienvenidos a Tierra Roja y yo era muy feliz podía ya salir. Fin”

Fuente: Elaboración propia con base en los archivos de TRC

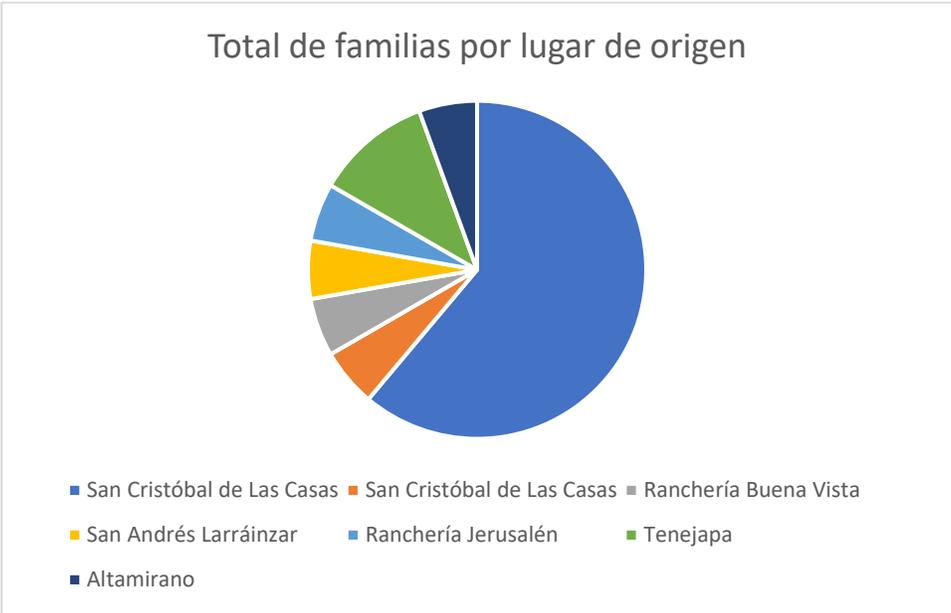
Durante los primeros años de la asociación no había sido posible observar con detenimiento las dinámicas de exclusión y discriminación con motivos étnicos ya que, aunque se resaltaban algunos comentarios de niñas y niños acerca de sus vidas cotidianas, dentro de TRC no había una convivencia constante entre indígenas y mestizos. La situación se modificó cuando se abrió el espacio en horario vespertino puesto que, si bien no hacían actividades simultáneamente, ambos grupos se conocían entre sí y eran frecuentes los comentarios acerca de sus conflictos cotidianos fuera de la asociación. Según Mariana, ella observaba que los niños del grupo de la tarde se sentían “dueños del barrio”, evidentemente este sentimiento se originaba en aprendizajes adquiridos de los adultos en sus distintos espacios de socialización. Pero esa actitud no aportaba a la convivencia sino todo lo contrario, había un rechazo constante y expreso hacia sus compañeros indígenas (de ambos turnos) puesto que con mucha frecuencia se sabía que les decían “chamulas/chamulitas”, “indios/inditos”.

En este punto, integrantes de origen indígena del grupo no escolarizado (que asistía en horario matutino) ya había tenido una experiencia de constante discriminación por parte de algunos compañeros al interior de las instalaciones de TRC. Cuando participaban Mateo y Estrella -aunque trataban de evitar hacerlo al interior de la asociación- con frecuencia durante las situaciones de enojo o frustración les decían a sus compañeros que eran unos “chamulas”. Este término se usa mucho de forma despectiva para referirse a los indígenas, aunque los participantes indígenas que estaban inscritos en ese momento son tseltales originarios de Tenejapa (y no tsotsiles ni de San Juan Chamula) les decían así porque, según Mateo, los chamulas son gente “necia”, “burra”, “agresiva” y “peligrosa” con la que “no se puede hablar”. Estas referencias y esta generalización al aseverar que “todos los indígenas son chamulas” no era exclusiva de esta familia ya que, al hacer una revisión exhaustiva de mis fuentes, pude ubicar que estas son afirmaciones comunes en los discursos de una parte considerable de los agentes que se autodeterminan como mestizos. Se ha reproducido con tanta constancia y cotidianidad que se ha naturalizado relacionar a la población indígena con

valores socialmente negativos como la suciedad, el peligro, la ignorancia e incluso la violencia, asumiéndolos como inherentes a los distintos grupos étnicos.

Este caso en específico era fácilmente identificable ya que en ese periodo había una clara diferenciación entre el grupo que asistía en la mañana y el que lo hacía durante las tardes porque, aunque con excepciones, el grupo no escolarizado era mayoritariamente indígena, mientras que el escolarizado era en su mayoría mestizo. Ilustro este argumento con dos gráficas⁵² en las que se muestra el lugar de origen y el idioma de mayor uso⁵³ en las familias inscritas al proyecto:

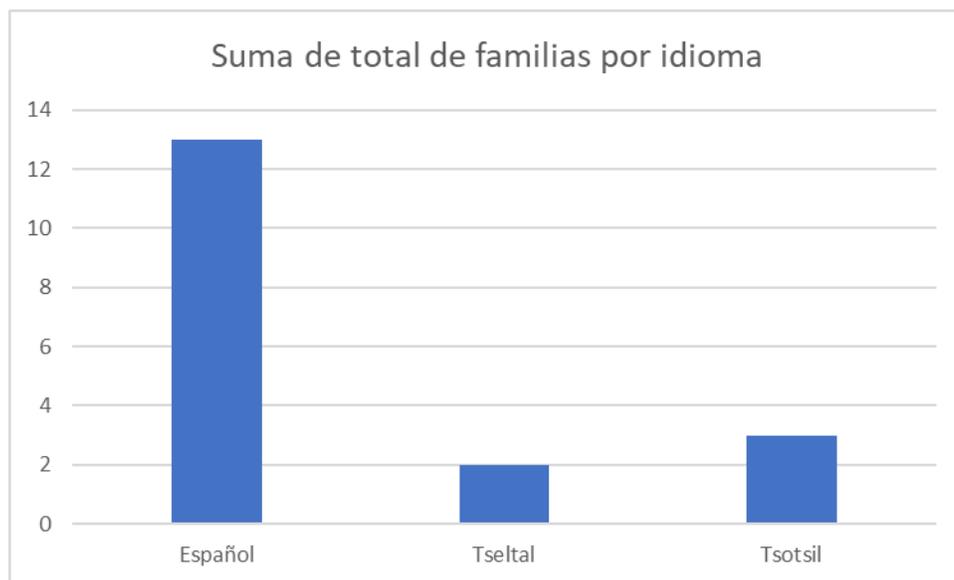
Gráfica 2: Lugares de origen de las familias de TRC



Fuente: Elaboración con base en datos de consulta para TRC

⁵² Lo presentado en este trabajo de investigación responde casi en su totalidad al trabajo de campo que he realizado de forma individual en la asociación durante tres años. Empero, algunos datos sobre las familias los pude recuperar gracias a una consulta realizada en colaboración con Tierra Roja Cuxtitali durante los primeros meses de pandemia por Covid-19 en el año de 2020, la muestra se realizó con la participación de 17 mujeres adultas vinculadas directamente con TRC (madres de familia). Si bien la sistematización de la consulta (datos, análisis, gráficas y tabulados) han sido realizados por mí, éstos no habrían podido obtenerse de no ser por la iniciativa de la asociación, motivo por el cual se destaca su coautoría.

Gráfica 3: Idioma de mayor uso de las familias de TRC en sus primeros seis años



Fuente: Elaboración propia con base en datos de consulta para TRC

Como he dicho, durante algún tiempo, esta separación entre grupos era funcional en el sentido operativo puesto que respondía a las necesidades expresas de las familias (alfabetizar, por un lado, y apoyar a las tareas, por el otro) y a un nivel práctico/académico tener dos turnos era más eficiente. Esta separación, aunque era por motivos pedagógicos, coincidió con la separación del grupo de estudiantes indígenas de estudiantes no indígenas, pero fue hasta la llegada de integrantes mestizos (por la mañana) e integrantes indígenas (por la tarde) que comenzaron a evidenciarse con mayor fuerza los conflictos entre ambas partes.

A pesar de lo mucho que la situación se había complejizado, para la asociación (principalmente para los fundadores) era importante encontrar estrategias que les permitieran tanto a los niños y niñas como a los adultos, tener una mejor convivencia e insistir en relaciones de respeto mutuo. Para este periodo, la asociación no contaba con un grupo de trabajo sólido así que recurría al apoyo de los voluntarios/as por lo que los fundadores eran los únicos referentes constantes y fijos para los niños y sus familias. Lo anterior abonaba a que se pudiera apostar al diálogo directo entre aquellos participantes que estuvieran atravesando por algún conflicto. Aun así, no siempre se tenía una respuesta favorable por parte de las y los niños, quienes en principio mostraron mucha resistencia a “admitir sus

errores” y a “disculparse y remediar el daño”, haciendo que algunos conflictos perduraran a mediano plazo sin una resolución que satisficiera a todos los involucrados.

Tales resistencias se daban mediante actitudes defensivas, buscando una justificación que a sus ojos resultaba “lógica” sobre sus actos, por citar un ejemplo, cuando Mateo era “acusado” por haber dicho “chamula” a alguno de sus compañeros, él se negaba a pedir una disculpa porque “se habían reído” por “no saber nada” y afirmaba que si era verdad eso de él también era verdad lo que decía sobre sus compañeros. De tal suerte que, al pensar sobre el problema desde la perspectiva bourdieana, la visión hegemónica sobre los indígenas formaba parte de la estructura incorporada en Mateo (y los demás participantes que usaban términos despectivos).

Por supuesto, este era un proceso lento que continuó así hasta que llegó el momento de unir a ambos grupos en uno solo en el horario vespertino. La medida fue una estrategia con la que se priorizaba tener un mejor aprovechamiento de los escasos recursos humanos y económicos con los que se ha contado y que he esbozado en páginas anteriores. Pero, durante los primeros meses de haber realizado estos cambios también se profundizaron los conflictos entre los niños y niñas a partir de una serie de factores (escolaridad, etnia/lugar de residencia y cuestión étnica, género y posición socioeconómica). Tal situación desencadenó una serie de complicaciones, entre las más evidentes estaba la cuestión de cómo intervenir en las rencillas sin detener los procesos educativos del resto del grupo para poder mediar con un trato amable y respetuoso. Evidentemente se tenía que tomar otro tipo de estrategias además de las ya mencionadas, considerando que la cantidad de niñas y niños ahora era mayor, mientras que la cantidad de adultos en el equipo de trabajo se mantenía a flote con los fundadores y voluntarios (entre los que me encontraba yo). Para los voluntarios, la situación no pasaba desapercibida ya que, pese a que para este punto no habían profundizado en el contexto de esta zona de la ciudad, los desencuentros entre ambos grupos saltaban a la vista.

Cuando conocí Tierra Roja, pues me pareció un sitio súper importante donde conocer nuevas cosas porque además ver que entre ellos formaban grupos y había un grupito a los que llamaban despectivamente como “los chamulas”, entre sí mismos y yo decía: es que esto no puede ser, es que es increíble. Entonces cuando fui con ellos pues vi cosas fuertes en cuanto a opresión cultural o racial, vamos a decir, eran potentes los casos de las niñas y los niños (Entrevista a voluntario Alonso, vasco, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

No sé si era por el hecho de estar escolarizado o no, por ser “chamula” o no o si nada tenía que ver, pero sí que había un grupito de niñas y niños que tenía una mirada de superioridad respecto a los demás y más bien veía una necesidad de otro grupito de niñas y niños de hacer cosas para ser aceptados por el otro, o sea esa dinámica de desvaloración de un grupo respecto al otro y el otro de poder ser apreciado (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

En este periodo, hubo mucha incertidumbre acerca del rumbo que tomaría el proyecto y se hacía evidente que los agentes que ocupaban posiciones de poder subordinadas (particularmente las niñas y niños) no tenían las herramientas necesarias para afrontar el cambio. Asimismo, una parte importante de agentes ubicados en posiciones dominantes mantenía mucha resistencia a las estrategias de mediación que se estaban tomando en TRC. Ello comenzó a alertar tanto a los fundadores, como al equipo de voluntarios/as puesto que la tensión por el racismo y la discriminación también se presentaba en los padres y madres de familia, al respecto, la señora Margarita -abuela de dos participantes escolarizados- quien se dedica a atender una tienda de abarrotes en su domicilio argumenta acerca de las actitudes de uno de sus nietos:

Sí, me dijeron que mi nieto les decía indios a otros niños, pero pues sí son indios, ¿por qué lo quieren negar? Ahora sí que a cada quién lo que le toca, si mis niños fueran como ellos así indios, o pobres lo aceptaría, sería mi culpa por dejar que mi hija se metiera con cualquiera o por dejarlos que anden como animalitos sin limpiarse (Entrevista a señora Margarita, habitante de Cuxtitali, San Cristóbal de Las Casas, septiembre de 2019).

A partir de este fragmento es posible ver con mayor claridad que gran parte de las creencias y comentarios emitidos por las niñas y niños son aprendidos en el seno familiar (o con las personas encargadas de su educación como profesores/as), por lo que el intento de búsqueda de un cambio mediante el diálogo colectivo iba pareciendo más complejo. Como he dicho, al principio tales estrategias se enfocaban en el diálogo, pero este (al ser muchos más participantes) se hacía mediante “asambleas” impulsadas por el equipo de trabajo de la asociación, en ellas se pretendía hablar de lo sucedido para colectivamente llegar a acuerdos justos para todas las partes involucradas en la tensión. El mayor problema con esta iniciativa era que se tenían que pausar las demás actividades, lo que obstaculizaba el proceso de las

niñas/os que no estaban directamente relacionados con el problema. Pero tampoco era posible conversar directamente y en privado con los participantes en tensión debido a que en la mayoría de las ocasiones no se contaba con los recursos humanos necesarios para acompañar a todas y todos, generando cierto tipo de desinterés y apatía por el resto del grupo al sentirse “ignorados”. Sobre esto, recupero un comentario realizado por uno de los voluntarios que estuvieron en TRC desde este periodo y otro de un padre de familia de origen indígena:

Y luego, en los momentos que cubríamos el rol de educadores, como voluntarios no se nos ocurría mucho más que jugar y eso no siempre gustaba, no que no se enrollen con el juego, pero también tienen otras necesidades, que tampoco en esa escasez de recursos básicos como lo es el tiempo, se podían satisfacer, porque es tiempo a dedicarle para que salgan ciertas cosas e igual aquello tampoco era el espacio para enfrentarlo, porque pensando en las diferencias de niño a niño, también salían violencias ahí, entre ellos, así que un espacio totalmente seguro para todos tampoco lo era, pero eso, el problema es la falta de recursos (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, abril 2020).

Al inicio me enojó eso de que estuvieran en las tardes. Yo me llevaba a los niños conmigo a vender al puesto en la tarde como también iban sus mamás de ellos y así nos acostumbramos, pero dijimos: “bueno, con que aprendan”. Pero luego lo vimos que no aprendían y peor que ya se olvidaban, ya cuando me dijeron que los estaban molestando, que les gritaban, que les decían que porque eran chamulas y que como hablaban ya no me gustó. Luego se calmó el asunto, me dijeron que sí hacían algo sus maestros, pero ahora estoy más al pendiente (Entrevista al señor Manuel Gómez, San Cristóbal de Las Casas, febrero de 2020).

Efectivamente, lo mencionado por el voluntario fue una de las cuestiones que motivaron a la asociación a tomar nuevas formas de incidencia. La estrategia de resolución de conflictos mediante asambleas no era la adecuada debido a la presión que los involucrados sentían al sentirse “vistos” y “regañados” por parte de sus compañeros y, especialmente, por parte de las figuras de autoridad (adultos/educadores). Esto es muy interesante porque, si bien los adultos ponían mucha atención por tener una postura imparcial y trataban de alejarse de los juicios de valor, la posición que ocupaban en el espacio social (me incluyo) era dominante en relación con los niños y niñas. Ante tal escenario, era prácticamente imposible que se llegara a una resolución real porque: a) Se cuestionaban de forma directa las ideas hegemónicas aprendidas en la familia y escuela, mismas que al estar naturalizadas no eran

concebidas como algo negativo; b) El sentirse “regañados” e incluso avergonzados ya que, aunque no era un efecto deseado por TRC, el peso que tiene la posición de los adultos en este espacio social es en muchos sentidos⁵⁴ superior al de los NN y ello generaba frustración, enojo y rechazo ante lo que escuchaban, debido a la naturalización de sus ideas aprendidas; c) el proceso era desgastante para todos los agentes e implicaba mucho tiempo de inversión con el que no contaban por lo que tenían que suspender actividades y ello también generaba frustración.

