

Imágenes acerca del niño en dos colectivos infantiles con ascendiente maya*

GUADALUPE REYES DOMÍNGUEZ**

Abstract

IMAGES OF A CHILD IN TWO GROUPS OF MAYAN DESCENDANT CHILDREN. *This article studies the image that two groups of children—in Merida, Yucatan and in the urban fringe—have about children. The differences between both groups are explained in relation to the greater or lesser distance of such images with respect to the hegemonic perspective on infancy and to the Mayan notion of childhood. The failure of various approaches and metaphors employed by social sciences to explain the vision that children in this research have about themselves is also shown.*

Key words: *childhood, infancy, urban fringe, Yucatan*

Resumen

Se exploran las imágenes que tienen acerca de los niños dos colectivos infantiles, uno asentado en Mérida, Yucatán, y otro en una localidad de la periferia urbana. Las diferencias entre ambos grupos son explicadas en relación con la mayor o menor distancia de dichas imágenes respecto a las perspectivas hegemónicas sobre la niñez y a la noción maya de infancia. Se muestra asimismo la insuficiencia de diversos enfoques y metáforas empleados por las ciencias sociales para explicar la visión que los niños del estudio tienen sobre sí mismos.

Palabras clave: *niñez, infancia, periferia urbana, Yucatán*

Desde los inicios de la antropología algunos investigadores se ocuparon de los niños, pero fue en los años ochenta del siglo pasado cuando las etnografías y teorizaciones sobre la niñez empezaron a abandonar la posición marginal que tuvieron por décadas.¹ En México, del campo de la antropología de la educación salieron las primeras denuncias sobre la invisibilidad de los niños en las investigaciones. Hacia finales de la pasada centuria, Luz Elena Galván, una de las pioneras en el estudio histórico de la infancia en nuestro país, convocaba a los investigadores a ocuparse de los niños, quienes habían estado excluidos y mudos en la historia tradicional (Galván, 1995: 26). Desde entonces, poco a poco el estudio de la niñez ha ido cobrando importancia, sin alcanzar todavía una posición preponderante.²

* Artículo recibido el 05/03/13 y aceptado el 22/09/13.

** Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán. Km 1 carretera Mérida-Tizimín, Cholul, 97305, Mérida, Yucatán <mardomin@uady.mx>.

¹ Sólo durante el auge de la escuela de cultura y personalidad la niñez gozó de atención destacada entre los antropólogos. Sin embargo, el campo de estudio que esta escuela inició se eclipsó hacia los años sesenta del siglo xx (Quinn, 2005: 478). Para una revisión histórica de los estudios sobre infancia en la antropología anglosajona véase LeVine (2007) y Montgomery (2009). Respecto a la marginalidad de la investigación antropológica de la niñez en Argentina véase Szulc (2006); para el caso de Brasil, Cohn (2010), y para México, De León Pasquel (2005).

² Según información del *Inventario Antropológico* (publicación que resume información sobre programas, textos y eventos generados en la antropología mexicana), de 644 tesis de maestría y 253 de doctorado presentadas en México en alguna de las ciencias antropológicas entre 2002 y 2008, sólo 18 incluyeron en sus títulos vocablos directamente asociados con los niños. En el mismo periodo, sólo 12 autores reportaron publicaciones cuyos títulos estuvieran vinculados de manera explícita con la infancia, y ningún congreso en torno a la niñez fue registrado. Desde luego, durante este lapso otras tesis,

Aún son escasos los trabajos antropológicos sobre el significado que los niños dan a sus experiencias (Hardman, 2003). Este artículo, basado en la investigación realizada con dos colectivos infantiles con ascendencia maya en el municipio de Mérida, Yucatán, México, busca contribuir al conocimiento de las formas en que los niños interpretan su condición. El objetivo es analizar las imágenes que los participantes externaron sobre lo que significa ser niño, contrastarlas y reflexionar en torno a sus vínculos y su distancia respecto a: 1) los enfoques académicos sobre la infancia y 2) la perspectiva tradicional de la niñez en las comunidades mayas yucatecas (de donde proviene la mayoría de los padres y abuelos del estudio).

Me propongo mostrar que la mirada infantil sobre "ser niño" resulta de un proceso en el que los infantes se apropian de algunas concepciones adultas, las retoman y reproducen, pero en el cual también se resisten a ciertas caracterizaciones que los mayores tienen sobre ellos; a la vez, aportan visiones propias, construidas en las interacciones con sus pares. Todo ello en el marco de oportunidades y limitaciones que encuentran en su entorno.

Mi enfoque se inscribe en la corriente conocida como estudios críticos de la infancia,³ que tiene entre sus postulados fundamentales los siguientes:

1. *La infancia es una construcción social*: no existe un curso natural de la niñez; las formas de vivirla y entenderla varían en distintos lugares, tiempos y grupos sociales; son producto de prácticas y representaciones que los actores sociales desarrollan al interior de estructuras que los *limitan* mas no los *determinan*.

El significado de la niñez está sujeto a un proceso constante de lucha y negociación. La distribución de tareas, prestigio y poder en un contexto determinado condiciona las posibilidades que tienen las distintas representaciones de la infancia de ganar influencia, objetivarse en instituciones, dar forma a rutinas e incidir sobre las interacciones sociales (Buckingham, 2002: 18-27).

2. *Los niños son sujetos activos que participan en la construcción de sus propias vidas y del mun-*

do que comparten con los demás: ellos son producto y productores del proceso social; deben ser vistos como actores sociales que, en el marco de los constreñimientos que la estructura social les impone y de los medios que les ofrece, construyen significados, expresan ideas, hacen elecciones, definen cursos de acción y, así, influyen en los procesos sociales en los que participan (James y James, 2009: 9-12).

Desde dicha perspectiva exploro las imágenes de los niños de ambos colectivos infantiles sobre la niñez en general y sobre su condición de niños de un contexto particular. Aun cuando los dos grupos tienen muchas similitudes (rutinas parecidas, residencia en el mismo municipio, situación económica semejante y antecedentes mayas en sus comunidades de pertenencia), conciben la infancia de manera distinta. En ambos casos se aprecian influencias de las metáforas usadas en las disciplinas sociales para definir a los niños y de la concepción maya tradicional sobre la infancia; empero, ninguna de ellas es suficiente para dar cuenta de la perspectiva infantil.