Se llegó a la conclusión de que lo que se necesitaba construir era un lugar seguro para todos los participantes, a propósito del término, esta seguridad no se limita a la integridad física de las niñas, niños y adultos, también abarca lo psicológico y emocional. Para ser un espacio seguro (desde el punto de vista de fundadores, voluntarios y educadores) este debe contar con las condiciones necesarias para permitir “la expresión libre y respetuosa” de los participantes, sin importar su edad, el género, sus conocimientos, ni el resto de las variables que influyen en su toma de posición en el espacio social. Por ello, aunque hasta entonces el proyecto tenía cada vez mayor afluencia, se tomó la decisión de priorizar en dos aspectos importantes: el primero fue contar con un equipo de trabajo más estable, contratando un grupo de educadoras, mismas que en un primer momento participamos como voluntarias; a partir de este punto, empezó a planearse otra metodología en la que se retomaran temas fuera de lo académico y que estuvieran directamente relacionados con las tensiones entre los NN.

Así fue como comenzaron a implementarse una serie de talleres, los cuales partían de los intereses de las niñas y niños, pero también contemplaban las habilidades y gustos de las personas encargadas de impartirlos (fundadores, educadoras, voluntarios). Los talleres tienen el propósito de iniciar o profundizar más en ciertas actividades artísticas o de desarrollo

⁵⁴ Principalmente debido a la escolaridad o el estatus que otorga tener el rol de “educador/a”, puesto que, aunque no se tuviera esta formación o se tratase de voluntarios/as, los NN se refieren a los adultos que forman parte del equipo de TRC como “maestra/o”. Mientras que, por otro lado, es innegable el efecto que tiene en los niños y niñas en general, los comentarios recibidos por los adultos, debido a que el adultocentrismo es otra de las nociones hegemónicas bajo las que este grupo social aprende a “aceptar” las indicaciones de la población adulta, aunque no estén de acuerdo, no las comprendan del todo o les cause inquietudes. Como el resto de los ejes mencionados hasta aquí, esto no es exclusivo de este espacio social ya que su hegemonía reside en el hecho de estar generalizado y que se reproduzca a través de las distintas instituciones de la sociedad, convirtiéndose en “lo que tiene que ser”.

humano, pero se usa como una herramienta que permite introducir temas generadores de tensiones, en este caso, la construcción social de la desigualdad étnica. Aunque estos han tenido una muy buena recepción por parte de los niños y niñas, no ha sido la misma situación para cierta parte de las familias, a propósito de ello retomo el comentario de Lucrecia, madre de un niño escolarizado:

Les daría tiempo [para hacer sus tareas] si no se pusieran a hacer otras cosas que no tienen que estar haciendo con esos talleres que hacen y los juegos y platicar de sus cosas, de las dos horas y media se hace una y pues claro que no les da tiempo. Es que no creo que sirvan de nada, además las cosas de familia no las tienen que andar diciendo allá, porque luego todo mundo se entera y acá los chismes corren rápido porque todos nos conocemos. No le veo caso, más si hay gente de fuera trabajando ahí y que no sabe bien cómo es, van a pensar mal (Entrevista a la señora Lucrecia, habitante de Cuxtitali, San Cristóbal de Las Casas, septiembre de 2019).

La principal molestia de algunas familias sobre las nuevas actividades realizadas en la asociación se debe a que el propósito inicial por el que inscribieron a sus hijas e hijos está relacionado con su acompañamiento escolar. Así, al introducir estrategias que buscan cuestionar las ideas hegemónicas sobre la población indígena, también les interpela al verse cuestionados paulatinamente por sus hijos e hijas y por la asociación, quienes constantemente insisten en encontrar momentos y espacios para interactuar y conversar con las familias.

Además, a partir del comentario de la señora Lucrecia, se observa la importancia que tiene la posición del equipo de trabajo de la asociación pues sus integrantes (aunque en su mayoría son mexicanos y al menos dos “cuxtitaleras”) son identificados por la población local como “fuereños”. La importancia de este grupo reside en los capitales con los que cuenta y a través de los cuales ha podido obtener cierto tipo de prestigio, en este apartado me centraré en el lugar de origen y a los rasgos bajo los cuales se distinguen de la población indígena. Si bien el grupo “base” y remunerado de la asociación está conformado por una extranjera y cinco mexicanos/as (entre los cuales hay tres chiapanecas), el apoyo de los voluntarios es imprescindible para poder atender a todos los participantes. Es por ello por lo

que el grupo de voluntarios asiste de forma constante, pero durante corto o mediano plazo⁵⁵, además, hay una fuerte afluencia de extranjeros.

Me importa resaltar lo anterior porque al tratarse de dinámicas y relaciones de poder en torno a la etnicidad o a la desigualdad étnica, no es posible dejar de lado la influencia que tienen los agentes cuyo origen les coloca con mucha facilidad en una posición de poder dominante respecto a la población indígena. Esto no quiere decir que dicha posición sea impuesta de forma consciente, sino que nuevamente responde a las concepciones hegemónicas heredadas del colonialismo, bajo el que se percibe con mayor prestigio a las sociedades europeas blancas. Pero, aunque en principio esto no es algo fácilmente observable, conforme las relaciones entre los agentes se hacen más estrechas, era mucho más evidente que los voluntarios (hombres) europeos tenían una influencia considerable en las niñas y niños:

Afecta mucho la procedencia y afectará si las personas que llegan no tienen esa perspectiva de informarse del contexto y de, aunque sea imposible quitarse esa mirada colonial, que por lo menos sepan ver y abrirse al encuentro, que es muy bonito decir, pero es muy complicado, entonces para mí de entrada es negativo. Pero luego claro, pues también podemos pensar en cómo usar todo este privilegio para aportar algo, si alguien tiene gusto en gastar su privilegio en Tierra Roja puede traer algún beneficio, pero las cosas tienen que ir de la mano y creo que pesa mucho el privilegio (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, abril 2020).

Yo por ejemplo soy alto, rubio y blanco, entonces la imagen que se proyecta cultural o socialmente es que el blanquito vale más que el negro, o que el rubio y el alto hablan más que los demás, entonces su voz se escucha más que el resto y eso nos pasa mucho en Tierra Roja con los niños, nos escuchan más que a los locales, entonces no es lo mismo que vaya un educador de una comunidad indígena que sea bajito, que sea negro a que vaya yo, no es lo mismo, nada que ver. Y eso no teniendo en cuenta la lengua, porque hablábamos la misma lengua que, si por ejemplo si otro habla otra lengua, lo pueden tomar de dos formas, en mi caso lo tomarían como si yo supiera mucho, en el caso de este educador hipotético pues

⁵⁵ Aunque esto se menciona en el apartado dedicado a explicar la metodología en la que se basa esta investigación, reitero que decidí entrevistar a los voluntarios/as que permanecieron durante un tiempo mínimo de seis meses ya que, aunque son pocos, tuvieron una mayor oportunidad de observar las dinámicas de este espacio social.

podrían tomarlo a broma, a burla (Entrevista a voluntario Alonso, San Cristóbal de Las Casas, abril 2020).

Yo creo que le hacen más caso [los niños] a los maestros hombres porque la mayoría no muy ven a sus papás, otros no tienen tampoco. Luego es importante que haya un hombre cerca y por eso pienso que solitos los buscan [...] Las niñas a veces las veo que les da pena acercarse, pero lo mismo los escuchan más, no les cuentan sus cosas, pero tampoco hacen relajo tan fácil con ellos, me imagino que es lo mismo que sienten, así como una imagen de ya más autoridad, así como en sus casas con sus papás (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

El Luis acá no nos hace caso, si acaso a su mamá, pero a veces, de ahí solo a su papá mi hermano. Mi Rosa me contó el otro día que en la escuelita es igual, que solo a un maestro le hace caso, al maestro Emilio, de ahí a nadie, casi igual está Roberto, pero como yo le hablo y le digo pues, le pido que haga caso lo hace un poco (Entrevista a la señora Alma, San Cristóbal de Las Casas, septiembre de 2019).

Si bien el origen cultural de algunos voluntarios y educadores tiene un peso considerable que abona a consolidar la posición que TRC tiene en las relaciones de poder dentro de este espacio social, sus efectos distan mucho de ser negativos. Lo anterior se debe a que, a partir de estas experiencias, también se consideró como un aspecto importante en las estrategias el dar un seguimiento más puntual a los voluntarios, sin importar la duración de su estancia. Además, como la idea central es equilibrar, en la medida de lo posible, las desigualdades étnicas entre los agentes, este acompañamiento se realiza por una educadora que nació y creció en el barrio de Cuxtitali.

Por ello, otro de los aspectos que ilustran con mayor claridad esta situación es la relativa a las edades de los niños y niñas indígenas quienes, al no tener acta de nacimiento, no tienen certeza de cuántos años tienen. Sus edades son las que sus padres mencionaron al inscribirlos y (aunque teóricamente pongo distancia con las interpretaciones de la infancia relacionadas con la edad) me interesa hacer énfasis en este aspecto porque sucede con frecuencia en la región. Muchas niñas y niños no tienen seguridad de la edad que tienen y ello no se debe únicamente a olvidos o poca comunicación familiar sino a que esto no es de relativa importancia para muchas familias, sobre ello, Alma argumenta:

Es que no tienen su acta, su papá no sé dónde está, tiene cuatro años que no lo veo, pero tiene que firmar pues, y él se quedó con todo, los papeles todo [...] Pero también como yo aprendí en la comunidad, uno se hace grande cuando empieza a trabajar, nosotras cuando ya sabes que tenemos para tener hijos [se refiere a la menstruación] por eso no lo es todo el cumpleaños, tampoco son costumbres, no sé, pero sí sé cuánto tienen solo que no lo tengo su acta para que lo veas (Entrevista a la señora Alma, San Cristóbal de Las Casas, febrero de 2020).

Si bien este aspecto no es generalizado, sí contribuye al entendimiento de cuáles son las niñeces que se están construyendo en esta parte de la ciudad y cuáles podrían ser los límites y entrecruces con otras generaciones. Pero también aporta al análisis de algunas de las tensiones y desacuerdos entre las familias ya que, situaciones como el trabajo infantil o el no tener registro ante el Estado del nacimiento de los hijos ni saber su edad exacta son frecuentemente catalogados como una muestra de “irresponsabilidad”, “falta de atención” o incluso como “abuso infantil”. En este sentido, más de una persona adulta autodenominada como “mestiza” expresó su desagrado con esos “usos y costumbres”. Además, ello se enlaza con la imagen negativa que se tiene de las familias que permiten y motivan el trabajo infantil, al respecto recuperé un comentario que ilustra de mejor manera cómo se vive el “choque” cultural relacionado con cómo se entiende a la niñez desde otro punto de vista:

Pues algunas mamás ya no lo permiten porque los ponen a trabajar, que si no hacen el negocio familiar los mandan a trabajar en casa o a llevar algún encargo y ya los niños ahorita están tomando mucho ese papel, de ayudar mucho en la economía y los niños pues sí se sienten mal, como que no quieren. He visto que a algunos les cortan las alas, la libertad, como que no los dejan y, al contrario, se aprovechan y los agarran para que cuiden a los hermanitos, se haga dependiente de la casa pues cosa que yo siento que al niño no le corresponde. Pero es que también acá llegó mucho esa creencia de que pronto son ya muchachos grandes, no sé cómo decirlo, o sea que dejan de ser niños muy chiquitos en responsabilidad porque de cuerpo sí se miran pequeños, pero saber de dónde se fue a hacer esa creencia, tampoco tiene mucho tiempo, yo lo miraba más en la gente de comunidad, pero ahora ya es más (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, abril 2020).

Sin pretender hacer un análisis entre “buenos” y “malos” me parece que el ejemplo de las distintas interpretaciones existentes sobre lo que es la niñez aporta a la comprensión de la gran diversidad cultural que se relaciona cotidianamente en este espacio social. Y a su vez

justifica el hecho de que, para lograr incidir en la discriminación por las diferencias étnicas, se necesita invertir una enorme cantidad de tiempo, atención, constancia y paciencia, sin perder de vista que los comentarios y disputas (aunque lascivos o hirientes) tienen una razón de ser que puede ser reorientada. Una educadora también compartía los cambios que ha observado entre los niños y niñas e ilustra la complejidad del proceso, que continua en construcción:

Sí cambia [la relación entre los niños/as], porque adentro se llevan, juegan e incluso platican, pero ya estando afuera ya como un pequeño enojo hace que ya no se lleven ni hablen hasta que regresan en Tierra Roja y nosotras intervenimos un poco más en la situación. Pero también como ya saben que en Tierra Roja se da el compañerismo y evitan llevarse mal, entonces pues ahí cambian, pero ya afuera de tierra roja ya no se da esto tanto porque pues también los papás lo permiten. Y a veces también los mismos papás son los que no se llevan con otras mamás o también otros niños entonces también hace que ellos no se lleven igual a fuera como adentro. Ahí se van generando conflictos también por las mamás que se quedan peleando. Pero en cambio los niños si pelean, pero lo dejan así si pasó, no como los adultos (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

De esta manera, se observa que uno de los factores de diferenciación que irá creando desigualdades es el relativo a la etnicidad de los agentes. Se muestra cómo se desprestigian algunas decisiones y estrategias familiares que están muy relacionadas con sus prácticas culturales y se impone una idea sobre cómo debe ser la niñez que surge de procesos más occidentales (Liebel, 2016). Pero con todo y las distintas estrategias implementadas por el equipo de trabajo, las tensiones siguen lejos de resolverse. Aun así, desde una perspectiva más amplia, la mayoría de los agentes coincidían en la urgencia de que los niños y niñas “aprendan otra forma de llevarse” a la que ellos no tuvieron acceso, sobre todo para “no seguir repitiendo problemas” que los mayores “no han sabido arreglar y que afectan a todos por igual”.

El hábitus se construye desde muy temprana edad y tiene tal fuerza que es prácticamente imposible de “borrar” pero no imposible de transformar, por ello, lo que se busca es una reorientación con base en la internalización de nuevos aprendizajes, lo cual implica recorrer un camino largo y complejo. Los niños, niñas y sus familias que provienen de comunidades indígenas y que se han instalado en esta zona de la ciudad son parte de una

construcción social que se da en un entorno cultural y social que no siempre coincide con los entornos hegemónicos, por ende, los demás niños y sus familias ven su llegada como una representación de aquello que escuchan en casa, en la calle, en las escuelas, en los medios de comunicación y piensan que llegan “buscando cosas”, para “quitarles” el lugar, los observan como “algo menos”. Todo ello, si bien es una reproducción social, no es exclusiva de la población mestiza, implica tanto a las posiciones dominantes como a las dominadas porque la desigualdad es estructural. Y si a esto le sumamos que se trata de agentes “pequeños” al ser menores, la valoración que se tendrá de ellos y ellas será mucho menor en comparación a la de los adultos indígenas.

5.2 Lugar de residencia con base en la etnia

Si bien las tensiones orientadas por la discriminación racista abarcan una cantidad importante de factores y situaciones puntuales, en el caso de la zona nororiente de la ciudad estas también están incluyendo el conflicto relativo al uso y manejo de la reserva de Kenvó (esbozado en el capítulo II). Por ello, a pesar de que este conflicto no es el objeto de estudio principal para esta investigación, es importante retomarlo para el análisis porque incide de forma directa en las relaciones entre los agentes de este espacio social y, en consecuencia, en la posición que ocupan en él. Aunque esta categoría de alguna manera se desprende de la desigualdad étnica, tomé la decisión de analizarlas de forma separada por la densa complejidad de sus implicaciones.

Me interesa esclarecer que decido hablar de “colonias por condición étnica” para ilustrar la existencia de una tensión que se expresa a partir del rechazo o la exclusión entre vecinos de las colonias aledañas a la reserva Kenvó. Aunque el conflicto se vive con mayor intensidad entre el barrio de Cuxtitali y la colonia Molino Los Arcos, éste se extiende a más colonias de reciente creación con las que comparten el proceso para consolidarse (Yáñez, 2021). De tal forma que, para este segmento, me limitaré a hablar únicamente a partir de los elementos que pude recopilar en el trabajo de campo, estas colonias son Molino Los Arcos, Molino de Utrilla y el barrio de Cuxtitali.

Cuando TRC abrió sus puertas por primera vez, el proyecto tenía un enfoque distinto puesto que en la idea inicial se había contemplado trabajar con población indígena. Así, durante los primeros meses los fundadores implementaron la estrategia del perifoneo en los

alrededores de la asociación, puntualmente sobre el periférico, por lo que se atendió a niños y niñas habitantes de la colonia Molino Los Arcos. Fue a partir de este periodo cuando se comenzaron a notar los roces y disputas entre las poblaciones de las colonias mencionadas ya que, al tiempo en que los niños y niñas iban apropiándose del proyecto, había cierto tipo de sospecha por parte de los habitantes de Cuxtitali más cercanos a la asociación.

Tal y como he esbozado en páginas previas, Tierra Roja está ubicada en un lugar de tránsito entre estas colonias puesto que conecta directamente con el periférico y en él transita una importante cantidad de transportes públicos. En cierto sentido, la ubicación física de la asociación se localiza en “la frontera” entre las poblaciones de las tres colonias que, a su vez, se han ido conformando históricamente en relación con sus procedencias étnicas, de tal forma que las colonias de reciente creación han sido habitadas desde el principio por población indígena (Yáñez, 2021), mientras que el barrio de Cuxtitali actualmente está conformado mayoritariamente por población mestiza (local, nacional y extranjera). Desde mi punto de vista, la ubicación de la asociación hace que la marcada presencia de conflictos entre estas poblaciones dentro de las dinámicas del espacio social no sea un hecho fortuito, ya que es justo en los márgenes donde se acentúan las distinciones y las desigualdades en la dicotomía indígena-mestiza (Barth, 1976).

Fotografía 6: Vista a una parte de Molino Los Arcos desde las instalaciones de TRC



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, la tensión a la que me refiero en esta sección es relativamente reciente, ya que el crecimiento de las colonias vecinas se desarrolló con rapidez desde la última década del siglo XX. Al respecto, ambas educadoras (originarias de Cuxtitali) aseguran que no habían tenido oportunidad de tener ningún tipo de relación con los habitantes de las colonias vecinas, a quienes reconocían y con los que se encontraban en lugares comunes como el parque o el transporte público. No fue sino hasta aproximadamente el año 2010 cuando la colonia Molino Los Arcos comenzó a tener una verdadera cercanía física con Cuxtitali (Yáñez, 2021). Según una de las educadoras, antes de este año la mayor parte de la población de Molino Los Arcos vivía en zonas mucho más alejadas y, aunque tenía muchas posibilidades de observar los cambios que se daban, recuerda que fue en el transcurso de uno o dos años cuando comenzaron a darse cuenta de que sus vecinos eran cada vez más.⁵⁶ Ambas educadoras (y otros padres y madres de familia vinculados a Tierra Roja) coinciden en que durante mucho tiempo no tuvieron gran información respecto a lo que acontecía en la colonia vecina ni en la reserva de Kemvó. Aunque no de la misma manera, sucedía algo similar con la colonia Molino de Utrilla ya que, aunque estas tienen mayor cercanía física, durante mucho tiempo no parecía haber un crecimiento acelerado de sus habitantes.

En este sentido, las tensiones iniciales entre dichas poblaciones empezaron a tomar forma en la medida en que las nuevas colonias (principalmente Molino Los Arcos) reclamaban su derecho “ancestral” para ocupar las tierras dentro de la reserva y aprovechar el recurso hídrico y maderero. Por desgracia, lo anterior se contraponía y le hacía frente a la postura de los habitantes del barrio de Cuxtitali, quienes durante años han convenido, con distintas instancias oficiales, en responsabilizarse del cuidado y manejo de tal reserva y sus recursos. Es por ello por lo que no sorprende el hecho de que ambas poblaciones -que ya se enfrentaban a las relaciones de desigualdad basadas en la etnia- profundizaran en sus diferencias y tensiones. Sobre ello, una educadora comenta lo siguiente:

Pues al principio no le habían tomado tanta importancia porque dijeron que como para vivir todo mundo tiene derecho a vivir y el lugar no nos lo vamos a llevar, ya empezaron a surgir problemas cuando ellos y ellas empezaron a adueñarse más de la reserva, a privarnos del

⁵⁶ Hay que puntualizar que las habitan en la parte norte oriente del barrio de Cuxtitali, con mucha cercanía al periférico, por lo tanto, han tenido mayor posibilidad de observar los cambios ocurridos en la “frontera” entre este barrio y Molino Los Arcos.

agua, entonces ahí empezaron a surgir más estos problemas entre esas colonias y nosotros, pero es más por la [apropiación] del agua en estas reservas (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

Por lo anterior, al principio la participación infantil fue muy baja y en gran medida esto era motivado por la inseguridad que representaba -para los padres y madres- llevar a sus hijos a un espacio en el que no podían quedarse durante las actividades y donde no conocían a los adultos encargados del cuidado de sus hijos/as ni los contenidos que se abordarían. Sabiendo que el barrio de Cuxtitali tiende a tener cierto “recelo” sobre sus vínculos, a inscribir a sus familiares, sin antes esperar a tener mayores referencias, sobre ello una de las abuelas de un niño escolarizado comentaba lo siguiente:

Yo no quería que fueran porque al principio solo iban los muchachitos que recogen basura, pero quien sabe de dónde eran, ya en ese tiempo teníamos problemas con los de allá arriba, los invasores pues, y hay que cuidarnos entre nosotros, ya después cuando otras vecinas metieron a sus hijos ya tuve más confianza porque de ahí no sabíamos, no nos dijeron nada solo de oídas supimos de la escuelita (Entrevista a señora Margarita, San Cristóbal de Las Casas, septiembre de 2019).

No obstante, esta impresión también fue observada por los fundadores y ambos consideran que la estrategia con la que comenzaron pudo no ser la adecuada porque no se documentaron lo suficiente respecto al contexto reciente de esta zona. Ya que, al abrir las puertas del proyecto, además de convocar a los habitantes de Cuxtitali, también informaron a la población de Molino Los Arcos y Molino Utrilla; como el proyecto estaba enfocado en los niños/as desescolarizados (particularmente de origen indígena) la mayoría de los primeros participantes provenía de estas dos últimas colonias mencionadas

De esta manera, no fue hasta que Mariana y Emilio comenzaron con la difusión del proyecto cuando supieron que se trataba de “algo así como una escuela, pero para los invasores”, esta frase se explica porque, tal y como se argumentó previamente, ambos fundadores tenían la idea de que la población que habitaba ahí tenía condiciones similares a

la de sus experiencias previas y, al no tener una actualización sobre el contexto del lugar⁵⁷, no pudieron prever que la comunicación entre las colonias estaba llena de complejidades.

Al respecto, Rogelio, un taxista que se asume como “cuxtitalero” (con quien tuve oportunidad de conversar en uno de los múltiples trayectos que he dado por esa zona de la ciudad) me compartía que es muy común que las personas “de fuera” lleguen al barrio o a otros barrios de la ciudad para instalarse y abrir proyectos de los que nadie está enterado y agrega que, en el caso concreto de Tierra Roja, al principio hubo inconformidad porque el espacio que eligieron ocupar antes era un lugar de recreación de la gente que vivía a los alrededores. Su punto de vista me parece interesante porque él habita en la calle Franz Blom, misma que conecta con colonias y barrios mucho más cercanos al centro de la ciudad (al poniente del barrio), geográficamente es un espacio opuesto a donde está ubicada la asociación y él mismo aseguró que en raras ocasiones transita por la zona debido a que “está inundada de indios chamulas”.

Esto no era ajeno para la población que habita en las colonias vecinas pero la situación tenía matices diferentes en el sentido de que, quienes se acercaron al principio, no tenían más posibilidades para lograr que sus hijos e hijas tuvieran acceso a la educación básica. Este fue el caso del primer grupo que asistió a TRC, como ya he relatado, se trataba de niñas y niños que trabajan recolectando basura en el barrio y sus alrededores. Desde el inicio de su experiencia, Mariana recuerda que con frecuencia le contaban las situaciones de violencia y discriminación que vivían en las calles, las cuales eran perpetradas con mayor énfasis por la población adulta. Es cierto que el servicio de limpia municipal difícilmente llega a esta colonia, pero ellos se adaptaban e ingeniaban otras maneras de “ganarse el pan”, buscaban latas de aluminio para vender o se ofrecían para hacer las usuales quemas de basura. Asimismo, cuando hacían el recorrido por el barrio de Cuxtitali (a pesar de que habitaban ahí) con mucha frecuencia recibían comentarios despectivos sobre su oficio, partiendo de una apreciación sobre su aspecto físico, les llamaban “sucios”, “mal vivientes” y eran tachados como una “mala influencia” para los demás niños. Por ello, al ingresar a Tierra Roja, encontraron un espacio donde podían compartir con los demás con mediación.

⁵⁷ Si bien fue en este periodo cuando ambos fundadores comenzaron a vivir en el barrio, Emilio había tenido la oportunidad de vivir en Cuxtitali algunos años antes del inicio del proyecto.

Bajo este escenario, pasaría poco tiempo para que se comenzara a identificar a la asociación como quienes apoyaban, al inicio a “los invasores” y posteriormente a “los caxlanes”, ya que tanto algunas personas que habitan en Cuxtitali como para Molino Los Arcos, este era un lugar sin intereses definidos por lo que levantaba cierta “sospecha”. En este sentido, pese a que no tuve la oportunidad de conocer y conversar con este grupo de niñas y niños, con base en los documentos de la asociación y las entrevistas realizadas a sus fundadores, puedo decir que la diversidad de trayectorias de vida pasaba desapercibida debido a la apremiante situación de tensión cada vez más latente. Por ello, tiempo después, cuando ya se habían formado ambos grupos (matutino y vespertino) con mucha frecuencia se sabía que les decían “chamulas”, “tala montes” o “invasores”. Estos comentarios difícilmente se hacían frente a una persona adulta y, en la mayoría de los casos, se sabía días e incluso semanas después de haber ocurrido. El problema es que, a pesar de habitar en estas colonias, la mayoría de los niños/as no escolarizados habían llegado de forma muy reciente a la ciudad, habitando las zonas de esta colonia más cercanas a Cuxtitali. Por lo tanto, no sentían que estas referencias estuvieran acorde a sus realidades y ello les hacía tener mayor frustración y enojo.

Luego de aproximadamente un año de haber iniciado las actividades, con el grupo matutino y vespertino asistiendo constantemente a TRC, se presentó un suceso a partir del cual se profundizaron las distancias entre ambas poblaciones. Se trató de una campaña de reforestación organizada por vecinos de Cuxtitali y público en general, quienes acordaron movilizarse colectivamente en varios vehículos privados para sembrar árboles en la reserva de Kemvó. Una educadora relata su experiencia de la siguiente manera:

Sí supiste de lo que pasó cuando intentamos ir a plantar arbolitos, ¿verdad? [...] Pues yo estaba ahí, y también estaban muchos niños de Tierra Roja (dijo nombres), llegamos normal, con los arbolitos en los carros y también llevábamos comida y refrescos para convivir. Pero cuando llegamos, no habíamos ni bajado de los carros cuando ya estábamos rodeados por gente de Molino, y eran un montón, dicen que solo eran hombres, pero es mentira porque también había mujeres. Nos empezaron a insultar y a aventar cosas y pues claro que nos asustamos, fue mucho tiempo de estar sin saber qué iba a pasar y de ver cómo les pegaban a los hombres que venían con nosotros. Al final aceptaron que nos dejaran ir a las mujeres y los niños, pero en las carreras yo me separé de mi hermano y como no iba ni mi mamá ni mi

abuela porque estaba enferma, él era mi responsabilidad y eso me dio hasta pánico. Además, cuando empezamos a salir de allá también comenzaron con los balazos y para mí fue horrible, todavía me acuerdo cómo sonaban las balas por las ramas de los árboles. Yo pensaba que él se había quedado allá pero cuando llegamos a Cuxtitali me di cuenta de que venía en otra camioneta. Fue horrible [...] No pedimos permiso porque la reserva no es de ellos, sí nos advirtieron creo que municipio de que sabían que nos iban a estar esperando y después ya viste que no hicieron nada ni con los heridos ni nada. Pero era algo que nos beneficiaba a todos, también a ellos, solamente que no quieren compartir, pero tampoco saben cuidar. Yo creo que en unos años ya no va a quedar nada de agua ahí (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, febrero de 2020).

Yo muy al inicio no me quise meter, no sabía que estaba pasando y ya que supe mejor dije que por mi familia no había que exponerse. Ya cuando me contaron lo que pasó allá arriba dije: “no, así ya está muy feo, hay que hacer algo”. Desde ahí ya no me acerco con confianza allá cerca de la entrada del Molino [Los Arcos] y mi esposo siempre estaba al pendiente, también ya por eso nos metimos más acá con los de la junta esta que ve el agua. Ya miro a todos con desconfianza, lo malo es que hay otros que no son [...] Mi hija me cuenta que ahí en Tierra Roja los confunden, pero no son ellos los que andan allá arriba pues (Entrevista a la señora Nanci, San Cristóbal de Las Casas, marzo de 2020).

Sin lugar a duda, este ha sido un acto violento por parte de las personas que recibieron a quienes planeaban reforestar. Aunque nada justifica la violencia, tampoco podemos dejar de lado el hecho de que esta iniciativa pudo haberse realizado de formas distintas, sobre todo si se tiene en cuenta que la tensión ya estaba latente. De cualquier manera, esta experiencia fue un parteaguas que enfatizó la compleja relación entre ambas poblaciones y abonó a profundizar aún más en el mutuo rechazo, ello pudo observarse también en la relación entre las niñas y niños vinculados a TRC.

Una educadora coincidía con que, a pesar de que en este periodo aún no había una “mezcla” de grupos, sí se mencionó el suceso con mucha constancia en el grupo escolarizado, se contaban entre quienes habían estado presentes y quienes no, pero, además, “se ponían de acuerdo” para no hablar con los niños que habitaban en Molino Los Arcos, aunque no hubieran participado en esa situación. Incluso tiempo después, cuando ambos grupos comenzaron a compartir el horario y el lugar, no faltaban los comentarios despectivos, las

burlas e incluso los golpes “accidentales” entre sí. Sobre ello, el voluntario Dante ilustra la manera en que:

Escuchaba sobre el barrio de Cuxtitali y cercanías, de hecho, la mayoría de las cosas negativas que escuchaba eran más sobre las cercanías que sobre el barrio mismo, y un poco que se responsabilizaba a toda la gente de más allá, no recuerdo cómo se llama ese lugar con el que tienen problemas del agua, pero se les responsabilizaba de todo lo malo, y un poco que sentía que había mucho odio por ahí entre sí, que eso ya no es lo que escuchaba, pero se notaba, no hacía falta buscarle mucho. Y ahora que lo pienso creo que también nosotros los blanquitos que pasamos por la ciudad con la idea de formar parte de la revuelta, nos enganchamos en contextos de los que no tenemos ni idea, y alimentamos la visión mediática, esto lo digo por el conflicto que, ya que sí que está muy mal lo del agua, pero vamos, ¿los niños tienen que saldar las cuentas? Y eso pasaba, con los insultos que se hacían, con lo que me contaban los niños que les decían los adultos del barrio, una fatalidad [...] Me decían que muchas veces les insultaban, que llegaban a aventarles basura a sus patios, igual nunca conocí sus casas, pero entiendo que vivían casi donde termina un barrio y empieza otro. Y con todo eso, seguimos alimentando el odio, desde el total desconocimiento, pero bueno, hay que defender la dignidad contra el gobierno, el despojo, y el aparato en general pero sí que olvidamos defender la dignidad entre lo común (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

La educadora mencionada anteriormente ha sido una agente clave para observar las relaciones entre los demás agentes, es ella quien ha tenido una asistencia mucho más constante que el resto del grupo de trabajo (de lunes a viernes) y también ha sido responsable de coordinar las actividades del proyecto, por lo tanto, me interesaba retomar sus impresiones sobre el tema:

Sí tiene mucho que ver [se refiere a la influencia del conflicto en las relaciones de los NN], porque como te lo dije el otro día, aquí nos conocemos bien y entre los niños hay sobrinos de Martín H. [figura de suma importancia en el barrio], y también los que no tienen parientes que estén tan metidos sí les afectó, imagínate el trauma. Pero también creo que eso fue solo al principio de mezclar a los dos grupos en la tarde, porque ahora veo que se llevan mejor en algunos aspectos, lo del género si me parece imposible de corregir, siempre se van a llevar así, por eso no sé qué tan bueno sea seguir hablándoles de lo mismo (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, febrero 2020).

Al puntualizar este aspecto con Mariana, ella explicaba que desde su punto de vista hace falta espacios de encuentro que permita el diálogo entre “ambos lados” para poder observar y entender los matices y las diversidades entre sus habitantes, quienes no necesariamente tendrían que estar relacionados con el conflicto alrededor de la reserva de Kemvó. Mariana enfatiza en ello porque, en más de una ocasión, los niños y niñas les preguntaron a los fundadores sobre su posición respecto a los conflictos sobre la apropiación de las reservas, les interesaba saber “de qué lado estaban” como una manera de saber si podían confiar en TRC o no. Esto de alguna manera abonó para tener un poco más claro el tipo de proyecto que querían ser, en palabras de Mariana, al inicio no tenían seguridad para muchas cosas, pero, en retrospectiva, ella considera que el hecho de tener un lugar en el que hubiese mediación para permitir el diálogo ante el conflicto podía significar un cambio, aunque no sería a corto ni a mediano plazo. Lo anterior no fue vivido únicamente por los fundadores y el equipo de educadoras, ya que los niños y niñas también cuestionaban a los voluntarios cuya permanencia parecía alargarse, sobre su posición respecto al conflicto. A continuación, recupero los comentarios de un voluntario y una educadora:

Algo que a mí me asombró mucho es que incluso está el tema del conflicto, recuerdo una vez en que un niño se me acerca y me pregunta: ¿oye y tú de qué lado estás?, haciendo referencia a esto del agua, en fin, me dejó pensando y a la única conclusión a la que he podido llegar es que, a nosotros como personas, no solo extranjeras sino descontextualizadas, no nos corresponde tomar lados (Entrevista a voluntario Alonso, San Cristóbal de Las Casas, abril 2020).