Los niños y las disciplinas sociales

El término *niño* pareciera tener un significado obvio, no obstante, los investigadores enfrentan numerosos problemas para definirlo (Mills, 2007). La mayoría de las veces lo han considerado como un ser humano incompleto, en proceso de convertirse en adulto e integrarse a la sociedad; el niño es entendido en términos de lo que *le falta* y no de lo que *es*; se le ve como *formándose*, más que como *siendo* (Archard, 2005: 81). De ahí que abunden imágenes que lo representan como inmaduro, incompetente, irracional, insensato, etcétera. Por ejemplo, Durkheim señalaba:

La infancia es el periodo en el cual el individuo, tanto en el sentido físico como en el moral, *aún no existe*, es el periodo en el que se hace, se desarrolla y es formado [...] La persona en crecimiento se encuentra en una suerte de equilibrio inestable y constantemente cambiante, crece porque aún *está incompleta*, porque es débil, porque

actividades y publicaciones se ocuparon de la vida de los niños y de las representaciones sobre ellos, relacionándolos con temas como parentesco, organización doméstica, ritos de paso, educación, trabajo, migraciones, identidades o cambio social. Una revisión exhaustiva de la producción académica relativa a estos tópicos podría arrojar estimaciones más precisas sobre la atención concedida a los niños en la antropología mexicana reciente.

³ Amplia y heterogénea corriente surgida en Inglaterra que se ha ido consolidando desde los años ochenta del pasado siglo. Representantes de esta corriente son, entre otros, William Corsaro, Charlotte Hardman, Allison James, Chris Jenks, Alan Prout, Richard Mills y Heather Montgomery en la antropología y sociología anglosajonas. En el mundo iberoamericano, Clarice Cohn, Diana Milstein, Christine Toren, Ana Carolina Hecht, Angela Nunes, Adelaida Colángelo, Andrea Szulc, Lourdes Gaitán y Beatriz Ballestín. En México, Lourdes de León, Valentina Glockner y Rossana Podestá.

todavía hay algo que le falta [...] Y crece porque en su naturaleza profunda hay una fuerza para el cambio, para la transformación, que le permite la constante modificación hasta que esté plenamente formada [2005: 26; énfasis mío].

Entre los enfoques que abordan al niño como ser en formación, algunos se han traducido o se han apoyado en metáforas que se popularizaron fuera del mundo académico, y se convirtieron en la base de lo que aquí denominaré *perspectiva hegemónica de la niñez o noción occidental de la infancia*.⁴ Sin ser exhaustiva, expongo algunas de estas metáforas para contrastarlas después con las interpretaciones infantiles sobre la condición de niño.⁵

La tabla rasa y sus equivalentes

En su polémica con los racionalistas, John Locke propuso que la mente de las personas al nacer es como un *papel en blanco, libre de toda inscripción* (carecen de ideas innatas). Más tarde, la metáfora de la “hoja en blanco” –o sus equivalentes: “tabla rasa”, “pizarra limpia”, “arcilla moldeable”, “recipiente vacío”– se usó para referirse a los niños.

Locke nunca argumentó que podría generarse cualquier cosa a partir de esa “hoja en blanco”. No obstante, su metáfora fue usada para planteamientos radicales que consideraron que mediante la educación se puede producir el tipo de adulto que se desee (Pinker, 2003).

El niño como ser angelical

Cercana a la concepción anterior, y vinculada con la obra de Rousseau, existe otra corriente de pensamiento que asocia al niño con la ausencia de contaminación. Rousseau no creía que el recién nacido fuera una hoja en blanco, pues para él los seres humanos nacen con una propensión a la bondad que es deformada por la socialización; aunque no señaló que el desarrollo de

las cualidades naturales del niño fuera de la exclusiva competencia del adulto o que el niño careciera de un papel activo en este proceso,⁶ varios postulados posteriores sobrestimaron el rol de los adultos y justificaron el monitoreo infantil constante y la imposición de una disciplina estricta para preservar “la pureza y bondad” de los infantes (Gaitán, 2006: 77). Esta visión romántica se ha retomado reiteradamente en discursos académicos y populares, ha servido como símbolo de un futuro esperanzador para la humanidad (Mills, 2007: 18-19), y ha sido usada para alimentar los “pánicos morales” (Buckingham, 2002) de quienes consideran que la vida moderna induce a los niños a crecer demasiado pronto.

El niño como demonio

Entre aquellos que han abordado al niño como un ser en formación, algunos afirmaron que el recién nacido llega al mundo dotado de una naturaleza potencialmente malvada y obstinada que los educadores deben contener (Gaitán, 2006: 77).

En su estudio histórico sobre las diversas conceptualizaciones de la infancia, Pollock encuentra que, hacia 1760, los educadores, filósofos y teólogos franceses consideraban que el niño era una criatura pecaminosa; algo parecido pensaban los educadores puritanos del siglo XIX, quienes convocaban a doblegar la voluntad infantil y así dominar las perniciosas tendencias naturales del niño (Pollock, 2004: 346-350).

El niño como primitivo

Como las dos anteriores, esta perspectiva establece que los bebés vienen equipados con predisposiciones, pero aquí el énfasis no está en lo moral sino en lo cognitivo. Se plantea que la persona nace con características físicas que la predisponen a generar determinadas formas de pensamiento y de comportamiento en etapas específicas.

⁴ Las expresiones *noción occidental de infancia* y *concepción hegemónica de la niñez* remiten a las imágenes estereotipadas que –impulsadas por diversos actores vinculados con los niños– han pasado a formar parte del sentido común en sociedades industrializadas de Europa y América. Según estas representaciones, los niños son seres débiles, dependientes y vulnerables, sin suficientes habilidades cognitivas para responsabilizarse de sus actos, que requieren especial cuidado y protección, son incapaces de realizar acciones sociales significativas, y se encuentran en un periodo de formación, por lo cual su estatus es el de no trabajadores, mientras la escuela y la familia aparecen como los espacios idóneos para ellos (véase Jenks, 2005a; Szulc, 2006; Montgomery, 2009).

⁵ Jenks (2005b), Gaitán (2006) y Szulc (2006) han aludido a varias de estas metáforas. En otro trabajo (Reyes, 2012a) presento un análisis más detallado de ellas.

⁶ Rousseau (2009) reconocía el papel activo del niño, se oponía a llenar su mente con enseñanzas y proponía, en cambio, que viera y juzgara las cosas por sí mismo; criticaba a quienes acostumbraban a los niños a ser dóciles y a dejarse guiar, pues creía que así los volvían crédulos y fáciles de engañar.

Piaget es una de las figuras más influyentes de esta corriente.⁷ Para él, los humanos son los únicos animales capaces de desarrollar pensamiento lógico, pero esta habilidad –y las estructuras mentales que la permiten– no está presente al inicio de la vida, sino que se desarrolla progresivamente en la interacción con el medio. Según Piaget, aunque el contexto social difiera, las estrategias de los diversos niños para construir estructuras mentales cada vez más complejas serán similares, lo que propiciará fases relativamente fijas en el desarrollo infantil.

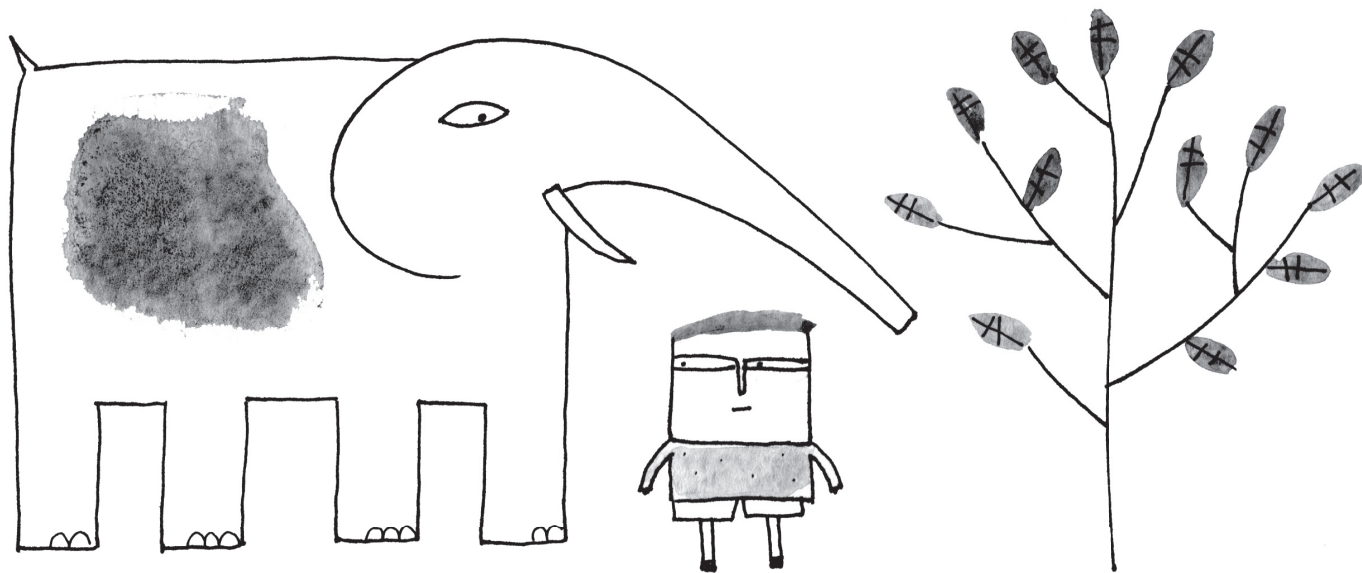
Esta proposición no reconoce los distintos tipos de inteligencia ni que éstos se desarrollan en modos y ritmos diversos en los variados contextos culturales (Reid, 2007: 243).⁸ El énfasis de Piaget en que el pensamiento de los niños opera en forma más sencilla, menos abstracta y menos lógica que la de los adultos facilitó la difusión de imágenes que presentan al niño y al “salvaje” como seres similares,⁹ con “formas elementales de percepción y cognición”, a quienes, por tanto, hay que guiar (Jenks, 2005b: 33).

El niño como esponja y como espejo

En contraposición a Piaget, otros autores subrayan la variabilidad en el desarrollo infantil. Sin negar la existencia de una naturaleza humana pancultural, ignoran la discusión de si los niños nacen “en blanco” o “equipados con predisposiciones”, y se ocupan de los efectos que el entorno tiene sobre su comportamiento. Las metáforas de la esponja y del espejo resultan útiles para describir este abordaje.

En el enfoque funcionalista,¹⁰ el niño aparece como un ser subordinado a estructuras sociales: mediante la socialización *internalizará* normas, elementos instrumentales y expresivos, así como valores de su sociedad, todo lo cual limitará sus futuras posibilidades de divergencia (Jenks, 2005a). Entonces, el niño es similar a una esponja: de su medio *absorbe* costumbres, ideas, creencias y conocimientos.

Desde otro ángulo, pero concediendo también poca capacidad de agencia a los niños, hay enfoques que



⁷ Los planteamientos de Piaget han tenido enorme influencia en las teorías del aprendizaje, en las rutinas de guarderías y escuelas y en la práctica profesional de psicólogos. Esto contribuyó a la estandarización de millones de niños en el mundo y, con ello, a que el proceso de desarrollo propuesto por él se asumiera como natural y universal (James y Prout, 2008: 22-23).

⁸ En Jenks (2005b), Reid (2007) y Villanueva (2012) pueden encontrarse diversas críticas a las pretensiones de universalidad de la propuesta de Piaget.

⁹ Piaget reconoció haberse inspirado en el trabajo de Levy-Bruhl sobre el pensamiento primitivo para desarrollar sus ideas (James y Prout, 2008: 11).

¹⁰ Los trabajos de Parsons en torno a la socialización son centrales en este enfoque. Las investigaciones de Evans-Pritchard, Firth, Fortes y Richards sobre niños nuer, tikopia, tallensi y mbemba –respectivamente– se inscriben también en una perspectiva que analiza los comportamientos infantiles como determinados por estructuras sociales, subrayando su relación y dependencia respecto a la distribución de poder y prestigio entre las generaciones y a los sistemas de parentesco, económicos, políticos o religiosos del grupo (LeVine, 2007; Montgomery, 2009).

los abordan como *espejos* que reproducen lo que sucede a su alrededor. Por ejemplo, Margaret Mead propuso que, sea cual sea el método de crianza empleado, la fuerza de la *imitación* es tal que a los niños “*no les queda otra opción que la de convertirse en adultos semejantes a sus padres*” (1985: 190; las cursivas son mías). Además, la autora reconocía en los niños muy poca capacidad creativa:

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

El niño como ser equipado con un “software combinatorio”

Otros autores se sitúan en una posición intermedia entre el total moldeamiento de los infantes por la sociedad y su desarrollo previsible y homogéneo debido a predisposiciones biológicas universales.

Apoyados en hallazgos de la neurociencia, investigadores como Pinker (2003) y Quinn (2005) rechazan que *todos* los aspectos de la variabilidad infantil deban ser explicados desde una perspectiva *exclusivamente* cultural; indican que las diferencias entre niños se vinculan también con procesos universales producidos en los tejidos del cerebro. Según Pinker, si los niños se comportan flexiblemente (con variaciones culturales) es porque desde su nacimiento están equipados con un “*software combinatorio*” que, mediante un conjunto fijo de mecanismos, permite generar un conjunto ilimitado de pensamientos y conductas; además, los genes particulares de cada niño afectan su comportamiento. Así, los adultos no tienen completamente en sus manos el destino de los niños, y la maleabilidad de éstos tiene restricciones (Pinker, 2003).