Los niños no se hablaban porque sabían que vienen de otras colonias y que por ellos tal vez hay estos problemas, entonces no se hablaban. Pero ya en realidad haciendo dinámicas y retomando la vida de cada uno ven que coinciden en casi lo mismo, que han sufrido la misma experiencia, entonces eso les impulsa a llevarse, que dicen: “ah, mira, esta persona ha vivido casi lo mismo que yo”, y la mayoría de los papás pues nos cuentan de una vida que a la mayoría les tocó vivir casi similar, entonces eso les ayuda a llevarse poco a poco mejor (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

A mí Roberto me decía que había otros que los molestaban por venir de allá de comunidad y otras cosas, pero también que les decían que talaban el monte, que se lo llevaban el agua, que un pleito había en el monte. Yo no lo conocía eso del pleito, con trabajos sabía hablar español

esos tiempos, pero ya después supe, pero queda lejos de mi casa ni que fuera para allá diario, ni conocemos, pero ya nos dicen que somos así [...] Ya les dije que les digan la verdad para que lo vean (Entrevista a señora Alma, San Cristóbal de Las Casas, febrero de 2020).

A pesar de la efervescencia de las discusiones racistas y las colonias por condición étnica, el equipo de trabajo de TRC decidió tomar nuevas estrategias. Sabían que no podían incidir en el tema de forma directa, ya que las veces en que lo habían intentado la situación empeoraba o simplemente los niños y niñas decían lo que los adultos esperaban escuchar: “estamos de acuerdo”, “me parece bien”, “no volverá a pasar”. Y esto no tenía ningún tipo de incidencia real en sus relaciones, por ello creyeron que lo más conveniente era tener una metodología integral en la que se pudiera explorar la desigualdad, la violencia y la discriminación sin que nadie se sintiera acusado. Para lograrlo, se hicieron reajustes en los horarios y distribución de las actividades, en lugar de dedicar el día al juego libre y a las actividades académicas, redujeron el tiempo de tareas o alfabetización para tener una hora diaria de talleres. Estos talleres han tenido distintas temáticas: huerto, pintura, manualidades, baile, deportes, periodismo, fotografía, música, entre otros. Y todos han sido planeados para fomentar otro tipo de diálogo, para que sientan que están en un espacio en común donde pueden conocerse sin necesidad de “probar que saben” o de “mostrarse fuertes” (como muchas veces han mencionado). Al respecto, coincidí con uno de los voluntarios al plantear lo siguiente:

Creo que se balanceó la actividad escolar con otro tipo de actividad más libre, que se abriera a las inquietudes de los niños y las niñas, entonces las tres horas que pasaban en Tierra Roja eran más equilibradas y no solo de actividad escolar, sino de aprender de otras maneras y se buscaban las fuerzas para poderlo hacer también desde las personas que estaban ahí, que siguieran sus propias inquietudes para compartirlas con los niños y eso para mí es muy bonito, es una buena base también y de alguna manera equilibra (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, abril 2020).

Importa resaltar que los talleres que más han llamado la atención tienen una relación directa con el medio ambiente, específicamente el taller de huerto ha causado mucho interés entre los más pequeños/as. Pero pese a que se ha impulsado el diálogo y el trato respetuoso, aún siguen latentes los comentarios despectivos hacia los niños y niñas de origen indígena que habitan en Molino de Utrilla y, aunque no profundizan en los comentarios durante las actividades en la asociación, en reiteradas ocasiones me han compartido que afuera, cuando

se encuentran en la calle, las agresiones verbales persisten. Sobre ello Luis ha comentado que “es cansado contestarles porque no entienden que no son de los invasores”, e incluso su padre y su abuelo en un par de ocasiones ha asistido a las asambleas convocadas por el Sistema de Agua Chupactic porque les “afecta igual”. Por otro lado, a partir de las múltiples conversaciones que he tenido con el grupo escolarizado, solamente los mayores (12 años y más) han tenido la oportunidad de ir a la reserva hasta aquí mencionada, los demás la conocen solo mediante los relatos de sus familiares, pero tampoco muestran gran interés por acercarse debido a que “es peligrosa” y “hay otros lugares para conocer sin peligro”, aun así se nota que existe un marcado sentimiento de pertenencia a ese lugar que se refleja cuando mencionan que la montaña es “su abuela” y que pese a las situaciones que viven actualmente les “seguirá cuidando y dando agua”.

Desde esta experiencia he podido saber que el barrio de Cuxtitali tiene acceso al agua potable una vez por semana y que, en temporada de secas, es muy difícil garantizar el suministro potable a toda la población por igual, por ende, hay zonas dentro del barrio que carecen de agua durante tiempos más prolongados. Sobre este tema, los niños y niñas han mencionado que “el agua es necesaria para todo”, pero que han llegado a sentir “miedo de que se acabe” debido a lo que sucede en la reserva. Al momento de consultarles sobre el posible apoyo que han tenido para trabajar el miedo al que hacen referencia, han comentado que no se sienten bien al admitir ese temor porque “el miedo es de niñas” y también porque “los adultos no escuchan bien”. Comentarios como este son frecuentes y son de las pocas observaciones en que todas las niñas y niños de este espacio social están de acuerdo, sin importar la edad, escolaridad, etnicidad, género, posición socioeconómica o la colonia/barrio en el que habitan.

Probablemente esté haciendo énfasis en la discriminación ejercida por la población de Cuxtitali a la de las otras colonias, pero eso no sería acertado de mi parte ya que, en este aspecto, ha sido una relación en la que ambas partes han ejercido poder sobre la otra para obtener algún tipo de beneficio. En este caso, han sido más notorias las actitudes de las niñas, niños (y sus familias) habitantes de Cuxtitali precisamente porque son la mayoría y porque (concretamente dentro de este espacio social) quienes habitan en las otras colonias se han mudado recientemente a la ciudad, o bien, han dejado de asistir al proyecto por motivos

diversos. Pero la tensión opera en ambos sentidos ya que, según los datos compartidos por los NN, han tenido encuentros poco agradables con otros NNA habitantes de las colonias aledañas en lugares externos a la asociación. Me explicaban que ellos llegaban a algunos lugares del barrio (como el parque ecológico) para beber alcohol y “molestar” a los demás, no tenían más de 13-14 años y conocían bien a algunos integrantes del pasado y del presente de Tierra Roja, sobre todo a quienes eran sus vecinos inmediatos o cercanos. De esta manera, me resultaba posible entender el alcance que tiene este proyecto y las implicaciones que podría tener la implementación de otras formas de relacionarse al interior de la asociación:

Pero que eso puede cambiar, es difícil pero no imposible [...] plantando semillas bien firmes en el corazón de las niñas y niños y regándolas con constancia, y eso no es sencillamente dándoles contenidos, que son importantes, sino también enfocarnos atentamente del cómo pasamos esa educación, valorar de igual manera los aspectos informales de la educación y poner a nivel cómo lo hacemos y valorar cómo pesamos la idea de solidaridad, libertad, sobre todo nosotros que nos acercamos al mundo de la infancia y tenemos todas estas inquietudes también respecto a la organización de la sociedad en general donde proclamamos la solidaridad, fraternidad, justicia, son muy importantes, pues a la hora de estar ahí en los talleres debemos de tenerlos muy presentes y dentro de la valoración de nuestro trabajo ahí en ese espacio (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

No le miento, al inicio me molestaban [los indígenas], toda mi vida me han molestado, no me gusta que estén cerca, así me crecieron, les tenía miedo, luego enojo, pero platico con mis hijos, me cuentan cosas, me dicen lo que aprenden y lo que ven, como casi no salgo, pero ellos tienen sus amigos, se llevan con ellos y son buenos dicen, sus papás también [...] a veces tengo miedo, pero ya no les tengo enojo (Entrevista a señora Nanci, San Cristóbal de Las Casas, marzo de 2020).

5.3 Género

Otro de los aspectos que requiere una atención especial en el análisis es la categoría de género. Del mismo modo que el resto de los ejes que se presentan en este capítulo, el género atraviesa todas las relaciones de poder por lo que, en consecuencia, tiene un peso de suma importancia en la toma de posición de los agentes en el espacio social. Lo anterior debido a que las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas se conforman sobre la base del poder, por lo que tienen estructuras internas de dominación y subordinación orientadas (en

este caso) por el género, que se expanden a muy diferentes niveles desde la vida cotidiana. Para referirnos al espacio social hace falta pensar en que se está constituyendo desde un entramado de relaciones sociales que se encuentra y se reproduce en un sitio particular (Massey, 2012).

Por lo tanto, al tratarse de redes de relaciones e interpretaciones sociales, me interesa hacer uso de este segmento para esbozar la manera en que el ser niña o mujer, niño y hombre, llega a ser un elemento determinante que define la manera en que las agentes del espacio social se relacionan entre sí. Así, apunto a que estas relaciones además de ser desiguales llegan a convertirse en excluyentes y discriminatorias, por lo que la asociación ha visto la urgencia de hacer conciencia también al transformar las prácticas e ideas hegemónicas aprendidas por la totalidad de los agentes a lo largo de la vida. Pero para lograr tal transformación, antes ha habido un amplio camino por recorrer en el que se han presentado resistencias, frustraciones y molestias ante los cambios propuestos, mismas que se plantean a continuación.

Al conversar con Mariana acerca de este trabajo de investigación, buscaba tener su opinión sobre cuáles han sido los ejes que se han observado desde el inicio de TRC, ella me confirmaba que la desigualdad étnica y de género han sido parte de sus preocupaciones desde que el proyecto estaba en planeación. Lo anterior se debe a que, desde sus primeros acercamientos a la zona nororiente de la ciudad, notaba mayor presencia de los niños en el espacio público, además de que las mujeres adultas parecían estar relegadas al espacio doméstico. Pero hasta ese momento todas sus observaciones necesitaban ser contrastadas con las experiencias de vida de las familias, por lo tanto, no fue hasta que la asociación abrió y comenzaron las fases de inscripción que pudieron confirmar lo observado e incluso profundizar en lo denso de la problemática.

En este proceso, hubo cierta complejidad al atender la cuestión de género puesto que, aunque había momentos de encuentro esporádicos, no se había generado una relación constante entre los grupos de niños y niñas. Al conversar con Isa (niña participante de TRC), ella me explicaba que había otros lugares en los que se llegaban a encontrar (además de TRC) pero estos eran evitados por ella debido a que con regularidad la situación terminaba en ataques verbales o físicos. Estos lugares son el “parque ecológico” y las “canchas de fútbol”,

según su experiencia, solo llegaba a las canchas cuando su papá y su hermano jugaban un partido o en el parque cuando su mamá quería dar un paseo, pero nunca iba sola y evitaba “juntarse” con los demás cuando se los encontraba. Según su percepción, era más sencillo “hacer como que no estaba” que dar la pauta para que la ofendieran, y comentaba que las agresiones verbales tenían muchos matices: por ser indígenas, por vivir en una colonia u otra, por la forma de hablar y especialmente por ser mujer e involucrarse en espacios que “solo eran para ellos”. Al preguntarle sobre ejemplos de las agresiones verbales que podía llegar a recibir, estos tenían una clara distinción de género: “las viejas van en su casa”, “solo las putas están en la calle solas”, “las mujeres no sirven para el deporte”, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, me preguntaba cómo las experiencias que tenían fuera de la asociación podrían estar marcando la dificultad de sus relaciones al interior de TRC. Pero al preguntarles acerca de eso, aunque coincidían en lo que Isa relataba, tanto las niñas como los niños negaban tener encuentros desagradables en otros lugares del barrio y sus alrededores. Por el contrario, como tenían claro que se sabía (tanto en la asociación como en las relaciones de vecindad) que en los lugares mencionados las niñas podían recibir agresiones de otros niños y jóvenes, aquellos que formaban parte del proyecto se mantenían al margen de la situación para evitar “tener problemas”, que los “acusaran” o que “pensaran mal de ellos”.

Pero con todo y lo apremiante de la situación, es importante tener claro que los comentarios que niños y jóvenes realizan sobre las niñas y mujeres no surgen de la nada. La desigualdad de género se construye con base en el aprendizaje constante de las concepciones hegemónicas sobre las mujeres en relación con los hombres. Estas concepciones se reciben sin tregua desde las distintas instituciones sociales y los medios de comunicación masiva y se han consolidado históricamente. En consecuencia, esos aprendizajes se naturalizan y se asumen como “parte de lo que a las mujeres nos toca”.

Por lo anterior, era común que tanto niñas como niños rechazaran hablar del tema de forma directa. Además, en las actividades dentro de TRC, los niños continuaban ocupando mucho más espacio físico que ellas, participaban mucho más verbalmente y sus ideas imperaban sobre las de ellas precisamente porque las niñas evitaban “llamar mucho la

atención” incluso cuando se les motivaba a participar en juegos y tareas. Sobre ello recupero algunos comentarios de voluntarios y educadoras:

Los niños me parece que gozaban de bastante más libertad que las niñas, más autonomía de estar en las calles, de decidir qué hacer con sus amigos y con su tiempo. Creo que sí pero tampoco he tenido más cercanía con las familias como para poderlo decir, pero bueno, sí que de las niñas llevaban cierta presión marital, de que de ahí en poco se tendrían que casar, que les quedaba poco para estudiar porque por suerte o por mala suerte les tocaba trabajar en casa, entonces supongo que también esa es una diferencia añadida, que al niño aún no tiene esa presión que las niñas sin embargo empiezan a sentir, a los ocho o nueve años [...] esto me tomó un rato, más que para entenderlo, para que me lo dijeran ellas mismas, siendo hombre al inicio me evitaban (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

Lo mencionado por Dante es una cuestión común en la región, en TRC las niñas muchas veces comentaban que tenían la responsabilidad de cuidar de sus hermanos y hermanas, sin importar que los varones fuesen mayores que ellas, así, el apoyo en el hogar de las hijas/os se basaba en el género. Algunas niñas no podían llegar con constancia porque “les tocaba” cocinar, hacer la limpieza de la casa y cuidar a los demás en caso de ausencia de la madre por trabajo u otro tipo de compromisos.

Recuerdo cómo las niñas nos contaban que cuidaban a sus hermanos y hermanas pequeñas, que algunas no podían llegar porque se quedaban cocinando o haciendo la limpieza de la casa con muy poca edad, pero no recuerdo tanto explícitamente, yo creo que estaba aceptado como algo natural, esos roles muy marcados. No sé cómo decirte, el tema de la separación de espacios, aceptar que te corresponde un espacio pequeñito de todo el espacio público es algo que veo preocupante y que a mí me sienta muy mal que se diga que Latinoamérica es muy machista porque aquí pasan cosas exactamente iguales y hay muy poca gente que se las cuestiona. El hecho de que se acostumbren a un espacio pequeño, a no molestar, a hablar más bajo, a que ellos ocupen todo el espacio y atención del resto, eso sí pasaba, no de forma tan explícita, pero se va normalizando desgraciadamente (Entrevista a voluntario Camilo, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

Particularmente en Tierra Roja he visto a niñas y niños de 6 o 7 años que ya habían pasado la etapa de juego, o sea que ya estaban con la actitud del adulto, y sobre todo lo he visto de forma más marcada con el grupo que no iba a la escuela, y pensaba que quizás eso hacía la

diferencia [...] todos según recuerdo eran víctimas de violencia, en algún sentido han sido abandonados por los adultos y esas experiencias marcan mucho, veía que ya no tienen esa sorpresa y ganas de aprender sino más bien que ya tienen esa resolución y una capacidad de pensamiento que es la del adulto, especialmente las niñas (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

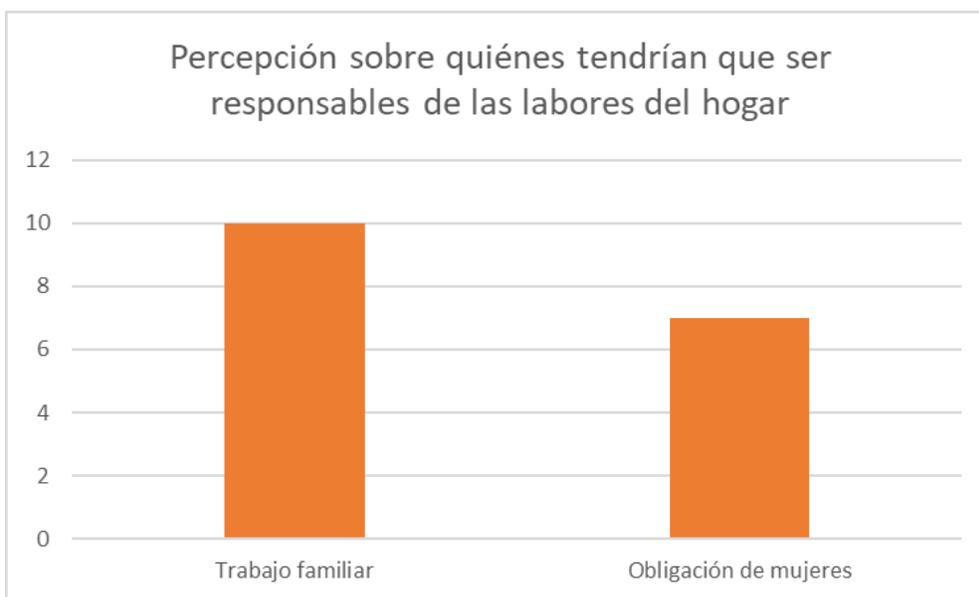
Yo pienso que a los niños les dan como un poco más de prioridad y les permiten hacer más cosas que a las niñas, a las niñas las dejan en la casa, que queden con la mamá ayudando a hacer el quehacer, la comida o la tarea. En cambio, los niños se van con el papá que le enseña a hacer oficios que él sabe o mandar lo que tiene que ver con ser hombres, como son hombres ellos tienen que ir con hombres, y a veces que la niña dice que quiere ir pues le contesta que qué va a ir a hacer si no sabe o no le va a interesar. O, por ejemplo, cuando salen en moto le dicen a la niña que ella no porque es niña y se puede como lastimar si ella se sube a la moto, como en la bicicleta (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

Al menos en las cosas de mi hija que ya está creciendo me gusta que le hablen de lo que es bueno y malo. Había dicho el maestro de hablar de sexualidad y hay que prevenirlo, la verdad no tengo ningún problema con eso porque es para su bien por cómo están los jovencitos de ahorita para que se cuide y sepa que los hombres son malos y pueden solo jugar con ella, más por acá que hay más gente de allá arriba que son de comunidad y ya sabe lo que dicen de esos. Pero una cosa es hablarlo, pero otra es que ya se me salga, que se junte con quien sabe, que salga mucho no pues, es peligro (Entrevista a señora Nanci, San Cristóbal de Las Casas, marzo de 2020).