Desde otra visión, que incluye también elementos biológicos, psicológicos y culturales, la antropología psicológica¹¹ reconoce la existencia de algunos pocos rasgos panculturales que, al interactuar con estilos de crianza, contextos culturales y entornos físicos, pro-

pician una enorme variabilidad en los procesos de desarrollo infantil.

El niño tribal y el niño agente

En oposición a las teorías que tratan a los niños como seres incompletos, no totalmente formados, las nuevas corrientes enfatizan el presente infantil. Pueden distinguirse perspectivas variadas en estos nuevos estudios de la infancia.¹² Retomo aquí dos de ellas: una concibe a los niños como *miembros de una tribu*, la otra, como *agentes* activos en el mundo compartido con los adultos.

La perspectiva del niño tribal postula que: *a)* los adultos tienen un papel más pobre de lo que usualmente se cree en la formación de los niños; *b)* los niños están más preocupados por ser niños exitosos que por convertirse en adultos; *c)* los niños no viven sólo en las esferas sociales en las que interactúan con los adultos, ni simplemente pasan imitando o internalizando su entorno, sino que activamente buscan dar sentido al mundo de sus mayores y participar en él y, al hacerlo, producen y mantienen ambientes culturales propios y distintivos. Por su relativa autonomía respecto al mundo adulto, estos espacios construidos por ellos pueden entenderse como similares a los de una tribu e interpretarse en términos de subculturas infantiles, con sus propios sistemas simbólicos y rituales y una visión particular del mundo (Corsaro, 2005; Hirschfeld, 2002).

Por último, apartándose de la postura que sostiene que los niños generan culturas claramente distintas de las de los adultos, está el enfoque que reivindica la necesidad de comprender a los niños como agentes capaces de actuar e incidir en el mundo, pero sin dejar de lado sus relaciones con las diversas instituciones y con los otros grupos etarios de su sociedad. Para esta corriente los pequeños no están confinados a un estado de sujeción absoluta a los adultos, sino que exploran y experimentan con las relaciones sociales, desarrollan una diversidad de estrategias para negociar, retar y resistir a los mayores, a la vez que usan de variadas maneras los recursos, las oportunidades y las restricciones que se les presentan, contribuyendo a definir sus vidas y las de aquellos con quienes interactúan, a dar forma a las instituciones en que se

¹¹ Destacan en esta perspectiva John y Beatrice Whiting, Irving Child, Robert LeVine, David Lancy, Robert Levy y Bárbara Rogoff.

¹² Para una revisión de las similitudes y diferencias entre enfoques recientes sobre el estudio de la infancia véase Gaitán (2006), James, Jenks y Prout (2005) y Reyes (2012a).

mueven; en síntesis, a construir la realidad social (Mills, 2007: 21).

Los niños del estudio

Antes de analizar cómo se miran a sí mismos los niños de mi investigación, es necesario exponer algunos datos generales sobre ellos y su entorno. La mayoría proviene de familias que décadas atrás estaban vinculadas a la producción agropecuaria (sobre todo al cultivo del henequén) y participaban de costumbres tradicionales mayas. Debido a una profunda crisis agraria, durante las últimas décadas los campesinos mayas se volcaron a la ciudad en busca de trabajo. Algunos lo hicieron en forma definitiva, otros permanecieron en sus pequeñas localidades, trasladándose a diario a sus nuevos empleos. Con ello, las condiciones de vida y la organización de las familias, así como sus interacciones con grupos de diferente filiación étnica, sufrieron cambios, afectando la forma de vivir y concebir la infancia.

Los colectivos infantiles con los que trabajé fueron seleccionados justamente por corresponder a las dos situaciones descritas. Uno estaba conformado por hijos de excampesinos que permanecieron en una pequeña comisaría periurbana; el otro, por descendientes de trabajadores agrícolas mayas que migraron a la capital yucateca y se asentaron en colonias del suroriente (había también hijos de algunos excampesinos de otras entidades).¹³

En ambos casos se trataba de niños de entre 10 y 12 años, compañeros de escuela, con los que conviví por más de un año mediante visitas a sus casas y a su centro escolar, en fiestas y paseos, así como en actividades desarrolladas en un programa de servicio social impulsado por la Universidad Autónoma de Yucatán, que me permitió interactuar con ellos lejos de la mirada de padres, maestros y otros cuidadores habituales.¹⁴ Para la investigación utilicé observación, charlas individuales y colectivas, recorridos por sus espacios habituales, dibujos, planos e historietas elaboradas por ellos y dinámicas grupales de fotointerpretación. Adicionalmente realicé entrevistas con los adultos. Mediante el uso y la reflexión crítica de estas técnicas busqué captar las voces infantiles y propiciar relaciones empáticas con los participantes.¹⁵

Los niños de la comisaría

Viven a cuatro kilómetros de Mérida, en un asentamiento con menos de 500 habitantes, compuesto por unas cuantas familias, bastante homogéneo, con escasos comercios y servicios. Desde los años setenta, tras la crisis del henequén, hombres y mujeres fueron incorporándose a empleos urbanos y abandonando las actividades agrícolas.

Las unidades domésticas son en su mayoría nucleares, pero familias emparentadas suelen ocupar predios cercanos y apoyarse en tareas cotidianas; 99 por ciento de los hogares están clasificados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) como indígenas (debido a que el jefe del hogar o su cónyuge hablan lengua indígena). Los adultos son competentes en maya y español; los niños entienden algo de maya, pero por lo regular hablan en español. La escolaridad promedio entre la población de 15 años y más es de 4.4 años de estudio (INEGI, 2005). Jóvenes y adultos se emplean básicamente en trabajos mal remunerados (como albañiles, jardineros, veladores, empleadas domésticas y dependientes en comercios), y complementan sus ingresos con apoyos gubernamentales.

Los niños asisten a una primaria multigrado con grandes deficiencias. Salen poco de la localidad, pero por medio de maestros, catequistas y empleados públicos que llegan al poblado, así como de la radio, la televisión y las películas en video, tienen permanente contacto con el mundo extralocal. Su relación con las nuevas tecnologías de la comunicación es escasa. Sus principales actividades son ir a la escuela, cuidar hermanos pequeños, ayudar en tareas domésticas, jugar, ver televisión y oír música; en ocasiones asisten a eventos religiosos y participan en celebraciones familiares y comunitarias.

Los niños de la ciudad

Residen en Mérida, en un área con densidad poblacional alta y predominio de “vivienda popular” y “de interés social”, que comprende colonias que se integraron a la ciudad entre 1970 y 2000 como producto de la migración rural-urbana,¹⁶ y donde 64 por ciento de los hogares tiene ingresos de dos o menos salarios

¹³ En Reyes (2012a) abordé con más detalle el contexto de los niños. Aquí retomo una síntesis expuesta antes (Reyes, 2012b).

¹⁴ Este programa incluía actividades lúdicas que me brindaron la oportunidad de entablar relaciones cordiales y afectuosas con los niños. Los grupos eran de entre 15 y 20 niños.

¹⁵ La metodología se expone minuciosamente en Reyes (2012a).

¹⁶ Esta área se ubica en la zona 6 de la zonificación de la ciudad que establece Susana López Falfán (2008: 102).

mínimos. La zona es heterogénea: hay partes bien consolidadas, otras presentan deficiencias en servicios públicos; algunos sitios son considerados peligrosos, dada la presencia de bandas juveniles.

Las unidades domésticas son de diversos tipos (nuclear tradicional, incompleta, recompuesta y extensa). Las familias viven en la ciudad desde hace una o dos generaciones. Padres o abuelos pasaron su infancia en entornos rurales; sus relatos dan cuenta de la pobreza que prevalecía en sus familias en las generaciones previas.

En casi todas las familias es posible rastrear raíces mayas, pero sólo excepcionalmente se habla maya en los hogares de los chicos. La escolaridad de los progenitores es variable: muchos sólo terminaron la primaria, pero es común que uno de los padres acudiera a secundaria.

Los ingresos familiares provienen del trabajo de varios miembros: los padres son choferes, panaderos, plomeros, vendedores informales, policías; entre las madres hay artesanas, empleadas domésticas, vendedoras informales y despachadoras en supermercados; los hermanos son obreros o empleados de servicios. Varios niños colaboran de manera marginal en la generación de ingresos.

Los chicos asisten a una primaria pública, relativamente bien equipada. En sus ratos libres ven televisión, juegan en parques y calles cercanas o con aparatos electrónicos. El uso de celulares y computadoras (en cibercafés) está extendido entre ellos. Es común que acompañen a sus madres a hacer compras o trámites; a veces pasean con sus familias o visitan parientes en zonas alejadas de sus casas. Casi todos han ido a lugares distintos de Mérida. Varios saben trasladarse solos en transporte público.

Imágenes infantiles sobre la niñez

Las variaciones en el entorno y en las rutinas de los niños de ambos grupos han contribuido a generar nociones distintas sobre su grupo etario.

Los niños de la comisaría

Cuando los menores de la comisaría definen a los niños en general, por oposición a otros grupos de edad

subrayan que son seres *alegres y relajientos* (ellos dicen *relajistas*), que tienen como características sobresalientes *jugar, obedecer, ayudar y cuidar a otros* y que, además, se distinguen por que su movilidad está sujeta a restricciones, por no ser objeto de tolerancia ni de especiales demostraciones físicas de afecto, estar separados de actividades productivas generadoras de ingresos, depender de otros para su subsistencia y para comprarse artículos deseados, no tener pareja, no estar casados ni tener hijos. Desde su perspectiva, una muy breve adolescencia separa a los niños de la adultez. La valoración de la condición de niño es positiva en términos generales, aunque incluye el reconocimiento de conflictos con otros.

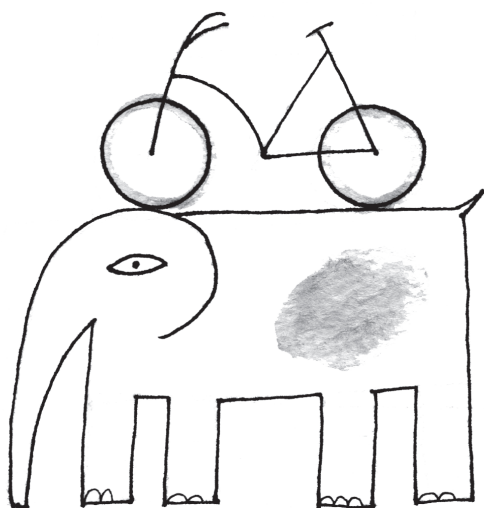
Los participantes reconocen subcategorías de niños; sin establecer referencias étnicas explícitas, se ubican como “niños de pueblo”, cercanos a sus pares de las comunidades rurales yucatecas.¹⁷ Opinan que en su localidad los niños son personas *capaces de apoyar y cuidar a otros*; que ahí el juego y las obligaciones no están totalmente separados, sino que la diversión, el cumplimiento de órdenes y el apoyo a la familia se yuxtaponen. A partir de las formas en que se divierten y colaboran en casa marcan distinciones entre las únicas subcategorías que parecen ser relevantes en el colectivo infantil próximo y cotidiano: niños y niñas.

Al describir a los niños de su localidad, los menores periurbanos sólo colateralmente incluyen “asistir a la escuela” y, cuando lo hacen, no consideran esta actividad un medio de preparación para el futuro. Las enseñanzas escolares son percibidas como poco útiles y distantes de los propios intereses. Las diversiones compartidas con los compañeros son su principal motivación para ir a clases, pero a la vez reconocen sentir malestar por las agresiones entre pares y por el trato que les dan algunos maestros.

Frente a la valoración positiva de “los niños” (en general), hay signos de autocensura y desaprobación en la percepción del sí mismo individual. Expresiones como “soy mala”, “soy tonto”, “soy feo de carácter” y “soy terquísimo” son reveladoras de ello. Además, comentan con autorreprobación que no se ajustan automáticamente a las normas y expectativas de los adultos.

Por último, se perciben discrepancias entre lo que desean y lo que creen que ocurrirá cuando lleguen a adultos: sueñan con ser profesionales y mejorar en el aspecto económico, pero no esperan que esto suceda.

¹⁷ Conviene aclarar que la población de los pueblos yucatecos está conformada en su mayoría por los descendientes de los habitantes prehispánicos de Yucatán, a los que la literatura etnográfica se refiere como mayas. Éstos se autoperceben y se nombran de formas diversas (mestizos, mayeros, macehuales) en las distintas regiones de la península; sólo excepcionalmente se autodesignan como mayas (Quintal Avilés, 2005). Por otra parte, en Yucatán las personas que exhiben atributos



Los niños de la ciudad

Algunas percepciones de los pequeños de la ciudad sobre lo que significa ser niño coinciden con las anteriores, pero hay sutiles variaciones que revelan diferencias importantes entre los dos colectivos. Los menores de la ciudad definen a los niños en general como seres alegres, con vitalidad, con muchos espacios de diversión, *segregados del trabajo* y de preocupaciones por la subsistencia, que *van a la escuela, juegan*, que son *objeto de cuidados* por parte de los mayores, a quienes deben *obedecer*; que son ajenos a la procreación, distantes del consumo de sustancias adictivas y con más restricciones para la movilidad y el manejo autónomo de su cuerpo que la gente de mayor edad. Piensan que antes de convertirse en adultos experimentarán un periodo en el que alternativa o secuencialmente aparecerá la rebeldía y el enfrentamiento con los mayores, o el aumento de responsabilidades y la capacitación para la vida adulta.