Como la cuestión de la responsabilidad de las niñas del trabajo doméstico en sus hogares era frecuentemente mencionada tanto por ellas como por los adultos, me interesaba explorar qué era lo que sucedía en los hogares. Ello con la intención de comprender hasta qué punto las familias, como medio de socialización, estaba definiendo los roles de género en este grupo. Así, con base en datos obtenidos en colaboración con la asociación, pude saber cuál era la percepción sobre las divisiones sexuales del trabajo familiar y qué rol tenían en él las niñas y los niños. A partir de una consulta realizada por TRC en el año 2020, se realizaron una serie de preguntas a las 17 familias que formaban parte del proyecto en ese momento, estas estaban orientadas a tener más información sobre la vida de las madres y sus hijas en la cuarentena. Por desgracia, se supo que el aislamiento únicamente enfatizó las condiciones en

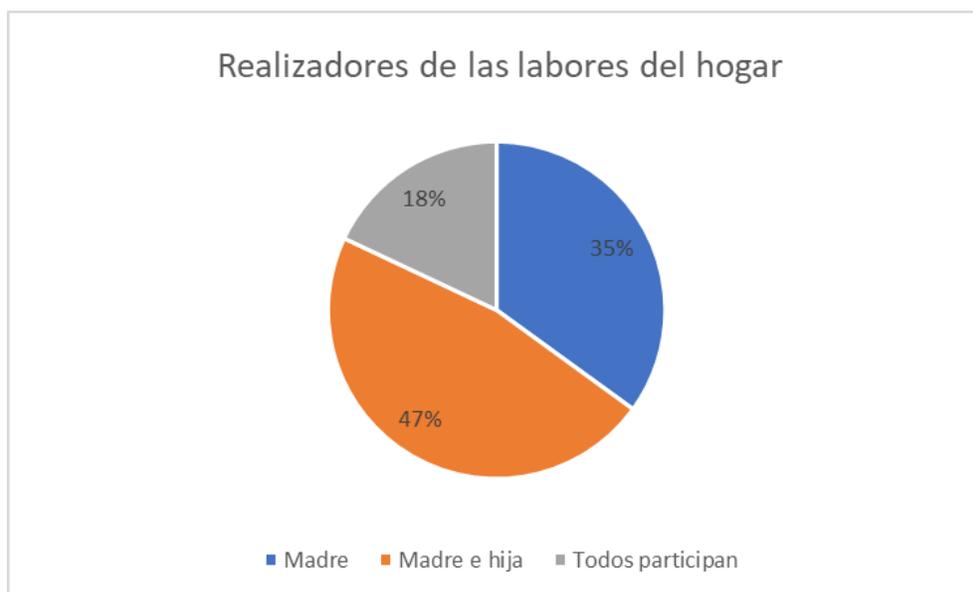
las que han estado inmersas durante toda su vida. A continuación, presento tres gráficas relacionadas con su percepción del trabajo doméstico y a quienes les corresponde realizarlo:

Gráfica 4: Percepción de las madres de familia sobre quienes tendrían que ser responsables de las labores del hogar



Fuente: elaboración propia con base en datos para consulta de TRC

Gráfica 5: Quiénes se encargan de realizar las labores del hogar



Fuente: elaboración propia con base en datos para consulta de TRC

A partir de estas gráficas, es observable que quienes tienen la responsabilidad del trabajo doméstico son las mujeres mientras que los hombres participan en algunas excepciones. Para contextualizar tales datos, mientras se realizaba la consulta y también durante las entrevistas y conversaciones informales con ellas, todas coincidían en que los niños, las niñas y los hombres adultos del hogar, necesitan tener una participación activa en la vida familiar.

Si bien una parte importante (esbozado en la sección de etnicidad) consideraba incorrecto que los niños y niñas trabajen con remuneración para otras personas, su percepción era distinta cuando se trataba de apoyar en el trabajo cotidiano. Pero el contraste de los resultados en la gráfica 3, difiere mucho de los resultados mostrados en la gráfica 4. De tal forma en que se hace evidente que a pesar de que en sus discursos expresan la importancia de enseñar a los niños a participar en las labores domésticas, en la práctica siguen siendo las madres y las hijas quienes tienen la completa responsabilidad de estas actividades. Así, la división sexual del trabajo está marcada desde muy temprana edad, incorporándolo en el hábitus de las niñas y mujeres, pero también de los niños que paulatinamente asumen tales roles. Su implicación mayor es que las niñas y las mujeres adultas quedan relegadas al espacio doméstico mientras que los niños y los hombres tienen más posibilidades de ocupar otro tipo de espacios y, con ello, diversificar sus entornos.

Al ser este un eje transversal, es claro que todas las mujeres hemos formado nuestro hábitus con una fuerte desigualdad de género, por ello las educadoras de TRC no están exentas de esta formación. Evidentemente, hay una marcada diferencia entre la construcción sobre el género que han aprendido dependiendo del lugar de origen, la escolaridad, la condición socioeconómica, el color de la piel, el idioma y la experiencia de vida, por lo tanto, no es lo mismo ser una mujer extranjera viviendo en Cuxtitali que ser una mujer que ha nacido y crecido en el barrio. Con ello no quiero decir que la desigualdad de género es exclusiva de esta zona de la ciudad, como sucede con el resto de las variantes, esto responde a nociones hegemónicas pero su densidad difiere de un lugar a otro gracias a la diversidad cultural/contexto. Además, lo anterior no es exclusivo de la relación mujeres-hombres, sino que también incide en la relación entre mujeres, al respecto uno de los voluntarios observa:

Y lo que te he dicho, la raza, pero también el género ahí la interseccionalidad en su esplendor, las niñas del barrio alto de Cuxtitali también podían ejercer violencia verbal o física sobre las

niñas indígenas de Cuxtitali, que a su vez las niñas altas de Cuxtitali, podían recibir violencia de los niños del barrio alto, entonces el cuadro básico (Entrevista a voluntario Alonso, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

He mencionado previamente que en esta etapa del proyecto se estaban integrando (a la par mía) dos educadoras originarias del barrio de Cuxtitali. Ambas me compartieron que su llegada a Tierra Roja se dio de forma muy espontánea ya que tenían familiares relacionados directamente con el proyecto, una de ellas había inscrito a su hija y estuvo participando en el primer grupo para mujeres adultas vinculado con el INEA, mientras que el hermano menor de la otra educadora era parte del grupo escolarizado. Cuando me compartieron los motivos de su ingreso, en ningún momento aludieron a las situaciones de tensión, me explicaron que la principal razón era necesitar de un empleo remunerado y del cuál pudieran aprender y, para el caso de la segunda educadora mencionada, perfilar su carrera laboral.

Según ambas, durante mucho tiempo el hecho de ser mujer, joven o infante, fue un aspecto determinante que impedía la participación activa en la toma de decisiones e incluso en el conocimiento sobre las posibilidades que tenían para estudiar o acceder a otros tipos de trabajo. Las dos educadoras comentaban que, durante su niñez y juventud, eran las personas “más adultas” o “los hombres” de sus familias quienes se encargaban de gestionar y tomar acuerdos sobre ellas y no fue hasta años recientes cuando se comenzó a abrir la escucha y la participación a las mujeres y los jóvenes. Una de las educadoras actualmente es la coordinadora educativa del proyecto, su participación es clave para que todas las actividades de la asociación sigan su curso y su desempeño ha sido muy destacado, pero llegar a este punto no ha sido sencillo. Para ilustrar su experiencia, comparto comentarios suyos:

Pues mi familia es muy conservadora, casi como todos por allá. Desde que comenzaba la universidad mi papá no estaba tan de acuerdo, mi mamá me ayudó a convencerlo, pero no me querían dejar trabajar porque como está la situación para las mujeres, no querían que me arriesgara. Cuando empecé en Tierra Roja fue para hacer mi tesis y me pidieron que me quedara mínimo 3 meses, entonces poco a poco se fueron quedando más tranquilos, porque también al principio de Tierra Roja como que nadie sabía bien qué se hacía ahí, y muchos tenían miedo de que les hicieran algo a los niños. Pero bueno, después de estar ahí tres meses me ofrecieron trabajo y sí me dejaron, pero Mariana tuvo que hablar con mi mamá (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, febrero de 2020).

Presento los testimonios anteriores con el propósito de mostrar que las posibilidades que tienen las niñas y las mujeres que forman parte de este espacio social no dependen enteramente de ellas. Existen aprendizajes cotidianos que enseñan no solo a las mujeres sino también (sobre todo) a los hombres que existen lugares de privilegio a los que no pueden acceder, además, en caso de que lo hagan, hay ciertos comportamientos esperados que obligan a las niñas y mujeres a “mantener la compostura”, a “ser discretas” para así “darse a respetar y no provocar a los hombres”. Con base en tales creencias, es de esperarse que las familias con hijas opten por educarlas preparándolas a “saber qué hacer” cuando se encuentren solas, reproduciendo las ideas hegemónicas sobre las formas de ser mujer y hombre en cada generación.

Por lo anterior no sorprende que, en el espacio social, por lo general sean las niñas quienes ocupan una posición subordinada frente a los niños y adultos (hombres y mujeres). Sabemos que estas relaciones de poder difícilmente se dan de forma consciente y premeditada, ya que son una consecuencia de la estructura incorporada en cada agente. Por lo que es común encontrar experiencias de vida muy similares tanto en niñas como en mujeres adultas. Al respecto, recupero el testimonio de la señora Alma sobre sus dinámicas familiares:

Mucho que ahorita que se llevan bien conmigo [sus hijos e hijas], a veces me tratan mal, me dicen que me calle y a veces discuten conmigo porque quieren que yo lo haga todo por ellos y yo vengo cansada del trabajo y les digo: ¿Por qué no me ayudas pues? Si yo trabajo para ustedes y la otra vez el Roberto me dijo: Tú no eres mi madre entonces cállate, así me dijo. Yo me sentí triste mi corazón y lo llevé para su cama y le metí “sincha” [golpes con el cinturón] en su cama y le dije que me tenía que respetar porque yo quería que el aprendiera bien le estoy enseñando bien. Y él me dijo: ¿sí me vas a pegar, estás segura? si me pegas ahí lo vas a ver cómo te va con mi tío. Yo le dije: cállate, ya cansada le dije si te quieres ir vete con tu papá, no sé cómo le vas a hacer porque toma mucho, porque no respeta y no vas a estar feliz, te va a hacer cosas malas como a mí ese diablo, pero si quieres ir pues vete. Ya de ahí sí le metí sincha y ya se porta menos mal, pero mi corazón dolió mucho, que además una cosa le digo yo, otra cosa le dice mi hermano. Rosa es igual, aunque sea niña lo mismo me hace, acá no está su papá pero tampoco me deja que yo le cuente por qué, cuatro años tiene que no sé de él y preguntan pues los niños pero cómo voy a saber, no sé cómo y mi hermano más o menos me ayuda pero no es su papá pues y su mujer a veces se enoja conmigo pero es mi hermano, ya nos hablamos con el pastor [evangélico] y ya no está tan feo porque él nos dijo

que teníamos que entender a mi hermano y ayudarlo y hacerle caso en todo porque es el hombre y pues ya estamos mejor [...] Es que mi hermano los puede castigar a los niños, pero también a mí y a su mujer por si no hacemos bien las cosas, a mí ya no muy me pega ahorita porque estoy trabajando más, pero puede, por eso hay que hacer caso al pastor y hacerlo que esté contento [...] las mujeres que ahorita no nos tratan bien es malo, por eso está bien que las niñas aprendan qué está mal, qué está bien para que no lo hagan o no se dejen hacerlo, igual de otras señoras ricas de por acá la iglesia, yo por eso me dejé de su papá porque no era porque hiciera cosas mal, era porque quería, pero yo me portaba bien y no entendía porque me hacía el mal, no me dejaba el gasto porque se lo tomaba todo. Por eso le digo a Rosa que es más importante que esté ahí en la escuelita y lo haga caso, porque cuando ella esté grande no sabrá leer y escribir y no va a tener trabajo y puede agarrar un marido malo y aparte así no la van a hacer menos acá la gente como a mí (Entrevista a señora Alma, San Cristóbal de Las Casas, septiembre de 2019).

Además de lo interesante e ilustrativo del comentario de la señora Alma, su experiencia y la de otras madres de familia aportaron para que me interesara por saber de qué forma estaba incidiendo la asociación para equilibrar las relaciones de poder basadas en el género. Ya que si bien era claro qué posición ocupan las niñas y mujeres en el espacio social, no tenía gran conocimiento sobre los efectos de los aprendizajes obtenidos en la asociación para el entorno familiar. Al respecto, Mariana me explicaba que la insistencia de incluir temas relacionados con la igualdad de género en la mayoría de las actividades era la manera más viable que tenían para responder ante una estructura completamente naturalizada por los agentes. Para ella no era ajeno que esto también estuviera presente en el equipo de educadoras y en ella misma, pero admitía que incidir de forma más directa y “revolucionaria” no era una estrategia segura ni adecuada en este contexto. Una educadora lo explica de la siguiente manera:

[...] pongamos un ejemplo de maltrato a la esposa, pues Tierra Roja ha contactado a otras organizaciones donde atienden la violencia y otras cosas de salud, y nos ha apoyado para conocer centros de salud o ayuda con algún psicólogo o abogado donde se pueda resolver algún problema que la esposa esté pasando por ese momento. Entonces Tierra Roja ha sido como un apoyo tanto como a los niños como la familia [...] Ha pasado mucho lo de la violencia en la casa, ahora se ha dejado un poco pero sí llegaban muchas familias o niñas adolescentes buscando este apoyo para la violencia que viven. Antes pues Mariana y Emilio intentaban ser como que más directos con las familias y los niños sobre eso, pero luego pasaba

M (Miedos): Salir sola. Cuando me quedo sola. Caminar sola oscuro. Me dio miedo cuando me mordió un perro. Que me robe un hombre.

A (Alegrías): Salir de paseo todos. Regalo. Salir a jugar. Salir a jugar. Con mis a migas. Salir a jugar y que me dejen.

T (Tristezas): Me pegue. Me quería matar. Cuando no vi a mi papá. Atropellaron a mi perro. Que me peguen y me digan cosas feas que soy india. Hacer “que hacer” siempre yo”.

Fuente: Elaboración propia con los niños y niñas de TRC.

En la fotografía 7, se presenta el resultado de uno de los ejercicios realizados con niñas y niños, aunque la temática fue abierta, resalta que las niñas sueñan y se alegran con salir libremente, pero temen hacerlo en soledad debido a los peligros con los que se pueden encontrar. Asimismo, sus tristezas están enfocadas en el abuso físico y verbal y las tareas del hogar destinadas socialmente a ellas por el hecho de ser niñas. Este aspecto es muy importante porque los niños no mencionaron situaciones similares.