Como los chicos de la comisaría, los de la ciudad distinguen subcategorías de niños. Se sitúan en una posición intermedia entre los que enfrentan múltiples carencias y los "ricos", por los cuales sienten a la vez admiración y rechazo. Al subgrupo propio le adjudican diversas cualidades positivas: relativamente inteligentes, sencillos, hábiles para disimular el miedo, con capacidad de defenderse, entre otras.

A pesar de mostrarse más interesados por el presente que por el pasado o el porvenir, al caracterizar a

los niños de su propio medio relacionan la *escuela* con la *formación para el futuro*; enfatizan también los conflictos, las injusticias y presiones que viven en el espacio escolar y la diferente respuesta de niños y niñas frente a ellos. Las agrupaciones por sexo en la escuela aparecen como importantes marcadores de género.

Asimismo, perciben trabajo y juego como ámbitos separados. El consumo y la posesión de ciertos bienes fueron mencionados como relevantes para la diferenciación dentro del colectivo infantil. Aunque comentaron restricciones a su movilidad, los niños urbanos no se perciben como "presos" en su hogar ni amenazados por los "peligros de la ciudad". Por otra parte, se describieron como personas que enfrentan mandatos adultos, pero insistieron en que frente a los mayores cabe el *cuestionamiento de la autoridad* cuando aquellos no cumplen sus obligaciones.

Aunque en este caso los niños tienen pequeñas participaciones en actividades generadoras de ingresos, pocos aluden a su colaboración en el trabajo. La familia es descrita como lugar de conflictos y restricciones, pero también de apoyo y afecto. Quizás esto contribuya a que la mayoría de ellos se valoren positivamente como individuos. Sin embargo, hay indicios de conciencia de la segregación socioeconómica que observan en Mérida y de que ésta, marcada por connotaciones raciales, ha impregnado sus identidades (Reyes, 2013).

Deseos y expectativas sobre el porvenir son consistentes: consideran factible convertirse en profesionales y ninguno se imagina realizando las ocupaciones actuales de sus padres. Asumen que con su esfuerzo podrán alcanzar sus metas.

La influencia de la perspectiva maya en las imágenes infantiles contrastantes

Según mis observaciones, la vida de los niños de ambos grupos consiste básicamente en jugar, ayudar en casa, ir a la escuela, salir de vez en cuando con la familia y obedecer a los adultos. Al contrastar sus rutinas con aquellas de las generaciones precedentes, encontré que la separación de actividades infantiles y adultas se ha profundizado, la participación de los niños en el trabajo familiar ha disminuido, a la vez que la instrucción escolar y el juego han aumentado

asociados a lo maya (como residir en una localidad rural, tener un apellido maya o hablar lengua indígena) son objeto de discriminación y prejuicio, por lo que es común que desarrollen estrategias para ocultar el grupo de origen (Castellanos, 2003). En este contexto, no es extraño que los niños de la comisaría no aludan al etnónimo "mayas", a pesar de reconocer su similitud con los habitantes de los pueblos del interior del estado. En otro trabajo (Reyes, 2013) analizo con detalle las percepciones de los dos grupos de niños respecto a su ubicación en el sistema de relaciones entre los diversos estratos sociales, las cuales están fuertemente marcadas por estereotipos étnicos.

Cuadro 1
Contrastes en los significados infantiles de ser niño

RUBRO DE CONTRASTE	NIÑOS DE LA COMISARÍA PERIURBANA	NIÑOS DE LA CIUDAD
Visión general acerca de los niños	Seres alegres que juegan, obedecen, ayudan y cuidan a otros	Seres alegres que juegan, obedecen, van a la escuela y reciben cuidados
Visión sobre el juego	Juego y trabajo se traslapan; uso de espacios para juego como importante marcador de género	Juego y trabajo son dominios separados; uso de espacios para juego tiene poca importancia como marcador de género
Visión sobre la escuela y el estudio	Poco valor como medio de preparación para el futuro	Los relacionan con el futuro, sobre todo de mediano plazo
Importancia de la ayuda a la familia en la definición de sí mismo	El cuidado de hermanos pequeños y el apoyo en tareas domésticas tienen gran relevancia	El apoyo en actividades domésticas y generadoras de ingresos no es considerado en la autodefinición
Visión sobre la obediencia	Los niños no siempre cumplen las reglas; a veces las evaden sin cuestionarlas abiertamente	Los niños no siempre obedecen; es válido cuestionar órdenes si los adultos no cumplen sus obligaciones
Valoración de la propia persona	Signos de autocensura y desaprobación de sí mismos	Valoración positiva de sí mismos
Visión de futuro	Poca consistencia entre deseos y aspiraciones: no esperan lograr lo deseado	Consistencia entre deseos y expectativas: esperan que el esfuerzo personal les permita alcanzar sus aspiraciones

y los niños se han vuelto más dependientes de los adultos. Al mismo tiempo, la noción occidental sobre el niño (véase la nota 4) ha cobrado fuerza. Sin embargo, como he mostrado, el significado que los menores dan a ser niño es diferente en cada caso. Me interesa destacar aquí algunos contrastes, analizados con mayor detalle en otro trabajo (Reyes, 2012a).

Determinadas condiciones materiales y simbólicas han contribuido a crear diferencias en la apreciación que los niños de los dos escenarios tienen sobre la infancia y sobre sí mismos. Por razones de espacio me centraré en la influencia que ha tenido en sus concepciones la mayor o menor cercanía con la matriz maya de pensamiento¹⁸ y con las perspectivas occidentales de la infancia. En otro trabajo (Reyes, 2012a) examiné un espectro más amplio de factores que inciden sobre la construcción de la noción de niño en cada caso.

El pequeño tamaño de la comisaría, su separación física de la ciudad, el uso del maya por los adultos, el mantenimiento del patrón residencial tradicional, entre otros aspectos, han permitido conservar algunos elementos propios de la matriz maya de pensamiento.

Para los mayas, los niños son seres que –apoyados en la observación, en sus capacidades intrínsecas y en el encauzamiento de sus comportamientos por parte de los adultos– desarrollarán su entendimiento, esto es, responsabilidad hacia el trabajo y hacia los miembros más pequeños de su núcleo familiar; respeto y obediencia a sus mayores y cooperación con los integrantes de su familia (Cervera Montejano, 2009).

No se ve a los niños como personas incapaces de ser responsables, de ingeniárselas para resolver problemas o de contribuir al bienestar de su grupo. Tampoco se considera que requieran reiteradas manifestaciones de afecto, mucho juego, constantes estímulos o explicaciones, segregación de las actividades y preocupaciones adultas, sino que deben integrarse y adaptarse a los ritmos de la vida familiar y comunitaria; por ello el juego se subordina al trabajo colectivo.

En su educación se prioriza la colaboración sobre los intereses individuales. La meta de su formación no es el éxito personal, sino la preparación para el trabajo, el matrimonio y el cumplimiento de responsabilidades con la familia. El cuidado de hermanos

¹⁸ Me refiero a un conjunto de ideas acerca de las fuerzas y los seres que actúan en el mundo (incluidas las personas) y de las relaciones entre éstas. Tales ideas tienden a orientar las formas de percepción y de acción en determinadas direcciones. De manera dinámica, con reformulaciones continuas, estas ideas aparecen reiteradamente a lo largo de la historia entre los denominados *mayas yucatecos*. Vale la pena subrayar que los así llamados (por investigadores, gobernantes o promotores turísticos) no utilizan este etnónimo, sin embargo, reconocen compartir entre sí ciertas costumbres, símbolos y formas de pensamiento que los distinguen de otros grupos residentes en Yucatán. Aunque esta población ha incorporado elementos culturales de origen variado, percibe la vigencia del sistema de distinción étnica originado en la Colonia (Pérez Ruíz, 2011: 81).

pequeños tiene un papel central: se piensa que a través de él los niños mayores aprenderán a responsabilizarse por los menores, que los pequeños se enseñarán a obedecer a los de mayor edad, y que unos y otros entenderán el sentido del respeto (Cervera Montejano, 2009). Las decisiones tomadas por los adultos para formar hijos trabajadores, respetuosos, obedientes y colaboradores se consideran incuestionables.

En relación con los niños más pequeños, la principal preocupación es mantenerlos tranquilos y saludables; hacia los cuatro años empiezan a incorporarlos al trabajo, distinguiendo las colaboraciones de niños y niñas. Conforme se acercan a la pubertad, las distinciones entre varones y mujeres se acentúan y se establecen muchas restricciones para la movilidad espacial de las niñas (Gaskins, 2006).

Aunque en los últimos años en la comisaría estudiada se han adoptado muchas nociones provenientes del contacto con la vida urbana, las ideas mayas sobre la infancia aún tienen gran fuerza. No sorprende entonces que los niños, lejos de verse como seres vulnerables, necesitados de cuidados y que se preparan para el futuro mediante el estudio, se asuman como responsables cuidadores de otros (los miembros más pequeños de sus familias), como seres que deben obediencia a sus mayores y como individuos que, si bien son definidos en parte por el juego, no lo perciben como tajantemente separado de sus responsabilidades. Por otro lado, las nociones culturales mayas sobre el estímulo y el esfuerzo personal contribuyen a inhibir una concepción de la escuela –típica en otros contextos– como lugar central de la vida infantil en donde se forja el éxito personal futuro. Asimismo, las costumbres mayas sobre el uso de los espacios establecen distinciones de género que los niños refuerzan en sus juegos.

En cambio, la concepción tradicional de la niñez en las comunidades mayas ha sufrido fuertes embates en la ciudad; ahí las dificultades de acceder a suelo y vivienda obstaculizan la residencia contigua de familias emparentadas, lo cual restringe las posibilidades de vigilancia mutua en el cumplimiento de las normas y dificulta que los niños mayores participen en el cuidado de hermanos o familiares pequeños. Por su parte, la ciudad les brinda la oportunidad de contacto con una amplia variedad de personas; casi todos han podido observar casos de movilidad social ascendente vinculados con la formación escolar; esto favorece que perciban la escuela como una posible vía de mejora socioeconómica. Del mismo modo, la fuerte concentración poblacional hace competir por los lugares disponibles en las secundarias, lo cual genera mucha presión sobre el aprovechamiento escolar de los chicos.

Así, el rol de estudiantes cobra relevancia, desplazando al de colaboradores en el hogar.

Debe subrayarse que al migrar a Mérida, ciudad donde el racismo y la discriminación hacia los mayas son habituales, las familias mayas suelen abandonar su lengua y costumbres indígenas. Al ser la lengua un medio para transmitir la cosmovisión de una generación a la siguiente, se explica que los significados asociados a las diversas categorías de edad se diluyan conforme se reduce el uso del maya. Además, en la ciudad se concentran diversos actores sociales que fomentan la estimulación de los niños según su edad, la valoración del diálogo, la supervisión continua y la convivencia lúdica en las relaciones entre niños y adultos. Esto crea un campo fértil para la expansión de la concepción hegemónica de la infancia.

Por otro lado, al encontrarse marginadas de los apoyos asistenciales y alejadas de sus redes comunitarias de solidaridad, las familias requieren sumar los esfuerzos de todos sus miembros para enfrentar los retos de la supervivencia en la urbe. En tales condiciones, cobra trascendencia la valoración del esfuerzo individual orientado a alcanzar metas personales.

Finalmente, la distinta valoración que los niños de ambos escenarios expresan respecto a sus personas y a lo que esperan de su vida futura puede entenderse como producto de varios factores, entre ellos: 1) la mayor coherencia entre los mensajes que los niños urbanos reciben en la familia y los que les llegan en sus otros espacios de socialización, y 2) la inconsistencia entre la concepción maya de la niñez y los discursos de diversos trabajadores sociales, que provoca incertidumbre en los padres de los niños periurbanos respecto a la forma de educar a sus hijos, lo que a su vez se traduce en ausencia de parámetros claros con los que los niños puedan evaluarse.

Reflexiones finales

La mayoría de los enfoques y las metáforas propuestos en medios académicos resultan poco útiles para comprender la visión que los niños de mi estudio tienen sobre sí mismos: no se conciben como esponjas, plastilina moldeable o espejos que reflejan lo que observan en sus mayores; sino que mediante la crítica, la evasión o el enfrentamiento se resisten a ajustarse plenamente a lo que se espera de ellos. Las ideas de que están intrínsecamente predispuestos al bien o al mal y de que los niños tienen patrones universales de comportamiento les son ajenas. Para ellos ser niño o niña; pobre, rico o “regular”; de pueblo o de ciudad es muy significativo; sólo colateralmente se ven como

seres formándose para el futuro; se sitúan de manera fundamental en el aquí y el ahora.