Es por lo anterior que tal proceso ha tenido momentos de complejidad puesto que se trata de un cambio con raíces profundas, y en él se ha hecho evidente que la influencia de las educadoras ha tenido matices, dependiendo de la aceptación de los agentes. En TRC las mujeres adultas son más en cantidad, pero los niños seguían viéndolas con menos presencia en relación con los educadores y voluntarios, ellos preferían trabajar con otros hombres y en algunas ocasiones su forma de mostrar su desacuerdo al trabajar con mujeres (sobre todo con las educadoras de Cuxtitali) era mediante la apatía, gesticulaban su aburrimiento o simplemente ignoraban las indicaciones que ellas les compartían. Mientras que con las niñas sucedía todo lo contrario:

Como que le tienen más confianza a una educadora mujer que a hombre, ellas me han dicho que le tienen más confianza a una mujer que a un hombre, que a un hombre pues no saben cómo les va a aconsejar o a contestar, o sea les da más pena [...] A las mamás igual, tienen más confianza con las educadoras, la mayoría hemos tratado más con mujeres y nos tienen más confianza, y solo llegaron dos papás y en esa vez ellos sintieron que sabían más por ser hombres que nosotras mujeres, aunque estuviéramos ahí pues yo y también [la otra educadora] y Mariana, ellos se sintieron como que diferentes, entre ellos dos hicieron un equipo por ser hombres y por eso se pudieron coordinar y ellos sienten que están por encima de una mujer, porque incluso hicimos una actividad donde nosotras nos tardamos más y ellos

lo hicieron luego y ellos dijeron que por ser hombres habían terminado y a nosotras nos había costado muchísimo, al final solo medio que respetaban sus conocimientos de Mariana (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

Por lo anterior, el equipo de trabajo de TRC tomó la decisión de insistir con más frecuencia en la equidad de género, ahora también aprovechando los espacios de encuentro entre las familias, además de los talleres para las niñas y niños. Los efectos esperados se han presentado con lentitud, pero el impacto que ha tenido en la búsqueda de equilibrar las relaciones de poder en este espacio social cada vez es más evidente. A propósito de esto, voluntarios, educadoras y madres de familia mencionan los cambios que observaban desde el año 2019 cuando ya se habían consolidado los talleres como estrategia para reorientar los aprendizajes hegemónicos incorporados:

Es curioso porque ahora las imágenes de niñas que más recuerdo eran caracteres fuertes, podían lidiar con los niños dentro de los roles, me acuerdo de las que jugaban al fútbol o las que no tenían un rol sometido porque sí, pero de entrada me viene contestar con que los chicos son quienes marcan el espacio y las dinámicas, y quienes ocupan la gran mayoría del tiempo y del espacio, sean porque son los que hacen más reír, sean porque son los más grandotes, sea porque sus actividades ocupan siempre más que las niñas, entonces tenían esa tendencia a ocupar más, sin embargo, veía también chicas muy fuertes, cada vez más pero eso sí, siempre dentro de los roles establecidos, dentro de las estructuras de la sociedad típica (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

Sí hay una diferencia que en Tierra Roja los niños respetan a las niñas en no molestarlas, en no hacerlas sentir mal o de quererlas enamorar, que ya están en la etapa de estar experimentando, entonces en tierra roja se respetan, respetan su cuerpo, pero ya saliendo de Tierra Roja he escuchado que las molestan, que les chiflan, pero ya fuera de Tierra Roja ya es otra cosa, que las molestan y ya cuando entran a tierra roja ya nos cuentan. Entonces fuera de Tierra Roja se llevan diferente y dentro ya de otra forma (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020).

Pero sí sabíamos que cuando salían de TRC los niños se portaban de nuevo un poco groseros con las niñas, volvían a tener problemas, pero de todas formas no eran como los de antes o como los que tienen los muchachitos que nunca han estado en una escuelita así [...] al inicio me preocupaba qué le iban a decir a mis hijas no tanto por ellas pero pensaba que tal que dejaban de cuidarse porque una cosa es que ellas sepan que valemos lo mismo pero otra cosa

es que los hombres de ahí afuera respeten pues [...] de todas formas las veo más seguras, hablan, participan, están más felices, ya me dicen cuando alguien las molesta, sea un vecino, sea un compañero, ya me dicen (Entrevista a señora Francisca, San Cristóbal de Las Casas, septiembre de 2019).

De esta manera, aunque las acciones tomadas por la asociación están respondiendo positivamente a sus objetivos, este es un proceso y como tal tiende a cambiar constantemente. El propósito de sus objetivos no es menor e implica formar parte de la construcción del hábitus de cada agente, por lo tanto, tampoco sería justo decir que actualmente tanto a hombres como mujeres o niñas y niños tengan relaciones de poder completamente simétricas respecto al género, ya que es un problema que atañe a toda la sociedad. Lo que sí se puede argumentar a partir de lo relatado hasta aquí es que al colectivizar las decisiones y las acciones puede haber efectos que, aunque pequeños, aporten a la transformación de ideas preconcebidas, que mejoren la forma en que nos relacionamos y posibiliten a las niñas y mujeres a tener un marco más amplio de decisiones y con ello, contribuir para la construcción de relaciones más equitativas entre los géneros.

5.4 Posición socioeconómica

Como último eje para el análisis, presento a la posición socioeconómica como otro de los factores de diferenciación que inciden en la ubicación y toma de posiciones de los agentes en el espacio social. Es importante aclarar que si bien la totalidad de niños, niñas y sus familias provienen de un entorno socioeconómicamente precario, sí existen diferencias.

Hay que decir que estas diferencias se observan sobre todo al ser marcadas por los agentes en las relaciones de poder, pero guardan relación con los dos primeros ejes mencionados: etnicidad y colonias por condición étnica. De esta manera, es común que se asocie a los indígenas y a los habitantes de las colonias de reciente creación con la carencia económica, aunque en la práctica probablemente las distancias no sean tan marcadas con respecto a los mestizos habitantes de Cuxtitali.

Comenzaré por argumentar que por posición socioeconómica me refiero en principio a los recursos económicos con los que cada agente o grupo de agentes cuenta, pero desde mi perspectiva esto también implica recursos de otro tipo: prestigio simbólico. Aunque en apariencia ambos aspectos sugieran ser temas distintos, en el caso de este espacio social los

discursos de los agentes sugieren que la importancia de la solvencia económica va de la mano con el prestigio social de quien lo posee. Por lo tanto, la posición que ocupen en el espacio social será determinada bajo estos dos aspectos, haciendo que no sea lo mismo ser una persona indígena con cierta estabilidad económica que una persona mestiza cuyos ingresos fluctúan, los segundos tendrán mayor “aceptación” social que los primeros.

De esta manera, en las relaciones entre los agentes de TRC también se da la discriminación por motivos socioeconómicos. En reiteradas ocasiones los niños y niñas hacían comentarios despectivos sobre sus compañeros/as “por no tener”, porque llegaban “sucios” o porque no contaban con los materiales que otros sí. Rosa aseguraba que, en muchas ocasiones, otras niñas se burlaban de ella porque su mochila estaba rota o “porque llegaba siempre con la misma ropa”, esto le provocaba desánimo para participar activamente en las actividades propuestas por la asociación. Algo parecido sucedía con su hermano y su primo, quienes frecuentemente eran cuestionados por llegar con “ropa muy chica” o por “no tener útiles” escolares. La situación era tal, que no pasaba desapercibida por los adultos que los acompañan cotidianamente dentro y fuera de la asociación:

No creo que sea la misma infancia, ya solo entender cómo funcionaban sus casas, o sea, de Roberto vivían sus primos, su madre, la hermana de la madre, la abuela, vivía una media de 10 personas en la casa que tampoco sé cómo es, y sin embargo ya veíamos las casas de Cuxtitali, ya solo de la esquina pues ellos me parecía que tenían muchos más recursos, en todos sentidos y no solo económicos (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020)

Amigas, amigos no creo que tenga y no la dejo porque no es seguro, pocas amigas, porque no quieren jugar con ella porque la tratan mal los demás, como dicen que ella no se peña bien y no se arregla bien. Como yo trabajo, no me doy cuenta. Pero ella dice que se burlan mucho por cómo hablan, porque no se arregla, porque habla raro le dicen, que porque vive allá abajo y no tiene dinero y así (Entrevista a señora Alma, San Cristóbal de Las Casas, septiembre de 2019).

Con base en estos comentarios es posible observar que lo que sucedía dentro de la asociación también sucedía al exterior. Había niños y niñas que representaban cierto estigma ante los ojos del resto, por lo que los demás buscaban la manera de alejarse de ellos por lo que también reflejaban de sus vidas y que no querían. Digo lo anterior porque en varias ocasiones, cuando

conversé con los niños/as que tenían la tendencia a hacer comentarios con estas características, se escudaban bajo el argumento de que “los pobres” pueden “quitar el trabajo” de sus familias, decían además que no estaban de acuerdo en convivir con algunos de sus compañeros porque “piensan en poco”. Cuando les preguntaba a qué se referían con “pensar en poco”, me decían que “los pobres” y “más si son indígenas” no buscan la manera de “salir adelante” y lo que sus familias esperaban de ellos era que fueran “exitosos” para “vivir tranquilos”.

Bueno lo que se ha visto aquí en el barrio un poco pues es eso de que discriminan a quien menos tiene, si ven que un niño tiene menos posibilidades que otro pues ya lo discriminan, lo excluyen, ya no quieren que juegue. Lo que hay aquí en el barrio es eso de discriminar a quien menos tiene, ya no es tanto de discriminar de si viene de alguna comunidad, ya no es tanto eso, ya es de que por ejemplo se ve en las niñas que se juntan si son de más o menos las mismas posibilidades. Si ven que no tiene recursos o algo pues ya la hacen a un lado, porque yo lo he visto que si una niña viene de comunidad, si tiene dinero y se viste bien, sin sus trajes pues, ropa bien, que esté a la moda, bien vestida y limpia, pues todos los niños juegan con ella pero si esta niña sea de comunidad o no pero no tiene las posibilidades pues la hacen a un lado, y eso también se ve en los grandes, sus mamás y sus papás pues [...] Lo que yo he visto, más es lo económico, porque algunos ya ves que en la escuela les piden materiales e inscripción y no les alcanza (Entrevista a educadora, San Cristóbal de Las Casas, abril de 2020)

Era curioso que tales comentarios trataran de focalizarse en la población indígena, porque en realidad también había niños y niñas de origen mestizo recibiendo ese tipo de agresiones. Para ejemplificarlo, en una temporada dos hermanos trabajadores comenzaban a llegar más tarde de la hora indicada para iniciar con las actividades, pero como los motivos eran laborales se acordó permitirles el acceso, aunque las sesiones ya hubieran comenzado. Por desgracia, en más de una ocasión algunos de sus compañeros se mostraban molestos por esta “preferencia”, pero su forma de demostrarlo no era buscando conocer las razones detrás de las decisiones sino haciendo comentarios de tipo: “para qué no le dices a tu papá que sí trabaje”, “ya para qué vienes”, “de todas formas no vas a aprender”, “mejor quédate de mandadero”, “no te me pegues porque vienes todo sucio”.

Sin lugar a duda estos comentarios creaban un ambiente de tensión y frustraban a quienes los recibían, motivo por el cual los fundadores, educadoras y voluntarios han buscado nuevas formas de incidir en estas tensiones. Ya que, aunque esto no afectaba tan profundamente a sus relaciones como los ejes presentados previamente, hacía que las niñas y niños muchas veces se sintieran intimidados y avergonzados, por lo que dejaban de asistir al proyecto. Además, en más de una ocasión hubo voluntarias/os que llegaron durante un tiempo muy breve, por lo que su contextualización era precaria y no les permitía darse cuenta de que algunos comentarios podían alentar a sus compañeros/as a continuar ejerciendo su poder sobre los otros. Al respecto, una voluntaria originaria de la Ciudad de México, proveniente de una familia con mucha solvencia económica comentaba:

Una vez metí la pata cañón, estaba lloviendo mucho y pues en TRC hay mucho jardín y lodo obviamente, entonces cuando la lluvia había parado salimos a jugar al jardín y vi que Rosa traía zapatos de estos de escuela y estaban mojados y con algo de lodo, la verdad no lo pensé y le dije: ¿por qué traes esos zapatos, no tienes otros? [...] Recuerdo perfectamente la expresión en su rostro, me sentí horrible y lo peor es que los demás se pusieron a reír, obvio me disculpé con ella, pero ya el daño estaba hecho. También recuerdo la mirada de [una educadora], o sea, si estuvo muy mal, pero sin justificar, también estaba llegando, no tenía idea de nada, no voy a negarlo, pero mi vida entre tanto privilegio no me deja ver ciertas cosas, después me fueron contextualizando, pero me habría gustado que se hiciera mucho antes (Entrevista a voluntaria Marcela, San Cristóbal de Las Casas, mayo de 2019).

Expongo esta experiencia con el propósito de enfatizar la influencia que tienen las figuras de autoridad, cuya posición de poder es dominante, ya que pueden provocar la generación paulatina de cambios para promover relaciones más equilibradas, pero también pueden potenciar las desigualdades. A partir de esta y otras vivencias similares, la asociación comenzó a priorizar el acompañamiento inicial para los voluntarios/as que tenían intención de colaborar. La iniciativa fue positiva porque ha propiciado que también los agentes cuya estancia es corta tengan una mirada un poco más atenta a las relaciones de poder que se dan en el espacio social.

Pero a pesar de la importancia que existe en tomar medidas, crear nuevos espacios y actividades no es una tarea sencilla, ya que implica contar con recursos tanto económicos como humanos y ese ha sido uno de los mayores inconvenientes para TRC. El mayor reto

que la asociación tiene es la disponibilidad de recursos económicos, hay mucha ilusión, estrategia y compromiso por plantear nuevos caminos, pero la mayoría de las veces estos se ven frustrados por las dificultades económicas, ya que afectan tanto a la gestión del proyecto como a la tranquilidad de los trabajadores.

Menciono esto porque, en un contexto de precariedad, informalidad e inestabilidad económica como el que se vive en todo el país, si no se tiene la seguridad de contar con un trabajo estable, justamente remunerado y con contratos a largo plazo, las personas no tienen la misma atención porque, independientemente de su compromiso social, el peso de las preocupaciones económicas se impone. Y es ese el motivo principal por el que a Tierra Roja le ha costado tanto trabajo consolidar un equipo base. Lo anterior afecta a la asociación tanto como a las familias ya que, tal y como lo mencionan una madre de familia y dos voluntarios:

Mucho nos dicen que por qué trabajan [sus hijos/as], que por qué los llevamos, una vez hasta nos dijeron que les iban a decir a la policía no sé. Pero luego no lo hacen porque ven que están bien, tienen sus ropas, tienen sus zapatos, sus cosas, poquito, pero tienen. A mi hija le da tristeza que se burlen de ella, que, porque su pantalón le queda chico o porque lo lleva la misma ropa, también le dicen cosas de que me ayuda a la venta. Pero como yo le digo: “¿por qué te vas a molestar?, malo fuera que robaras o hicieras burlas, tú sé buena”. Porque no tenemos de dónde sacar, nos tenemos que ayudar, pero yo no la dejo sola, va conmigo, malo fuera que la dejara saber dónde (Entrevista a señora Alma, San Cristóbal de Las Casas, septiembre de 2019).

Es un recurso entre otros que también falta, no es tan importante que otros recursos pero sí al mismo nivel, porque una economía de subsistencia te obliga a cierto nivel y tenor de vida, y eso muy pocas veces llega a cubrir la escolarización, porque tú puedes tomar los primeros niveles en tu barrio pero conforme vas avanzando te tienes que desplazar y la proporción de tiempo que le tienes que dedicar es cada vez mayor y en esas casas donde se vive con la economía de subsistencia pues la infancia es un recurso económico también y entonces si se dedica a estudiar y no es una actividad rentable y no está contemplada dentro de la economía de subsistencia pues no solo no tendrás una entrada sino que más bien doblará tu salida de dinero, poder mandar a alguien a estudiar no sé si entra en la economía de subsistencia o si entra es a duras penas, a costa de sacrificios y pues sí, afecta mucho (Entrevista a voluntario Dante, San Cristóbal de Las Casas, en abril de 2020).

También lo que te comenté antes, si no hay recursos económicos en la casa vas a tener que trabajar fuera de tu casa, yendo en contra de los derechos del niño, pero al final si no entra comida en tu casa pues tienes que hacerlo, sin juzgar a los padres y madres que recurren a esto. A mí me hace mucha gracia cuando aquí se habla de los niños en América Latina o en otros lugares, que trabajan y se asustan porque trabajan, y yo digo bueno, si aquí [en España] también se ha hecho, si no había comida pues al final los niños tienen que trabajar también, que ojalá no fuera así, pero si no hay recursos económicos pues tiene que ser así (Entrevista a voluntario Camilo, San Cristóbal de Las Casas, en abril de 2020).

Mi intención al presentar la situación económica tanto de las familias como de la asociación no es otra más que la de demostrar que muchas familias atraviesan una condición económica por demás precaria, la cual ha generado que sus hijos e hijas tengan que abandonar sus estudios para apoyar a la economía familiar (trabajando con remuneración o en el apoyo doméstico familiar) o bien, dificultándoles las posibilidades que tienen para apoyar a sus hijos/as en sus procesos de formación. Pero el problema se vuelve más complejo cuando uno de los pocos espacios a los que tienen acceso para resolver tales dificultades, resulta que también atraviesa por un proceso similar donde las ideas e iniciativas se ven superadas por la angustia e incertidumbre de no saber si se podrá seguir gestionando.