Entre los niños de la comisaría es aún más amplia la distancia respecto a las metáforas mayormente usadas en las disciplinas sociales para describirlos: la noción de que son incompetentes, vulnerables o incapaces no se ajusta a la imagen que tienen de sí como seres que asumen responsabilidades y que pueden cuidar a otros.

En tanto, entre los niños urbanos, la concepción sobre ser niño es más cercana a las ideas hegemónicas sobre la niñez. Esto se percibe en el peso que, al definir a su grupo etario, dan a la diversión y la formación escolar, al alejamiento del trabajo y a la dependencia respecto de los adultos.

No obstante, a pesar de las diferencias, en uno y otro escenario los niños se ven a sí mismos como sujetos activos que enfrentan muchos constreñimientos y cuyo mundo no puede entenderse sin considerar las asimetrías de autoridad entre ellos y los adultos.

Bibliografía

- ARCHARD, DAVID
2005 "Philosophical Perspectives on Childhood", en Chris Jenks (ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 81-93.
- BUCKINGHAM, DAVID
2002 *Creecer en la era de los medios electrónicos*, Morata, Madrid.
- CASTELLANOS, ALICIA
2003 *Imágenes del racismo en México*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/Plaza y Valdés, México.
- CERVERA MONTEJANO, DOLORES
2009 "¿Quién me cuida? Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y sus cuidadores", en *Estudios de Antropología Biológica*, vol. 14, núm. 2, pp. 547-565.
- COHN, CLARICE
2010 *Antropología da criança*, Zahar, Río de Janeiro.
- CORSARO, WILLIAM
2005 *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, Thousands Oaks.
- DURKHEIM, ÉMILE
2005 "Childhood", en Chris Jenks (ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 25-29.
- GAITÁN, LOURDES
2006 *Sociología de la infancia*, Síntesis, Madrid.
- GALVÁN, LUZ ELENA
1995 "Historia de un invisible: los párvulos y su educación (1883-1973)", en *Pedagogía*, vol. 10, núm. 2, pp. 26-35.
- GASKINS, SUZANNE
2006 "The Cultural Organization of Yucatec Mayan Children's Social Interactions", en Xinyin Chen, Doran French y Barry Schneider, *Peer Relationships in Cultural Context*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 283-309.
- HARDMAN, CHARLOTTE
2003 "Hacia una antropología de la niñez", en *Pueblos Indígenas y Educación*, núm. 52, enero-junio, pp. 19-39 <www.ciberdocencia.gob.pe> [21 de julio de 2008].
- HIRSCHFELD, LAWRENCE
2002 "Why don't Anthropologists like Children?", en *American Anthropologist*, vol. 104, núm. 2, pp. 611-627.
- INEGI
2005 *Conteo de Población y Vivienda 2005. Principales resultados por localidad*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México <http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2005.aspx?c=27436&s=est>.
- JAMES, ALLISON Y ADRIAN JAMES
2009 *Key Concepts in Childhood Studies*, Sage Publications, Nueva Delhi.
- JAMES, ALLISON Y ALAN PROUT
2008 *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge, Londres.
- JAMES, ALLISON, CHRIS JENKS Y ALAN PROUT
2005 "Theorizing Childhood", en Chris Jenks (ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 138-160.
- JENKS, CHRIS
2005a "General Introduction", en Chris Jenks (ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 1-22.
2005b "Constituting Childhood", en Chris Jenks (ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 30-55.
- LEÓN PASQUEL, LOURDES DE
2005 *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México.
- LEVINE, ROBERT
2007 "Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview", en *American Anthropologist*, vol. 109, núm. 2, pp. 247-260.
- LÓPEZ FALFÁN, SUSANA
2008 "Arbolado urbano en Mérida, Yucatán y su relación con aspectos socioeconómicos, culturales y de la estructura urbana de la ciudad", tesis de maestría en Ecología Humana, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mérida.
- MEAD, MARGARET
1985 *Educación y cultura en Nueva Guinea*, Paidós, Barcelona.
- MILLS, RICHARD
2007 "Perspectives of Childhood", en Jean Mills y Richard Mills (eds.), *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*, Routledge, Nueva York, pp. 7-38.
- MONTGOMERY, HEATHER
2009 *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children's Lives*, John Wiley & Sons/Blackwell, Chichester.
- PÉREZ RUIZ, MAYA LORENA
2011 "Ser joven entre los mayas de Yucatán. Diferencia y desigualdad en la globalización", en *Discurso y Sociedad*, núm. 20, pp. 79-102.
- PINKER, STEVE
2003 *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*, Paidós, Barcelona.

- POLLOCK, LINDA
2004 *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, Fondo de Cultura Económica, México.
- QUINN, NAOMI
2005 "Universals of Child Rearing", en *Anthropological Theory*, vol. 5, núm. 4, pp. 477-516 <<http://antsagepub.com/cgi/content/refs/5/4/277>> [2 de julio de 2008].
- QUINTAL AVILÉS, ELLA FANNY
2005 "Way yano'one': Aquí estamos. La fuerza silenciosa de los mayas excluidos", en Miguel Bartolomé (coord.), *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual*, vol. II, INAH, México, pp. 290-371.
- REID, ANNE
2007 "El niño y su entorno", en Miguel Ángel Aguilar y Anne Reid (coords.), *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales*, Anthropos/UAM, Barcelona, pp. 241-262.
- REYES, GUADALUPE
2012a "Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el municipio de Mérida", tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, UAM, México.
- 2012b "Adolescentes y jóvenes vistos por niños del municipio de Mérida", en Miguel Güémez y Roxana Quiroz (coords.), *Jóvenes y globalización en el Yucatán de hoy*, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Mérida, pp. 195-223.
- 2013 "Distancia, confrontación y desconfianza. Imágenes infantiles sobre los niños 'blancos' y 'ricos'", en Luis Vázquez y Eugenia Iturriaga (eds.), *Imaginario social en una sociedad compleja: Yucatán*, UADY, Mérida, pp. 41-64.
- ROUSSEAU, JUAN JACOBO
2009 *Emilio, o De la educación*, Porrúa, México.
- SZULC, ANDREA
2006 "Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles", en Guillermo Wilde y Pablo Schamber (comps.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Editorial SB, Buenos Aires, pp. 25-50.
- VILLANUEVA, NANCY
2012 *Socialización infantil: cognición, cultura e identidad*, UADY, Mérida.