Lo hasta aquí presentado también es un reflejo de lo argumentado en el capítulo II respecto a la tercera ola de migración masiva hacia San Cristóbal. Rus (2009) explicaba que, a partir de esta, la población que arribaba a la ciudad proveniente de otras regiones del estado lo hacía en condiciones mucho más desfavorecidas que la población migrante de las dos etapas anteriores. Además, las oportunidades sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, entre otras) que les aguardaban en la ciudad han sido cada vez más escasas desde la segunda ola, sobre todo para la población indígena. En este sentido se revela que los actuales habitantes de la zona nororiente de la ciudad (migrantes de la tercera ola) han tenido que ocupar espacios de mayor vulnerabilidad.

Ambos escenarios, en conjunto, explican que todos los esfuerzos en este proceso se vuelvan mucho más complicados de lo que podrían ser. Tan solo el hecho de establecer un grupo de trabajo sólido le ha costado a la asociación la mayor parte de su tiempo de vida y todavía no es un tema resuelto. La mayor parte de las complicaciones económicas no dependen de ningún agente en particular, tiene que ver con un sistema económico

hegemónico que no permite más que subsistir trabajando intensamente por muy poca remuneración. De tal suerte que, con toda la ilusión, iniciativa y motivación con la que se cuenta, muchas de los problemas escapan a las posibilidades de acción reales.

5.5 Conclusiones

Como se ha visto en el transcurso de este trabajo de investigación, la zona nororiente de San Cristóbal de Las Casas es un lugar en el que convergen distintas realidades sociales, económicas, étnicas, educativas y de género, entre otras. Consecuentemente, es un lugar que permite cruces y encuentros, pero también choques y tensiones entre poblaciones con gran diversidad.

El crecimiento de este lugar ha sido exponencialmente acelerado en los últimos años. Aquí han llegado a vivir personas provenientes de distintas localidades de Chiapas, de otros estados del país e incluso de otros países alrededor del mundo; pero este arribo no es fortuito, como se ha dibujado previamente, habitar esta zona tiene un interés vital para quienes ahí se han instalado y también para la población local de antaño del barrio de Cuxtitali. Ellos y ellas, con sus experiencias e historias de vida han caracterizado a la zona nororiente y, aun así, es difícil encontrar espacios físicos en el barrio en los que tales diversidades se encuentren y convivan simultáneamente.

Independientemente de esto, no deja de ser un lugar precarizado y profundamente desigual donde, salvo algunas notorias excepciones, las comodidades son pocas y el acceso a los servicios públicos es muy reducido. Ello explica que, al conversar con distintas personas, estas expusieran de manera clara y específica, la falta de espacios seguros principalmente para las niñas, en los que además se pueda fortalecer la educación básica u obtener otro tipo de conocimientos.

Por ello, al entender al proyecto no solo como una organización no gubernamental sino como un espacio social, se muestra que tales tensiones no existen exclusivamente en las instalaciones de la asociación, sino que constituyen una compleja red de relaciones entre agentes que se expresan en distintos escenarios sociales como lo son la familia, la escuela, las relaciones de vecindad o el trabajo.

De esta manera, se demuestra la existencia de una serie de aprendizajes adquiridos y compartidos de generación en generación hasta el punto en que se incorporan ideas, mediante el hábitus, que profundizan las desigualdades sociales. La relevancia de analizar estos procesos a partir de cuatro ejes diferenciadores (etnicidad, lugar de residencia de acuerdo con la etnia, género y posición socioeconómica) radica en comprender que la posición que los agentes ocupan en el espacio social está estrechamente ligada con ciertas desigualdades sociales. De tal forma que, por ejemplo, ser indígena, mujer, con condiciones socioeconómicas precarias, sin escolarización y habitante de una colonia marginada, ubica a esta persona en una de las posiciones más bajas con respecto a otros agentes que lo conforman.

Es por ello por lo que esta situación no es exclusiva de la zona en la que se localiza Tierra Roja, sino que representa a la realidad social chiapaneca y mexicana en términos generales. Esto debido a que, por un lado, encarna la gran complejidad y las desigualdades que se han presentado en la educación indígena en el país. Mientras que, por otro lado, también es el reflejo de los valores, ideas y concepciones aprendidas históricamente a través de distintos medios (formales e informales); mismas que privilegian a los sujetos cuyas características coinciden con lo que se espera hegemónicamente: no ser indígena, tener conocimientos legítimos, tener solvencia económica, ser hombre, entre otros.

Por lo anterior, insisto en que TRC funge como un agente que (en ese espacio social) busca y reinventa estrategias para modificar estos hábitos hegemónicamente incorporados y con ello mejorar las condiciones educativas y sociales de una parte de la población de la zona nororiente de la ciudad, de frente a un aparato educativo, social, cultural y económico que históricamente ha creado y ha reproducido las desigualdades sociales.

Consideraciones finales

A través del estudio de caso del proyecto educativo Tierra Roja Cuxtitali AC (TRC) analicé algunas de las niñeces que habitan en la zona nororiente de la ciudad, al tiempo en que exploré cuáles son los espacios que se están construyendo para ellos/as y de qué manera tejen sus relaciones sociales cotidianas con sus iguales y con agentes de otras generaciones, para así comprender a partir de qué características se desenvuelven en lugares desiguales que se mantienen en constante tensión.

Este análisis comenzó desde las situaciones observadas en las interacciones que se dan cotidianamente entre niñas, niños y adultos/as que forman parte del proyecto educativo TRC. Ser parte de esta institución, pues he colaborado activamente allí desde el año 2018, me colocó en un lugar privilegiado en cuanto al contacto directo y constante con una parte importante de la población de dicha zona de la ciudad y me ha permitido profundizar en mi acercamiento con los agentes que configuran el espacio, no solo dentro de la institución sino fuera de ella.

Pero esta posición significó un reto importante porque ha implicado un proceso de observación constante y atenta mientras que, de forma simultánea, compartía contenidos educativos para las niñas y niños, dando seguimiento a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello ha implicado hacer doble trabajo al cubrir dos actividades que, aunque puedan tener cierta relación, tenían propósitos completamente diferentes y para hacer investigación social con la formación de maestría, tuve que requerir de una gran cantidad de esfuerzo para que ninguna de las actividades fuese eclipsada por la otra ni gozara de mayor prioridad.

Al hacer uso de la perspectiva de Pierre Bourdieu destaco haber obtenido hallazgos sólidos e interesantes que aportan a describir y entender a poblaciones que se encuentran en constante tensión. El análisis histórico y relacional permitió entender a estas tensiones como producto de un proceso social complejo que ha sido desigual y ha vulnerado las condiciones de vida de ambas poblaciones. Por otro lado, hacer el análisis de las niñeces desde la misma perspectiva (histórica y relacional) aporta a la comprensión de que lo que la población adulta ha estipulado que significa ser un niño o niña y cuáles son las características apropiadas para vivir una niñez digna y plena, son una construcción social que se ha modificado

constantemente a través del tiempo y el contexto del que se esté hablando. Por lo tanto, en esta investigación fue importante describir a profundidad a las niñeces que forman parte del proyecto educativo, como una manera de mostrar la gran diversidad que existe en grupos aparentemente “iguales”.

A partir del análisis de ambas categorías, he podido presentar una investigación que da cuenta de la variedad de ejes (género, escolaridad, edad, etnicidad, posición socioeconómica) que posicionan a las personas en lugares de mayor o menor poder respecto a otras y cómo esto dirige a que las niñeces ocupen lugares de subordinación. Pero considero que la mayor limitante de este trabajo es la ausencia de las voces textuales de las niñas y niños. Si bien lo anterior responde a mis estrategias metodológicas, es correcto decir que, para el caso de este estudio, continúa premiando la visión adultocéntrica propia (como investigadora) y de los agentes adultos que hablan sobre ellos y ellas, ya que en cierto modo esto permeó en la traducción de sus ideas y pensamientos en la redacción de la tesis. Por lo tanto, valdría la pena profundizar en este trabajo al pasar a otra fase en la que, a partir de una relación de mayor confianza y respeto mutuos, los métodos etnográficos de grabación no resulten incómodos para las niñas y niños. Evidentemente esto implica contar con una mayor cantidad de tiempo (superior a los tres años de este trabajo) pero con ello puede lograrse un trabajo mucho más completo.

De esta manera, buscar hacer un estudio que incluyera todas estas miradas sin dejar de lado la perspectiva espacial, ni obviar la relevancia de estar hablando sobre una asociación civil enfocada en la educación, ha sido un reto en sí mismo. Debido a la complejidad y a los entrecruces del objeto de estudio por analizar, decidí trabajar con la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, cuyo acercamiento es histórico y relacional. De tal manera que me permitió ubicar a la población que participa en el espacio educativo en su contexto histórico, pero también como integrantes de TRC considerando sus distintos capitales.

Por lo antedicho, he realizado el análisis de Tierra Roja Cuxtitali como un espacio social que se ha construido históricamente y en completa relación con el contexto sociocultural, además, esta perspectiva histórico relacional también fundamentó mi análisis sobre las niñeces. Vistas desde esta perspectiva, ambas categorías (espacio social y niñez) no pueden ser entendidas por sí mismas, sino en relación con otras, lo cual ha permitido que en

el mismo estudio se haya profundizado en el análisis del género, edad, escolaridad, posición socioeconómica, etnicidad y lugar de residencia con base en la etnia.

En cuanto al aspecto histórico del estudio, se argumentó que la ciudad de San Cristóbal de Las Casas se ha caracterizado por ser un lugar que se ha configurado desde la diversidad, cuyo atractivo no se reduce al interés de personas extranjeras o de otros estados del país por habitar en ella, sino que también ha sido un lugar de suma importancia para las distintas poblaciones indígenas que han visto la necesidad de migrar de sus lugares de origen a la ciudad. Consecuentemente, también se configuró a partir de múltiples y muy variadas desigualdades sociales, culturales, económicas, políticas, de género, étnicas, entre muchas otras.

Al hacer referencia a que los distintos espacios también han sido construidos desde estas diferencias y desigualdades, expliqué que ya desde la fundación de la ciudad hubo una lógica con la que se buscaba segmentar a los espacios en función de la etnia/raza y de la posición socioeconómica como ejes de diferenciación centrales.

Resaltar lo anterior abonó a entender que el barrio de Cuxtitali tiene una historia particular con la que sus habitantes han formado su sentido de pertenencia. Desde la fundación de la ciudad, éste se ha caracterizado como un barrio aguerrido, hermético, cuidadoso de sus costumbres y de sus espacios ganados con el transcurrir del tiempo. De tal forma que, al presentarse el exponencial aumento demográfico de las nuevas colonias emergentes y vecinas como lo son Molino de Utrilla y, sobre todo, Molino Los Arcos, han visto sus intereses en riesgo y en disputa.

Al destacar el proceso histórico en la construcción de estas características del barrio, la perspectiva relacional tuvo gran relevancia en el análisis ya que aportó a fundamentar que una tensión o proceso social no puede comprenderse sino es a partir del análisis de su contraparte. Por consiguiente, la tensión entre el barrio y las colonias mencionadas se explica partiendo del proceso migratorio masivo que llevó a una importante cantidad de poblaciones indígenas a habitar la zona norte de la ciudad.

Con la adopción del neoliberalismo, el Estado de bienestar se fracturó y con él se dio fin a una serie de apoyos otorgados al campo, en materia de educación y salud (por citar

algunos). Se generó así, no solo una profundización de la pobreza y de las desigualdades, sino también un desplazamiento masivo del campo a la ciudad. Lo anterior aunado a la serie de efectos sociales suscitados a partir del levantamiento del EZLN conllevó a que, desde la última década del siglo XX, se comenzaran a formar irregularmente nuevas colonias en la zona nororiente de la ciudad.

Las colonias Molino de Utrilla y Molino Los Arcos colindan directamente con el barrio de Cuxtitali y, aunque al inicio de su establecimiento se ubicaron a distancia de la reserva, a partir de su exponencial y acelerado crecimiento dicha población también comenzó a ocupar predios en la reserva ecológica de Kemvó. Tal situación ha definido las relaciones entre las poblaciones de Cuxtitali, Molino Los Arcos y parte de Molino de Utrilla en tensión y disputa ya que, tal y como se argumentó en el segundo capítulo, dicha reserva ha sido gestionada por el barrio de Cuxtitali.

Por lo anterior, el cambio en las ocupaciones y gestiones de la reserva y sus recursos ha generado la intensificación de la tensión entre tales poblaciones, a tal punto que tanto sus prácticas como sus discursos tienen una fuerte carga de exclusión y discriminación. Siendo expresadas no solo por las personas directamente vinculadas en dicho conflicto, sino también entre las niñas, niños y familias en TRC.

Otro aspecto importante que la perspectiva histórico relacional me permitió analizar, es el cada vez mayor auge de las organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles en San Cristóbal de Las Casas. En el capítulo III argumenté que tales asociaciones incrementaron desde la última década del siglo XX, tal y como expliqué previamente, esto se explica debido a los distintos procesos migratorios, el aumento a la pobreza y debilitamiento del Estado de Bienestar, además de que el levantamiento zapatista inspiró a la creación de otras formas de educación.

En este sentido, las iniciativas de la sociedad civil por buscar opciones menos desiguales en materia educativa para niñas y niños indígenas han proliferado en las últimas décadas en SCLC. Pero en estos intentos, con programas y actividades contextualizados y abiertos a sus usuarios, también se viven situaciones de discriminación y vulnerabilidad para los grupos indígenas (conscientes o inconscientes) y de los que TRC tampoco está exenta. Ya que, aunque se busque una educación distinta a la oficial, tales iniciativas se encuentran

en constante espejeo con el sistema educativo nacional puesto que es éste el que certifica (y por tanto, legítima) los conocimientos adquiridos por la población y, como es sabido, se necesita de tales certificados para acceder a más fuentes de empleo, aspecto de vital interés y necesidad para los usuarios de las distintas asociaciones educativas.

Por lo dicho hasta aquí, el análisis de la asociación civil Tierra Roja Cuxtitali como un espacio social se ha construido a partir de las dos tensiones mencionadas: la tensión con la educación formal y la tensión por el contexto sociocultural de la zona nororiental. Argumento que éste es un espacio de posiciones sociales diferentes y desiguales que se han formado gracias a los diversos capitales (cultural, económico, social, simbólico) con los que cada agente cuenta. Además, existe una serie de ejes que establecen distinciones entre las relaciones sociales: edad, escolaridad, etnicidad, género, lugar de residencia y posición socioeconómica.

Tales ejes y capitales construyen la toma de posiciones en el espacio social, por lo que demuestro la presencia de dos principales grupos de agentes: 1) Los integrantes de la asociación civil TRC (educadores, fundadores, voluntarios, patrocinadores); 2) los usuarios (madres y padres de familia, niñas y niños). Así, el peso que tiene cada agente en cada posición responde a los capitales que posee y los ejes que lo distinguen.

Sin embargo, aunque distintos agentes compartan una posición, al interior de éstas también hay diferencias y desigualdades. En este sentido, en el capítulo IV se demostró que -al ser un espacio enfocado en la educación- hay una importante valorización de los aprendizajes legítimos, por lo que aquellos agentes que tienen mayores grados de escolarización y un certificado oficial que lo avale, generalmente tienen mayor capital simbólico en relación con los demás, específicamente aquellos quienes no se encuentran escolarizados.

Estas diferencias se traducen en desigualdades de poder que forman la toma de decisiones acerca del papel de la AC. La posición dominante es la de la AC, en particular los fundadores, quienes decidieron ampliar las actividades para incluir a mayor diversidad de niñas, haciendo que el propósito de su trabajo no sea únicamente acompañar a la alfabetización de las niñas no escolarizadas e indígenas sino también dando respuesta a la

búsqueda de apoyo para la realización de tareas y seguimiento escolar que han manifestado las niñas escolarizadas y mestizas de la zona.

En cambio, en el capítulo V se demostró que hay una fuerte carga valorativa que demerita a los idiomas indígenas, las vestimentas, formas de expresión y de vida por parte de los grupos mestizos. Además, se argumentó que la desigualdad de género sigue siendo un problema urgente por resolver ya que estos ejes, sumados a la posición socioeconómica y la colonia en la que residen, contribuyen a que no tenga el mismo peso ser una niña indígena no escolarizada y en situación de pobreza, que un niño mestizo y escolarizado, pese a la cercanía que tienen en cuanto a capitales y ejes de diferenciación en la posición que ocupan.

Por consiguiente, al tratarse de un proceso social complejo, con la perspectiva teórica que utilicé, logré enfatizar la existencia de una fuerte relación entre los procesos estructurales con los constructivistas. Lo anterior invita a entender que, en la problemática planteada, las acciones de los agentes (tales como la exclusión o discriminación, por ejemplo) no suelen estar premeditadas y analizadas. Por lo tanto, analizar el concepto de hábitos ha sido una herramienta muy útil porque teje una relación entre lo que aparentemente los agentes no pueden controlar -como el peso de las estructuras sociales- y lo que aparentemente sí pueden modificar a voluntad -pensamientos, decisiones, acciones, entre otros-.

Al ser incorporados a través de la historia de generación en generación, consolidándose a lo largo de la vida, los hábitos se expresan de distintas maneras y de forma muy arraigada, operando a nivel inconsciente. Es por lo que, en el análisis del espacio social, resaltaron argumentos que han distinguido claramente desigualdades de género, étnicas, económicas y escolares como parte de un aspecto “normal” y “natural” en las relaciones sociales. Además, al tratarse de un espacio social enfocado en las diversas niñas de la zona nororiental de la ciudad, se hicieron notorios los argumentos que abogan por una infancia “idílica” que sea vivida de igual manera sin importar el contexto o el lugar, y que siguen sin contemplar que existen niñas con otras necesidades y formas de entenderse niña/o.

De esta manera, considero que el análisis de las posiciones sociales permite observar y entender las diferencias y desigualdades, al tiempo en que se encuentran similitudes. Todo ello aporta a la comprensión de las relaciones de poder, mismas que se encuentran en todos los tipos de relaciones sociales, a pesar de que se perciban como tal o no. La relevancia del

análisis de espacios sociales desde la perspectiva ya mencionada radica en que, dentro del mismo estudio, he podido integrar tanto en análisis estructural, que explica aquellas fuerzas que oprimen “de arriba abajo” las decisiones y posibilidades de vida de los agentes, y simultáneamente se pueden explicar cuáles son las acciones individuales (o pequeñas colectividades) para establecer estrategias que les permitan modificar ciertos aspectos dentro de su cotidianidad.

Desde una interpretación del peso estructural, en este estudio considero al Estado como un agente con muchas deudas sociales, las cuales han tenido una relevante implicación en la vida de los agentes que configuran el espacio social analizado, orientándolo en función de las luchas y demandas de lo que cada uno considera justo o no (partiendo de su construcción histórica-cultural). Una de estas deudas ha sido su incapacidad por sostener y mediar en las nuevas configuraciones socioespaciales que se dan en la zona norte de SCLC, particularmente en la zona nororiente.

Las precariedades a las que se enfrentan diversas familias no se limitan al aspecto económico ya que, aunque es un eje determinante, hay otras variables que explican este complejo problema. Una de ellas es la discriminación étnica, esta sigue siendo una deuda importante ya que, como se ha puntualizado durante el capítulo V, existe una fuerte exclusión de los grupos indígenas, catalogándolos como “invasores”, “peligrosos”, “sucios”, “conflictivos”, entre otros. Y aunque el problema en apariencia se relaciona con la ocupación irregular de predios en reserva, lo cierto es que de fondo se mantienen firmes ciertas concepciones racistas hacia los diversos grupos indígenas, que no necesariamente están involucrados en el conflicto, por lo que tal situación refleja el peso estructural inscrito en quienes nos autodenominamos como mestizos, todo ello forma parte del hábitus que se está construyendo históricamente en esta zona de la ciudad y que, inevitablemente, ha sido incorporado por la población al naturalizar ciertos estigmas.

Otra de las deudas estructurales que el Estado tiene es la relativa a la profunda desigualdad educativa en Chiapas. En el tercer capítulo de este trabajo se argumentó que uno de los grandes problemas que aqueja a las niñeces de SCLC, es el difícil acceso y permanencia en la educación básica. A pesar de las legislaciones y discursos que abogan por una educación básica gratuita y de calidad, no existen condiciones necesarias para atender

económica, social y culturalmente a los niños y sus familias, de tal forma que, ante las precariedades que enfrentan, el sistema educativo oficial no ha podido garantizar el acceso y permanencia de una cantidad importante de NN en el estado. En específico, la población indígena ha tenido que sortear mayores complicaciones en sus procesos educativos porque, a pesar de los intentos por ofrecer una opción educativa de calidad a los distintos grupos culturales del país, lo cierto es que no se ha podido garantizar que transiten en los distintos niveles del sistema educativo en igualdad de condiciones que los grupos mestizos.

Pese a que los hábitos no pueden ser eliminados inmediatamente, sí pueden ser reorientados paulatinamente. Así, los esfuerzos colectivos e individuales por resistir ante las presiones estructurales (externas e incorporadas) que no permiten construir espacios y relaciones sociales libres de violencia, marginación, desigualdad y exclusión, se siguen gestando y reproduciendo. Ello pese a las grandes complejidades que conlleva el esfuerzo por construir otro tipo de hábitos más alejados de las cargas coloniales, racistas, clasistas y sexistas que continúan imperando a nivel global.

Tierra Roja Cuxtitali es un espacio social que se ha construido con ese propósito. Ya que se encuentra en la disyuntiva entre un contexto sociocultural en tensión y disputa entre las poblaciones a las que atiende, haciendo un esfuerzo por crear colectivamente nuevas formas de interactuar entre grupos e individuos, basadas en el respeto y la colaboración. Pero también entre la difícil empresa de contrarrestar y subsanar las precariedades que el sistema educativo oficial no ha podido cubrir, buscando ofrecer una educación básica de calidad y contextualizada para niñas y niños (sin escolarización y con escolarización deficiente).

Bibliografía

- Angulo Barredo, Jorge Ignacio (2003) “Migraciones y asentamientos de población indígena en San Cristóbal de Las Casas. Un recuento y caracterización” en *Anuario de estudios indígenas XI*. Instituto de Estudios Indígenas-UNACH, pp.63-82.
- Ariès, Phillippe (1987 [1960]) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Aubry, Andrés, (2017 [1991]) *San Cristóbal de Las Casas. Su historia urbana, demográfica y monumental 1528-1990*. San Cristóbal de Las Casas: Colectivo Bats’il k’op.
- Baronnet, Bruno (2012) *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala.
- Barth, Fredrick (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Karina Batthyány (2002). “Miradas latinoamericanas al cuidado” en Batthyány Karina (Coord.) *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. Ciudad de México: Siglo XXI. Pp 11-52.
- Bermúdez, F. M. (2009) *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural: Una etnografía educativa en El Bascán en la región ch’ól de Chiapas*. CESMECA-UNICACH. Tuxtla Gutiérrez.
- Bourdieu, Pierre (1990 [1984]) “La juventud no es más que una palabra” en *Sociología y Cultura*, Ciudad de México: Grijalbo S.A., pp. 163-174.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, Pierre (1999 [1997]) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, Pierre (2007 [1987]) *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa
- Bourdieu, Pierre (2017 [1997]) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI editores

- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Cañas Cuevas, Sandra (2017) *Multiculturalismo mágico en una ciudad de Chiapas*. Ciudad de México: UNAM
- Cardoso de Oliveira, Roberto (1982) *Etnicidad y Estructura Social*. Distrito Federal: Colección Miguel Othon de Mendizábal.
- Carrión, Fernando (2008) “Centro histórico: La polisemia del espacio público” En *Centro H, Revista de la Organización Latinoamericana y del Caribe de Centros Históricos*. Olacchi, pp. 89-96.
- Cunningham, Hugh (2006) *The Invention of Childhood*. Londres: BBC Books
- De Certeau, Michel (1996) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana
- De León, Lourdes (2010) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*. Ciudad de México: CIESAS
- De Vos, Jan (2010) *Vienen de lejos los torrentes. Una historia de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, México: CONECULTA.
- Durkheim, E. (2013) *Educación y sociología*. Madrid: Península
- Escalona, José Luis, 2016, “Etnoargumento y sustancialismo en el pensamiento antropológico. Hacia una perspectiva relacional”, en *Interdisciplina 4*, núm. 9, mayo-agosto, pp. 71-91.
- ISSN: 2448-5705
- Fernández, Tabaré y Emilio Blanco (2004) “¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1
- Gaitán, Lourdes (2006) “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”. *Política y sociedad*. Vol.43 (9/26).

- García, Antonino, 2005, “La cuenca hidrológica de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: entre la gestión local y la nacional” en Sergio Vargas y Eric Mollard (editores), *Problemas socioambientales y experiencias organizativas en las cuencas de México*. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua, Morelos, México, pp. 219-244.
- Garza, Anna María (2012) *Cuxtitali en el siglo XIX. Etnografía histórica de una comunidad en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Estudios Mesoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México
- Giddens, Anthony (2003) *La Constitución de la Sociedad. Bases para una Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Guber, Rosana (2011) *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Gülgönen, Tuline (2014) “¿Hablar para qué? Análisis de prácticas de participación en organizaciones de la sociedad civil en México”. Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3
- Hvostoff, Sophie (2009) “La comunidad abandonada. La invención de una nueva indianidad urbana en las zonas periféricas tzotziles y tzeltales de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México (1974-2001)”, en Estrada, Marco (Ed.), *Chiapas después de la tormenta. Estudios sobre economía, sociedad y política*. El Colegio de México, Gobierno de Estado de Chiapas, Cámara de Diputados LX Legislatura, pp. 221-277.
- INEE (2019) *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE
- INEGI (2010) Censo de población y vivienda 2010. Principales resultados por localidad.
- INEGI (2015) Encuesta intercensal 2015. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion>
- Lefèbvre, Henri (2013 [1974]) *La producción del espacio*. Madrid: Traficantes de sueños

- Liebel, Manfred (2016) “¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur global”. *MIILCAYAC-Revista digital de ciencias sociales*. Vol. III (245-272).
- Manzo, Carlos (2015) “Barrio Cuxtitali: Gestión comunal y autonómica del agua en la cuenca de Jovel, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas”, *El agua y su entorno. Análisis multidisciplinario de la cuenca Jovel Chiapas*. México: 219-264.
- McDowell, Linda (2000) *Género, identidad y lugar*. Madrid: Cátedra
- Martínez, Laura Victoria (2015) “Infancia, diferencia y desigualdad. Aportes en la clave de los feminismos poscoloniales”. *Clivajes-Revista de ciencias sociales*. Vol. II (28/48)
- Martínez Muñoz, M. ; Urbina Languasco, J. ; Mendoza Zapata, R (2011). *Ser niña y ser niño. Diagnóstico Participativo en Infancia Temprana desde un Enfoque de Derechos. Una experiencia de co-investigación sobre la situación de la infancia en dos caseríos en la ribera del río Itaya. Belén-Iquitos*. Lima: INFANT, Bernard Van Leer
- Massey, Doreen (2012a) *Un sentido global del lugar*. Barcelona: Icaria
- Massey, Doreen (2012b) “Espacio, lugar y política en la coyuntura actual”. *Urban*. Vol.04 (7/12).
- Mayall, Berry (2000) “The sociology of childhood in relation to children’s rights”. *The International Journal of Children’s rights*. Vol. 8. (243/259).
- Mintz, Steven (2008) “Reflections on age as a category of historical analysis”. *Journal of the History of Childhood and Youth*. V.1.1 (91/94)
- Morfin, María (2012) *Participación infantil y juvenil. Una guía para su promoción*. Ciudad de México: Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
- Moscoso, María Fernanda (2009) “La mirada ausente: Antropología e infancia”. *Aportes Andinos* Vol. 24. (8/23)
- M. (2018) “Una crítica a la política de las alianzas”. En *Cómplices. Reflexiones desde las luchas indígenas y antirracistas para terminar con la industria blanca de las alianzas y las Oenegés*. Chiapas-Valencia: OnA, pp. 9-41.

- Núñez, Kathia; Ortelli, Paola; Estudillo, María Luisa; Villalobos, Cecilia Alba (2016) *Niñez indígena, resistencia y autonomías: miradas antropológicas en diversos contextos de violencia en América Latina*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH
- Núñez Patiño, Kathia, Molinari Medina, C., & Alba Villalobos, C. (2016). “Infancias indígenas. Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad”. *Liminar Estudios Sociales Y Humanísticos* vol.14 (1): 106-120.
- Paniagua, Jorge (2010) “Indianidad e identidad en Ciudad Real de Chiapas. Apuntes para una antropología de lo urbano en la ciudad” en *Anuario de estudios indígenas XIV* (Ed.) *Migraciones, ciudades y cambio cultural*. Instituto de Estudios Indígenas-UNACH, pp. 17-43.
- Paniagua, Jorge (2020) “Territorialidad y fiesta en las configuraciones barriales. Del barrio como territorio al espacio imaginado” (Artículo inédito) Instituto de Estudios Indígenas: UNACH
- Paoli, A. (2003) *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. Ciudad de México: UNAM
- Pavez Soto, Iskra (2012) “Sociología de la infancia. Los niños y las niñas como actores sociales” *Revista de Sociología* Vol. 27 (81/102)
- Pérez López, Delia Paulina (2019) *Infancias periféricas: el capital desigual de la lectoescritura (una aproximación)*. Tesina para obtener el grado de Especialista en Procesos Culturales Lecto-Escritores, UNACH, Tuxtla Gutiérrez.
- Pérez López, Norma (2012) *Socialización y trabajo desde la perspectiva de li tsebetike xch'ïuk keremetike (niñas y niños) trabajadores*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Antropología Social, CIESAS, San Cristóbal de Las Casas.
- Pitarch, Pedro (1995) “Los Altos de Chiapas: Una introducción general”, en Ruz, Mario Humberto (Ed.), *Chiapas: Los rumbos de otra historia*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 237-250.

- Raffestin, Claude (2011) *Por una geografía de poder*. México: El Colegio de Michoacán.
- Red por los Derechos de la Infancia en México (2016) *La construcción de los sistemas municipales de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Apuntes para su desarrollo estratégico*. Ciudad de México: REDIM
- Rico, A. (2013) “Percepciones de niños y niñas zapatistas. Guerra, resistencia y autonomía”. En *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*. Vol.73 (57/78).
- Rivera Farfán, Carolina (2017) “Niñas, niños y adolescentes trabajadores centroamericanos en el Soconusco, Chiapas”. En Barros Nock, Magdalena y Escobar Latapí, Agustín, *Migración: Nuevos actores, procesos y retos. Vol. II Migración interna y migrantes en tránsito en México*. Ciudad de México: CIESAS. (233/266).
- Rodríguez Castillo, Luis (2008) “Políticas de inclusión en México: un análisis de marcos de un caso en Chiapas”. *Revista del CLAD Reforma y Democracia* núm. 41: 193-220.
- Rodríguez Galván, Guadalupe; Sánchez Hernández, Guadalupe; Zaragoza Martínez, Lourdes (2010) “Indígenas establecidos en la periferia de San Cristóbal de Las Casas. Actividades agropecuarias como parte del sistema de vida”. En: Anuario de estudios indígenas XIV (Ed.) *Migraciones, ciudades y cambio cultural*. Instituto de Estudios Indígenas-UNACH, pp. 99-117
- Rus, Jan (1995) “Local Adaptation to Global Change: The Reordering of Native Society in Highland Chiapas, Mexico, 1974-1994”. *European Review of Latin American and Caribbean Studies* Vol. 58, pp. 71-89.
- Rus, Jan (2009) “La nueva ciudad maya en el Valle de Jovel: Urbanización acelerada, juventud indígena y comunidad en San Cristóbal de Las Casas”, en Estrada, Marco (Ed.), *Chiapas después de la tormenta. Estudios sobre economía, sociedad y política*. El Colegio de México, Gobierno del Estado de Chiapas, Cámara de Diputados LX Legislatura, pp. 169-219.
- Santos, Milton (1990 [1978]) *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa Calpe
- Susana Sosenski (2021) CLACSO TV. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=A-gA3xasmBs>

- Tierra Roja Cuxtitali A.C (2019) Tierra Roja Cuxtitali-Centro Comunitario. Disponible en: Tierrarojacuxtitali.org (consultado: 30/09/19)
- Toledo Tello, Sonia (2002) *Fincas, poder y cultura en Simojovel*, Chiapas. Ciudad de México: UNAM
- Toledo Tello, Sonia (2019) *Espacios sociales en una región agraria del norte de Chiapas (siglos XIX-XXI)*. Ciudad de México: UNAM
- Tovote, K. (2010) “Los niños de la calle de San Cristóbal: su trabajo, su desarrollo y su futuro”. En *Anuario de Estudios Indígenas XIV*, pp. 69-98.
- Viqueira, Juan Pedro (1995) “Los Altos de Chiapas: Una introducción general), en Ruz, Mario Humberto (Ed.), *Chiapas: Los rumbos de otra historia*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 219- 236.
- Viqueira, Juan Pedro (2007) “Historia crítica de los barrios de Ciudad Real”, en Camacho, Dolores, Arturo Lomelí y Paulino Hernández (coordinadores) *La ciudad de San Cristóbal de Las Casas a sus 476 años: una mirada desde las ciencias sociales*. Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, pp. 29-59. ISBN: 970-697-205-6
- Villagrana Prieto, Citrallitl Selene (2019) *Aproximación a las dinámicas sociales y de poder de un espacio patrimonializado. El caso de santo Domingo, San Cristóbal de Las Casas*. Tesis para obtener el grado de maestra en Estudios Sobre Diversidad Cultural y Espacios Sociales, IEI, San Cristóbal de Las Casas.
- Yáñez González, Pablo (2021) *La producción espacial de Molino Los Arcos. Narrativas periurbanas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. Tesis para obtener el grado de maestro en Estudios Sobre Diversidad Cultural y Espacios Sociales, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas.