

Tesis de Maestría. CIESAS, México, México.

Aquí antes se llamaba Poza Verde. Conocimientos de niños de la Costa Chica sobre su pueblo y lo negro.

Masferrer León, Cristina.

Cita:

Masferrer León, Cristina (2014). *Aquí antes se llamaba Poza Verde. Conocimientos de niños de la Costa Chica sobre su pueblo y lo negro* (Tesis de Maestría). CIESAS, México, México.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.masferrer/16>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pafs/qku>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

AQUÍ ANTES SE LLAMABA POZA VERDE

CONOCIMIENTOS DE NIÑOS DE LA COSTA CHICA
SOBRE SU PUEBLO Y LO NEGRO

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A
CRISTINA VERÓNICA MASFERRER LEÓN

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARÍA BERTELY BUSQUETS

MEXICO, D. F. ENERO DE 2014

Aquí antes se llamaba Poza Verde y no había tanto carro, así, solamente se transportaba en los caballos. Mucho tiempo se llamaba así, Poza Verde, pero en 1916 se fundó como José María Morelos, porque, referente al héroe de la Independencia que fue José María Morelos y Pavón. Por eso lo fundaron así, a partir de 6 años que pasó eso, de 1810. Y me lo contaron mis bisabuelos pues.

Cristofer Daniel Torres Mayoral, 6º de primaria.
José María Morelos, Oaxaca, enero de 2013.

A mi mamá y mi papá

A Alejandro

A Doña Aquilina, Don Nato, Juliana y Verónica

A los niños y niñas de la Costa Chica

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (**CONACYT**) por la beca de estudios que me permitió cursar la maestría en Antropología Social, así como realizar esta investigación.

Agradezco a la Escuela Nacional de Antropología e Historia (**ENAH**) por el apoyo económico para imprimir esta tesis, así como por ser un excelente espacio académico.

Gracias al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (**CIESAS**), donde cursé la maestría, especialmente a los buenos maestros, investigadores y trabajadores que dan vida a este centro.

Agradezco a AFRICA AC, México Negro AC, la Casa del Pueblo de Morelos, El Taller Cultural Cimarrón y las demás organizaciones de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. La unión hace la fuerza; la diversidad de ideas enriquece.

Gracias a las escuelas Emiliano Zapata y La Corregidora, de José María Morelos, por permitirme entrar a sus clases y conocer a sus niños y maestros. En particular, agradezco a Israel Reyes Larrea y Fernando Jiménez, directores de estos centros educativos.

Asimismo agradezco a las escuelas Ignacio Manuel Altamirano sección 1, Ignacio Manuel Altamirano sección 2 y Salvador Añorve, de Cuajinicuilapa, por abrirme sus puertas.

Gracias a la escuela Dr. Samuel Ramos del Distrito Federal, por permitir que sus alumnos de cuarto grado hicieran las cartas.

Agradezco a Florecer Casa Hogar por recibirme siempre con amabilidad y cuidar de las y los niños con amor. Gracias a todos los niños, niñas y adolescentes, y también a Cecilia Morales y Ana María Monroy.

Agradezco al Proyecto Internacional Afrodesc. Afrodescendientes y esclavitudes: dominación, identificación y herencias en las Américas (siglos XV-XXI), porque gracias a ellos aprendí otra visión acerca de lo negro en México.

A María Bertely, mis sinceros agradecimientos por dirigir esta tesis, por acercarme al Método Inductivo Intercultural, por debatir conmigo y por tu confianza. Gracias, porque nunca fuiste autoritaria. Me permitiste defender mis ideas con pasión mientras me enseñabas con paciencia que no hay mejor discusión que la académica.

A María Elisa Velázquez, gracias por compartir conmigo tus conocimientos y dedicar tiempo y esfuerzo al ser lectora de esta investigación. Fueron tus clases las que me permitieron desarrollar el marco teórico en que me basé, fue tu apoyo el que me hizo seguir adelante.

Agradezco a Citlali Quecha por la cuidadosa lectura a esta tesis, por dedicar tu tiempo y compartir tus conocimientos. Por tus palabras y ánimos.

Gracias a Gonzalo Saraví por aceptar leer mi tesis, dedicando todo tu tiempo y rigor académico para nutrir mi investigación.

Agradezco a Gabriela Iturralde por leer mis avances y comentarlos. Gracias también a Nahayeilli Juárez Huet por comentar mi proyecto.

A Elisabeth Cunin, gracias por tu amabilidad, pero sobre todo porque en Afrodesc aprendí muchísimo. Te agradezco la oportunidad de trabajar con ustedes y los comentarios que me hiciste en Mérida.

Odile Hoffmann, gracias, porque me orientaste en esta investigación, no sólo con tus magníficos textos, sino también de manera directa. Porque cuando estaba confundida, una sola pregunta tuya bastó para regresarme al camino: “¿no habrá otras vías de pertenencia?”

Agradezco a Paloma Escalante, por hacerme aprender dando clases. Por tu confianza y por compartir conmigo la docencia.

Gracias a mis amigos y mis compañeros de la maestría. A Luz y Leona, porque les tocó verme sentada tantas horas. Gracias a Maribel, Jimena, Luisa, Vero, Lourdes, Ana Negrete, Miguel y Ana, por esperar a que la terminara y apoyarme para hacerlo.

Agradezco al Dr. Felipe Flores, por atender mis innumerables llamadas, desde la Costa, desde el DF y también desde Perú. Muchas gracias por hacer bien el bien.

Agradezco a Claudia, mi hermana, porque a pesar de estar lejos siempre estás cerca. Porque sé que puedo contar contigo siempre. Gracias por cuidarme cuando era niña y por compartir conmigo los viajes y las sonrisas.

Alejandro, a veces las palabras no son suficientes. Es fácil estar con alguien en los mejores momentos, pero tú has estado conmigo en los más difíciles. Tú, como nadie, sabes cuánto me ha costado esta tesis. Gracias por compartir conmigo tu amor, tus palabras, tu vida.

Mamá y Papá, gracias por todo su amor y su apoyo incondicional. Sin ustedes, esta tesis no hubiera sido posible. Son motivo de mis alegrías. Son mi ejemplo a seguir.

Papá, gracias por rescatarme cuando estaba perdida en campo, porque estuviste ahí para guiarme en la investigación y porque sin darnos cuenta la co-dirigiste. Desde que fuimos a la Sierra has sido mi maestro, aun sin dictarme ni una sola clase.

Mamá, gracias porque sin tus palabras, tu amor y tu comprensión no lo hubiera logrado. Porque sin ser antropóloga me has enseñado más de antropología que muchos otros. Porque no hay mayor enseñanza que el amor incondicional.

AGRADECIMIENTOS ESPECIALES COSTA CHICA

Esta tesis no hubiera sido posible sin todas las personas de José María Morelos y Cuajinicuilapa que me abrieron las puertas tan cálidamente, enseñándome todas las cosas que en un aula sería imposible. Gracias a todos los hombres, mujeres, niñas y niños que compartieron conmigo sus conocimientos, sus fiestas, sus juegos, sus alegrías, y también sus preocupaciones y tristezas.

De manera especial, agradezco a Aquilina Ávila, Pedro Raymundo (Nato), Juliana y Vero Acevedo por recibirme en su casa. Gracias a la señora Aquilina por cuidarme, platicar conmigo y ayudarme en todo. A Pedro Ray, gracias por cantar, por llevarme al encierro y por contarme tantas cosas. Agradezco a Juliana por platicar conmigo, por tu increíble sentido del humor y por guiarme en la investigación. A Vero, mi tocaya en la Costa, gracias por jugar y platicar conmigo. De todos ustedes aprendí muchísimo.

A Sergio Peñaloza, gracias por recibirme en su casa, por apoyarme y llevarme a todos lados para que yo conociera más. Sus palabras en el auto me recordaban a aquellos viajes que hice con mi padre en la Sierra Norte de Puebla.

Gracias a Irma, Micaela, Magdalena, Eva, Xóchitl y Mago, por recibirme en su casa, platicar y compartir su comida conmigo. Agradezco a Irma por llevarme junto con sus Reyes Magos y sus pastorcitos, así como por enseñarme sus villancicos y versos.

A Israel Reyes y Angustia Torres, mis sinceros agradecimientos por abrirme las puertas de Morelos, porque sin su ayuda no hubiera podido llegar ahí. Gracias por compartir conmigo sus conocimientos, su deliciosa comida, su casa y su escuela.

Gracias a Silvina Acevedo (*mama Chivi*) y Betillo, por llevarme a vender empanochadas y regañadas, por platicar conmigo sobre tantas cosas y recibirme siempre tan cálidamente.

Agradezco a Aydée Rodríguez, por compartir conmigo sus pinturas y las de los niños, pero sobre todo por recibirme y platicarme acerca de su vida.

Gracias a Martín Alemán, por platicar conmigo acerca de la Casa del Pueblo de Morelos y por hacerme partícipe de actividades tan importantes como el Encuentro de Danzas.

A las y los maestros de Cuaji y de Morelos, gracias por compartir conmigo sus clases, sus conocimientos y sus alumnos. Aprendí mucho de todos ustedes. Sé que su trabajo es uno de los más arduos.

Agradezco a Paty Méndez, por abrirme las puertas de su grupo y de su escuela, así como por contarme acerca de Cuaji y de su vida.

Gracias a José Merlos, por permitirme utilizar algunas de sus fotografías.

Agradezco a la señora Amada Mariche, por invitarme al bautizo de su nieta, y por bailar conmigo.

Gracias a Alfredo Luna, Paula Herrera y Ramiro Aparicio Torres, por platicar conmigo acerca del pueblo.

Agradezco a Micaela Luna, Belén de los Santos y Gloria Silva, por compartir conmigo sus invaluable conocimientos acerca de la Medicina Tradicional.

Al señor Rolando Terraza (Gayolando) y Cristina Clavel, gracias por platicar conmigo acerca de Morelos y por regalarme aquellos deliciosos mangos.

Agradezco a Don Efrén, quien siempre comparte conmigo sus conocimientos y me deja bailar en la Artesa (o por lo menos intentarlo).

Gracias a Angélica Sorrosa, por mostrarme cómo son las visitas en el Museo.

Agradezco también a Asunción Monjaraz, Asunción Mujica, Bernardita, Cristina Trinidad, Elvira González, Guadalupe, Guadalupe Habana, María Victoria Gasga, Octaviano Torres, Salomé y Sofía, por compartir conmigo sus conocimientos acerca de Morelos.

A la señora Perpetua Elena, gracias por aquel delicioso café mongo.

Gracias al señor Mohamed y al grupo Tono de Tigre por prestarnos sus instrumentos y platicar con confianza.

Por mostrarme sus hermosas pinturas y platicar conmigo, agradezco a Miranda Ramírez, Maximiliano Mendoza, Diany, Miranda e Isabel Coronado Bernal, así como a sus madres.

Agradezco de manera muy especial a las y los niños que participaron en los talleres de radio y las entrevistas en el aula, así como a quienes hicieron el intercambio de cartas. Sin sus conocimientos no hubiera sido posible esta tesis.

De la IMA 1, gracias a Andrés, Ángel, Briseida, Coral, Dana, Diego, Evelyn, Manuel, Mario, Mohamed, Reyes y Ricardo. Gracias también a todos los niños de la IMA 2 y la escuela Salvador Añorve.

De Morelos agradezco, entre otros, a Adamaris Torres Salinas, Ashley Azucena Camacho Luna, Briana Monjarás González, Dulce Mar Hernández Castañeda, Emanuel Habana, Emanuel Hernández, Felipe Echeverría (Chillo), Fidela Zorrosa, Frida Tejada Barrena, Gibrán Alexander Ibarra Hernández, Gilberto Hernández Ángel, Hugo Alejandro Torres Zurita, Ignacio Figueroa, Isabela Torres Torres, Jazmin Guadalupe Habana Ibarra, Joselyn Hernández, Juana González, Karol Meza, Manuel Mariano, María Antonia Mariano, Osvaldo Gasga Santiago, Pedro Figueroa, Reyna Abigail Meza, Ruth Raquel Silva, Samuel Cancino, Silvana Silva y Verónica Acevedo.

A todas y todos ustedes les debo esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. TEJIENDO LA INVESTIGACIÓN: CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	14
1.1 Los métodos y las técnicas del trabajo antropológico con niños.....	38
1.1.1 La etnografía y la etnografía educativa en escuelas primarias	41
1.1.2 Intercambio de cartas	44
1.1.3 Talleres de pintura	47
1.1.4 Entrevistas y talleres de radio.....	48
Comentarios.....	53
CAPÍTULO 2. NUESTRO PUEBLO EN LA COSTA CHICA.....	56
2.1 José María Morelos y la Costa Chica.....	57
2.1.1 La Costa Chica. Contexto histórico y regional de Morelos y Cuajinicuilapa	66
2.1.2 Las organizaciones negras o afromexicanas en Costa Chica. Breve contexto político.....	77
2.2 De “Las Juntas” y “Poza Verde” a “José María Morelos”.	87
2.3 “Aquí es un pueblo bonito”. Algunos sitios importantes de Morelos.....	101
2.3.1 Las canchas.....	103
2.3.2 La Agencia Municipal y la Comisaría Ejidal	107
2.3.3 La Casa del Pueblo.....	112
2.3.4 Las escuelas.....	116
2.3.5 Los espacios religiosos.....	119
2.4 Soy de José María Morelos.....	129
Comentarios.....	134
CAPÍTULO 3. LA NIÑEZ EN EL PUEBLO Y SU PARTICIPACIÓN EN REDES FAMILIARES Y RELIGIOSAS	137
3.1. Muchitos, niños y chamacos. La niñez como concepto.	139
3.2 Coraje, melarchía, empacho y susto. Otra manera de conceptualizar la niñez	148
3.3 Los niños en las redes parentales: Familias, padrinos y madrinas	156
3.4 La participación de los niños en los espacios religiosos	172
3.4.1 Testigos de Jehová.....	172
3.4.2 Pentecostales	178
3.4.3 Católicos	181
Comentarios.....	193

CAPÍTULO 4. LAS FIESTAS DE NUESTRO PUEBLO: ENTRE LO RELIGIOSO, LO NACIONAL Y LO NEGRO	197
4.1 La fiesta de Morelos: el día de la Santa Cruz.....	207
4.1.1 Las fiestas de Cuajinicuilapa	213
4.2 Enseñanzas sobre lo nacional y lo negro en Morelos: El día de la Independencia.....	222
4.3 Las fiestas de las asociaciones civiles en Morelos: enseñanzas sobre lo negro.....	237
Comentarios.....	260
CAPÍTULO 5. ACTIVIDADES Y CONOCIMIENTOS COTIDIANOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA COSTA CHICA.....	262
5.1 En las calles: los mandados y las ventas	264
5.2 En la casa: el quehacer y las tortillas	273
5.3 Al aire libre	279
5.3.1 Árboles, frutas y semillas	280
5.3.2 El campo y las iguanas	286
5.4 Los juegos y otras actividades de diversión	295
5.5 Oralidad: versos, cuentos, adivinanzas e historias sobre el pueblo	315
Comentarios.....	332
CAPÍTULO 6. AQUÍ LA GENTE ES MORENA, NEGRA Y GÜERA. ENSEÑANZAS Y CONOCIMIENTOS SOBRE LO NEGRO.....	335
6.1 La educación, la juventud y la niñez en el movimiento negro o afromexicano.....	338
6.1.1 México Negro AC y el Son de Artesa.....	346
6.1.2 El Museo de las Culturas Afromestizas	353
6.1.3 El Taller Cimarrón en Cuaji: Una experiencia educativa a través de la pintura.....	355
6.1.4 AFRICA AC y la Casa del Pueblo de Morelos	367
6.2 Lo negro en la educación escolar de Morelos.....	373
6.2.1 Experiencias en torno de la discriminación en la escuela	388
6.3 ¿Cómo es la gente de Morelos?	404
6.4 Conocimientos de los niños de Morelos sobre lo “negro”, lo “moreno” y la “raza”	411
Comentarios.....	426
COMENTARIOS FINALES.....	429
ANEXO 1. INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS FORMALES	436
BIBLIOGRAFÍA	445

INTRODUCCIÓN

No voy a mentir. La primera vez que fui a la Costa Chica fue para ver el mar. Quería pasar parte de mis vacaciones en una de las playas más bellas que conozco. Iba con varios amigos y uno de ellos tiene familiares en San José del Progreso. Sabían que mi investigación de licenciatura –que desarrollaba en esos momentos–, era sobre los niños¹ de origen africano² esclavizados en la Ciudad de México en el siglo XVII, así que amablemente hicieron que pasáramos por un pueblo de morenos o negros³ antes de llegar al borde de la laguna que atravesaríamos para llegar al mar. Ya había escuchado y leído acerca de la presencia de población afrodescendiente⁴ en la región pero aún no me había interesado realizar investigaciones antropológicas en esa zona. Eso sucedió después.

Mientras caminaba por una calle del Distrito Federal con Miguel –quien entonces tenía 8 años–, él me preguntó en qué trabajaba. Le dije que estudiaba acerca de los africanos y afrodescendientes en México. Entonces empezó a preguntarme sobre los “sudafricanos”, seguramente por el reciente Mundial de Fútbol realizado en Sudáfrica. Recuerdo que me preguntó “¿son morenos, muy morenos?” Traté de explicarle un poco sobre el color de la piel y le dije que algunas personas decían que eran negros. De casualidad pasamos junto a una pared con un grafiti color negro; se detuvo, lo señaló y me preguntó si eran tan negros como ese grafiti. Me di cuenta de la inquietud que a los niños del DF podía causarles el color de la piel y de las confusiones que podía

¹ En esta tesis la palabra niños incluye a aquellos del sexo femenino y masculino, si bien en ocasiones también empleo las frases “las y los niños” o “niñas y niños” para referirme a ellas y ellos. En cambio, utilizaré las palabras “niñas” o “niños varones” para referirme a un grupo genérico específico.

² Por personas de origen africano me refiero a personas africanas y afrodescendientes. Diversos autores recurren también a este término, en el mismo sentido. Entre otros, véase: Velázquez y Correa; 2005. Velázquez; 2006.

³ Las palabras negro y moreno fueron empleadas ampliamente a lo largo del periodo virreinal, al igual que mulato y morisco (ahora en desuso). Moreno y negro se utilizan ampliamente en la Costa Chica. Varias organizaciones y personas de la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero reivindican el término negro.

⁴ Con la palabra afrodescendiente me refiero a los descendientes de africanos, aunque no sean exclusivamente descendientes de ellos. Este término se emplea para recuperar el origen de los ancestros de estas poblaciones, así como para recordar la diáspora africana en el mundo generada a partir del comercio de personas esclavizadas; así, se pretende evitar la definición de estas personas sólo a partir del color de su piel (CONAPRED; 2011:23). En la Conferencia Internacional contra el Racismo y la Xenofobia, celebrado en Durban en 2001, se retomó este término por el interés de “las organizaciones negras para diferenciarse de los afroamericanos de Estados Unidos” (Hoffmann; 2006: 105).

ocasionar la palabra negro, pero también de la posibilidad de hablar al respecto sin que se generen comentarios racistas o de discriminación. Esto mismo lo confirmé cuando hice la tarea con Emiliano en *Florecer*, una Casa-Hogar del Distrito Federal. Me dijo que leyéramos el cuento *Niña Bonita*, que habían leído en clase y le había gustado. El cuento, de Ana María Machado, es un excelente ejemplo de la manera en que se puede enseñar sobre el color de la piel y la importancia de respetar y valorar esta diversidad.⁵

No obstante, al hacer tareas con otros alumnos de primaria y secundaria de esa misma institución, me di cuenta de las carencias de los libros de texto que minimizan la importancia de los africanos y afrodescendientes en el pasado y el presente del país. Además, me llamó la atención la frecuencia con que escuchaba comentarios racistas y de discriminación hacia los “indios” y los “negros”, entre niños y adolescentes. Especial tristeza me causó cuando un niño insultó a otro con la palabra “indio”, siendo que él mismo es hijo de una señora “otomí” –como ella se reconoce–. También sentía enorme frustración cuando a uno de los niños lo molestaban frecuentemente por el color de su piel. Entonces consideré la importancia de la educación en el racismo y la discriminación.

Me dispuse a realizar un estudio sobre los libros de texto de primaria y telesecundaria a partir del análisis del discurso y la pragmática. Analicé la manera en que presenta información sobre los africanos, afrodescendientes y afroamericanos⁶ o negros. La primera vez que presenté ese trabajo fue frente a Israel Reyes y Sergio Peñaloza, presidentes de las organizaciones civiles AFRICA AC y México Negro AC, respectivamente. Ambos me expresaron la necesidad de exponer mi trabajo en la Costa Chica. Así que con todo gusto emprendí una estancia breve de dos semanas e impartí talleres con maestros de varias localidades de Guerrero y Oaxaca, con el invaluable apoyo de Sergio Peñaloza e Israel Reyes. Aprendí mucho de los y las maestras, y me di cuenta

⁵ Este cuento aparecía en los libros de texto de *Español* de tercer grado de primaria (Gómez *et al*; 2009 (1999)), pero dejó de incluirse tras las reformas educativas de 2009.

⁶ El término afroamericano es el que se decidió emplear en el Encuentro “Los pueblos negros en movimiento por su reconocimiento”, realizado del 21 al 23 de octubre de 2011 en Charco Redondo, Oaxaca, México.

de la relevancia de abordar el tema de la educación en estas localidades. Después de ello fui a varios eventos en la Costa Chica organizados por asociaciones civiles. Fue el arduo trabajo de estas organizaciones lo que despertó en mí, un enorme interés por conocer más a los pueblos de la región, particularmente a sus niños y niñas. Por ello, a Sergio, Israel, Angustia Torres y Juliana Acevedo, así como a sus familias, les debo esta tesis.

Esta investigación tiene como objetivo general analizar cómo los niños y niñas de la Costa Chica construyen conocimientos sobre su pueblo y sobre “lo negro”,⁷ en tanto construcciones sociales e históricas. Del mismo modo, deseo mostrar de qué manera y en qué momentos estos conocimientos coinciden o se contradicen. Al hablar de lo negro me refiero a una categoría construida histórica, política y culturalmente; “no es cuestión de pigmentación” (Hall: 2010:324). Sin embargo, al investigar qué conocimientos tienen las y los niños de la Costa Chica sobre lo negro pretendo aproximarme a los significados que ellos otorgan a esta categoría, en la cual la pigmentación puede tener un papel importante (véase capítulo 6). En este mismo sentido debo aclarar que el pueblo es una construcción social de “lugar”. Como explico en el primer capítulo, este concepto no se define en términos de sus límites físicos, sino a partir de la articulación de redes de relaciones sociales y significados en un locus particular (Massey; 1994: 154). Así, niños y niñas construyen conocimientos sobre este lugar, a partir de su participación en redes sociales familiares y religiosas, en fiestas y otras actividades cotidianas, como muestro en los capítulos 2, 3, 4 y 5.

Desarrollé el trabajo de campo principalmente en José María Morelos, localidad ubicada en la Costa Chica de Oaxaca, aunque parte importante de la investigación también la realicé en Cuajinicuilapa, Guerrero. Por ello, la tesis se centra en Morelos pero hago constantes referencias a Cuajinicuilapa. Como explico posteriormente, elegí estos lugares por la relevancia de las organizaciones civiles negras o afromexicanas en ellas.

⁷ Aunque “negritud” sería el sustantivo derivado de negro (adjetivo), empleo la frase “lo negro” en lugar de “negritud”, ya que éste puede confundirse con el movimiento francés de la negritud (*Négritude*).

Aunque el eje principal de esta investigación son los conocimientos de niños y niñas de esta región sobre su pueblo y sobre lo negro, tiene otros dos ejes fundamentales que la atraviesan: la Costa Chica como un contexto regional, histórico y político, y; la niñez en un pueblo de la Costa Chica. No tendría sentido hablar de los niños de la Costa Chica sin antes conocer las características de este contexto regional, en términos históricos, culturales y políticos. Del mismo modo, para conocer de qué manera los niños construyen conocimientos acerca de su pueblo, primero es necesario saber cómo se conceptualiza la niñez en esta región y cómo participan en redes sociales familiares y religiosas, así como los agentes de su socialización.

En el primer capítulo de la tesis explico las consideraciones teórico-metodológicas que guiaron esta investigación, especialmente la perspectiva con que analicé mi experiencia en campo. Aunque a lo largo de la tesis retomo conceptos y teorías, consideré fundamental aclarar la perspectiva de la cual partí, desde el principio. Muestro la pertinencia de contemplar la complejidad, multidimensionalidad y posible contradicción de los procesos de identificación, y destaco la importancia del concepto de lugar en la construcción de sentidos de pertenencia, identificación y distinción. Además, es fundamental considerar los procesos históricos que devienen en la construcción social de estas categorías. En ese mismo capítulo expongo la manera en que empleé algunos métodos y técnicas para el trabajo antropológico con niños y niñas, procurando destacar algunos de sus alcances y limitaciones. Me centro en la etnografía educativa, el intercambio de cartas, los talleres de pintura, las entrevistas y los talleres de radio. Ello da pie a los siguientes capítulos de la tesis donde presento los resultados de la investigación.

En el segundo capítulo muestro cómo José María Morelos, con sus características históricas y regionales, es construido por niños y niñas como un lugar a partir del cual se generan sentidos de identificación con respecto a éste. Para ello, analizo las dinámicas regionales de las cuales es parte José María Morelos, e identifico de qué manera niños y niñas expresan sentidos de pertenencia con respecto a su pueblo. Presento el contexto en donde se desarrolló la investigación, dando prioridad a los conocimientos de los niños,

pero también ubicando al pueblo como parte de un contexto histórico y regional. Después de mostrar que la Costa Chica es una región con características históricas, geográficas, políticas y socioculturales, expongo información sobre la historia de la localidad, analizo qué elementos destacan los niños al describirlo y cuáles son los lugares que consideran importantes. Finalmente, analizo cómo niños y niñas se expresan de Morelos y de qué manera se ubican como parte de él.

El tercer capítulo expone la manera en que se conceptualiza la niñez y cómo ello se vincula con la participación de los niños en redes sociales familiares y religiosas, con el objetivo de mostrar el papel que tienen dichas redes sociales en la enseñanza de conocimientos sobre su pueblo. Inicio con un análisis sobre la manera en que se conceptualiza la niñez en Morelos, proponiendo que se comprende como un periodo diferenciado de la vida. Parto de las palabras que se emplean para referirse a los niños y las edades que conforman el periodo, los comportamientos y actitudes que se consideran propios de esta etapa (que se expresan en ciertas enfermedades tratadas con medicina tradicional), y las relaciones intergeneracionales que establecen un marco de referencia entre niños y no-niños. A partir de estas relaciones con parientes y padrinos, los niños se integran y participan en redes sociales familiares, mismas que se relacionan con las religiosas. Conjuntamente, ello se vincula con las fiestas a las que asisten.

Lo anterior da pie al cuarto capítulo, donde expongo las fiestas que los niños de Morelos consideraron importantes, su participación en ellas, y los conocimientos sobre su pueblo y sobre lo negro que de éstas se derivan. No sólo me ocupó de festividades religiosas sino también de celebraciones cívicas y de los eventos organizados por las asociaciones civiles negras o afromexicanas. Inicio con la fiesta de la Santa Cruz, por ser la fiesta de Morelos; continúo con el día de la Independencia, por vincular lo local con lo nacional; y finalizo con los eventos que enseñan sobre lo negro. Lo que las y los niños de Morelos saben acerca de estas fiestas forma parte de los conocimientos sobre su pueblo y es una de las maneras en que construyen ideas acerca de este lugar. Incluyo también información sobre las fiestas que

los niños de Cuajinicuilapa consideraron relevantes y su participación en una de ellas, con la intención de identificar diferencias entre los niños de estos pueblos que nos permita comprender la importancia del lugar, pero también semejanzas que muestren el papel central de algunas fiestas en la región.

Es importante recordar que parte de la importancia del pueblo o lugar reside en las interacciones sociales y las actividades cotidianas que se desarrollan en éste, y que permiten asemejarlo a una comunidad.⁸ Por ello, el quinto capítulo se propone analizar las actividades que niños y niñas realizan cotidianamente y los conocimientos que de ellas se derivan. Inicia con las actividades que niños y niñas realizan en las calles, como ir a “mandado” y vender algunos productos. Sigue la referencia a las actividades realizadas en la casa, como el quehacer y las tortillas. Posteriormente describo las actividades al aire libre, de las cuales se derivan los conocimientos sobre los árboles, sus frutas o semillas y el campo, donde realizan actividades agrícolas o cazan iguanas y otros animales. Las actividades lúdicas, como los juegos entre pares y ciertas diversiones de adultos, tienen también importantes implicaciones en su vida cotidiana. Por último, considero los conocimientos orales, como saber “echar versos”, decir adivinanzas, escuchar cuentos y contar historias sobre el pueblo. La oralidad, al igual que otras actividades y saberes, tiene un papel fundamental en la manera en que los niños construyen conocimientos sobre su pueblo.

Finalmente, el sexto capítulo explica los conocimientos que niños y niñas tienen sobre lo negro y las enseñanzas al respecto por parte de escuelas y organizaciones civiles negras o afromexicanas. Si bien reconozco el papel que tienen los familiares y otros adultos de la localidad en la enseñanza de estos conocimientos, me centro en las acciones de las escuelas y las asociaciones. Expongo la manera en que los niños describen a la gente del pueblo, los significados de lo negro, lo moreno y la raza, y cómo se construyen estos conocimientos. Por ello, retomo la construcción de categorías étnico-raciales y los conceptos de racismo y discriminación. En este capítulo no sólo analizo los conocimientos que tienen niños y niñas sobre la gente de su pueblo, sobre lo

⁸ La comunidad es “un espacio, un dispositivo de pertenencia... es cimiento y tejido social, base material y simbólica” (Medina, López y Ángeles; 2011: 150-151). Véase capítulo 1.

negro, lo moreno y la raza, sino que también evalúo las contradicciones entre estos conocimientos y las experiencias de discriminación.

Mi interés es analizar estos conocimientos en el marco de procesos sociales históricamente configurados, de tal manera que no pretendo señalar “culpables” o exponer “ignorancias”, por el contrario, a lo largo de la tesis demuestro lo valiosos que resultan los conocimientos de las y los niños y adultos que compartieron conmigo a lo largo del trabajo de campo.

En este mismo sentido, deseo aclarar mi postura con respecto a la movilización política encabezada por organizaciones civiles negras o afromexicanas. Todas ellas merecen mi mayor respeto, admiración y gratitud. Me han abierto las puertas y me han permitido observar el arduo trabajo que realizan, casi siempre con pocos recursos y grandes dificultades. Mi cercanía con las asociaciones, sobre todo con AFRICA AC, México Negro AC y el Taller Cultural Cimarrón, pero también con la Casa del Pueblo de Morelos, EPOCA, ECOSTA y SOCPINDA, de ninguna manera nublan mi aproximación antropológica. Por el contrario, creo que la fortalecen pues me permiten ver los matices y apreciar la importancia de los contextos en los procesos de identificación.

Considero que la discriminación debe erradicarse ya que la igualdad de derechos individuales y colectivos debe ser garantizada para todas las personas y grupos. Las recientes reformas al artículo 1º Constitucional referentes a la no discriminación, confirman la importancia de ello,⁹ pero también demuestran que los cambios jurídicos son sólo el primer paso de un largo camino para la eliminación de este problema histórico tan grave (Rodríguez Zepeda; 2006).

En este mismo sentido, el reconocimiento del pueblo afromexicano en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es un paso inicial urgente para la creación de políticas públicas y leyes secundarias

⁹ Jesús Rodríguez Zepeda (2006:11) señala que en 2001 se introdujo en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, una cláusula contra la discriminación. En 2003 se aprobó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, y se creó el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

que garanticen un cambio en las condiciones de desigualdad que esta población enfrenta (junto con otros sectores como los indígenas). Las demandas de las organizaciones civiles negras o afromexicanas que denuncian estas condiciones de desigualdad, así como las contribuciones de los africanos y afrodescendientes en México que han sido plenamente fundamentadas con estudios históricos, son elementos suficientes para justificar este reconocimiento. Se trata de una deuda histórica apremiante incluir una visión más amplia de la historia en la educación de nuestro país, así como información que colabore a erradicar la discriminación. Se requieren aparatos de justicia y de salud menos desiguales; modelos económicos que respeten sus territorios en lugar de orillarles a la pobreza.

No obstante, muchos pueblos afrodescendientes en América se enfrentan a dificultades para fundamentar sus demandas ante el Estado, tal como Juliet Hooker (2010) explica. El caso de los afromexicanos coincide con ello, y hasta ahora la única manera de mantener un diálogo con instancias gubernamentales ha sido aparecer como comunidades *equiparables* a las indígenas (CDI; 2012). Ello parece ser un paso necesario para dialogar con el Estado y en mi opinión las organizaciones civiles tienen pleno derecho de elegir el discurso que más les convenza: étnico, racial, contra la discriminación, etcétera (véase Hooker; 2010).

Como antropólogos(as), nuestra perspectiva debe dar cuenta, en la medida de lo posible, de la compleja realidad social. Si partimos de la visión etnicizante del Estado y nos limitamos a ella estaremos dejando de lado importantes procesos sociales, culturales, históricos y políticos. Lo anterior no implica ignorar los discursos del Estado, sino, por el contrario, analizarlos a la luz de lo que observamos en otros espacios. Estoy segura que los modelos étnicos funcionan bien para muchas poblaciones, pero al aplicarlo a los pueblos afromexicanos terminan por presentar una visión estereotipada y estática de estas poblaciones (como se reconoce en el Informe de la CDI; 2012: 116). No pretendo negar los aportes de aquellas investigaciones que parten de esa perspectiva o la consideran la más viable, sino simplemente explicar que esta tesis parte de otro tipo de mirada. Por ello, en el primer capítulo expongo la

perspectiva de la cual parte esta investigación, siguiendo sobre todo los excelentes trabajos de Odile Hoffmann.

En mi opinión estas poblaciones no necesitan de rasgos étnicos “negros” o “afromexicanos” para ser reconocidos constitucionalmente, ni mucho menos de rasgos “africanos”. Las demandas de las organizaciones civiles negras o afroamericanas están plenamente justificadas por la desigualdad en que viven muchos pueblos en la Costa Chica, descendientes de los africanos y afrodescendientes que contribuyeron en la construcción de este país y que fueron negados no sólo de la historia oficial, sino también de las políticas públicas. Como historiadores y antropólogos, sabemos que el hecho de que sean descendientes de aquellas personas de origen africano no implica que deban mantener rasgos africanos; y que es comprensible que no todos ellos se enuncien como “afrodescendientes” o “negros”, considerando largos procesos de convivencia e intercambio,¹⁰ así como de invisibilización, discriminación y racismo.

También deseo aclarar que a lo largo de la tesis suelo emplear las palabras negro y afroamericano para referirme a las organizaciones civiles de la Costa Chica, porque esos son los términos que estas prefieren y defienden. En cambio, para referirme a estos pueblos y a su población, utilizo la palabra afroamericano con mayor frecuencia porque podría resultar confuso que yo misma utilizara la palabra negro cuando mi interés es analizar los significados sobre lo negro en voz de niñas y niños.

En la región se emplean otros vocablos como moreno, negro, afroamericano,¹¹ afroamericano, o incluso prieto. En el último capítulo abundo al respecto de estos términos, sobre todo los más usados por niños y niñas de la región. A

¹⁰ En este sentido es importante considerar la postura de Christian Rinaudo (2010) quien afirma que un error común de los investigadores es hablar de un “grupo” o “población” al estudiar lo negro. En su estudio (acerca de la ciudad de Veracruz) concluye que las dinámicas raciales que observó “no operan a pesar, sino más bien por *el hecho mismo* del mestizaje”.

¹¹ La palabra afroamericano, acuñada por Aguirre Beltrán en su obra *La población negra de México*, parece hacer referencia a aquellos “mestizos predominantemente negros”, incluyendo, por ejemplo, a los mulatos o zambos, es decir, descendientes de negros e indígenas. También empleó la palabra euromestizo (“mestizos predominantemente blancos”) e indomestizo (“mestizos predominantemente indios”). (Aguirre Beltrán; 1972: 209).

este respecto, Banton (1988) advertía que dar nombres raciales a los grupos sociales puede mantener ideas racistas que deben olvidarse, pero usar otras palabras de ninguna manera garantiza que las diferencias físicas dejen de tener consecuencias en las relaciones sociales. En este sentido, suelo usar la palabra *afromexicano* porque ha sido elegida por varias organizaciones y porque expresa dos aspectos fundamentales de esta población: que es mexicana y que desciende de africanos, aunque no exclusivamente de ellos (igual que la palabra *afrodescendiente*). No obstante, es importante señalar que varias organizaciones defienden otros términos como “negro” o “negro *afromexicano*”,¹² y de ninguna manera pretendo negar su validez. Cada persona o grupo, en tanto agente social, es capaz de elegir el etnónimo que para sí prefiera. Así, uno de los aportes de mi tesis es mostrar los significados que estas palabras tienen para los niños de esta región.

Como muestro en el primer capítulo, contamos con un importante acervo de obras al respecto de las poblaciones de origen africano en México y de la antropología de la niñez y de la educación. Sin embargo, aún son escasos los trabajos sobre los niños y sobre la educación en pueblos considerados *afromexicanos* (Arcadia; 2000. Quecha; 2011a. Prudente; 2007). Por ello, mi investigación representa un aporte a los estudios antropológicos sobre pueblos considerados *afromexicanos*, así como a la antropología de la niñez y de la educación, ya que analizo las maneras en que niños y niñas construyen conocimientos sobre su pueblo y lo negro, a partir de un contexto particular en términos de movilización política, la Costa Chica. Al hacerlo, me acerco a los procesos mediante los cuales construyen sentidos de pertenencia, identificación y distinción.¹³ Asimismo, considero el papel diferenciado que tienen las redes familiares y religiosas, así como las escuelas y las organizaciones civiles en la construcción de conocimientos sobre su pueblo y lo negro.

¹² Este término se decidió usar en un encuentro organizado por la Secretaría de Asuntos Indígenas, Huazolotitlán, Oaxaca, en septiembre de 2012.

¹³ Hoffmann y Rodríguez (2007) señalan la importancia de considerarlos procesos.

A pesar de los aportes, esta tesis también tiene limitaciones. Como toda investigación antropológica, el trabajo de campo nunca es suficiente. Aunque aprendí muchísimo, se trató de un periodo corto –de varios meses– y los momentos en que estuve en la Costa no me permitieron adentrarme, por ejemplo, en las actividades que los niños realizan en el campo o en ciertas fiestas importantes como la Navidad. Por centrarme en las y los niños, no analicé lo suficiente el tema de lo negro entre los adultos, ni tampoco en el espacio familiar.

Esta investigación pretende mostrar la urgencia de incluir la temática de la afrodescendencia en la educación de nuestro país, pero su mayor aporte reside en rescatar algunos de los valiosos conocimientos de niños y niñas de pueblos afromexicanos de la Costa Chica. Con ello deseo mostrar la posibilidad de tener una visión renovada sobre la etnicidad que permita fundamentar las demandas del movimiento negro o afromexicano de una manera distinta a la visión etnicizante que se basa en rasgos étnicos o, incluso, en fronteras étnicas nítidas y estáticas.

CAPÍTULO 1. TEJIENDO LA INVESTIGACIÓN: CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

El objetivo de este capítulo es exponer las consideraciones teórico-metodológicas que guiaron esta investigación, especialmente la perspectiva con que me aproximé al trabajo antropológico en pueblos de la Costa Chica considerados afromexicanos.¹ También presento una semblanza general de los estudios sobre la población de origen africano, especialmente en la región que me ocupa. Es importante señalar que a lo largo de la tesis retomo conceptos y postulados teóricos, pero en este espacio profundizo en la perspectiva que me permitió analizar de una manera particular mi experiencia en campo, con la finalidad de ubicar al lector, desde el inicio, con el tipo de investigación con que se encuentra. Además, en un segundo apartado explico los métodos y las técnicas empleados en mi trabajo de campo con la intención de detallar en qué consisten, cómo las llevé a cabo y reconocer sus alcances y limitaciones. Me centro en las consideraciones sobre aquellas estrategias que empleé para el trabajo antropológico con niñas y niños.

En México el proyecto de nación fue construido sobre el supuesto de que la población descendía de españoles e indígenas, exaltando la figura del mestizo (Hoffmann y Rodríguez; 2007: 33. Hoffmann; 2008:168-170. Díaz Casas; 2012). La presencia y participación de los africanos y sus descendientes a lo largo de la historia de México han sido invisibilizadas de la educación oficial. Por ello, no sorprende –pero sí preocupa– la ignorancia que prevalece acerca de su historia y su presente, lo mismo entre niños que entre adultos. Además, a pesar de los esfuerzos de ciertas instituciones del Estado (como CONAPRED, la CDI y la SAI-Oaxaca),² en otras instancias gubernamentales, como la SEP (Masferrer León; 2011a), prevalecen acciones discriminatorias que en nada favorecen la igualdad de derechos (Rodríguez Zepeda; 2006).

¹ En la introducción expliqué la utilización de los términos: “afromexicanos”, “afrodescendientes”, “afromestizos”, “personas de origen africano”, “negros” y “morenos”.

² Véase: CONAPRED, 2011. CDI, 2012. Desde 2011, la Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca tiene un departamento para la atención de comunidades afromexicanas, consúltese: www.sai.oaxaca.gob.mx/contenido/conocenos/derechos_indigenas.html

En este sentido, es fundamental considerar que las poblaciones de origen africano han estado presentes en México desde la época virreinal y desde entonces han participado en la construcción de nuestro país mediante diversos aportes sociales, culturales, económicos y políticos. Los africanos y afrodescendientes fueron esclavizados pero también hubo una importante cantidad de ellos que se liberó de distintas maneras. Tanto libres como esclavizados participaron en actividades económicas como la producción de azúcar, la minería, la agricultura, la ganadería y trabajaron en el servicio doméstico, fueron choferes³ y formaron parte de gremios realizando una diversidad de oficios (Velázquez; 2011b).⁴ Niños y jóvenes de origen africano también fueron esclavizados y tuvieron una importante participación en estos procesos (Masferrer León; 2009; 2011b; 2012; 2013). Al igual que los adultos, también hubo africanos y afrodescendientes menores de edad que fueron libres (Antonio; 2008).

En el aspecto social y cultural, las personas de origen africano participaron en la conformación de la actual población mexicana, junto con indígenas, europeos y asiáticos. No debe pensarse en grupos separados ya que la convivencia y el intercambio caracterizaron la vida cotidiana durante el periodo virreinal (Velázquez; 2011b). Además, como explico más adelante, Mintz y Price (1992) han demostrado la importancia de tener en mente la creatividad con que construyeron nuevas culturas, integrando elementos no-propios desde el principio, reinterpretando elementos propios o ancestrales de acuerdo a las necesidades del nuevo contexto e innovando en muchos sentidos.

La importancia que tuvieron las mujeres de origen africano ha sido confirmada por varias investigadoras, especialmente por María Elisa Velázquez (2006).⁵ Hombres de origen africano participaron en las milicias, teniendo, por tanto, una participación en ámbitos políticos (Vinson; 2000. Restall; 2005). Algunos “héroes nacionales” como José María Morelos y Vicente Guerrero han sido

³ De carrozas de la época, con caballos.

⁴ Hay una extensa bibliografía al respecto. Para una revisión propia de estudios históricos sobre esta población durante el periodo virreinal, véase: Masferrer; 2009: 104-165.

⁵ Al respecto de las mujeres afrodescendientes de la Costa Chica en la actualidad, véase el Diagnóstico realizado por Paola Sesia, Mara Alfaro, Karla Ruiz y Adriana Zentella (2011).

reconocidos como afrodescendientes (Díaz Casas; 2012), aún cuando la historia oficial suele ignorar este hecho (Ballesteros; 2011). También durante los siglos XIX y XX esta población tuvo un papel significativo, si bien se trata de un periodo menos estudiado debido a que paulatinamente se dejaron de utilizar las palabras que permitían identificarla con mayor facilidad, lo que no impide encontrar información interesante al respecto (Díaz Casas; 2012).

No sólo a lo largo de la historia fueron fundamentales las contribuciones de africanos y afrodescendientes, sino que también lo son en el México contemporáneo. En la actualidad hay un número considerable de localidades afrodescendientes en varias regiones del territorio nacional, como lo confirma la Consulta realizada por la CDI (2012). A pesar de no contar con estadísticas que permitan ubicar con certeza a esta población,⁶ debiésemos reconocer que la inmensa mayoría de los mexicanos son descendientes de alguno de los miles de africanos y afrodescendientes que habitaron este territorio durante la época virreinal; sobre todo si consideramos que en algunas regiones esta población era más numerosa que la de origen europeo (Aguirre Beltrán; 1972).

Algunos ejemplos concretos de poblaciones afrodescendientes en México que “integran y recuerdan los orígenes negros sin reducirse a ellos” son “los *jarochos* en Veracruz, *guaches* en las tierras calientes de Morelia, *mascogos* en Coahuila” (Hoffmann; 2006:111). Al respecto de los jarochos hay trabajos de Antonio García de León (2006), Christian Rinaudo (2010) y Ricardo Pérez Montfort (2001 y 2002). La historia de los mascogo es un tanto distinta pues arribaron a México en el siglo XIX huyendo de la esclavitud estadounidense (del Moral; 2004). Como detallo más adelante en este capítulo, y en el siguiente, el caso de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca es particular por la movilización política que ha habido en las últimas décadas. En esta región,

⁶ Algunos estiman la presencia de 400,000 personas afrodescendientes en México si bien reconocen que la falta de datos oficiales y estudios pormenorizados no permiten tener cálculos más certeros. CONAPRED, *Guía para la acción pública. Población afrodescendiente en México*, CONAPRED, México, 2011, p.24. Después de años de insistencia por parte de las asociaciones civiles negras o afromexicanas, INEGI al fin ha tomado medidas claras para incluir una pregunta en el Censo de 2015 al respecto de la pertenencia al pueblo negro, moreno o afromexicano. Véase: <http://colectivoafrica.blogspot.mx/2013/06/propuesta-de-la-redrcpnm-sobre-la.html>

algunos grupos se reconocen a sí mismos –y otros los reconocen– como morenos, negros, afromestizos o afromexicanos.

A pesar de su invisibilización en la historia oficial, desde hace varias décadas los estudios históricos sobre las poblaciones de origen africano han tenido como resultado un importante acervo de trabajos sobre su contribución en Nueva España, así como en el México independiente y posrevolucionario. Del mismo modo, existen numerosos estudios antropológicos al respecto de la población negra o afromexicana de la Costa Chica mismos que representan un aporte fundamental para un conocimiento más completo sobre el México contemporáneo, a pesar de que aún son escasos los trabajos sobre los niños y sobre la educación en pueblos considerados afromexicanos (Arcadia; 2000. Quecha; 2011a y b. Prudente; 2007).

Desde las investigaciones pioneras de Gonzalo Aguirre Beltrán, en la década de los cuarenta del siglo XX, se han abordado temáticas históricas y antropológicas sobre las poblaciones de origen africano en México.⁷ Si bien antes de las obras de Aguirre Beltrán se habían realizado otras investigaciones, Araceli Reynoso (2005:85) advierte que fue sólo después de la segunda edición de *La población negra de México*, en 1972, cuando se dio un valor a esta materia y se desarrolló una mayor cantidad de estudios al respecto.

El programa “Nuestra Tercera Raíz”⁸ promovió la organización de los Encuentros de Afromexicanistas en los cuales se presentaron numerosos resultados de investigación, cuyas compilaciones representan una contribución importante (Martínez Montiel y Reyes; 1993. Chávez; 1995. Martínez Montiel; 1994). Este programa también participó en la formación del Museo de las Culturas Afromestizas en Cuajinicuilapa, Guerrero, teniendo implicaciones importantes en la región (Reynoso; 2012).

⁷ Después de su obra *La población negra de México*, el autor publicó una cantidad importante de obras, por ejemplo: *Cuijla. Esbozo etnográfico de un pueblo negro* (Aguirre Beltrán; 1989).

⁸ Programa convocado por Guillermo Bonfil Batalla en 1989, a cargo de la Dra. Luz María Martínez Montiel.

Del mismo modo, deben subrayarse las contribuciones del seminario “Poblaciones y culturas de origen africano en México” (DEAS-INAH), a partir del cual se han realizado varias acciones⁹ (Velázquez y Correa; 2005. Velázquez; 2006. Cunin; 2008. Hoffmann; 2010. De la Serna; 2010. Velázquez; 2011). El programa de la UNAM “México Nación Multicultural” también ha tenido repercusiones relevantes (Rodríguez Mitchell; 2009 y 2012). Ello permite observar la relación entre el desarrollo académico de los estudios afromexicanistas y los programas o proyectos en la región.

Aún falta una historia bien documentada sobre las personas de origen africano en la Costa Chica, así como etnografías más integrales (Hoffmann y Velázquez; 2007), pero podemos encontrar una vasta cantidad de estudios al respecto, tal como muestran algunos estados de la cuestión. Por ejemplo, la obra *Afroméxico*, de Ben Vinson III y Bobby Vaughn (2004), expone un balance bibliográfico que incluye numerosas referencias. La obra de Gabriel Moedano y Emma Pérez-Rocha (1992) fue la primera que pretendió reunir las principales referencias bibliohemerográficas y las fuentes de archivo del México colonial útiles para los estudios afromexicanistas. Cristina Díaz (1995) también hizo un esfuerzo por reunir una extensa bibliografía en su tesis de licenciatura.

Sobre la historia de la Costa Chica, los trabajos de Rolf Widmer (1990) y Aguirre Beltrán (1972; 1989, entre otras) son referencias obligadas. La obra de Aguirre, *Cuijla. Esbozo etnográfico de un pueblo negro*, aborda el caso de Cuajinicuilapa en la Costa Chica de Guerrero e incluye no sólo información etnográfica sino también histórica. Otros autores también han trabajado la historia de la población afrodescendiente de esta región (Chance; 1993. Pavía y Pavía; 2007. Cárdenas; 2005; 2007. Reynoso; 2004; 2010; 2011. Velázquez y Correa; 2007. Velázquez; 2009. De la Serna; 2011).

En cuanto a los estudios antropológicos sobre la Costa Chica, María Elisa Velázquez y Odile Hoffmann (2007) han apuntado lo que falta por hacer y los

⁹ En el marco de este seminario, a cargo de María Elisa Velázquez, se han publicado varios libros, se han organizado eventos académicos y se han desarrollado redes nacionales e internacionales de investigación, por ejemplo con los proyectos Afrodesc, Eurescl y La Ruta del Esclavo (UNESCO).

retos por vencer, sin embargo, reconocen también los avances que se han logrado en la materia. De hecho, Odile Hoffmann cuenta con importantes publicaciones al respecto de estas poblaciones donde analiza, por ejemplo, las representaciones de las identidades étnicoraciales en distintos contextos mexicanos como Veracruz, Oaxaca y Guerrero (2006; 2007a; 2007b; 2008, entre otras). Las investigaciones más destacadas acerca de las organizaciones y el movimiento político en la Costa, probablemente son las de Gloria Lara (2008; 2010; 2012). Sin embargo, otros autores también se han aproximado a esta temática con resultados interesantes (Vaughn; 2004. Añorve; 2007a. Machuca; 2008).

El trabajo de Amaranta Arcadia Castillo (2000), aunque no se centra en la niñez, incluye información sobre niños de la Costa Chica al analizar los estereotipos y las relaciones interétnicas entre mixtecos, mestizos y afroestereotipos. No obstante la importancia de este estudio, la excelente¹⁰ tesis doctoral de Citlalli Quecha (2011a) sobre niños y niñas cuyos padres migraron es la primera (y hasta ahora única) en centrarse en niños de esta región. Quecha (2011a) aborda las experiencias de los niños de Corralero, en la Costa Chica oaxaqueña, con respecto a la migración de sus padres, así como los reacomodos familiares y sociales a los que se enfrentan. Destacan, por ejemplo, las enfermedades que pueden padecer ante dicha migración, y la manera en que las niñas son solicitadas como madrinas. Se trata de un estudio fundamental para mi investigación no sólo por ser el primer trabajo al respecto sino también por su aproximación a temáticas de la vida cotidiana de la niñez en la misma región, a pesar de que cada localidad y microrregión pueda presentar ciertas particularidades (Lara; 2012). De hecho, precisamente lo más valioso de contar con dicho antecedente es la posibilidad de encontrar diferencias y semejanzas entre las localidades estudiadas por Quecha y por mí.

Si bien el estudio de Citlalli Quecha es el primero sobre niños de pueblos considerados afroestereotipos, la niñez ha estado presente en la tradición antropológica prácticamente desde sus inicios, pero con especial fuerza desde

¹⁰ La tesis doctoral de Citlalli Quecha obtuvo el tercer lugar en el IV Premio UNICEF 2012. [http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_4topremioUNICEF-WEBV2\(1\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_4topremioUNICEF-WEBV2(1).pdf)

hace varias décadas. Debe reconocerse que hay numerosas investigaciones antropológicas sobre niñez, si bien es una veta que aún debe desarrollarse más. Aunque la infancia tenía un lugar entre autores de la antropología clásica, como Malinowski (1982), fue gracias a Margaret Mead (1975) que la niñez y la adolescencia se posicionaron como temáticas fundamentales para esta disciplina (véase también Mead y Wolfstein; 1964 y Collangelo; 2003). No obstante, fue en las últimas décadas del siglo XX cuando se desarrolló un nuevo paradigma de estudios sociales sobre la niñez (James y Prout; 1997).

Actualmente es posible encontrar numerosos estudios sobre niños y niñas indígenas, así como infantes en áreas urbanas, destacando las temáticas de migración y trabajo infantil (Alem; 2002. Podestá; 2007. Alvear; 2009. Bonfil Sánchez; 2002. Gelover; 2008. Glockner; 2008. OIT; 2010). También existen trabajos sobre niños africanos (LeVine *et al*; 1994) y sobre niños afrodescendientes en otros países, por ejemplo en Estados Unidos o Colombia (Ogbu, 1990. Ogbu y Simons, 1998. Harris y Graham, 2007. Olivera y Correa Angulo; 2010).

Además, también hay importantes avances en temáticas relacionadas con la niñez, como la educación y la socialización. Acerca de estos procesos se encuentran investigaciones vinculadas con población indígena (Bertely; 2000a. Spindler; 2006. De León; 2010). Algunos de los trabajos acerca de la socialización infantil apuntan al papel fundamental que tiene el lenguaje en este proceso (Schieffelin y Ochs; 1999. De León; 2005. Núñez; 2005. Vázquez; 2008). Otros estudios exploran la manera en que se relaciona la socialización de niños indígenas en zonas urbanas con la discriminación y el estigma (D'Aubeterre, 2010. Romer; 2010. Rojas Cortés; 2010). Se ha trabajado también el concepto de socialización racial, por ejemplo para los casos de Estados Unidos y Colombia (Sears; 1992. Barr y Neville, 2008. Álvarez; 2009). En este mismo sentido, la reciente tesis de maestría del antropólogo Carlos Correa Angulo (2013) aborda los procesos de socialización familiar en un pueblo afromexicano de la Costa Chica, específicamente en cuanto a las relaciones raciales que en él se desarrollan.

Otro tema relacionado con mi investigación es la manera en que la educación escolar aborda la temática de los africanos y los afrodescendientes, así como el problema de la discriminación y el racismo en la escuela (Van Dijk; 2007. Lovejoy y Bowser; 2012. Puertas; 2010. López; 2011). Se cuenta con balances acerca de la formación que reciben los afrodescendientes en otros países (López; 2011. Ogbu; 2003. Rodríguez y Mallo; 2012). Acerca de las propuestas educativas destinada a los afrodescendientes en América, hay varios estudios (Rojas; 2010. UNESCO, 2011. Enciso; 2004; véase Alemán; 2008, y www.uraccan.edu.ni).

A pesar de los avances sobre esta temática en otros países, para el caso mexicano la producción al respecto es escasa. Contamos con el trabajo de Rodolfo Prudente (2007) sobre la única materia a nivel bachillerato que abordaba el tema de las culturas “afromestizas” en México (en José María Morelos, Oaxaca). Además, algunas investigaciones propias muestran la manera en que se enseña sobre los africanos, afrodescendientes y afromexicanos en primaria y secundaria, sobre todo a partir de los libros de texto de la SEP, aunque también consideré entrevistas con maestros y alumnos (Masferrer León; 2011a).

Aparte de las investigaciones, es importante considerar el surgimiento de numerosas organizaciones civiles en la región Costa Chica de Guerrero y Oaxaca que luchan por el reconocimiento constitucional de esta población, por la no-discriminación y por la recuperación y revalorización de algunos de sus elementos culturales (Lara; 2010). A pesar de algunos avances en términos jurídicos, sobre todo en el estado de Oaxaca,¹¹ aún queda mucho trabajo por hacer para lograr que se reconozcan plenamente sus derechos colectivos,

¹¹ Desde 1998 se incluyó una consideración a los afromexicanos en la Constitución Política del Estado de Oaxaca: “La ley reglamentaria protegerá a las comunidades afromexicanas y a los indígenas pertenecientes a cualquier otro pueblo procedente de otros Estados de la República y que por cualquier circunstancia, residen dentro del territorio del Estado de Oaxaca”, http://www.finanzasoxaca.gob.mx/pdf/asistencia/leyes_fiscales/2011/1_CONSTITUCION_POLITICA_DEL_ESTADO.pdf. Además, en junio de 2013 la LXI Legislatura de Oaxaca aprobó reformar los artículos 1, 16 y 25 de la Constitución Política del Estado de Oaxaca. Estas reformas implican: la prohibición de prácticas de discriminación; la libre determinación y autonomía del pueblo y las comunidades afromexicanas; el reconocimiento de que esta población es parte integrante del estado de Oaxaca, con personalidad jurídica de derecho público y con el goce de derechos sociales; y, por último, propiciar la participación democrática en las comunidades afromexicanas.

tanto en Guerrero como a nivel federal, e incluso también en Oaxaca (por ejemplo, aún queda pendiente aprobar la reforma constitucional y legal propuesta por la Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca).¹² Es importante recordar que también hace falta el reconocimiento a esta población en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la creación de leyes secundarias y de políticas públicas que realmente incidan en la mejora de las condiciones en que se encuentra esta población (en lo cual insisten las organizaciones negras o afroamericanas de la Costa Chica).

Las organizaciones civiles se enfrentan a un trabajo arduo y complejo donde la población de la cual son parte y de la cual surgieron, aún presenta dificultades para reconocerse como negra o afroamericana. Sería equivocado pensar que sólo es responsabilidad de estas asociaciones civiles o de la población de la Costa Chica, conocer su historia y luchar por sus derechos colectivos, como si no hubiera largos procesos de discriminación e invisibilización de la cual somos parte todos, en distintas medidas y a veces sin darnos cuenta. Los actos de discriminación no se limitan a chistes, comentarios o insultos racistas, sino que se ha llegado a deportar a mexicanos por el color de su piel (CONAPRED; 2011). Además, como mostré en trabajos anteriores, la educación oficial incurre en prácticas discriminatorias, entre otras cosas, por incluir una visión parcial sobre la historia de esta población, referirse a ella en términos de raza y minimizar su importancia en el pasado y el presente (Masferrer León; 2011a. Velázquez y Masferrer León; 2013). A pesar de algunos esfuerzos recientes en los libros de texto, la generalidad es pensar en México como una nación mestiza, producto de indígenas y españoles (tema que analizo en el capítulo 6).

No debe sorprendernos que la ignorancia que de ello se deriva, haya impregnado no sólo a los habitantes de las regiones donde suponemos que no hay afroamericanos, sino también en aquellas donde numerosas investigaciones han venido demostrando por décadas que sí los hay. De hecho, la idea de que sólo hubo (o hay) negros en las costas es otra idea equivocada y también

¹² Motivo por el cual algunas organizaciones han manifestado que la reforma aprobada por la LXI Legislatura de Oaxaca es insuficiente. Sobre la Reforma de la SAI, véase: *Foro Estatal de Consulta para la Reforma Constitucional y Legal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Negro Afroamericano de Oaxaca*, Oaxaca, octubre 2012.

ampliamente difundida. Muchos mexicanos se consideran sólo descendientes de europeos e indígenas, desconociendo la enorme probabilidad de que también sean descendientes de africanos, si consideramos la importante presencia de personas de origen africano en todo el territorio mexicano a lo largo del periodo virreinal, como ya he señalado.

Nos encontramos en un círculo vicioso: el Estado no reconoce a la población afroamericana o negra¹³ y, por tanto, no lleva a cabo estrategias para combatir la discriminación y enseñar sobre su historia. Esta discriminación e ignorancia dificulta el autoreconocimiento y el respeto de los demás a esta población. Si el autoreconocimiento es mermado y la población mexicana, en general, desconoce al respecto, entonces el movimiento de reivindicación pierde fuerza y al Estado le resulta fácil negar la importancia de incluirlos en las políticas públicas.¹⁴ Teniendo en mente estos procesos históricos, pienso que no deben desdeñarse los avances que han logrado las organizaciones civiles negras o afroamericanas de la Costa Chica, lo que tampoco implica tener una visión acrílica o condescendiente hacia ellas.

También deseo hacer notar el papel paradójico que ha tenido la discriminación ya que por un lado dificulta la autoadscripción pero, por otro, ha sido un motor fundamental para la movilización (véase Van Dijk; 2007. Casaús; 2007). En este mismo sentido, es interesante la oposición y la vinculación entre la escuela y las organizaciones civiles de la Costa. Podemos observar una contracorriente entre la educación escolar y los esfuerzos de estas asociaciones, pero también hay una importante relación entre ellas puesto que algunos de los miembros de las organizaciones son maestros o directores de escuela.

En un primer momento consideré importante analizar el efecto que estas dos esferas educativas tenían en la comprensión de los niños de la Costa Chica sobre lo negro, pero después decidí centrarme en los conocimientos que tienen sobre su pueblo y cómo los construyen para, así, incluir otros espacios

¹³ Odile Hoffmann (2006) ha analizado las consecuencias de la ausencia de categorización externa de esta población por parte del Estado mexicano.

¹⁴ Un ejemplo reciente es que los afroamericanos no fueron contemplados en el Plan Nacional del Desarrollo 2012-2018.

importantes de socialización como, por ejemplo, la familia y las iglesias. Tal como María Elisa Velázquez (2011b:8) señala, “siguen haciendo falta investigaciones más amplias con datos y registros etnográficos cuidadosos y con análisis crítico sobre el tema” (véase también Hoffmann y Velázquez; 2007). Así, durante el trabajo de campo me di cuenta de la importancia que el pueblo¹⁵ tenía para niños y niñas por lo que consideré relevante abordar el tema de lo negro pero desde una perspectiva distinta, que contemplara la cotidianeidad de estos niños y que no se limitara a temáticas que *a priori* se asocian a los afrodescendientes. Así, las preguntas que guiaron mi investigación fueron: ¿Cómo construyen conocimientos sobre su pueblo y sobre lo negro, los niños y niñas de la Costa Chica? ¿De qué manera los conocimientos sobre su pueblo y lo negro coinciden o se contradicen?

Por la importancia de las organizaciones civiles negras o afroamericanas en los conocimientos sobre lo negro, decidí realizar mi investigación en dos pueblos donde las acciones de estas asociaciones son visibles, tanto como lo es la educación escolar, sin olvidar otros espacios fundamentales de socialización como la familia o las iglesias. Las relaciones intergeneracionales resultan fundamentales ya que los conocimientos no se transmiten de los adultos a los niños de manera pasiva o unidireccional; por el contrario, los propios niños tienen un papel primordial en la interpretación, resignificación y reapropiación de estos. Así, son los niños y las niñas de la Costa Chica, en tanto sujetos con agencia (Jociles *et al*; 2010. Szulc; 2006), quienes de manera activa concilian las contradicciones y las coincidencias de los distintos espacios en que participan.

Esta investigación se centra en el pueblo José María Morelos, en la Costa Chica oaxaqueña, si bien frecuentemente hago referencia a Cuajinicuilapa, en la misma región pero en el estado de Guerrero. En José María Morelos realicé un trabajo de campo más exhaustivo pero me pareció importante presentar información sobre Cuajinicuilapa, donde las acciones de algunas organizaciones también han sido significativas para niños y jóvenes. En ambos

¹⁵ Como explico más adelante, Hoffmann (2007a; 2007b) analiza la importancia de la localidad a partir de varios ejemplos de la Costa Chica.

lugares encontré una importante vinculación entre las asociaciones civiles y la educación escolar, como abundo en los capítulos 2 y 6.

Aunque ambos pueblos son considerados afromexicanos o negros, deseo hacer notar que estas categorías (sociales, étnicas o étnico-raciales) no se están asignando a los niños en lo individual, sino, en lo general, a la población de la localidad. No pretendo pasar por alto la diversidad de la población que puede haber en estas localidades y al hablar de pueblos afromexicanos no me refiero –aún– a que en ellos haya una identidad ni una etnicidad negra o afromexicana. En cambio, me interesa caracterizar de alguna manera a la población de estudio siguiendo el espíritu político de las organizaciones civiles y los resultados de investigaciones históricas y antropológicas que demuestran una presencia importante de africanos y afrodescendientes en la región, y particularmente en estas localidades. Pretendo indagar cómo se construyen estas categorías en la cotidianeidad y respetar los procesos de autoidentificación y autoadscripción individual.

En este sentido, es importante recordar que los estudios sobre etnicidades en México se han centrado en los pueblos indígenas, donde ciertos rasgos como una lengua y vestimenta particular o instituciones de organización social y política distintivas, han sido considerados elementos medulares de su etnicidad (Hoffmann; 2006:115). Sin embargo, Odile Hoffmann advierte sobre la importancia de aproximarse a los procesos de identificación de una manera más amplia ya que:

mientras la antropología mexicana siga intentando definir los límites de un eventual “grupo afromestizo” (o afromexicano), será incapaz de comprender el proceso de construcción y deconstrucción permanente de esta identidad social volátil, incierta y, sin embargo, activa en el campo social. El enfoque etnográfico que podría evitar ese sesgo no ha logrado “descentrarse” de la problemática etnicizante (Hoffmann; 2006: 116).

Para esta investigadora, con quien coincido plenamente, los límites de esta perspectiva “se encuentran en el plano teórico, con un doble ‘desliz’: en el momento de catalogar ciertas prácticas como ‘negras’, incluso ‘africanas’, y al asimilar ciertas prácticas, o un conjunto de prácticas, a una identidad colectiva arbitrariamente llamada ‘negra’ por el investigador” (Hoffmann; 2006:116). Por

ello, en esta investigación no etiqueto prácticas como negras –ni mucho menos como africanas– pero sí señalo si alguien del pueblo, de una asociación, o un investigador, consideró que se trata de una práctica sociocultural propia de los afroamericanos o con una notable influencia africana (que no es lo mismo). No busco “lo negro” ni “lo africano” en las prácticas culturales ni tampoco me limito a registrar lo que pareciera ser particular, distintivo o propio de estos grupos. En cambio, indago cómo se construyen esas categorías en la cotidianidad, sobre todo entre niños y niñas, y también a partir de los espacios y agentes de su socialización y educación escolar.

Como lo señalan Odile Hoffmann y María Elisa Velázquez (2007:65) resulta importante estudiar “los márgenes de las clasificaciones y las categorías (ser a la vez negro y mestizo, indio y negro), las desviaciones, las contradicciones asumidas, las subversiones del orden racial”, ya que ello podría “abrir pistas novedosas que dejarían lugar a la creatividad social de los individuos y sociedades de las diversas épocas”. Así, es importante considerar la complejidad de los procesos –a veces contradictorios– de identificación y posicionamiento que una perspectiva centrada en la imposición de etiquetas étnicas dejaría de lado.

Estas investigadoras consideran fundamental tener presente que las identidades son multidimensionales y recomiendan integrar otras dimensiones como la religiosa y el género. En esta tesis parto de la dimensión etaria e integro la dimensión étnico-racial y la religiosa pero, sobre todo, considero el sentido de pertenencia y la identificación a partir del pueblo o “lugar” (concepto que explico más adelante). También considero aspectos de género, aunque en mucha menor medida. Se trata, pues, de considerar la interseccionalidad de las identidades: “la identidad étnico-racial se cruza permanentemente con otros regímenes de identificación” (Hoffmann y Velázquez; 2007: 65). Del mismo modo, Stuart Hall (2010: 327-328) subraya la importancia de “reconocer que todos nosotros estamos compuestos por múltiples identidades sociales, y no por una”, y que “fuimos contruidos de manera compleja, a través de diferentes categorías, diferentes antagonismos”. En este mismo sentido, Michael Banton

(1988) imagina la categorización social como un conjunto de círculos que se traslapan de manera compleja.

También es importante hacer una aclaración sobre la búsqueda de huellas de africanía. A pesar de que algunas investigaciones muestran resultados interesantes y muy pertinentes sobre la relación entre, por ejemplo, prácticas musicales de la Costa Chica mexicana y la región de Senegambia, en África (Ruiz; 2011), no en todos los casos esta perspectiva es conveniente. Tal como Hoffmann señala:

al enfoque etnográfico actual le cuesta desprenderse del sesgo del folclor y, a final de cuentas, esencialista, en el que encontró su justificación en sus orígenes, cuando había que “dar pruebas” de la presencia y de la pertinencia de las “particularidades” negras o de origen africano. Al asimilar la identidad al solo campo cultural, se “fabrica” identidad a partir de prácticas culturales, y se corre el riesgo de conducir a una visión simplificada y fragmentada de las sociedades regionales, mucho más complejas (Hoffmann, 2006: 116-117).

No se trata de negar posibles particularidades que pudieran tener los pueblos de la Costa Chica considerados afromexicanos, o posibles supervivencias o semejanzas con prácticas culturales “africanas”. Se trata de no limitar la mirada etnográfica a una supuesta etnicidad negra como una categoría monolítica y esencialista que no da cabida a la complejidad de la realidad social (Good; 2005); ni partir de estereotipos¹⁶ sobre lo que es, o no, africano (Ruiz; 2011).

Recordemos que los importantes estudios pioneros de Aguirre Beltrán (1989) hacían hincapié en los vestigios de la africanidad en ciertos rasgos como la manera de cargar a los niños, construir las casas, en rituales de curación y en la creencia en la *sombra* como entidad anímica (por cierto, idea criticada por especialistas mesoamericanistas: López Austin; 1996:252. Martínez González; 2006). Otros investigadores también han descrito particularidades de estas poblaciones. Por ejemplo, Luis Eugenio Campos (1999) expone una caracterización étnica de los pueblos de la Costa Chica oaxaqueña a partir de, lo que él considera, una serie de rasgos culturales comunes en los pueblos negros de la región. Francisca Aparicio, Cristina Díaz y Adela García (1993) realizaron un vocabulario afromestizo, mismo que representa un importante

¹⁶ Para Hall (2010; 428-433), los estereotipos implican reducir a unos cuantos rasgos esenciales y fijos.

aporte en términos lingüísticos y etnográficos. Cristina Díaz (2003) analizó algunas características de los grupos domésticos, el parentesco y las alianzas matrimoniales de los “afromestizos”, así como las repercusiones de la migración en estos fenómenos, y de manera breve tocó el tema de la crianza.

Así, aunque no está dentro de mis objetivos encontrar rasgos étnicos o huellas de africanía, ni aproximarme a la “etnicidad” de estos pueblos, no desacredito a aquellas investigaciones que lo hacen. Parto de la preocupación por no esencializar la diferencia ya que, tal como Stuart Hall (2010: 428) advierte, la naturalización de las diferencias es una estrategia representacional diseñada para fijarlas y asegurarlas indefinidamente. Además, “el momento esencializante es débil porque naturaliza y deshistoriza la diferencia” (Hall; 2010:294).¹⁷ No se trata, pues, de negar la relación histórica de estas poblaciones con África, sino de tomar en cuenta los procesos –históricos también– de intercambio y transformación que han vivido, así como la complejidad y heterogeneidad de estas poblaciones.

Hall (2010:294) considera que naturalizar categorías históricas implica fijar su significado “fuera de la historia, fuera del cambio, fuera de la intervención política”. Una vez que ello ocurre, “estamos tentados de usar <<negro>> como si no tuviéramos otras políticas sobre las qué discutir excepto si algo es negro o no”. El peso de la investigación debe ponerse, entonces, en observar la diversidad de la experiencia negra, no sólo con la finalidad de “apreciar las diferencias históricas y experimentales dentro y entre las comunidades, regiones, países y ciudades, entre culturas nacionales, entre diásporas, sino también para reconocer los otros tipos de diferencias que ubican, posicionan y localizan a la gente negra” (Hall; 2010:294). Dado que las “diferencias raciales no constituyen el todo de nosotros”, se debe tomar en cuenta los “diferentes tipos de diferencias” que hacen que las personas estemos siempre en negociación “con una serie de posicionamientos diferentes” (Hall; 2010:295).

¹⁷ Hoffmann (2008: 173) considera que Hall “gran teórico y conocedor del tema, además de militante por la causa de la diáspora negra” denuncia los peligros de esencializar, pero también cae en ello e incluso justifica esta contradicción.

Por lo anterior, en esta investigación consideré la importancia del lugar como uno de los elementos para la construcción de posicionamientos entre niños de la Costa Chica, además de tomar en cuenta la relevancia de las acciones de las organizaciones civiles negras o afromexicanas en la región. Al considerar los conocimientos que tienen sobre su pueblo y sobre lo negro, integro al análisis los posicionamientos referentes al lugar, a lo étnico-racial, a la edad y, en menor medida, a la religión y al género. Así, quiero dar cuenta de la complejidad de los procesos de construcción de sentidos de pertenencia e identificación en niños y niñas de la Costa Chica, partiendo de los conocimientos que tienen sobre su pueblo y cómo lo negro aparece –o no– dentro de éstos, indagando cómo se construyen estas categorías en la cotidianidad.

En esta misma línea interpretativa, considero fundamental partir de los estudios de Sydney Mintz y Richard Price (1992) sobre las poblaciones de origen africano en América, quienes han mostrado cómo los africanos esclavizados construyeron culturas nuevas, lo que no implica que olvidaran sus tradiciones culturales tras la travesía en barco. En cambio, sin duda recuperaban los conocimientos previos pero para construir algo nuevo, siendo uno de los elementos más importantes de esta construcción, la posibilidad de incorporar, intercambiar y re-significar prácticas culturales *extranjeras*, así como remodelar las formas tradicionales propias. Para estos autores, la heterogeneidad inicial de los esclavos ocasionó una apertura generalizada a ideas y prácticas de otras tradiciones culturales, una especie de tolerancia a las diferencias culturales. En este sentido, no debe sorprender que las poblaciones consideradas afromexicanas o negras hayan integrado elementos indígenas o europeos debido a largos procesos de convivencia, intercambio y mestizaje con ellos (Velázquez; 2011b). El intercambio también iría en el sentido opuesto, tal como Mintz y Price indican en su obra.

Entonces, el dinamismo continuo, el cambio, la elaboración y la creatividad han sido aspectos fundamentales de las culturas de origen africano en América (Mintz y Price; 1992). De ser así, debiéramos mantener una postura escéptica sobre aquellos que encuentran continuidades directas de África. Por ello, Mintz

y Price sugieren complejizar el tema de estas huellas de africanía, lo que no implica negar la existencia de supervivencias o retenciones directas en las culturas y sociedades africanoamericanas sino que, en términos generales, las continuidades formales directas desde África son más una excepción que una regla en las culturas afrodescendientes de América.

La propuesta metodológica de Sydney Mintz y Richard Price se relaciona con la etnohistoria¹⁸ pues proponen que un fundamento firme en el conocimiento del pasado de los pueblos africanoamericanos puede asegurar la comprensión de su presente, tanto como el estudio del presente provee de claves que pueden emplearse en el trabajo de archivo. No se trata de extrapolar el pasado al presente, o viceversa, sino de estudiar la historia para tener una mejor comprensión de los fenómenos sociales y culturales en su dimensión a través del tiempo. En lugar de emplear el concepto de préstamo cultural, ellos piensan en términos de crear y remodelar, y concluyen: “es un Nuevo Mundo en tanto aquellos que se convirtieron en sus pobladores lo rehicieron y, en el proceso, se rehicieron ellos mismos” (Mintz y Price; 2012:123).¹⁹ En el caso mexicano debemos considerar que el “modelo del encuentro” propuesto por estos autores se complejiza aún más por la importante presencia de poblaciones indígenas.

Otras propuestas de la etnicidad, más recientes y mejor aceptadas, se han centrado en la construcción de fronteras étnicas (Barth; 1976. Bartolomé; 1979. Rodrigues de Brandao; 1986. Para una revisión al respecto véase: Hoffmann y Rodriguez; 2007: 13-54). En el caso de la Costa Chica algunas investigaciones se han dedicado a analizar estas fronteras étnicas, por ejemplo a partir de las alianzas matrimoniales (Quecha; 2006); o de los estereotipos en las relaciones interétnicas (Arcadia; 2000). Estas investigadoras identificaron fronteras étnicas en localidades específicas del municipio de Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca. Hoffmann advierte la dificultad de definir las fronteras étnicas de los afromexicanos en su conjunto (aunque no en localidades particulares), ya que las fronteras étnicas:

¹⁸ Véase: Carlos Martínez Marín (1976) y Pedro Carrasco (1987).

¹⁹ En el original en inglés: “*New world it is, for those who became its peoples remade it, and in the process, they remade themselves*” (Mintz y Price; 1992: 84).

son constantemente renegociadas según los contextos de alteridad y difieren de una localidad a la otra, de un periodo al otro, en función de las alianzas y de las tensiones políticas, económicas o sociales del momento. El modelo barthiano es eficaz para circunscribir esos movimientos de fronteras, pero es inoperante dentro de una óptica de “definición” de grupo étnico, para lo cual no ha sido pensado (Barth, 1995). Por su parte, el modelo de interpretación en términos de “relaciones interétnicas” sólo puede funcionar –con dificultad– con base en monografías, única manera de describir cómo se generan y se interpretan de manera local las diferencias [...] Lógicamente, la validez de tal enfoque disminuye en proporción directa con la pretensión a la generalización o a la teorización. ¿Cómo concebir, en efecto, “lo interétnico” sin, primero, aislar los “grupos étnicos”, cuestión que, precisamente, todavía se encuentra –por desgracia– al centro de los debates y polémicas?

Además, Hoffmann señala la importancia de estudiar la diversidad de expresiones identitarias en distintos contextos geográficos, lo que tendría dos intereses. El primero de ellos sería “demostrar la inconsistencia de las posiciones etnicizantes que en la actualidad inciden en la etnogénesis estereotipada de los ‘afromexicanos’” (Hoffmann; 2006:125). En mi opinión, ello no implica negar la importancia de esta población y su lucha política, sino evitar la reproducción de estereotipos que, finalmente, también forman parte de la discriminación y del racismo de que han sido objeto estas personas, (véase: Hoffmann; 2008). Considero que el proceso de etnogénesis no debe confundirse con la perspectiva etnicizante de la cual tomo distancia aquí, ya que lo primero se refiere a la tendencia encabezada por las organizaciones civiles negras o afromexicanas, mientras que lo segundo se refiere a un tipo de análisis que no siempre permite dar cuenta de la compleja realidad social en nuestros estudios antropológicos.

El segundo interés de estudiar la diversidad de las expresiones identitarias en distintos espacios geográficos sería “comprender cómo interviene el espacio en la construcción de identidades, al participar en las relaciones de poder entre actores y entre niveles de acción” (Hoffmann; 2006:125). El espacio, entonces, es considerado un eje fundamental de las investigaciones antropológicas con poblaciones afromexicanas, y se trata precisamente de un aspecto central de esta tesis. Para Hoffmann (2006: 126), considerar el espacio posibilita el análisis de las configuraciones identitarias que las personas “interpretan y resignifican según sus propios intereses y sus posibilidades del momento”, habiendo importantes variaciones de una localidad a otra. No se trata de llegar

a particularismos extremos, sino más bien, de mantenerse atentos a las particularidades de cada caso pues sólo así se podrá observar la complejidad de los procesos de identificación (Hoffmann y Rodríguez; 2007: 20).

Hoffmann (2007a y 2007b) ha analizado la importancia del “lugar” y del “efecto-lugar”, como categorías geográficas significativas en términos de identificación. Un lugar no se limita a un tiempo y un espacio determinado, sino que se construye a partir de su relación con otros niveles como serían redes regionales, nacionales y globales (Hoffmann; 2007b:389). No se define en términos de los límites físicos que haya alrededor del lugar, sino que puede imaginarse como momentos articulados de redes de relaciones sociales y significados, en un locus particular (Massey; 1994: 154). De ahí la importancia de considerar, por ejemplo, la manera en que niños y niñas participan en redes sociales familiares y religiosas en Morelos y cómo ello se vincula con los conocimientos que tienen sobre su pueblo (capítulos 3 y 4).

De acuerdo a Butz y Eyles (1997:2), el lugar es donde uno es conocido y conoce a otros. Retoman a John Agnew al aseverar que el lugar está compuesto por: 1) la distribución espacial de actividades de una ubicación; 2) el contexto donde se constituyen relaciones sociales (similar al concepto de comunidad) y; 3) el apego a un lugar o sentido de lugar. Este tercer aspecto permite ver que el sentido de lugar (*sense of place*) es indisociable del concepto de lugar y puede ser comprendido como un apego a éste. Por este motivo, en el capítulo 2 analizo el sentido de pertenencia de niños y niñas de Morelos hacia su pueblo.

De acuerdo a Medina, López y Ángeles (2011: 150-151), la comunidad es “un espacio, un dispositivo de pertenencia... es cimiento y tejido social, base material y simbólica”. La comunidad está compuesta por un lugar o área, personas e instituciones y un sentido de pertenencia que, a su vez, enriquece la noción de lugar (Butz y Eyles; 1997:4). Para Butz y Eyles la comunidad implica a grupos de individuos y sus relaciones entre sí y, aunque no requiere necesariamente de un lugar –pensemos en comunidades transnacionales–, el

lugar localiza las actividades y tiene significado como el área donde se desarrollan estas.

En este mismo sentido retomo a Jorge Gasché (2008), para quien las actividades forman parte central de la cultura. Para él, la cultura no es un conjunto de elementos que se puede inventariar y clasificar, sino que es “lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario... la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas” (Gasché; 2008:316).²⁰ Por ello, en el capítulo 5 abundo al respecto de las actividades cotidianas que los niños desarrollan en el pueblo y los conocimientos que de éstas se derivan (véase también el capítulo 4).

Para Butz y Eyles (1997:6), mucha de la vida compartida por miembros en comunidades basadas en el territorio está unida por una experiencia compartida de, y en, un lugar. La gente que comparte una historia común en un lugar suele compartir orientaciones hacia éste, mismas que se reproducen mediante actos comunicativos. Tanto los actos comunicativos como el discurso tienen un papel importante en la construcción y reproducción de los lugares y los sentidos de lugar. Más que tomarlos como un objeto, se les puede considerar en tanto procesos ya que se trata de construcciones siempre dinámicas y contingentes y de ninguna manera estáticas.

La interacción social, el lugar y el sentido de lugar son mutuamente constitutivos. Los sentidos de lugar son colectivos porque se basan en la comunicación pero también son individuales por su componente subjetivo. Todos los individuos participan en distinto grado y ocupan una posición particular en la construcción del lugar, incorporando experiencias específicas de éste. Así, el sentido de lugar de cada individuo puede traslaparse con el de otro, pero nunca será exactamente igual. No obstante el importante papel que Butz y Eyles otorgan al individuo, el lugar y el sentido de lugar son construcciones sociales, ideológicas y ecológicas (véase Butz y Eyles; 1997).

²⁰ Para otros autores, la cultura es una como *caja de herramientas* de símbolos, historias, rituales y formas de ver el mundo, que las personas pueden emplear en configuraciones cambiantes para resolver distintos tipos de problemas (Swidler; 1986: 273).

El componente social se debe a que el lugar se construye a partir de las relaciones e interacciones sociales de los individuos. El componente ideológico corresponde a los símbolos y significados construidos colectivamente con respecto al lugar y es una expresión de un sentimiento colectivo que puede desencadenar en un sentido de pertenencia e identidad con respecto al lugar. Los individuos se identifican con un lugar y sienten que pertenecen a él porque comparten valores y sentimientos sociales con otros en ese lugar (Butz y Eyles; 1997:4). Butz y Eyles proponen que el lugar es un centro profundo de la existencia humana, importante para la identidad grupal. No es la única base de identidad o apego, pero provee una base para otras dimensiones, por ejemplo, la dimensión religiosa (lo cual se analiza en el capítulo 3). Para Eyles (en Hiernaux y Lindón; 2006) el lugar es tan importante que a partir del reconocimiento de un lugar concreto se puede generar un proceso de identificación con éste. También para Agnew y Muscarà (2012: 178) los procesos de identidad están profundamente enraizados en un sentido de lugar.

Finalmente, al hablar de lo ecológico se busca destacar la importancia del ambiente y los objetos de éste en la composición de los sentidos de lugar, de tal manera que los lugares se construyen tanto simbólicamente como materialmente. Los conocimientos de las características ecológicas de un lugar producen significados en tanto son generados a partir de la interacción entre un ambiente basado en el lugar y las construcciones sociales de los individuos (Butz y Eyles; 1997:24). Aunque no todos los sentidos de lugar están basados en lo ecológico, considero que en el caso de Morelos sí se trata de un elemento importante como puede verse en el capítulo 5.

Al respecto de las identidades, Stuart Hall (2010:320) señala que éstas siempre están en proceso. Es fundamental considerar que la identificación siempre está construida a través de la ambivalencia y la escisión (Hall; 2010:320). De ahí la complejidad de analizar procesos de identificación que pueden resultar en muchas ocasiones contradictorios precisamente por estar en constante transformación. De acuerdo a Hall, las identidades son los inestables puntos de

identificación dentro de los discursos de la historia y de la cultura; son los nombres que les damos a los distintos posicionamientos en que estamos.

En este mismo sentido, Michael Banton (1988) analiza la multi-dimensionalidad de los grupos con que las personas se identifican, siendo este uno de los motivos por los que suele haber dudas con respecto a dónde y cómo incluir a las personas en unas u otras categorías. Este autor explica que la gente pertenece a muchos grupos y se identifica con otras personas por distintos motivos. Lo racial sería sólo uno de los elementos de estas identificaciones. Aunque en términos biológicos y científicos las razas no existen, mucha gente actúa como si éstas existieran; de ahí la importancia de considerar lo racial dentro de nuestros análisis antropológicos.

La conciencia racial se refiere a considerar aspectos físicos como socialmente significativos al momento de incluir a las personas en alguna categoría (Banton; 1988). Aunque en términos populares se asume que los grupos raciales se distinguen en la apariencia y los grupos étnicos en las características culturales, Banton subraya que para fines sociológicos el modelo étnico/cultural vs. racial/físico no es satisfactorio porque debe considerarse cómo estas dimensiones se relacionan y definen conjuntamente a algunos grupos. Por eso en esta tesis suelo usar el compuesto “étnico-racial” para referirme a este tipo de categorías construidas mediante procesos sociales, culturales e históricos.

Banton muestra cómo las diferencias físicas de las personas tendrían que graficarse como una distribución continua (gráfica de línea), pero tendemos a comprenderlas como distribuciones discontinuas (gráfica de barras). Advierte que las personas son asignadas a categorías mediante un proceso social y el nombre que se otorga a éstas es expresión de los criterios que se toman en cuenta para dicha catalogación. Las dudas sobre el nombre más correcto para una categoría social reflejan elementos del proceso de clasificación. Aunque el uso práctico de las categorías puede ser inconsistente, cumple con la función práctica de uso diario. Así, debemos considerar cómo se construyen las categorías y cuáles son sus contradicciones. En este sentido, las dudas sobre dónde catalogar a la gente y los criterios que constituyen a un grupo pueden

darnos pistas sobre los criterios empleados para catalogar a las personas. Este tipo de análisis es el que realizo en el capítulo 6.

No obstante la importancia de las categorías sociales, Banton señala que debemos tener en mente que las diferencias físicas no generan por sí mismas diferencias culturales. La gente percibe diferencias físicas, usan esta percepción como señal de un comportamiento esperado y describen sus ideas sobre la posición a la que cada quien pertenece dentro de una clasificación racial. Estas clasificaciones pueden ser apropiadas en un contexto pero en otro pueden no tener sentido. Por ello es importante analizar el carácter contextual de estas categorizaciones.

En este mismo sentido, Banton señala que la conciencia racial en ocasiones varía de acuerdo a experiencias personales o compartidas. Lo anterior no implica que se trate de un proceso meramente individual ya que, como bien señala Van Dijk (2007), el racismo se aprende y se enseña mediante procesos discursivos y hechos comunicativos de diversa índole. A partir de ello se forman modelos mentales tendenciosos mediante los cuales se interpreta la realidad y se enseña a otros, reproduciendo así el racismo.

El discurso tiene una participación crucial en la reproducción del racismo, en general, y en la formación de las ideologías racistas subyacentes, en particular. Por ello, Van Dijk (2007:32) considera necesario analizar las estructuras y las estrategias de los géneros discursivos de la enseñanza, además de realizar un análisis contextual, para describir y explicar cómo esos discursos también contribuyen de manera fundamental a la reproducción del racismo. El análisis de los conocimientos y las enseñanzas sobre lo negro (capítulo 6) coincide precisamente con esta aseveración. Asimismo, es importante considerar que el discurso también es una herramienta para el cambio, empleado en las luchas y los movimientos sociales contra el racismo, por lo que en los capítulos 4 y 6 también se contempla el papel de las organizaciones civiles negras o afroamericanas en estos procesos.

Los libros de texto distribuidos por la Secretaría de Educación Pública (cuyo contenido se considera en el capítulo 6), pueden considerarse medios de comunicación. De acuerdo a Stuart Hall (2010:299) los medios tienen un papel importante en la producción y reproducción del racismo, en tanto “el principal campo de acción de los medios de comunicación es la producción y transformación de las ideologías”. La influencia de la educación oficial no debe desdeñarse, ya que en los medios de comunicación “estas ideas se plantean, se hacen convincentes, se transforman y se elaboran”. Hall se refiere a ideas e ideologías en plural porque para él “sería equivocado y engañoso considerar que los medios están atados de manera uniforme y conspirativa a una sola concepción racista del mundo (Hall; 2010: 300-301).

Es importante considerar que en ocasiones estas ideologías e ideas racistas son reproducidas por personas con buena voluntad que, a pesar de ella, transmiten contenidos profundamente racistas (Hall; 2010: 301). Así, aunque considero que las personas son agentes sociales y responsables de sus propios actos, mi interés no es mostrarlas como *culpables* de las actitudes o acciones racistas en que se ven involucradas, sino analizar estos actos en el marco de procesos sociales y culturales históricamente configurados.

En este apartado he explicado la importancia que otorgo a la multidimensionalidad de los procesos de identificación. Me centro en la importancia del pueblo, en tanto un lugar, que despierta un sentido de pertenencia e identificación con respecto a éste, tal como muestro en el capítulo 2 al analizar la manera en que niños y niñas describen su localidad y se sitúan como parte de ella. La importancia del pueblo o lugar reside, también, en las interacciones sociales y las actividades cotidianas que se desarrollan en éste, y que permiten asemejarlo a una comunidad. Es por este motivo que dedico el capítulo 3 a la participación de los niños en redes familiares y religiosas. Esta participación influye en los conocimientos que tienen sobre las fiestas del pueblo, en las cuales se aprenden conocimientos sobre este lugar, sobre su vinculación con lo nacional y con lo negro, como muestro en el capítulo 4. Asimismo señalé la importancia del lugar como el espacio donde niños y niñas desarrollan sus actividades cotidianas, lo cual analizo en el

capítulo 5, considerando también los conocimientos asociados a dichas actividades. Finalmente, retomé la construcción de categorías étnico-raciales y el concepto de racismo, útiles para el capítulo 6 donde analizo los conocimientos de los niños sobre la gente de su pueblo, lo negro, lo moreno, la raza y la discriminación, así como las enseñanzas a este respecto, por parte de escuelas y organizaciones civiles.

En el siguiente apartado describo los métodos y las técnicas que empleé durante mi trabajo de campo, sobre todo con niños y niñas, así como algunas consideraciones éticas.

1.1 Los métodos y las técnicas del trabajo antropológico con niños

Realicé trabajo de campo de septiembre de 2012 a enero de 2013, además de algunas estancias cortas previas a esa fecha (enero 2010, octubre 2011), y después de la misma (abril-mayo 2013). Como ya señalé, me centré en José María Morelos, en la Costa Chica de Oaxaca, y consideré como complemento a Cuajinicuilapa, Guerrero. En ambas localidades las organizaciones civiles han tenido una labor importante, sin embargo, consideré que el tamaño más reducido de la primera facilitaría mi inserción. Mi estrategia de campo fue distinta en cada uno de estos lugares. Mientras que en Morelos procuré conocer el pueblo, adentrarme en las redes sociales del mismo, platicar con los adultos, así como involucrarme con las escuelas y los niños, en Cuajinicuilapa mi estrategia fue centrarme en la labor de las organizaciones civiles que se relacionara con los niños, aunque también acudí a escuelas y trabajé directamente con maestros y alumnos de primaria.

En Morelos realicé etnografía, etnografía educativa o escolar, observación, observación participante, entrevistas formales e informales, talleres de radio, talleres de pintura, y organicé un intercambio de cartas entre niños de José María Morelos y del Distrito Federal. Con los adultos, las pláticas informales podían ser largas y constantes, pero las entrevistas formales que llevé a cabo fueron, en su mayoría, relativamente cortas, centradas en los aspectos que quería indagar, permitiendo siempre la introducción de temáticas que ellos

mismos eligieran. Además entrevisté a miembros de la organización AFRICA AC y a varios maestros de las dos escuelas primarias de la localidad, así como a los directores de ambas. En 2010 impartí un taller para maestros con docentes de Morelos y localidades cercanas, pero no lo hice en mi trabajo de campo de 2012-2013.

Esta investigación se centró en los niños y niñas en edad de cursar la Primaria, es decir, aproximadamente de 6 a 13 años.²¹ Sin embargo, de manera excepcional, se consideró también a niños y niñas menores a estas edades. En el caso de los niños, me involucré con ellos en sus juegos y actividades cotidianas. Asistí a ambas escuelas primaria y realicé un intercambio de cartas entre los alumnos de cuarto grado de Morelos y niños del mismo grado del DF. Convoqué a niños y niñas a talleres de pintura y talleres de radio, por medio de los altavoces de la localidad, pero también en ocasiones se reunieron conmigo niños de manera independiente para pintar. Además de los talleres de radio, en los cuales participaron niños de 4 a 13 años, realicé también entrevistas formales en pareja (dos niñas) y entrevistas grupales en las dos escuelas, con segundo grado (un grupo), cuarto grado (un grupo), quinto grado (tres grupos) y sexto grado (dos grupos).

En Cuajinicuilapa entrevisté a varios adultos, miembros de las organizaciones civiles México Negro AC y Taller Cimarrón AC, centrándome en su labor con niños y la vinculación con la educación. Asistí a tres escuelas donde realicé etnografía escolar, impartí talleres para los maestros y entrevisté a algunos docentes de estas escuelas. Además, en cada una de ellas hice talleres de radio con un grupo (cuarto o quinto grado). También llevé a cabo entrevistas formales con un niño, una niña y tres adolescentes que han participado en los talleres de pintura del Taller Cimarrón. Realicé observación participante en la fiesta de Reyes Magos, especialmente con el grupo de niños que prepara una de las hermanas del presidente de México Negro AC. También acompañé la

²¹ Las edades estimadas de los grados son: 1° (6 a 7 años), 2° (7 a 8 años), 3° (8 a 9 años), 4° (9 a 10 años), 5° (10 a 11 años) y 6° (11 a 12 años). Sin embargo, estas edades son sólo estimadas pues en ocasiones los niños repiten grados escolares y por ello pueden tener más edad. De cualquier forma, de manera indistinta indico el grado o la edad.

realización del XIV Encuentro de Pueblos Negros, en Lagunillas, Oaxaca, organizado por México Negro AC, entre otras asociaciones.

En ambos casos, utilicé un diario de campo (libreta) para registrar los datos etnográficos; cada noche, o tan pronto como podía, pasaba la información a la computadora y en ocasiones también la complementaba. Así, cuento con un diario de campo virtual además de un sustento en libretas. Las fotografías, audios y videos también fueron medios fundamentales de registro.

Por cuestiones éticas, pedí permiso escrito a algún familiar adulto para hacer públicos los programas de radio producto de los talleres realizados en el centro de Morelos con niños y niñas, además del consentimiento de los propios niños. En cambio, cuando los talleres fueron realizados en las escuelas, la autorización fue únicamente gestionada en ella, muchas veces de manera verbal directamente con el profesor o con los directores. En todos los casos explicaba a los niños y niñas que realizaba una investigación sobre su pueblo y la vida cotidiana de los niños en éste, y procuraba que se sintieran en la libertad de no responder. En el caso de las fotografías, procuro no mostrar sus rostros y, cuando lo hago, suele deberse a que solicité el permiso verbal de quienes aparecen en ella (y el consentimiento de algún familiar adulto cuando se trata de niños).

Incluyo los nombres de los niños y de los adultos, a menos que la información pudiese de alguna manera perjudicarles. Por lo general, incluyo los nombres de los participantes de los talleres de radio, pero no suelo hacerlo cuando la información fue producto de entrevistas colectivas en el aula. Además, en ocasiones no especifico la escuela a la que pertenecen para evitar comparaciones entre éstas o la identificación de los niños o los maestros. A lo largo de la tesis menciono la edad de los niños o el grado escolar que cursan y aunque no siempre pongo sus apellidos, en el anexo 1 muestro los nombres completos de quienes colaboraron en esta investigación y datos adicionales acerca de ellos.

A continuación describo de manera más detallada las estrategias mencionadas, particularmente aquellas que empleé para el trabajo antropológico con niños y niñas.

1.1.1 La etnografía y la etnografía educativa en escuelas primarias

Como bien se sabe, la etnografía es un método clásico de la antropología. Requiere de una larga permanencia en el campo por parte del investigador (Galindo; 1998: 353), pero este no es el único requisito. Wolcott (2006:130) señala que el propósito de la investigación etnográfica es “describir e interpretar el comportamiento cultural”. No se trata, por tanto, de una buena descripción, ni se logra pasando mucho tiempo en campo o creando y manteniendo una buena relación con los sujetos. Para este autor el elemento decisivo es tener una intención etnográfica que consiste en estar orientados a la interpretación cultural (Wolcott; 2006: 142). En esta investigación la interpretación cultural estuvo centrada en la niñez y la relación que tienen los niños con la localidad en que residen por lo que presté particular atención a la vida cotidiana de niños y niñas, así como a la manera en que aprenden, en el pueblo, conocimientos sobre éste y sobre lo negro.

Quien realiza etnografía “vivencia y analiza la información emanada en diversas situaciones, participando por un tiempo prolongado en la vida de un grupo y/o contexto social” (Mora; 2010:25). La etnografía es un método que implica varias técnicas, por lo que Mora Nawrath (2010:25) ha considerado que tiene un carácter multitécnico “a partir del cual se despliega el bricoleur”. De acuerdo a este autor, se basa en la observación participante, pero también debe considerarse las técnicas de registro, análisis y textualización de la información. Como ya señalé, en Morelos realicé etnografía en los distintos espacios donde se desarrolla la vida cotidiana de niños y niñas, por ejemplo, las iglesias, las calles, las escuelas, las fiestas, las familias, entre otros.

La escuela fue uno de los espacios donde realicé etnografía. Trabajé en las dos escuelas primarias que hay en Morelos, Emiliano Zapata (EEZ) y La Corregidora (ELC), considerando todos los grados educativos pero no realicé

etnografía en todos los grupos (que suman 18). En el caso de Cuajinicuilapa, asistí a cuatro escuelas Primaria (de siete que hay en total), pero sólo realicé etnografía en tres de ellas (Ignacio Manuel Altamirano 1, Ignacio Manuel Altamirano 2 y Salvador Añorve), sobre todo con tercero, cuarto y quinto grado. Además de este método, también realicé entrevistas individuales con maestros y entrevistas grupales con niños (como explico más adelante).

Impartí un taller para maestros en 2010 al cual acudieron docentes de varias localidades cercanas, tanto de primaria como de secundaria y bachillerato. En dicha ocasión expuse mi análisis sobre los libros de texto promoviendo su participación al respecto de la manera en que estos presentan información sobre los africanos, afrodescendientes y afromexicanos. En 2012 realicé tres talleres con maestros de las escuelas en que trabajé con niños, para lo cual solicité permiso con los supervisores de área y los directores. La temática de estos talleres fue “Educación y afromexicanos. Historia, cultura y discriminación” y tenía como objetivo: Que los(as) maestros(as) recuperen su experiencia con respecto a los afromexicanos y conozcan más acerca de esta temática (historia, cultura y discriminación). Promovía su participación y recuperaba sus experiencias sobre la discriminación, por ejemplo, generando discusiones colectivas sobre la raza.

La etnografía educativa o escolar fue uno de los métodos que retomé en la investigación. María Bertely (2000b) ha propuesto tres niveles de reconstrucción epistemológica al respecto de este método: 1) el nivel de la acción social significativa; 2) el entramado cultural y; 3) la hegemonía, el consenso y los instrumentos de significación. Tal como Bertely (2000b:30) explica, en el primer nivel los etnógrafos educativos parten de la idea de que la persona se construye interactuando socialmente y colocándose en el lugar de los otros, por lo que se interesan en la manera en que las personas interactúan con otros además de asumir papeles específicos en situaciones particulares de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, cuando realicé etnografía en el aula consideré el rol que asumían los niños como alumnos y los adultos como docentes; así, estas relaciones son atravesadas por relaciones de poder

intrínsecas al papel adoptado por las personas (sin olvidar otras relaciones de poder, por ejemplo entre pares, de género, etcétera).

Las situaciones escolares son entendidas “como acciones sociales que tienen sentido para los participantes” por lo que se “incursiona en el sentido profundo de lo que se dice y hace en las escuelas” (Bertely; 2000b:31). Dado que este primer nivel otorga un papel fundamental a las interacciones, procuré registrar la manera en que cada persona presente interactuaba socialmente con otros. En Morelos, ello no implica únicamente a alumnos, maestros o directores, pues los familiares (sobre todo las madres) acuden durante el recreo para llevar el almuerzo a los hijos generando un espacio de convivencia interesante entre madre e hijos, y entre hermanos.

El segundo nivel epistemológico se refiere a la necesidad de abarcar procesos históricos, sociales y estructurales en los que se generan las situaciones de la vida cotidiana, incluida la que se teje en las escuelas y otros espacios educativos. Sería un error desprender los procesos educativos de los procesos sociales, políticos y culturales más amplios en los que están inmersos (Bertely; 2000b:32-34). Elsie Rockwell (2011) también ha aportado a este respecto, señalando la pertinencia de relacionar la investigación etnográfica con la histórica. De acuerdo a Rockwell, la etnografía permite partir de lo local para recuperar lo particular y lo significativo pero situándolo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general. Finalmente, el tercer nivel que enuncia Bertely (2000b:43) implica dilucidar el discurso hegemónico de la cultura escolar, así como identificar los consensos e instrumentos de significación que han colaborado a construir ese discurso hegemónico y, en ocasiones, contrahegemónico. Implica también analizar cómo se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura y sus elementos de significación.

Para lograr llegar al segundo y tercer nivel epistemológico, no me limité a considerar las relaciones sociales que observaba en la escuela, sino que contemplé el contexto histórico del cual es parte. A este respecto me pareció importante integrar la metodología de análisis del discurso y la pragmática en la tesis, por ejemplo, para estudiar los contenidos de los libros de texto que se

emplean en Morelos, pero específicamente tomando en cuenta cómo maestros y alumnos interactúan con estos materiales (Blum-Kulka; 2000. Calsamiglia y Tusón; 1999. Gee; 1999. Van Dijk; 2007). Así, al analizar la vinculación de las escuelas en que realicé trabajo de campo, con la educación oficial del país de la cual es parte y con las organizaciones civiles de la localidad, me aproximé a procesos históricos y políticos de la región y del país.

Finalmente me parece importante señalar la atención que presté a las prácticas, los conocimientos y los valores de los niños de la Costa Chica. Este tipo de mirada es influencia directa²² del Método Inductivo Intercultural, un método pedagógico asociado a proyectos políticos de reivindicación étnica.²³ Ideado por Jorge Gasché a partir de su largo trabajo en la selva amazónica peruana, se basa en el modelo sintáctico de cultura que consiste en considerarla como “lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos” (Gasché; 2008:316). El antropólogo(a) debe involucrarse en las actividades puesto que es en ellas donde se encuentra la “fuente” de la cultura y del conocimiento indígena. Como explica María Bertely (2011a:14), el Método Inductivo Intercultural es como una “red de pescar” cuyo sentido epistémico es la investigación, explicitación y sistematización “de los conocimientos indígenas implícitos en la realización de las actividades prácticas llevadas a cabo por los comuneros, las comuneras y los niños y niñas”.

1.1.2 Intercambio de cartas

Como lo ha demostrado Rossana Podestá (2003. 2007), la entrevista no es la única técnica que puede utilizarse para trabajar con niños y niñas. Los niños

²² Una de las maneras en que me involucré con este método fue a partir de mi asistencia al Seminario Internacional “Experiencias internacionales e interestatales en el Método Inductivo Intercultural y su impacto en México”, organizado por la Red de Educación Inductiva Intercultural, en el marco del Componente II del Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco, CIESAS, en Puebla, Puebla y en Huatusco, Veracruz, del 28 marzo al 1 abril de 2012.

²³ El MII tiene como finalidad explicitar los conocimientos indígenas que cotidianamente se expresan en las actividades de la comunidad y relacionarlos con los conocimientos no-indígenas, universales u occidentales. Parte de las actividades de los niños buscando ampliar su conocimiento acerca de estas mediante la participación de expertos indígenas, para posteriormente relacionarlo con los conocimientos escolares occidentales. Véase también: UNEM (2009) y Bertely, Gasché y Podestá (2008).

que participaron en las investigaciones de Podestá realizaron dibujos, tomaron fotografías y videos, y narraron de manera escrita y oral cómo era su pueblo. Mediante diversas estrategias esta investigadora logró dilucidar las representaciones sociales que los niños de tres localidades del Estado de Puebla tenían acerca de su pueblo. Considero que su aportación fue aplicar, a la investigación antropológica con niños, una gama amplia de técnicas, algunas de las cuales se asemejan a actividades escolares o a las técnicas Freinet, como por ejemplo el intercambio de cartas (Freinet; 1973. Costa; 1981).

Aunque yo tenía conocimiento de los trabajos de Rossana Podestá, debo confesar que no fue idea mía hacer un intercambio de cartas entre los niños de Morelos y los del DF. Cuando realizaba una etnografía escolar en Morelos, en cuarto grado de primaria, la maestra de grupo leyó una página del libro de Geografía que hablaba sobre el intercambio de cartas y fue ella quien me sugirió que hiciéramos esta actividad. Yo le tomé la palabra, tal vez con más entusiasmo de lo que ella hubiera querido. Quizá meses después ella se haya arrepentido de haberme planteado esta idea pues cada vez la notaba más renuente a que sus alumnos *perdieran* la mitad del día escribiendo correspondencias.

Esta técnica tuvo algunas limitaciones, por ejemplo, que al ser una actividad escolar, las maestras se sentían con la responsabilidad de revisar lo que sus alumnos escribían y corregir algunas cosas. Yo procuraba que no corrigieran el contenido sino solo los errores ortográficos. Debo reconocer, sin embargo, que en términos generales la actitud de las maestras me resultaba de mucha utilidad pues cuando algunos niños querían escribir solo una línea, ellas les decían que escribieran más. Otro problema fue que en ocasiones algunos niños no asistían a la escuela el día que yo iba para que escribieran las cartas. Me resultaba complicado que coincidieran siempre el número de niños en un lugar y en el otro. Hice el intercambio con dos grupos de Morelos, uno de cada escuela (cuando, en total, en Morelos, hay tres grupos de cuarto grado).

Una ventaja del intercambio de cartas, como lo señala Podestá, es que los niños se ven involucrados en actividades significativas y reales donde la

investigadora no es su interlocutor, sino otro niño o niña interesado en conocer sobre su pueblo. Así, me pareció sorprendente la utilidad de las preguntas que los propios niños formulaban a sus homólogos en la ciudad o en Morelos. Debo reconocer, no obstante, el papel que tuvo mi interacción con ellos durante la redacción de las cartas ya que en ocasiones los motivaba a escribir más sobre su pueblo, por ejemplo. Así, la interacción comunicativa no fue únicamente entre niños, sino que estuvo mediada por mí y por los docentes, como señalé antes.

En ambos lugares expliqué a los niños que la actividad consistía en escribir cartas sobre Morelos, o sobre el Distrito Federal, para que otro(a) alumno(a) pudiera saber cómo era. En el caso del DF, primero les enseñé algunas fotografías de Morelos y les mostré lo que era el café *mongo*²⁴ para motivarles a escribir y preguntar más acerca de Morelos. En cambio, a los niños de Morelos les entregaba la carta que les había escrito algún estudiante del DF. Les decía que además de contestar la carta, se trataba de que explicaran acerca de Morelos pues los niños de la Ciudad de México no lo conocían.

Fue interesante encontrar semejanzas y diferencias entre las cartas de los niños de la ciudad de México y de Morelos, lo cual puede observarse no sólo en lo escrito sino también en los dibujos que las acompañaban. Algunos niños del DF mostraban el metro y grandes edificios, aunque la diversidad que cobija esta ciudad también se expresó en la carta de un niño que es originario de Tlaxiaco, y otro de Veracruz, que hicieron dos dibujos, uno para mostrar la ciudad y otro para mostrar su lugar de origen. En cambio, los niños de Morelos solían dibujar casas y árboles para representar su pueblo, y en algunos casos la escuela y el mar, como muestro en los capítulos siguientes.

Cuando yo llegaba con las cartas todos parecían estar muy contentos de recibirlas, pero me di cuenta que les costaba trabajo escribir las respuestas. Cada vez escribían menos y después de la segunda entrega de cartas noté

²⁴ El café *mongo* es también llamado *congo* u *ongo* en la Costa Chica. Se trata de una planta que pertenece a familia de las Malvaceae. Las semillas molidas de esta planta se hierven en agua para beberse; su sabor y olor asemeja al café y al chocolate.

que algunos no tenían motivación en responder. Fue entonces cuando les dije que sería el último intercambio de cartas que realizaríamos, por ello, los niños hicieron dos cartas únicamente. En total participaron 55 niños y niñas.

Al analizar el contenido de las cartas aclaro el nombre de quienes las escribieron, pero no incluyo sus apellidos ya que gestioné el consentimiento en las escuelas pero no con los familiares. Además, aunque expliqué a los niños que esta actividad era parte de mi investigación, al momento de escribir cartas da la impresión de tratarse de una comunicación sólo entre dos personas. Así, a diferencia de los talleres de radio, no es tan claro que la información vaya a ser pública. También es importante aclarar que respeto la escritura que emplearon los niños por lo que copio textualmente parte de su contenido aún cuando presenten errores ortográficos, lo que señalo con la leyenda “[sic]” sólo al final de la cita textual.

1.1.3 Talleres de pintura

Dibujos y pinturas también han sido utilizados por otras investigadoras para trabajar con niños. Por ejemplo, la realización de pinturas individuales y colectivas fue una de las técnicas empleadas en los trabajos de Podestá (2003), Valentina Glockner (2008) y Citlali Quecha (2011a). En mi investigación los utilicé para fomentar la expresión de los niños aprovechando la creatividad y otras maneras de plasmar conocimientos, percepciones y experiencias acerca de su pueblo.

Convoqué a niños y niñas a estos talleres por medio de los altavoces de la localidad. Las primeras ocasiones la consigna fue que dibujaran su pueblo, o cosas relacionadas con este. Realicé talleres tanto en la cancha del centro, como en la cancha del Arenal. Los últimos dos talleres no fueron convocados abiertamente, sino solo para quienes participaron en el taller de radio y en ese caso el dibujo fue libre; entonces la consigna fue que pintaran lo que prefirieran. Adicionalmente, en una ocasión varios se reunieron para pintar en la casa de un niño en el barrio de Las Cruces, y también el tema fue libre.

Para llevar a cabo los talleres en las canchas, coloqué mantas sobre el piso en las cuales se sentaban para pintar. Les repartía hojas, pinceles y un vaso con agua para limpiarlo, así como pintura que compartían. Cerca de ellos colocaban cubetas con agua para que cambiaran el contenido de su vaso. Dado que se trataba de un taller de pintura en ocasiones les orientaba con respecto a cómo mezclar los colores para obtener otro, o la importancia de no dejar el fondo blanco. Desde el principio les hablaba acerca del respeto que debía haber entre ellos y también la necesidad de que anotaran su nombre en la hoja y cualquier dato adicional que quisieran, para lo cual les di lápices.

Los resultados de estos talleres son interesantes a pesar de que la mayoría de los niños representaron su pueblo usando casas y árboles. Aunque en el pueblo hay muchas casas y muchos árboles, considero que esta estrategia es solo un complemento a otras técnicas que resultaron más reveladoras como los talleres de radio y la observación participante. Cuando motivé a los niños a que pintaran otra cosa, algunos me dijeron que lo que pasaba era que se sentían más cómodos pintando eso porque ya sabían cómo hacerlo. En cambio, durante los talleres de radio destaca la relevancia que adquieren otros espacios, más públicos que privados.

Otra de las limitaciones de la manera en que utilicé esta técnica fue el gran número de niños que se reunían para pintar. Era difícil dar la atención necesaria a todos cuando tenía 40 o incluso más de 50 niños a la vez. No me gustaba decir a los niños que no podían participar, pero las últimas veces tuve que decirles que sólo podía trabajar con 20, dando prioridad a los niños que habían participado en el taller de radio. Por la dificultad de trabajar con tantos niños, en ocasiones sólo cuento con el nombre del autor, pero no sus apellidos ni su edad. Sin embargo, muchas veces sí tengo esos datos, así como la descripción de ellos mismos sobre qué pintaron.

1.1.4 Entrevistas y talleres de radio

Los trabajos que abordan la entrevista desde un punto de vista metodológico en ciencias sociales suelen centrarse en cómo entrevistar a adultos o personas

mayores, sin mostrar las características de las entrevistas con niños. Los psicólogos son probablemente los que más han escrito acerca de cómo entrevistarlos, aunque con objetivos terapéuticos; una excepción son las entrevistas del método llamado “clínico” que se basa en las entrevistas realizadas por Jean Piaget (Delval; 2001). En este sentido, Juan Delval ha explicado cómo se puede entrevistar a los niños de diferentes edades a partir del método clínico y junto con otros ha desarrollado investigaciones interesantes sobre temáticas sociales (Delval y Muriá; 2008. Díaz Barriga; 1996). Por su parte, Megan Gollop (2010) ha descrito claramente la manera en que ella considera que debe entrevistarse a los niños. Aunque se centra en las entrevistas formales, su trabajo puede aplicarse a entrevistas informales. El libro *Escuchemos a los niños*, del cual forma parte el artículo de Gollop, muestra numerosos ejemplos de investigaciones con niños que toman a la entrevista como técnica central (Smith, Taylor y Gollop; 2010).

A lo largo de mi trabajo de campo entrevisté a niños y adultos, considerando las especificidades señaladas por estos y otros investigadores. No obstante, coincidí plenamente con Andrea Szulc en que trabajar antropológicamente con niños no debe ser considerado *imposible*, ni tampoco radicalmente distinto al trabajo con adultos.²⁵ En sus palabras, Szulc (2011:82) señala: “quisiera puntualizar que en mi experiencia trabajar antropológicamente con niños, si bien puede requerir ciertas estrategias particulares, en cuanto al acceso y el relevamiento, no es *esencialmente* diferente al trabajo con adultos”. Hay quienes desechan la posibilidad de entrevistar a los niños, lo que quizá se deba a que “conciben como una clase particular de sujetos, más “exóticos” de lo que en realidad resultan ser” (Szulc; 2011:82).

Las entrevistas informales tanto con niños como con adultos eran constantes y podían ser largas o cortas. En la mayoría de las entrevistas formales me permitieron grabarlos, tanto niños como adultos. Mientras que a los adultos los entrevisté de manera individual, en el caso de niños y niñas por lo general lo hice de manera colectiva. Por ejemplo, realicé algunas entrevistas formales

²⁵ Por ejemplo, algunos señalan la imposibilidad de entrevistarlos.

largas con niñas, en casa de una de ellas, a otros les hacía sólo algunas preguntas en la escuela o en la calle.

En el caso de las entrevistas colectivas en el aula y los talleres de radio, en muchas ocasiones los niños hacían preguntas entre sí o me hacían preguntas a mí o a sus maestros. No obstante, la mayoría de las veces fui yo quien hizo las interrogantes, centrándome en preguntas acerca del pueblo y la vida cotidiana de los niños,²⁶ su escuela,²⁷ lo negro, lo moreno y la raza²⁸ entre otras cosas.²⁹ Estas entrevistas, por ser colectivas, no siempre se centraban en mis preguntas sino en las interacciones entre las y los niños.

Realicé entrevistas grupales con niños en las escuelas. De un total de 18 grupos (6 en la escuela Emiliano Zapata y 12 en La Corregidora), apliqué esta técnica en 7 grupos procurando un balance equitativo entre ambos colegios (cuatro grupos de la Primaria E. Zapata, tres grupos de La Corregidora). Las entrevistas fueron hechas en segundo grado (EEZ), cuarto grado (EEZ), quinto grado (EEZ, y dos de la ELC) y sexto grado (ELC y EEZ).

No obstante, en los talleres de radio participaron niños de 4 a 13 años de ambas escuelas, o incluso de los Jardines de Niños, de tal manera que cuento con un panorama amplio sobre estas temáticas. Las entrevistas grupales fueron más estructuradas y menos flexibles que los talleres de radio realizados fuera de la escuela, porque en ocasiones tenía la sensación de estar quitando

²⁶ Por ejemplo: ¿Cómo es Morelos/Cuajinicuilapa? ¿Cuál es la historia de este pueblo? ¿Qué es lo que más te gusta de aquí? ¿Qué fiestas se celebran? ¿Qué danzas hay? ¿Esas danzas son de los negros, los morenos, los indígenas o de quiénes? ¿Cómo es la gente de Morelos/Cuajinicuilapa? ¿Qué hacen los niños y las niñas aquí? ¿Quién de ustedes va al campo, y qué hacen allí?

²⁷ Entre otras: ¿Qué les gusta de su escuela? ¿Qué no les gusta? ¿Qué hacen en la escuela? ¿Qué te enseñan tus maestros? ¿Qué les enseñan acerca de los negros?

²⁸ Algunas de las interrogantes fueron: ¿Aquí viven indígenas? ¿Cómo se puede saber que un indígena es indígena? ¿Aquí cómo se les llama a los que no son indígenas? ¿Qué palabra se usa, negro o moreno, o las dos? ¿Qué otras palabras se usan para hablar de los negros o morenos? ¿Cómo se puede saber que un negro/moreno es negro/moreno? ¿Cuál es la historia de los negros y morenos? ¿Quién de ustedes tiene familia indígena/negra/morena? ¿Quién de ustedes es indígena/negro/moreno? ¿Qué te dicen tus papás sobre los negros/morenos/indígenas? ¿Qué significa la palabra raza? Dado que los niños marcaban diferencias entre ser negro y ser moreno, empecé también a preguntar cuál es la diferencia entre los negros y los morenos.

²⁹ Por ejemplo, en ocasiones hablamos acerca de cómo los tratan sus padres, abuelos y otros familiares, con quiénes viven. O también acerca de la discriminación.

tiempo de clase a los maestros y también por el número de participantes, que a veces rebasó los 15 niños.

Aunque algunas de las entrevistas en el aula las realicé a manera de taller de radio, en otras ocasiones empleé un juego al que llamé “el reloj”. En ambos casos les explicaba que la actividad formaba parte de la investigación que realizaba sobre su pueblo y sobre la vida cotidiana de los niños en éste. Les aseguraba que ellos eran expertos en los temas que abordaríamos pero también sabrían perfectamente cuándo responder “no sé”, dado que eran expertos en saber lo que ellos mismos sí saben y también lo que no saben. Les reiteraba asimismo la posibilidad de no responder, quedándose callados, respondiendo “no sé”, “no quiero contestar”, o simplemente haciendo un gesto para indicar que pasara con el siguiente alumno(a). En el caso de “el reloj”, los niños se sentaban sobre sus bancas formando un círculo y yo me sentaba, en el piso, en medio de ellos. El juego iniciaba cuando los niños decían números en voz alta dependiendo de la “hora” que cada niño o niña representaba y yo daba vueltas, como si fuera la manecilla.

Cuando los niños decían comentarios discriminatorios o estereotipados contra los “negros” o los “indios”, escuchaba lo que ellos tenían que decir. Sólo intervenía cuando se insultaban o molestaban entre sí, con la finalidad de que mi actividad no cobijara el *bullying* entre pares, así como con el objetivo de mantener un ambiente cómodo para todos los involucrados. En realidad, no fue necesario intervenir demasiado y pronto me di cuenta que los comentarios que a mí me podían parecer lamentables, para ellos eran muy normales y cotidianos. Pero además, confirmé algo obvio, que los niños son sujetos activos, agentes sociales, de modo que ellos mismos se defendían (o pedían apoyo) cuando lo consideraban necesario. A pesar de esta capacidad de agencia, no debemos olvidar que los niños, en tanto son sujetos sociales, participan de procesos históricamente configurados como la discriminación; de ahí que ellos mismos enunciaran comentarios estereotipados.

Como ya mencioné, no suelo indicar los nombres de los niños cuando obtuve la información a partir de estas entrevistas colectivas. En cambio, sí incluyo los

nombres de quienes participaron en talleres de radio, salvo que no se logre distinguir exactamente quién lo dijo. En el anexo 1 se puede consultar la información de quienes me concedieron entrevistas (niños y adultos).

La mayoría de las entrevistas formales con niños se hicieron a manera de talleres de radio. Utilizando los altavoces de la localidad, convoqué a niños y niñas a participar en los talleres de radio, mismos que se realizaron en la cancha del centro.³⁰ Explicaba a los niños cómo funcionaba la radio, y a algunos les enseñé cómo editar, pero la mayor parte del tiempo la dedicamos a la grabación de los programas. Uno de los días del taller, recorrimos algunos lugares del pueblo, los niños sacaron fotos de lo que consideraban importante, describían estos lugares y platicaban sobre su pueblo.

Una de las ventajas de esta técnica es que los niños saben que lo que están diciendo va a ser escuchado por otras personas, de modo que están conscientes de que será información pública. A pesar de ello, tuve que quitar una parte de los programas donde varios de ellos explicaban cómo les pegaban los maestros, ya que temía que los niños se metieran en problemas.

Otra ventaja fue que mientras hacíamos las grabaciones, podía hacerles comentarios sobre el volumen de su voz o sobre el ruido del lugar, de modo que mis comentarios se centraban en eso y no en el contenido de lo que ellos decían. Pasé de un formato de preguntas y respuestas, a un formato más libre en que ellos decidían qué decir, aunque centrándonos en el pueblo.

Dado que no sabíamos quiénes podrían escucharlos, les insistía en que explicaran cosas que a nosotros podían parecernos obvias, pero que no lo eran para quienes no conocen el pueblo o no estaban presentes en ese momento. Hacía juegos con ellos y ejercicios de voz para que entraran en confianza. Una vez que “soltaban su voz”, participaban de manera desenvuelta.

³⁰ En una ocasión convoqué a uno de estos talleres en la cancha del Arenal pero no llegó ningún niño(a) por haber sido durante la fiesta del 3 de Mayo. No obstante, en los talleres de la cancha del centro participaron niños de los distintos barrios de Morelos.

Entregué un disco con los programas de radio a todos los niños y los adultos que participaron en estos y fue muy gratificante escucharlos con algunos de ellos, quienes me dieron su opinión al respecto de las historias del pueblo que contaban los niños y también de la información histórica que proporcionaron los adultos. Además, pedí una autorización firmada por los padres o tutores para difundir públicamente los programas de radio y los entregué en La Voz de la Costa Chica y Radio Ñuu Kan. En el caso de Cuajinicuilapa, los programas de radio no se hicieron públicos por no contar con la autorización de los padres o tutores, pero también entregué un disco a las y los niños que participaron que contenía los programas de radio de Cuaji.

Comentarios

La presente investigación tiene como objetivo analizar los conocimientos que tienen niños y niñas de la Costa Chica sobre su pueblo y lo negro, así como la manera en que los construyen y aprenden. Por tanto, entiendo el pueblo como un lugar, es decir, una construcción social, ideológica y ecológica; y lo negro como una categoría social e histórica. Considero el papel que tienen las redes familiares y religiosas, las escuelas y las organizaciones civiles en la construcción de estos conocimientos, así como la manera en que estos conocimientos coinciden o se contradicen. Con ello me acerco a los procesos mediante los cuales niños y niñas construyen sentidos de pertenencia, identificación y distinción/diferencia.

En este capítulo expuse las consideraciones teórico-metodológicas que guiaron esta investigación, sobre todo la perspectiva con que me aproximé al trabajo antropológico en pueblos de la Costa Chica considerados afromexicanos. A lo largo de la tesis retomo conceptos y postulados teóricos, pero me pareció importante dejar claro desde el inicio la perspectiva con que analicé mi experiencia en campo. En el segundo apartado de este capítulo, expliqué la manera en que empleé ciertos métodos y técnicas para trabajar antropológicamente con niños y niñas.

Mencioné la importancia de la presencia y las contribuciones de africanos y afrodescendientes a lo largo de la historia de México, no sólo en la Costa Chica sino en todo su territorio. La convivencia y el intercambio entre indígenas, europeos, africanos y, en menor medida, asiáticos, es una de las características más relevantes de la población mexicana contemporánea. Por tanto, no es deseable aproximarnos a las poblaciones afromexicanas como si se tratara de un grupo separado con ciertos rasgos étnicos. En cambio, Mintz y Price, entre otros, muestran la importancia de considerar los procesos históricos de intercambio que dificultan –aunque no imposibilitan– el hallazgo de supervivencias directas de África.

Como expliqué, me refiero a pueblos considerados afromexicanos o negros porque me interesa caracterizar de alguna manera a la población de estudio siguiendo el espíritu político de las organizaciones civiles y los resultados de investigaciones históricas y antropológicas sobre la región. Sin embargo, mi objetivo es indagar cómo se construyen estas categorías en la cotidianeidad y respetar los procesos de autoidentificación y autoadscripción individual. Por ello, considero la complejidad de estas categorías, sus contradicciones, ambivalencias y subversiones, como sugieren María Elisa Velázquez y Odile Hoffmann.

La perspectiva de la cual parto se opone a la perspectiva etnicizante centrada en rasgos étnicos que termina por esencializar a estas poblaciones, negando su historia, naturalizando y fijando las diferencias, como Stuart Hall señala. Considero fundamental dar cuenta de la complejidad de los procesos de identificación y posicionamiento que una perspectiva centrada en la imposición de etiquetas étnicas dejaría de lado. Del mismo modo, la construcción de fronteras étnicas es innegable si las analizamos en contextos particulares y considerando su naturaleza dinámica, aunque Odile Hoffmann advierte de la inconveniencia de buscar las fronteras étnicas de los afromexicanos en su conjunto para delimitar una supuesta etnicidad.

Parto de la dimensión etaria, del sentido de pertenencia y de la identificación a partir del pueblo o lugar, pero también integro otras dimensiones como la

étnico-racial y religiosa. Los conceptos de lugar y sentido de lugar representan una de las dimensiones de la identificación, como varios autores señalan. Por ello, en los siguientes capítulos analizo la manera en que los niños de Morelos construyen conocimientos sobre su pueblo (en tanto una construcción social de lugar), y expresan un sentido de pertenencia e identificación vinculadas a él.

Del mismo modo, reiteraré la importancia de considerar la multidimensionalidad de la identidad, tal como señalan investigadores como Hall, Banton, Hoffmann y Velázquez. Es por ello que en el capítulo 3, y en menor medida en otros capítulos, considero la dimensión religiosa en estos procesos. En el capítulo 6 abordo de manera amplia lo referente a la dimensión étnico-racial que también en otros capítulos integro. Así, la identificación étnico-racial es sólo una de las dimensiones y no siempre es la más importante. Las diferencias físicas entre los seres humanos son una distribución continua, como señala Banton, pero al momento de generar categorizaciones, estas diferencias son comprendidas como una distribución discontinua. Es entonces cuando es pertinente analizar la manera en que se enseña y se aprende el racismo y la discriminación. Para Van Dijk, hay una relación cercana entre discurso y racismo, ya que éste es aprendido mediante hechos comunicativos y discursos.

La discriminación y el racismo, en tanto procesos históricos han tenido un papel paradójico ya que no sólo han invisibilizado a esta población y dificultan la autoadscripción, sino que a la vez son motivo de organización política. Otros investigadores, como Van Dijk y Casaús advertían esta misma paradoja para otros contextos. Aunque sabemos que las razas no existen en términos biológicos, sí existen como fenómenos sociales y es por ello que en el capítulo 6 analizo los significados que niños y niñas otorgan a la raza.

Mencioné que la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca representa un caso particular por la movilización política encabezada por organizaciones civiles negras o afromexicanas. En el siguiente capítulo profundizo sobre esta región, la historia de la localidad José María Morelos, y me aproximo a las maneras en que los niños y niñas que residen en ella expresan sentido de pertenencia e identificación con respecto al pueblo, en tanto construcción social de lugar.

CAPÍTULO 2. NUESTRO PUEBLO EN LA COSTA CHICA

“Yo te voy a contar lo que hago en mi pueblo José María Morelos es muy bonito”
Carta de Jaquelin, 4º grado, Morelos, octubre 2012

El objetivo de este capítulo es analizar cómo niños y niñas de José María Morelos describen esta localidad e identificar de qué manera se sitúan, o no, como parte de ella. Muestro cómo los niños se expresan de Morelos, qué elementos destacan al describirlo y cuáles son los espacios que consideran importantes. De esta manera, me aproximo al sentido de pertenencia de los niños con respecto a su pueblo (o sentido de lugar) y presento el contexto en donde se desarrolló la investigación, dando prioridad a los conocimientos y las opiniones de los niños, pero también ubicando al pueblo como parte de un contexto histórico y regional.

Como expliqué en el primer capítulo, uno de los componentes del concepto de lugar es el apego a éste, conocido también como sentido de lugar (*sense of place*). Aunque en el presente capítulo considero las dimensiones sociales y ecológicas del sentido de lugar, me centro en el componente ideológico, que se refiere a los símbolos y significados construidos colectivamente acerca de un lugar. Se trata, pues, del sentido de pertenencia e identidad que construyen niños y niñas con respecto al pueblo. Tal como Butz y Eyles (1997:4) señalan, los individuos se identifican con un lugar y sienten que pertenecen a él porque comparten valores y sentimientos sociales con otros, ahí.

Lo trabajado aquí permite comprender mejor la información que se presenta en los siguientes capítulos, donde profundizo al respecto de la niñez y su participación en redes sociales familiares y religiosas, es decir, el componente social del sentido de lugar. Asimismo, esta contextualización es una base para analizar los conocimientos y actividades cotidianos de niños y niñas, y lo referente a la gente del pueblo, lo negro, lo moreno y la raza.

Inicio este capítulo con una breve descripción del contexto histórico y actual de la región donde se ubica la localidad, con la intención de ubicar a José María Morelos en las dinámicas regionales de las cuales es parte. En este mismo

apartado menciono el caso de Cuajinicuilapa aunque el capítulo, al igual que la tesis, se centra en Morelos. Presento una reconstrucción histórica de Morelos, considerando las maneras en que era llamada previamente esta localidad, su poblamiento, la participación de sus residentes en la Revolución Mexicana y las distintas actividades agrícolas a las que se han dedicado las personas ahí, tratando de identificar cambios y continuidades.

Posteriormente, describo algunos espacios de Morelos que son importantes para niños y niñas, en tanto se trata de centros de reunión, de convivencia y de aprendizaje. Además, como se verá en el siguiente capítulo, algunos de estos espacios se relacionan con la participación de niños y niñas en redes sociales familiares y religiosas. Finalmente, expongo la manera en que los niños se expresan de Morelos, tanto en cartas como en talleres de radio y entrevistas colectivas para aproximarme a sus sentidos de pertenencia hacia este lugar.

2.1 José María Morelos y la Costa Chica

Negrita si quieres ir a Morelo' a donde vivo, allá te quedas si quiere' y jugará' junto conmigo... Cuando llegamo' a Morelo' fuimo' con el presidente, a entregarles el trofeo que le había gana'o su gente... Esta cumbia compusimo' cuando ganamo' el trofeo. (Pedro Raymundo Acevedo, Morelos, canción "El trofeo", en memoria de su hijo Evodio, septiembre 2012)

Esta y otras canciones escucho en José María Morelos mientras observo la noche y disfruto del fresco debajo de un palo (árbol) de almendro. El señor Pedro Raymundo Acevedo¹ canta, su amigo Erasmo lo acompaña con la guitarra y las niñas juegan en la calle. Las palmeras, los árboles de tamarindo, de almendro, de mango y de limón, entre otros, son comunes en la localidad. En esa parte del pueblo el suelo es de arena pero muy cerca está el libramiento pavimentado que conecta con las carreteras que van hacia Huazolotitlán, El Potrero y La Boquilla, respectivamente. Sólo las carreteras están pavimentadas aunque en primavera de 2013 iniciaron obras de pavimentación en algunas de las calles principales. En todo el pueblo hay servicio de luz, sin embargo, no en todos los caminos hay alumbrado público.

¹ Pedro Raymundo Acevedo es originario de Paso del Jiote, lleva más de 50 años viviendo en Morelos, donde se caso y crió a sus hijos. Actualmente tiene varios nietos.

Todo el año hace calor, pero en invierno las tardes son frescas y las noches, frías. Guillermo, quien cursa cuarto año de primaria, lo explicó de la siguiente manera en una carta:² “por aca ase frio en la mañanita y en la tarde ase calor [sic]” (carta). No sólo para quienes llegamos de fuera, sino también para las personas de Morelos, el calor es fuerte la mayor parte del año, sobre todo cuando el sol está en su punto más alto. Varios niños de la localidad coinciden con ello: “aquí es muy grande y mucho calor [sic]” (Pedro, carta); “ase demasiado calor o temprabo [sic]” (Marselo, carta). El clima es cálido subhúmedo, o, en palabras de Diego (4º grado): “el clima es caluroso” (carta). Las lluvias se presentan de mayo a octubre.³ Cuando llueve se hacen grandes charcos y algunas partes se inundan. Por este motivo, las casas suelen estar protegidas con una pequeña barda que las defiende del agua (ello también se debe a que en septiembre de 2010 se desbordó el Arroyo Grande, como se explicará más adelante).

La mayoría de las casas son de ladrillo y cemento, aunque también hay viviendas de namayuto.⁴ Algunas tienen techo de cemento, otras de lámina, y las más frescas son de teja. En ocasiones la cocina es una construcción externa hecha con materiales menos costosos, pues algunas personas usan leña para cocinar. Así que mientras se recorre el pueblo es común sentir olor a humo y observar cómo éste se disuelve en el cielo. Algunas casas están acompañadas por terrenos o solares, y es habitual que se delimiten las propiedades con un alambrado de baja altura, una cerca o barda. En algunos barrios hay agua potable y en aquellos donde no la hay, se utilizan pozos de agua.

José María Morelos es una localidad de 2,331 habitantes, de acuerdo al Censo de 2010,⁵ ubicada en la Costa Chica de Oaxaca. Se divide en trece barrios: El

² En el primer capítulo expliqué la manera en que se desarrolló esta estrategia durante mi trabajo de campo.

³ Sobre el clima y la lluvia: Ayuntamiento Constitucional de Santa María Huazolotitlán, *Plan Municipal de Desarrollo 2011-2013*, en: http://www.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/11_13/414.pdf. Y <http://mapserver.inegi.gob.mx/geografia/espanol/datosgeogra/climas/climas.cfm>.

⁴ Llamen de esta manera a las construcciones de “palapa” (cogollo seco de palma de coco sin hojas), cubierta con lodo o barro. En otras zonas, como en la Costa Chica de Guerrero, este tipo de construcción se conoce como jaulilla o bajareque (véase Cristina Díaz; 1995: XXI).

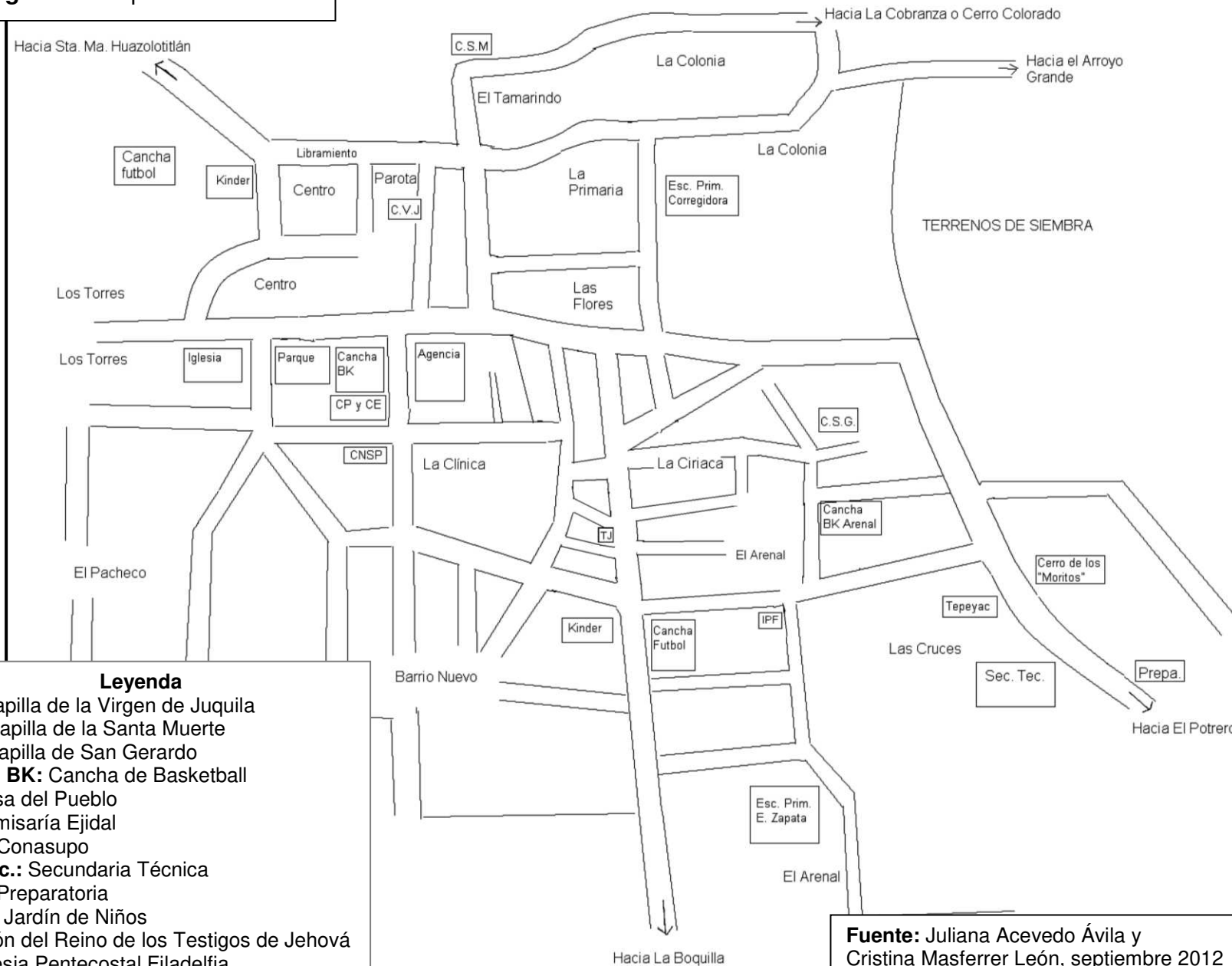
⁵ www.inegi.org.mx/sistemas/ResultadosR/CPV/Default.aspx?texto=Jos%20Mar%20Morelos

Centro, La Colonia, El Tamarindo, La Primaria, Los Torres, El Pacheco, Las Cruces, El Arenal, La Ciriaca, La Clínica (vieja), Las Flores, Barrio Nuevo y La Parota (Juliana Acevedo,⁶ septiembre 2012). Por lo general los terrenos de cultivo se encuentran en la periferia del pueblo, si bien en algunos barrios, como El Arenal, es posible encontrar terrenos de siembra. Algunos niños conocen el nombre del barrio en que residen, aunque en ocasiones lo desconocen. María Guadalupe, de cuarto grado, escribió: “en mi comunidad llo bibe bario de las cruses [*sic*]” (carta). A continuación se presenta un croquis del pueblo que muestra la ubicación aproximada de los trece barrios, así como algunos sitios importantes.⁷

⁶ Juliana Acevedo es originaria de José María Morelos, madre de una niña de ocho años y miembro de AFRICA AC.

⁷ Utilicé cuadros con texto para indicar lugares, mientras que los nombres de los barrios no se encuentran en este tipo de recuadros.

Imagen 1. Croquis de Morelos



Leyenda

- CVJ:** Capilla de la Virgen de Juquila
- CSM:** Capilla de la Santa Muerte
- CSG:** Capilla de San Gerardo
- Cancha BK:** Cancha de Basketball
- CP:** Casa del Pueblo
- CE:** Comisaría Ejidal
- CNSP:** Conasupo
- Sec. Tec.:** Secundaria Técnica
- Prepa:** Preparatoria
- Kínder:** Jardín de Niños
- TJ:** Salón del Reino de los Testigos de Jehová
- IPF:** Iglesia Pentecostal Filadelfia

Fuente: Juliana Acevedo Ávila y
Cristina Masferrer León, septiembre 2012

Como puede observarse en el croquis, la Agencia Municipal se ubica en el centro de la localidad y frente a ella hay una cancha de basketball donde además de ser punto de reunión de niños y jóvenes, se realizan actos públicos, tal como se explica más adelante en este capítulo. En el centro también se encuentra la Casa del Pueblo y la Comisaría Ejidal además de un parque y la Iglesia de la Santa Cruz. Muy cerca de ahí hay una cancha grande de futbol y un Jardín de niños, en el barrio de Los Torres. La Escuela Primaria “La Corregidora” se encuentra cerca del centro, en un barrio que debe su nombre a esta institución, el barrio La Primaria. En el barrio del Arenal se encuentra otro Jardín de Niños y la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, así como una cancha de basketball y una de futbol.

El pueblo también cuenta con una Secundaria Técnica y una Preparatoria, si bien no todos los adolescentes cursan estos niveles educativos; excepcionalmente, algunos van a estudiar a Huazolotitlán, La Boquilla o incluso a Pinotepa Nacional. De acuerdo a Rodolfo Prudente (2007), la Escuela Preparatoria José María Morelos y Pavón inició sus actividades en 1999, producto de los esfuerzos de varios líderes de esta localidad. Su administración es de tipo comunitaria y se integra por personas de ahí. Prudente, miembro de México Negro AC, se encargaba de la materia “Cultura de la Raza Afromestiza”, la única materia a nivel nacional acerca de la población afrodescendiente que se impartía en bachillerato y que inició por sugerencia de AFRICA AC. En la actualidad esta materia no se imparte más.

Como explico más adelante, las iglesias son importantes para las personas de José María Morelos. En el centro se ubica la Iglesia de la Santa Cruz y muy cerca de ahí está la Capilla de la Virgen de Juquila. La Capilla de la Santa Muerte es pequeña y poco visitada. En cambio, en la Capilla de San Gerardo se realizan actos religiosos con cierta frecuencia. El Tepeyac es visitado sobre todo durante la Fiesta de la Virgen de Guadalupe, y frente a este lugar se ubica un cerrito donde antes enterraban a los niños que no habían sido bautizados: los “moritos”.⁸ En el pueblo también hay un templo pentecostal, “Filadelfia”, y

⁸ Diminutivo de “moro”, palabra que se empleaba durante el periodo virreinal para referirse a los musulmanes y a los africanos, sobre todo del norte del continente. Véase: *Diccionario de Autoridades*;

un Salón del Reino, de los Testigos de Jehová; si bien son menos concurridos que los espacios católicos. La mayoría de la gente del pueblo es católica y, como se explica más adelante, la Iglesia de la Santa Cruz es parte fundamental de la historia de la localidad ya que ésta recibe el nombre de José María Morelos Santa Cruz.

Morelos pertenece al municipio de Santa María Huazolotitlán y al Distrito de Jamiltepec. Los principales pueblos con que mantiene relaciones económicas o sociales son Santa María Huazolotitlán, La Cobranza y Santa María Chicometepec, también conocido como “La Boquilla”; siendo comunes los matrimonios o “huidas”⁹ entre personas de Morelos y éste. Pinotepa Nacional también es una referencia obligada, sobre todo en términos comerciales y económicos. De acuerdo a la Cédula de Identificación de la CDI (2012), otras relaciones intercomunitarias importantes se mantienen con Cerro de la Esperanza y Los Pocitos.

El siguiente mapa muestra las localidades del municipio al que pertenece Morelos.

1726:609. Y *Diccionario de la Real Academia Española*, disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=moro>

⁹ La “huida” es cuando una pareja decide salir de su casa para iniciar una relación marital, sin pedir autorización a los padres. Véase: María Cristina Díaz Pérez; 2002. Y Gonzalo Aguirre Beltrán; 1989.

Imagen 2. Mapa de las localidades del Municipio Santa María Huazolotitlán



Fuente: Plan Municipal de Santa María Huazolotitlán 2008-2010, consultado en: finanzasooaxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/414.pdf, 28 enero 2013. Añadí la ubicación aproximada de Collantes, del municipio de Santiago Pinotepa Nacional.

En cartas escritas por niños de Morelos que cursan cuarto grado, se observa la importancia de las relaciones entre localidades. Karol señaló “aquí hace mucho calor y estamos serca del río [sic]”, refiriéndose sin duda al río que divide La Boquilla (Santa María Chicometepec) de Collantes, como se observa en el mapa presentado previamente. Cuando, en un taller de radio les pregunté sobre Collantes, Emanuel Habana (8 años) me explicó: “hay ríos y, este, y hay canoas ‘onde pasan de la Boquilla pa’ Collantes y este, y hay los caminos para los mares”. Isabela Torres también demostró saber al respecto: “En Collantes hay muchos papayales y el río que dice él [Emanuel], ese es el río de la Boquilla, donde el río de la Boquilla los trasladan en las canoas para llegar a Collantes y ahí hay mucho, siembran mucha papaya y pocos limones y también está más cerca por ahí para ir al mar”. Carolina Méndez Ávila, de seis años, contó que ahí hay palma de plátano y de coco (enero 2013).

En otro de los talleres, varias niñas comentaron sobre San Andrés Huaxpaltepec (Huaxpala), Santa María Huazolotitlán (Huazolo) y Pinotepa Nacional (Pinotepa o Pino). Por ejemplo, Isabela dijo: “Yo conozco Pinotepa, Huaxpala y Huazolo. Eso son los tres pueblos indígenas... como yo tengo un amigo en Huaxpala él puede hablar en mixteco y él es blanco. Y también tengo un amigo en Huazolo, él se llama Chucho...” (enero 2013). Fidela Zorrosa, de cuarto grado comentó: “Yo conozco Huazolotitlán y también me gustó porque, y también hay gente que habla mixteco, me gustó su iglesia y sus tradiciones” (enero 2013). En estos comentarios no sólo se advierte la importancia de las relaciones entre Morelos y las localidades cercanas, sino que también se observa la importancia del lugar en los procesos de identificación étnico-raciales. En el capítulo 6 analizo cómo es la gente de Morelos de acuerdo a niños y niñas.

Aunque un poco más lejano, María Antonia Mariano (8 años) dijo conocer Santa Catarina Juquila, ubicada en el municipio del mismo nombre, donde se encuentra el santuario de la Virgen de Juquila: “Yo conozco Juquila... me gusta lo que venden, venden santitos y comida” (enero 2013). En un taller de pintura, Gibrán Ibarra, de tercer grado, pintó casas sobre un piso café cubierto con tierra y con un hermoso fondo rosa que simula un atardecer decorado con puntos verdes; cuando le pregunté si se trataba de un lugar imaginario o un lugar que él conocía, me dijo que se trataba de Rancho Viejo, cerca de “Pino”, en el municipio de San Andrés Huaxpaltepec.

También es evidente la importancia que tiene el mar para niñas y niños, ubicando así, a su pueblo como parte de la región Costa Chica. Mientras Daniela, alumna de cuarto grado, reconoció que el mar “algunas veces se pone bravo [sic]”, Rosa, del mismo grado pero de otro grupo, afirmó “el mar es grande esta cerca voy a ir el domingo voy a ir al mar sí es pad[r]isimo [sic]”. Si bien su pueblo no se encuentra a orillas del mar, la cercanía es evidente no sólo en términos espaciales sino más bien en términos subjetivos; quizá por ello incluyeron el mar en varios de los dibujos y pinturas en que representaron su pueblo. Por ejemplo, Karen Zuleydy acompañó su carta, con un dibujo donde representó una casa de colores y el mar con peces y personas nadando

con una gran sonrisa. Emanuel Hernández dibujó el mar con peces, ballenas y tortugas, como se observa abajo. Sigue también la pintura de Yaleisi Torres, realizado durante uno de los talleres de pintura (en este caso la temática era libre).

Imagen 3 Dibujo de Emanuel Hernández, carta



Imagen 4. Pintura de Yaleisi Torres, taller de pintura



Fotografías: Cristina V. Masferrer León. Arriba: octubre 2012. Abajo: enero 2013

El mar no sólo apareció como un elemento importante en las pinturas sino también en los talleres de radio. Isabela Torres (9 años) dijo: “yo sé que el primero de enero todos van al mar porque se celebra un año nuevo” (enero 2013). En otro de estos talleres Emanuel, de cuatro años, demostró sus conocimientos al respecto diciendo: “el mar tiene mucho saramuyo¹⁰ y también se entierran debajo de hoyos, grandes”; Adamaris Torres Salinas (8 años) añadió información sobre los animales del mar: “hay muchos caracoles en la tierra donde vienen las olas, hay cangrejos”. También el arroyo del pueblo fue importante para ellos. Daniel Torres, de cuatro años, dijo: “me gusta el mar, me gusta, me gusta arroyo del tamarindo” (refiriéndose al “Arroyo Grande”, véase croquis). Cuando Kevin, de tercer grado de Primaria, hizo una pintura libre en el taller del centro, quiso dibujar su casa, a un lado de un río.

Así, el mar y otros recursos de agua, como el arroyo o el río, son fuentes locales de conocimientos; los niños aprenden acerca de ellos a partir de las actividades que realizan (Gasché; 2008). Además, se trata de símbolos geográficos definitorios del territorio (Podestá; 2003). Mientras que la cercanía al mar les hace saber que son parte de la región Costa Chica, el arroyo es un símbolo geográfico de su pueblo.

Como hemos visto, niños y niñas de Morelos ubican a su localidad como cercana al mar y saben acerca de las relaciones que esta mantiene con otras localidades próximas. En este sentido, es importante ubicar a José María Morelos como parte de la Costa Chica, una región definida en términos geográficos pero que, además, históricamente ha desarrollado importantes aspectos culturales, políticos y económicos particulares.

2.1.1 La Costa Chica. Contexto histórico y regional de Morelos y Cuajinicuilapa

En términos culturales, la Costa Chica es una región multiétnica donde conviven varios grupos indígenas, mestizos y morenos o negros. Del lado

¹⁰ Nombre científico: *Ocypode occidentalis*. Se trata de un tipo de cangrejo, cangrejo de arena o cangrejo fantasma. Véase: Rolf Noyer, *Diccionario etimológico y comparativo de las lenguas Huaves*, Oaxaca, http://www.ling.upenn.edu/~rnoyer/DECH_August2012.pdf

oaxaqueño, los mixtecos son el grupo indígena más numeroso, mientras que en el estado de Guerrero lo son los amuzgos, tlapanecos y nahuas.¹¹ En cuanto a los aspectos políticos relacionados con la población afroamericana, se han constituido varias organizaciones civiles por lo que la Costa Chica constituye un contexto de estudio particular en relación con esta población. Además, la Costa Chica se configuró históricamente como una región importante en términos marítimos, por los puertos, y en términos productivos, por la ganadería y ciertos cultivos.

Rolf Widmer (1990:23-33) explica que hace millones de años esta zona conformó una planicie entre el océano Pacífico y la Sierra Madre Occidental. Esta franja costera se extiende desde el peñasco de Acapulco hasta el Istmo de Tehuantepec (véase el siguiente mapa). En términos históricos la Costa Chica fue “un mosaico de culturas” desde antes de la conquista. El reino de Tututepec fue probablemente el más importante de la región y el núcleo se conformaba con asentamientos mixtecos: Pinotepa (de don Luis), Mechoacán, Huaspaltepec, Chayuco, Comaltepec, Xochatengo y Jamiltepec. En la actualidad, San Andrés Huaxpaltepec es una importante referencia para José María Morelos ya que se trata de un poblado ubicado sobre la carretera federal desde el cual se encuentra el camino hacia Morelos. Jamiltepec es también un centro político administrativo relevante por ser sede del Distrito con el mismo nombre, como lo muestra Gloria Lara (2012).

¹¹ En la Costa Chica las poblaciones indígenas con mayor presencia son los mixtecos costeros, tacuates, amuzgos y tlapanecos. También hay chatinos, triquis y nahuas en regiones próximas a la Costa Chica de Guerrero o Oaxaca (www.cdi.gob.mx).

Imagen 5. Mapa de la Costa Chica, México.



Fuente: INEGI, gaia.inegi.org.mx

No sólo los mixtecos, sino también los nahuas tuvieron una importante influencia en la región desde antes de la conquista. En 1450 la Triple Alianza se expandió hacia la Mixteca Alta y hacia la Mar del Sur. Los mexica redujeron a tributarios a varias cabeceras de la región, entre ellas Jicayán o Xicayán, que abarca la zona donde ahora se encuentra José María Morelos. Cuahuatlán, que incluía el territorio donde hoy está Cuajinicuilapa (Aguirre; 1989:30), también estaba sujeto a Tututepec justo antes de la conquista. Se trataba, pues, de sociedades con una importante organización altamente jerarquizada. La producción de algodón, maíz, cacao y sal, la cosecha de frutas costeras como el chicozapote, el mamey, la ciruela, el huamúchil, el nance y el coyul, así como los intercambios comerciales entre la costa y el Altiplano central caracterizaban a esta región (Widmer; 1990:33-57). Así, es importante desnaturalizar la idea estereotipada de que los indígenas residían únicamente en la montaña y la costa fue “propicia” para la población de origen africano. De hecho, las evidencias arqueológicas muestran también la presencia de población indígena en la región costera donde, en la actualidad, hay localidades consideradas negras o afromexicanas.¹²

Después de la conquista, los españoles se establecieron en la región junto con una numerosa población de origen africano. Establecieron encomiendas y corregimientos basándose en los antiguos asentamientos. Guazolotitlán (hoy Huazolotitlán) aparece como parte de las alcaldías mayores del siglo XVII referidas por Rolf Widmer. Como se ha visto, este asentamiento es de suma importancia hasta ahora para niños y adultos, tratándose de la cabecera del municipio donde se encuentra la localidad José María Morelos.

A lo largo de la época virreinal, de acuerdo a Widmer, las actividades económicas que destacaron en esta región fueron la producción de algodón, cacao, maíz, cítricos, melón y plátano. El maíz cobró importancia con respecto al trigo, ya que el clima no parece haber sido apto para las semillas europeas. Del mismo modo, las gallinas y otros animales como las vacas, caballos y

¹² El Museo de las Culturas Afromestizas originalmente se pensó como un museo comunitario que pudiera exhibir las numerosas piezas prehispánicas que los actuales pobladores de la Costa encontraban en sus terrenos de cultivo (Reynoso; 2012).

mulas parecen haber sido de especial relevancia desde el siglo XVI. En el siglo XVII el precio de la vaca subió, haciendo más rentable aún la ganadería en la costa así como su conducción a las ciudades del Altiplano. Aunque la ganadería tuvo vaivenes en algunos momentos de la colonia, se trató de una actividad de suma importancia, incluso hasta la actualidad (Widmer; 1990). A finales del siglo XIX, el distrito de Jamiltepec era el mayor productor de ganado (Lara; 2012:47). La producción de caña y de azúcar también parece haber sido notable, por lo menos a finales del siglo XIX,¹³ y muy probablemente a lo largo del periodo virreinal.

Otro aspecto fundamental a considerar en el caso de la Costa Chica, es su relevancia en términos marítimos. La fundación de Acapulco y otros puertos menores, como Minizo y Chacagua (Lara; 2012:53), hacen de esta zona un centro importante de comercio e intercambio. Widmer (1990) relata que fue por el auge de Acapulco, que el puerto de Huatulco decayó. Ello ocasionó, sin duda, que llegara población libre y esclava a Acapulco. Mientras algunos se establecían en este puerto por su importancia económica, probablemente hubo movimientos poblacionales hacia el interior de la Nueva España, pero también a lo largo de la Costa, colaborando así al poblamiento de la región que ocupa a esta investigación.

Aunque en el siglo XVII hubo alzamientos en Acapulco (Masferrer; 2009: 151), al igual que en otras partes de la Nueva España en el mismo periodo, en términos generales se ha considerado que la población de origen africano de la Costa Chica no es descendiente exclusivamente de cimarrones, sino más bien de africanos y afrodescendientes libres y esclavizados que mantuvieron un estrecho vínculo con los indígenas, los españoles y criollos de la región. Ello no pretende desdeñar las huidas individuales o grupales de las personas de origen africano (Aguirre; 1989), pero varios estudios parecen demostrar que no se trató de asentamientos de cimarrones como sí ocurrió, por ejemplo, en Veracruz (San Lorenzo de los Negros, hoy Yanga), y en el norte del estado de

¹³ Ello puede deducirse a partir de un plano de 1895 donde se muestra la importancia de cañaverales, palmares, algodón, platanares y terrenos de maíz.

Oaxaca (Nuestra Señora de Guadalupe de los Morenos de Amapa, hoy Santa María Amapa) (véase Naveda; 2001).

Gloria Lara (2012:18-20) explica que después de la Independencia, se acentuaron los mecanismos de control político y económico, reforzando los cacicazgos y la figura de los jefes políticos como autoridades regionales. Ello facilitó la acumulación de riqueza por parte de algunas familias. Como se verá más adelante, es en este periodo cuando la Hacienda de Damaso Gomez abarcó la región donde ahora está Morelos.

Durante el Porfiriato, las leyes de terrenos baldíos y la colonización ocasionaron el despojo de la tierra de varios pueblos de la Costa Chica, acaparando así la tierra en unas cuantas manos. La figura del rancharo, entonces, cobró relevancia política y económica. Después de la Revolución la propiedad de la tierra cambió de manera importante, sobre todo en el Distrito de Jamiltepec, si bien en el de Juquila se mantuvo cierta desigualdad en la tenencia de la tierra (Lara; 2012).

Este breve recorrido histórico permite, ahora, pasar a un análisis de las dinámicas al interior de la región Costa Chica. Mostré algunas particularidades en relación con la diversidad de su población y la convivencia de grupos indígenas, mestizos, de origen africano y europeo. Además, mencioné las actividades económicas más importantes. Los estudios de Gloria Lara y Odile Hoffmann que retomo a continuación me permiten desarrollar algunas líneas comparativas entre Cuajinicuilapa y José María Morelos.

En primer lugar es importante subrayar la diversidad de la población en la región. Tal como Lara (2012:97) reconoce, en términos generales los distritos de Jamiltepec y Juquila “se caracterizan por la diversidad cultural representada en un complejo de poblaciones indígena, mestiza y afrodescendiente... Este complejo cultural se enriqueció de las múltiples prácticas culturales y sociales de la población migrante de la entidad y de otros estados del país”. Por ello, “es difícil hablar de lugares o territorios exclusivos de algún tipo de población, y se engloba mejor al hablar de una región pluricultural” (Lara; 2012:97). Además,

“se puede decir que existe preeminencia de alguna población en ciertos espacios, sin que esto signifique que es un lugar exclusivo o que indique una pertenencia <<natural>> al lugar” (Lara; 2012:99). Así, aunque ciertos pueblos como Morelos o Cuajinicuilapa son considerados pueblos negros o comunidades afrodescendientes (por asociaciones civiles, investigadores e incluso la CDI), en ellos suele haber también población indígena o mestiza. A su vez, en pueblos de la Costa Chica considerados indígenas puede haber una importante presencia de negros o morenos. Como lo muestra Odile Hoffmann (2007) en su análisis comparativo entre Pinotepa Nacional y Cuajinicuilapa, en cada localidad puede haber variaciones en cuanto a la manera de representar lo negro o las diferencias étnico-raciales.

La carretera federal atraviesa Cuajinicuilapa y representa un centro de servicios para los poblados cercanos, como explica Odile Hoffmann (2007:102). Cuajinicuilapa está ubicado en la Costa Chica del estado de Guerrero; se trata de la cabecera del municipio con el mismo nombre. Aguirre Beltrán (1989) documentó la presencia de población “afromestiza” a mediados del siglo XX, cuando se le llamaba Cuijla, y a partir de ello se han realizado numerosos estudios sobre dicho lugar. Se trata de una localidad con 10, 282 habitantes, de acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010.

Fue la sede de la Hacienda de Cuajinicuilapa¹⁴ donde el trabajo de población de origen africano fue considerable, sobre todo en la ganadería y el algodón (Lara; 2012:50). Hoffmann refiere que en el siglo XVIII los habitantes de esta zona eran negros libres, sin que fueran propietarios de las tierras que trabajaban. A pesar de la importancia de los descendientes de africanos, Hoffmann asegura que se desarrolló como un pueblo de mestizos y morenos, sin una referencia a los blancos o criollos como sí ocurrió en otros lugares (por ejemplo Pinotepa Nacional). Esta configuración histórica “lleva a un dispositivo político local de tipo horizontal, por lo menos en su lógica formal, en el cual la competición local tiene lugar entre los mestizos y afromestizos presentes,

¹⁴ Hoffmann (2007a) se refiere a ella como Hacienda de Cortijos; Gloria Lara (2012) como Hacienda de Cuajinicuilapa.

incluidos los pocos blancos e indígenas recién inmigrados” (Hoffmann; 2007:104).

En Cuaji, como se le conoce ahora, se encuentra el único museo centrado en la historia de la población de origen africano en México y en él se exponen muestras de su patrimonio cultural. El Museo de las Culturas Afromestizas Vicente Guerrero Saldaña fue fundado en 1999 (aunque el proyecto había iniciado años antes).¹⁵ Así, desde finales del siglo XX se logró representar a Cuajinicuilapa como la cuna “afromestiza” (Hoffmann; 2007:104).

En este lugar las personas se ubican dentro de una identidad “sin límites fijos, dejando espacios libres para una amplia gama de otras identificaciones” (Hoffmann; 2007:104). Esta investigadora considera, pues, que se trata de un modelo “mestizo” donde “el registro cultural no apunta a una representación segregada de las diferencias sino a un sentido de pertenencia regional en el que las características étnicas se asumen sin pretender ordenar el conjunto del campo social ni las jerarquías locales” (*Ibidem*). Se activa una competencia mestiza, concepto que Hoffmann retoma de Elisabeth Cunin para referirse a “la capacidad de conocer, movilizar, aplicar las reglas y los valores requeridos en cada situación, de pasar de un marco normativo a otro, de definir el papel de sí mismo y el de los otros de manera independiente” (*Ibidem*).

En cambio, Pinotepa Nacional, más cercano a José María Morelos, se construyó bajo el enfoque de “las tres razas”, estableciendo diferencias más notables entre indios o indígenas, negros/morenos y blancos. La presencia de una élite blanca ocasiona un modelo “étnico” más parecido al sistema de castas colonial, aunque con transformaciones y a menor escala (Hoffmann; 2007). A pesar de su cercanía con Morelos, la poca presencia de “blancos” (o su referencia a ellos) en esta localidad, sugiere que el modelo de las tres razas no es completamente aplicable.

¹⁵ Comunicación personal con Araceli Reynoso, 26 de junio 2013.

En cambio, la composición indígena de Huazolotitlán y su cercanía a Morelos pudiera sugerir que la competencia local se dio entre indígenas y afroestizos (a diferencia de Cuajinicuilapa donde se dio entre mestizos y afroestizos). Considero que en el caso de Morelos, el modelo pudiera ser más parecido al Cuajinicuilapa que al de Pinotepa, sin embargo, en Morelos lo indígena tiene un papel más notable en la construcción de fronteras étnico-raciales, de tal manera que las distinciones pudieron establecerse entre indígenas y no indígenas, caracterizando a estos últimos como morenos, negros o mestizos (véase capítulo 6).

La investigación de Gloria Lara (2012) al respecto de la región Costa Chica de Oaxaca también permite hacer algunas comparaciones entre Cuajinicuilapa y Morelos. Su estudio muestra cómo se configuraron históricamente las articulaciones políticas y económicas al interior de la Costa Chica, también definida en términos ecológicos. Lara (2012:69) identificó cuatro centros-mercado en el distrito de Jamiltepec, en la Costa Chica oaxaqueña: Santiago Pinotepa Nacional, Santiago Jamiltepec, San Juan Cacahuatpec y Xicayán-Pinotepa de Don Luis. Los espacios articulados alrededor de estos centros fueron llamados, por esta investigadora, micro-regiones. Cada una de ellas está organizada alrededor de un centro rector con dinámicas particulares, a pesar de los posibles traslapes entre estas. Además de estas microrregiones, ubicó zonas, otro orden de diferenciación espacial dependiendo de características ecológicas por ejemplo de altura, clima y producción: la zona costera, la zona baja, la zona media, la zona alta y la Llanada.

José María Morelos se ubica en la micro-región de Pinotepa, y en la zona caracterizada como baja de acuerdo a su producción agrícola (limón, papaya, mango, coco, plátano) y a su altura (25-30 msnm). En cambio, Cuajinicuilapa se ubicaría en la micro-región Llanada - Pinotepa Nacional - Cuajinicuilapa, y en la zona de la Llanada.¹⁶ La Llanada es un lugar de frontera entre Guerrero y Oaxaca, y en ella habita población afroestiza, indígena y mestiza. En cambio, Lara caracteriza a la población de la zona baja como mestiza. A pesar de esta

¹⁶ Es importante considerar que Lara sólo analiza la Costa Chica oaxaqueña y Cuajinicuilapa se ubica en Guerrero. Para esta información retomé el mapa 7 que Gloria Lara presenta en su estudio.

consideración sobre la población es muy importante recordar que ella misma subrayaba la dificultad de hablar de sitios exclusivos de algún tipo de población. Aunque se puede advertir una predominancia de algún grupo en realidad conviene, en muchos casos, considerar los matices y no pensar en cada pueblo o cada zona como homogénea (Lara; 2012:97).

Otro elemento que debe considerarse es que Cuajinicuilapa es cabecera municipal y se ubica sobre la carretera federal, mientras que Morelos depende de Huazolotitlán en términos político-administrativos y de comunicación ya que, como se dijo, para llegar a Morelos es necesario tomar una desviación desde Huaxpaltepec y pasar por Huazolotitlán.¹⁷ En este sentido, consideré importante analizar brevemente la importancia histórica de Huazolotitlán. De acuerdo a estudios de Peter Gerhard, a finales del siglo XVI se menciona la existencia de “Guazolotitlan” y “Chicometepec” como asentamientos. En dicho siglo se fundaron doctrinas seculares en varios lugares de esa zona, entre ellos “Santa María (Asunción) Guazolotitlan” (Gerhard; 1986:391). Ello sugiere la importancia de estos dos pueblos como asentamientos con una larga data.

En el caso de Huazolotitlán, la actual predominancia de población mixteca sugiere que desde fechas tempranas de la colonización este lugar contaba ya con una población indígena considerable si bien las epidemias y otros problemas asociados a la conquista quizá causaron una baja demográfica. Peter Gerhard comenta que en el padrón de 1777 de la Alcaldía Mayor de Xicayán, región donde se ubicaba José María Morelos y Huazolotitlán, se reportó la presencia de 28,384 personas. La gran mayoría de ellas, 73.4%, fue considerada indígena y 22.7% de origen africano (6,276 mulatos y 158 negros; 20,834 indios; 635 mestizos; 481 españoles) (Gerhard; 1986:389-392).

Debemos considerar la presencia de africanos y afrodescendientes en esta región. Varios documentos del siglo XVIII resguardados en el Archivo General

¹⁷ Es importante considerar la posibilidad de que anteriormente hubiera una ruta importante en sentido opuesto. Es decir, de Collantes o Puerto Minizo hacia el interior del continente, pasando por el río que divide a La Boquilla de Collantes. Esta ruta habría pasado precisamente por Morelos y Huazolotitlán hacia Huaxpaltepec y otros lugares como Pinotepa Nacional. Además, las carreteras actuales que conectan a Collantes con Pinotepa Nacional hacen innecesario cruzar el río y pasar por Morelos para llegar a centros comerciales importantes como Pinotepa Nacional.

de la Nación, muestran la importancia de negros y mulatos libres en la provincia de Xicayán¹⁸ y, particularmente, en las cercanías de Huazolotitlán.¹⁹ Como puede verse, en este periodo fue importante el intercambio y la convivencia entre indígenas y personas de origen africano en esta zona.

Al respecto del siglo XIX, un estudio de INEGI revela que desde 1826 se decretó que “Huazolotitlán” formara parte del distrito de Jamiltepec. En 1844 se registró como “Santa María Asunción Huazolotitlán”, y se le consideró cabecera de parroquia de la fracción de Jamiltepec lo que nos habla de la importancia de este lugar como centro religioso. Además, se trataba de la cabecera municipal, por lo que su papel como centro político-administrativo también fue considerable.

Es posible aproximarnos a la composición poblacional de este municipio a partir del Censo de Jamiltepec de 1890 (véase Velázquez y Correa; 2007). Se dice que en el Municipio de Huazolotitlán había 45.1% de “indios”, 35.4% de “negros”, 16.4% de “mestizos” y 3.1% de “blancos” (1,197 indios, 939 negros, 435 mestizos y 83 blancos) (Correa; 2012:144). Aunque ahora La Boquilla o Chicometepepec es parte del municipio de Huazolotitlán,²⁰ es importante considerar que, en ese periodo, era cabecera de otro municipio que había sido creado en 1869.²¹ Hago esta consideración porque en el Censo de 1890 se registró que 100% de la población de Chicometepepec eran “de raza negra” (473 personas). Sin la claridad de qué territorios abarcaban estos municipios en 1890, es difícil saber con mayor precisión acerca de la población de José María Morelos en particular. No obstante, su dependencia histórica a Huazolotitlán sin duda es un elemento notable al analizar las dinámicas al interior de la localidad y con respecto a aquellas cercanas.

¹⁸ AGN, Real Hacienda, Tributos, contenedor 14, vol. 34, exp. 6, 1791. AGN, Real Hacienda, Tributos, contenedor 14, vol. 34, exp. 7, 1791. AGN, Indiferente Virreinal, Caja 4315, exp. 4, sin fecha. Los tributos solo debían ser pagados por indios y negros y mulatos libres.

¹⁹ AGN, Indiferente Virreinal, Tierras, Caja 75, exp. 21, 1787-1790. Se solicita al obispo de Oaxaca que se funde un pueblo inmediato a Huazolotitlán donde se reúnan las familias de mulatos que viven dispersas.

²⁰ Fue en 1942 cuando se agregó como Agencia de Policía a Huazolotitlán.

²¹ INEGI, *División territorial del Estado de Oaxaca de 1810 a 1995*. Tomo I, INEGI, Aguascalientes, 1997. En: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/divi_terri/1810-1985/oax/oaxaca.pdf

Por último, la Costa Chica también es una región particular en términos de movilización política y tanto Cuajinicuilapa como Morelos son lugares donde las organizaciones civiles negras o afromexicanas han tenido un papel relevante. Desde la década de 1990 se ha gestado un movimiento social de reivindicación en la región Costa Chica de Guerrero y Oaxaca (Lara; 2010: 307-334). La insistencia por la no-discriminación, su reconocimiento constitucional, la recuperación y revalorización de algunos de sus elementos culturales, han sido una constante desde entonces. El florecimiento de numerosas organizaciones civiles es muestra de la vitalidad de este movimiento, como se muestra en el siguiente apartado.

2.1.2 Las organizaciones negras o afromexicanas en Costa Chica. Breve contexto político

El movimiento en Costa Chica encabezado por varias organizaciones negras o afromexicanas inició en las últimas décadas del siglo XX, vinculado al surgimiento de espacios académicos que estudiaban la historia y el presente de estas poblaciones, pero también a otros acontecimientos de gran envergadura nacional como el levantamiento zapatista en 1994 y la incorporación del Estado mexicano a acuerdos internacionales que consideraban relevante la variable étnico-racial (Lara; 2010). Muestra de la importancia de la temática étnica en el ámbito internacional es el acuerdo 169 de la OIT de 1989, ratificado por México en 1990, y cuyos efectos pueden verse más claramente en otros países como Colombia; donde se aprobó la conocida Ley 70 en 1993 que reconoce a la población afrodescendiente y sus derechos colectivos.²²

En el contexto mexicano, en cambio, aún no se ha logrado el reconocimiento a la población afromexicana o negra y sus derechos colectivos. Sin embargo, en 1992, se reconoció que México era una nación multicultural y pluriétnica en su Constitución Política. Como advierte Gloria Lara (2010: 312-313) el

²² La Ley 70 puede consultarse en: www.urosario.edu.co/urosario_files/82/82865bdc-a37a-46ff-b6ea-fb07398aaedb.pdf

levantamiento zapatista en esta misma década incentivó que diversos grupos se organizaran en torno a su identidad y defendieran proyectos propios de desarrollo. El movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) recibió eco en distintos sectores nacionales y extranjeros, y tuvo un impacto entre los pueblos afromexicanos o negros de la Costa Chica, si bien no pudieron sumarse explícitamente a éste.

Dos años después del levantamiento zapatista, en 1996, el padre Glyn Jemmott convocó a que se conformara el Comité de Pueblos Negros, mismo que participaría en la organización del Primer Encuentro de Pueblos Negros. Como resultado de ese primer Encuentro, celebrado en El Ciruelo en 1997, se formó la asociación México Negro AC, presidida por muchos años por el padre Glyn Jemmott, originario de Trinidad y Tobago pero párroco por décadas de El Ciruelo, Oaxaca. El dominio de idiomas extranjeros por parte del párroco permitió la integración de este movimiento a redes internacionales, lo que a su vez conllevó a una vinculación con otras asociaciones negras de Latinoamérica (Lara; 2010:320).

Si bien México Negro AC fue la primera asociación de la Costa Chica a favor de los pueblos afromexicanos o negros, no debe olvidarse el papel de las distintas Casas del Pueblo o Casas de la Cultura que, simultáneamente, actuaban en la recuperación de elementos artísticos y culturales de estas localidades, aunque con menor énfasis en su carácter negro o afromexicano. Las Casas del Pueblo son instancias de la Secretaría de la Cultura y las Artes, de Guerrero o de Oaxaca. Estas Secretarías antes recibían el nombre de Instituto Guerrerense de la Cultura o Instituto Oaxaqueño de las Culturas.

Eduardo Añorve (2007a:112) menciona la importancia de la Casa de la Cultura de San Nicolás, Guerrero, inaugurada en 1982, principalmente por su papel en la valoración del Son de Artesa, una tradición cultural fundamental en la Costa Chica (véase Ruiz: 2011). Otro ejemplo es la Casa del Pueblo de José María Morelos, fundada en 1991. En Morelos se rescató la Danza de la Tortuga en 1990, y un año después se creó la Casa de la Cultura o Casa del Pueblo. Como explico más adelante, además del rescate de la danza, se encargaron

también de impulsar actividades lúdicas en el pueblo, como torneos de fútbol de barrio, programas de radio y, más recientemente, talleres de pintura y encuentros de danza (Martín Alemán, mayo 2013).

Casi desde sus inicios, la Casa de la Cultura de Morelos se vinculó con México Negro AC y el Taller Cultural Cimarrón, a través de la invitación del padre Glyn a participar en el I Encuentro de Pueblos Negros. Además, la Casa del Pueblo de Morelos tuvo una importante relación con el surgimiento de la organización AFRICA AC pues el actual presidente de esta asociación, Israel Reyes, fue parte de la Casa del Pueblo. Desde 2003 el maestro Reyes conformó el Colectivo Cultural AFRICA, y en 2007 decidió constituir AFRICA AC de manera formal (Israel Reyes, enero 2013).

El impacto de la Casa del Pueblo y de AFRICA AC, en la localidad de José María Morelos, es considerable si tomamos en cuenta las acciones que han realizado ahí. Por ejemplo, entre 1994 y 1999 se difundieron en Morelos folletos informativos titulados “Cimarrón”, donde se presentaban aspectos de la historia y la cultura afroestiza. Además, se transmitió el programa de radio “Cimarrón - La Voz de los Afroestizos”, a través de la estación de la CDI “La Voz de la Costa Chica” en Jamiltepec.

AFRICA AC organizó el Foro “Afroestizos. Por el reconocimiento Constitucional de los Derechos del Pueblo Negro de México”, que se celebró en 2007 en Morelos, y cuyo producto fue publicado por la UNAM. Otras acciones importantes de esta asociación son los talleres de pintura y pirograbado y la conformación de un grupo de danza llamado Chambalé, considerado el proyecto juvenil de AFRICA AC. También debe contemplarse su participación en eventos regionales y nacionales, así como en proyectos de investigación, como la Encuesta a cargo del Programa México Nación Multicultural de la UNAM (2012).

Uno de los principales objetivos de AFRICA AC es impulsar el reconocimiento constitucional de los pueblos negros a nivel federal, así como la creación de leyes secundarias a nivel estatal –de ahí su trabajo cercano con la Secretaría

de Asuntos Indígenas de Oaxaca—. Esta asociación ha tenido también un papel relevante en el fomento de manifestaciones culturales de estas poblaciones. Otro de sus propósitos es promover “el desarrollo integral y sustentable de las comunidades afromexicanas e indígenas de la Costa Chica” oaxaqueña (colectivoafrica.blogspot.mx).

En otros capítulos (4 y 6) describiré las acciones observadas durante mi trabajo de campo como serían el Día del Pueblo Negro (AFRICA AC), el Encuentro de Danzas (Casa del Pueblo) o el Día del Niño Negro Afromexicano. Éste último evento se organizó, sobre todo, por la Organización para el Desarrollo Social y Productivo de los Pueblos Indígenas y Comunidades Afrodescendientes (SOCPINDA DH AC), con el apoyo del Gobierno del Estado de Oaxaca.

SOCPINDA DH AC, otra asociación relevante en Morelos, fue constituida con este nombre a finales de 2011, si bien desde 2006 era conocida como Colectivo Pinotepa (Colectivo Regional para la Defensa de los Pueblos Indígenas y Negros de Oaxaca, México). Aunque la sede de esta asociación no es Morelos, el presidente de ella, Isidro Ramírez, reside en esta localidad y es profesor de la Preparatoria José María Morelos y Pavón (véase colectivopinotepa.blogspot.mx y socpindadhac.blogspot.mx).

En otras zonas de la Costa Chica hay más asociaciones importantes vinculadas al movimiento negro o afromexicano. Tal es el caso de ECOSTA YUTUCUII, una Sociedad de Solidaridad Social constituida formalmente en 1994, cuya acción se centra en proyectos de desarrollo sustentable en varias localidades de la Costa Chica oaxaqueña cuya población es indígena, mestiza y negra o afromexicana (véase www.ecosta.org). Otro ejemplo es el Enlace de Pueblos y Organizaciones Costeñas Autónomas, AC (EPOCA), que tiene como objeto social impulsar y promover el desarrollo social, cultural y económico de pueblos negros e indígenas en la región costera de Oaxaca. Finalmente, el Movimiento Nacional Afromexicano AC, es dirigido por Benigno Gallardo, quien también es consultor nacional de la CDI. Dado que me centro en la localidad de Morelos, no profundizo en estas asociaciones.

Cuajinicuilapa es un lugar relevante en términos de las acciones de México Negro AC, el Taller Cimarrón y el Museo de las Culturas Afromestizas. Aunque México Negro AC surgió en El Ciruelo, y vinculada al padre Glyn Jemmott, siempre se procuró integrar a personas de otras localidades tanto del estado de Oaxaca como de Guerrero (por ejemplo en El Ciruelo, Collantes, Pinotepa, Santo Domingo Armenta, La Estancia, Morelos, entre otros). El actual presidente de México Negro, Sergio Peñaloza, reside en Cuajinicuilapa; se trata de un maestro reconocido en dicha localidad.

Uno de los propósitos actuales de México Negro AC, de acuerdo al maestro Peñaloza (abril 2013), es “luchar por el reconocimiento constitucional del pueblo negro de México”. Además, dentro de sus objetivos también se contempla “luchar contra todo tipo de discriminación”, fomentar el desarrollo socioeconómico de las comunidades afromexicanas y promover actividades en contra de la invisibilización de esta población en términos sociales y gubernamentales. Esto puede lograrse de dos maneras: a partir del rescate, promoción y difusión de las tradiciones culturales afromexicanas, y; mediante la gestión en instancias educativas para la inclusión de la temática de la “africanidad y la afrodescendencia” en los distintos niveles del sistema educativo oficial (Sergio Peñaloza, abril 2013).

El Taller Cultural Cimarrón o Colectivo Cimarrón está ahora a cargo de Baltazar Castellano Melo, un pintor y músico que se integró a las actividades de este taller como alumno, cuando el Colectivo era coordinado por el Padre Glyn. El proyecto surgió en 1995 en El Ciruelo y otras localidades como Santa María Cortijo, Santo Domingo Armenta, El Tamal y Santiago Tapextla, y consistía en crear “espacios de expresión en pintura, grabado, cerámica, escultura, de juego y cuentos, y de vez en cuando música y danza” (centroculturalcimarron.blogspot.mx/2011/03/blog-post.html). En 1997 los talleres se extendieron a otras localidades, como Lagunillas, Pinotepa y José María Morelos. Con el apoyo de México Negro AC, que entonces trabajaba de la mano del Taller, el Colectivo Cultural Cimarrón visitó numerosas localidades de la Costa Chica fomentando la creación artística de niños y jóvenes. Han convocado a concursos regionales y han hecho exposiciones de los productos

de dichos talleres, algunos de los cuales pueden consultarse en su página web (centroculturalcimarron.blogspot.mx/).

En Cuajinicuilapa, desde hace casi 4 años el taller de pintura está a cargo de Aydee Rodríguez, quien también fue alumna del Colectivo Cultural Cimarrón en su momento; fue gracias al Padre Glyn Jemmott que ella pudo prepararse profesionalmente. Algunas pinturas de Aydee Rodríguez se han presentado en exposiciones en México y en el extranjero. Esta famosa pintora también se encarga de los talleres de pintura que se ofrecen durante los Encuentros de Pueblos Negros y otros eventos relacionados. Actualmente, en Cuajinicuilapa, tiene un grupo de más de 30 niños, niñas y adolescentes (profundizo al respecto en el capítulo 6).

Finalmente, debemos considerar la importancia a nivel regional del Museo de las Culturas Afromestizas “Vicente Guerrero Saldaña” que se encuentra en Cuajinicuilapa, Guerrero. De acuerdo a Eduardo Añorve (2007a:114-115), un antecedente importante del proyecto fue la Asociación de Profesionistas del Municipio de Cuajinicuilapa, conformado en 1986, pues uno de sus integrantes, Jorge Añorve presentó una propuesta para constituir un museo. Sin embargo, no fue sino hasta la década de 1990 cuando pudo darse marcha al proyecto, y ello se logró con el apoyo de instancias gubernamentales y académicos de otras regiones del país. En 1995 se constituyó legalmente la asociación Museo Comunitario Cuijla AC y, aunque se trabajó en su creación desde 1997, fue hasta 1999 cuando se inauguró el Museo (Añorve; 2007a:114). Ahora, el museo tiene un impacto importante en Cuajinicuilapa,²³ sobre todo por las visitas escolares que realizan los alumnos de la localidad (véase capítulo 6).

Gloria Lara (2010: 315) explica que este museo fue muestra de la articulación entre el gobierno federal, estatal y municipal, donde la participación de personas originarias de Cuajinicuilapa fue también crucial. Además, precisamente en las décadas de 1980 y 1990 la temática afrodescendiente

²³ Considero que su impacto es importante a pesar de que la museografía podría actualizarse y de que podría hacerse un mayor trabajo de difusión, especialmente en localidades cercanas que acuden en menor medida por los gastos de traslado.

adquirió un papel destacado entre los académicos mexicanos y ello ha tenido repercusiones relevantes en la Costa Chica, principalmente por la relación entre estos investigadores y las organizaciones civiles de la Costa, llegando incluso a incentivar acciones importantes a nivel regional.

En este sentido, debe considerarse el papel que tuvo el programa Nuestra Tercera Raíz, convocado por Guillermo Bonfil Batalla en 1989, y que estuvo a cargo de Luz María Martínez Montiel. A partir de este programa se organizaron Encuentros de Afromexicanistas que promovieron la investigación de estas temáticas y, también con su apoyo, se creó el Museo de las Culturas Afromestizas en Cuajinicuilapa (Reynoso; 2012). Otras contribuciones importantes de este programa fueron las recopilaciones de corridos, versos y sones, y la presentación de danzas afromestizas fuera de la Costa Chica (Lara; 2010:315).

El seminario “Poblaciones y culturas de origen africano en México” (DEAS-INAH), a cargo de María Elisa Velázquez (miembro, vicepresidenta y, ahora, presidenta del Comité Científico Internacional La Ruta del Esclavo de la UNESCO), es otro espacio académico que ha sido relevante por su relación con las organizaciones civiles de la Costa Chica; por la impartición de talleres con maestros de la zona; por la publicación de obras; la asistencia a encuentros en la región; y la realización de eventos académicos y culturales al respecto. Asimismo, gracias a este seminario se ha logrado una mayor vinculación entre las organizaciones civiles, los espacios académicos e instancias gubernamentales como CONAPRED.

Otro espacio importante es el programa de la UNAM “México Nación Multicultural”, a cargo de José del Val. La relación entre este programa y las organizaciones civiles puede palpase en la publicación de obras acerca del reconocimiento constitucional, como el libro *De afromexicanos a pueblo negro*, donde se presentan las ponencias dictadas en el Foro “Afromexicanos. Por el reconocimiento Constitucional de los Derechos del Pueblo Negro de México”, celebrado en José María Morelos, en 2007. Se trata de una compilación realizada por Israel Reyes (AFRICA AC), Francisco Ziga (Púrpura AC) y

Nemesio Rodríguez (“México Nación Multicultural”, UNAM). En este mismo tenor se encuentra la publicación que presenta algunos resultados de la encuesta piloto realizada en la Costa Chica oaxaqueña con el apoyo de organizaciones como AFRICA AC y Púrpura AC.²⁴

Además de los investigadores, algunas instancias gubernamentales han tenido un papel fundamental en el movimiento negro o afromexicano de la Costa Chica. Gloria Lara (2010) menciona la importancia de algunas reformas constitucionales del Estado de Oaxaca que reconocen la composición multicultural de esta entidad (1990) y el sistema de usos y costumbres para elegir autoridades locales (1995). También fue central la aprobación de la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca (1998), donde se indicó que dicha ley “protegerá también, a las comunidades afromexicanas y a los indígenas pertenecientes a cualquier otro pueblo procedentes de otros estados de la República y que por cualquier circunstancia, residan dentro del territorio del Estado de Oaxaca” (www.diputados.gob.mx/comisiones/asunindi/oaxregla.pdf).

A lo anterior habría que añadir cambios legislativos más recientes. En 2013 la LXI Legislatura local aprobó la reforma al artículo 1, 16 y 25 de la Constitución Política del Estado de Oaxaca.²⁵ La reforma al artículo 1 hace referencia a la prevención y eliminación de la discriminación. El artículo 16 ahora contempla la libre determinación y autonomía del pueblo y de las comunidades afromexicanas, lo que antes sólo se observaba para los indígenas; además, se reconoce a los afromexicanos como parte integrante del estado de Oaxaca, con personalidad jurídica de derecho público y con el goce de derechos sociales. Finalmente, el artículo 25 pretende proteger y propiciar las prácticas democráticas en todas las comunidades indígenas y afromexicanas (notioax.com/index.php/en/estado/item/4259-reconocimiento-constitucional-en-oaxaca-al-pueblo-afromexicano).

²⁴ Por falta de espacio no incluyo aquí una revisión crítica sobre esta obra, coordinada por el investigador Nemesio Rodríguez.

²⁵ La Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca puede consultarse en: www.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/asistencia/leyes_fiscales/2012/1_CONSTITUCION_POLITICA_DEL_ESTADO.pdf. Aunque en esta versión no se observan aún los cambios más recientes.

A pesar de estos avances en materia legislativa, aún queda pendiente la reforma constitucional y legal propuesta por la Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI) de Oaxaca que contempla cambios a numerosos artículos a nivel estatal. Tampoco se ha logrado aún el reconocimiento a esta población en la Constitución de Guerrero o en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ni la creación de leyes secundarias y de políticas públicas.

Como puede observarse, la SAI-Oaxaca ha tenido, más recientemente, un papel fundamental con las distintas organizaciones de la Costa Chica. Desde 2011 esta Secretaría tiene un departamento para la atención de comunidades afromexicanas, y la actual responsable de ese departamento es Isyan Reyes Torres, de AFRICA AC (www.sai.oaxaca.gob.mx/contenido/conocenos/derechos_indigenas.html). Tanto la CDI como la SAI-Oaxaca han participado en ejercicios de consulta para la Reforma Constitucional y Legal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano de Oaxaca. Además, la CDI emprendió una labor en seis estados de la República para la identificación de comunidades afrodescendientes de México. La CDI, aunque no contempla aún la inclusión de afromexicanos en sus programas, ha apoyado proyectos comunitarios relacionados con la música, en pueblos de la Costa Chica.

El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) también ha tenido una participación destacada desde su creación en 2003. Ha organizado foros nacionales reuniendo a académicos y miembros de organizaciones civiles tanto del país como del extranjero. Asimismo, ha motivado investigaciones al respecto de estas poblaciones, algunas de ellas útiles pero controvertidas, como las dirigidas por Julia Isabel Flores (Lara; 2010:325-326). CONAPRED ha publicado otras obras sobre esta población y libros en contra de la discriminación. En tanto instancia del Estado, presentó una *Guía para la acción pública de la población afrodescendiente en México* y también invitó a líderes de organizaciones y académicos a participar en ejercicios relacionados con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) al que Presidencia convocó en 2013. Sin embargo, como era de esperarse, no se logró la inclusión de los afrodescendientes en ninguna de las 30 estrategias y 812 acciones del PND.

Hasta ahora tampoco se ha logrado que el INEGI incluya a los afromexicanos en los Censos, pero aceptaron emprender un conteo piloto en agosto de 2013. Con ello se dio una importante campaña de sensibilización donde han participado nuevos actores como la diputada Teresa Mojica Morga, además de las organizaciones de larga trayectoria en la región. A partir de esta campaña se creó el Colectivo Nacional Afromexicano (CONAFRO), se repartieron playeras y folletos, y se dieron pláticas en algunos pueblos de la Costa Chica. Organizaciones como México Negro AC, EPOCA y ECOSTA participaron también en esta campaña de sensibilización a pesar de que algunas de ellas guardan distancia al carácter partidista de las acciones en manos de la diputada Mojica. También Bulmaro García ha tenido una participación relevante en esta campaña, en tanto subsecretario para el Desarrollo de los Pueblos Afromexicanos de la Secretaría de Asuntos Indígenas de Guerrero (anteriormente era rector de la UNISUR sede Cuajinicuilapa).

Como se ha visto, el movimiento costachiquense encabezado por organizaciones civiles negras o afromexicanas tiene una vitalidad que debe considerarse. Gloria Lara (2010:307) señala que el movimiento no debe subvalorarse aduciendo una supuesta “inautenticidad”, por ser reciente o por tener una débil aceptación local, ni tampoco debe sobrevalorarse, ya que las organizaciones en ocasiones agrupan sólo a decenas de individuos o incluso a menos. Se trata de un movimiento que no puede negarse y que merece atención analítica (Lara; 2010:307). Es fundamental tener en cuenta los históricos procesos de discriminación e invisibilización a la que se han enfrentado estas poblaciones de modo que, como señalé en el primer capítulo de esta tesis, nos encontramos en un círculo vicioso donde el Estado también tiene un papel importante en la reproducción de la ignorancia y el racismo.

La descripción del contexto histórico, regional y político de José María Morelos, ha permitido identificar diferencias y semejanzas entre esta localidad y Cuajinicuilapa. Es momento de presentar una reconstrucción histórica de Morelos para seguir, después, con la exposición de algunos sitios importantes de este pueblo, en voz de niños y niñas.

2.2 De “Las Juntas” y “Poza Verde” a “José María Morelos”.

La localidad que ahora conocemos como “José María Morelos” recibió este nombre después de la Revolución. En 1936 se resolvió dotar de ejidos a este poblado, con 5,286 hectáreas, siendo 174 individuos los beneficiados con este tipo de propiedad.²⁶ A comparación de otros municipios de la región, las acciones agrarias se ejecutaron en fechas tempranas en el municipio de Huazolotitlán (Lara; 2012:169).

El primer nombre que recibió la localidad fue “Las Juntas” y “Poza Verde”, tratándose probablemente de dos rancherías que al estar tan cerca llegaron a constituir un solo poblado. No sólo los adultos, sino también algunos niños, saben que su pueblo se llamaba Poza Verde; dos alumnas de sexto grado dijeron que sus abuelos les habían contado que José María Morelos se llamaba Poza Verde. Cristófer Daniel, de sexto grado, sabe la historia de su pueblo gracias a sus bisabuelos:

Aquí antes se llamaba Poza Verde y no había tanto carro, así, solamente se transportaba en los caballos. Mucho tiempo se llamaba así, Poza Verde, pero en 1916 se fundó como José María Morelos, porque, referente al héroe de la Independencia que fue José María Morelos y Pavón. Por eso lo fundaron así, a partir de 6 años que pasó eso... y me lo contaron mis bisabuelos pues (Cristófer Daniel Torres Mayoral, enero 2013).

Aunque, al parecer, el cambio de nombre se hizo después, es interesante la manera en que los niños aprenden sobre la historia de su pueblo gracias a los relatos de sus abuelos y bisabuelos. Así, la oralidad forma parte de los patrones de socialización y transmisión cultural de conocimientos acerca del pueblo, donde las relaciones intergeneracionales entre los familiares de mayor edad y los niños tienen un papel central.

Niñas y niños no parecen saber, sin embargo, que primero recibió el nombre de “Las Juntas”. Se llamó así porque se juntaban los arroyos: Arroyo Grande, Arroyo las Bandejas y el Arroyo de Chacahua, aunque posteriormente este

²⁶ Véase: “Resolución en el expediente de dotación de ejidos al poblado José María Morelos, Estado de Oaxaca”, Diario Oficial de la Federación, Sección Primera, 5 marzo 1936, disponible en: dof.gob.mx/index.php?year=1936&month=03&day=05

último cambió de curso. De hecho, el señor Alfredo Luna²⁷ me comentó que fue precisamente por los arroyos que la gente decidió vivir ahí. Iban a hacer el pueblo en un lugar al que llamaban pueblo viejo (hacia el Potrero), pero les quedaba más lejos del arroyo, así que decidieron ir hacia la poza verde, donde se juntaban los arroyos (Alfredo Luna, noviembre 2012).

Cuando tomaron esa decisión no imaginaban que muchos años después, en septiembre de 2010, el Arroyo Grande se desbordaría causando graves daños a algunos barrios de la localidad. La gente tiene muy presente ese trágico momento porque todo se inundó. Sentados debajo de un árbol, la señora Aquilina Ávila²⁸ y su esposo Pedro Raymundo Acevedo me contaron todo lo que tuvieron que pasar cuando se salió el Arroyo. Vino el agua, con lodo y animales. El agua les llegaba hasta el pecho. Tuvieron que sacar el lodo que se metió a las casas y es por eso que ahora todas las viviendas quedaron un poco más arriba, porque dicen que ya mejor construyeron sobre la arena que llegó. Mientras observaba su hermoso cabello blanco, la señora Aquilina me dijo que habían sido tiempos muy difíciles; ella sentía como si recién hubieran llegado porque otra vez estaban consiguiendo cosa por cosa (Diario de campo, septiembre 2012).

La señora Aquilina también me contó que cuando se desbordó el arroyo salió el “montonal de cadáveres” porque durante la Revolución enterraban a los muertos con poca tierra ya que no tenían tiempo de hacer hoyos más profundos. La señora Micaela Luna,²⁹ compartió conmigo lo que su papá le contaba sobre la revuelta:

Era muy triste esa revolución, que se iban a los cerros a vivir y comían pura camote de palma real... y andaban juyendo... corrían los arroyos colorado'... los mataban en el arroyo, pero quién iban a hacer caso de que ¡ay! me lo mataron mi tío, mi mamá, mi papá, ¡nada!, ahí lo vían mordó y vamo', vamo' a esconderse, a rescatar su vida ellos... eso era lo que hacían... (Micaela Luna Torres, noviembre 2012)

²⁷ Padre, abuelo, campesino y originario de Morelos. Vivió en Acapulco algunos años.

²⁸ Madre, abuela y originaria de Morelos.

²⁹ Hermana del señor Alfredo Luna. Es madre y abuela. Es una de las médicas tradicionales reconocidas en Morelos; ella se dedica sobre todo a curar a los niños.

“Este pueblo desapareció”, me dijo la señora Paula Herrera³⁰ sentada en la barda que protege a su casa del agua. La gente huyó a los cerros y, cuando regresaron, la iglesia ya estaba cubierta de monte, así que “tuvieron que volver a trabajar, a rozar, a tumbar” (enero 2013). Cuando llegó el indulto y volvieron al pueblo, encontraron sus “casitas” cubiertas con “monte”³¹ y “palo” (Pedro Raymundo Acevedo, noviembre 2012). Muchos adultos de José María Morelos mencionan la “revuelta” cuando se les pregunta sobre la historia del pueblo. Recuerdan vívidamente cuando sus padres, abuelos o tíos les relataban sobre la revolución.

Según Pedro R. Acevedo, la gente de Morelos era zapatista, mientras que los de Collantes eran carrancistas, y en Huazolotitlán había tanto zapatistas como carrancistas. Mencionó muchos conocidos que fueron revolucionarios y relató que en una ocasión se llevaron a la hermana de un familiar suyo, pero éste fue a rescatarla diciendo: “que primero pasaba por sus huesos y después por su hermana”. Mientras ello ocurría al interior de Morelos, Gloria Lara (2012) analizó lo que sucedió en la región, destacando la importancia de los mixtecos en la revolución, así como de la figura del rancharo. Los rancharos buscaban mayor poder político local y regional, así como redefinir su posición política basados en los modelos heredados del Porfiriato, mientras que los indígenas buscaban un cambio en los sistemas de explotación y tenencia de la tierra.

Los de Morelos tuvieron que dejar sus casas para esconderse en los cerros cercanos. El señor Rolando Terraza,³² me relató cómo se vivieron esos momentos:

Hay un cerro que le dicen el Cerro Grande, ‘onde van los inditos a trae’ las aguas el mes de mayo, el 15 de mayo, la tradición. Y todo por allí, ahí andaban ellos juyendo con sus mujeres y los niños en el brazo. Y hallaban un venado, lo mataban y hacían lumbre asando carne con los huesos medio chamuscados no más, y comiendo y comiendo, y se ponían a bebe’ agua así en los arroyito’ como el vena’o. Y hay un bejuco, cuando ya no había agua, un bejuco que le dicen bejuco de agua ¡pas! y ya metían el cantarito ahí ‘taba caía el chorrillo del bejuco y ya los niños, con un trapito mojaban el trapito, lo mojaban y [hace como si sorbiera], pero el trapito, el trapo bien mojado pues entonces guarda el agua el trapo así y ya... pa’ que alcanzara... Las

³⁰ Madre y versadora reconocida en Morelos. En ocasiones dirige rosarios y ayuda al Padre en algunas actividades de la Iglesia.

³¹ Monte suele referirse al pasto.

³² Padre de familia. Uno de los primeros músicos y danzantes de la Danza de la Tortuga cuando ésta se rescató en 1990. En su casa venden mangos, limones, cacahuates y otros productos.

mujeres con sus niño' cargando aquí y el papá también con otro niño y el arma en la mano (Rolando Terraza Dionisio, enero 2013).

Rolando Terraza comentó que sus abuelos fueron caminando hasta Oaxaca pelando por las tierras, porque querían que Morelos fuera ejido. Así que fue la gente mayor con machetes, cruzando ríos, y todo lo necesario, hasta lograr su objetivo. Comentó que era pura gente grande, presentable, “de calzón”, refiriéndose a que usaban vestimenta similar a la de los indígenas. Entonces, entonó un revelador corrido:

Cuando a México íbamos entrando carros y trenes empezaron a silbar, ya viene entrando el famoso de Morelo', que ni el gobierno lo ha podido dominar. México estaba sentado en una silla, en la silla del gobierno federal, ya viene entrando el famoso de Morelo',³³ para llevarse al gobierno federal. (Rolando Terraza, enero 2013)

Muchos adultos comentan que la localidad se pobló a partir de la Revolución. Por ejemplo, el abuelo de la señora Aquilina era de Huazolotitlán y llegó a Morelos cuando peleaba contra los Carrancistas de Collantes, aunque ella también tiene familiares en Collantes. La señora Amada Mariche³⁴ dijo que con la revuelta “se regó la gente” (noviembre 2012), expresión que muestra una gran movilidad en el periodo. Pedro Raymundo afirmó que antes de la Revolución ya había gente en el pueblo y el Censo Nacional de Población lo confirma.

La siguiente tabla muestra la cantidad de hombres y mujeres en José María Morelos desde 1900.

³³ La mención al “famoso de Morelos” sugiere la posibilidad de que este corrido se refiriera a Emiliano Zapata, no obstante, es importante que el señor Rolando Terraza considere que el corrido hace referencia a la gente de su pueblo, José María Morelos.

³⁴ Madre y originaria de La Boquilla, vive en Morelos desde hace muchos años. Algunos de sus familiares eran de Comaltepec. Es abuela de Dulce Mar, una alumna de cuarto grado de Primaria.

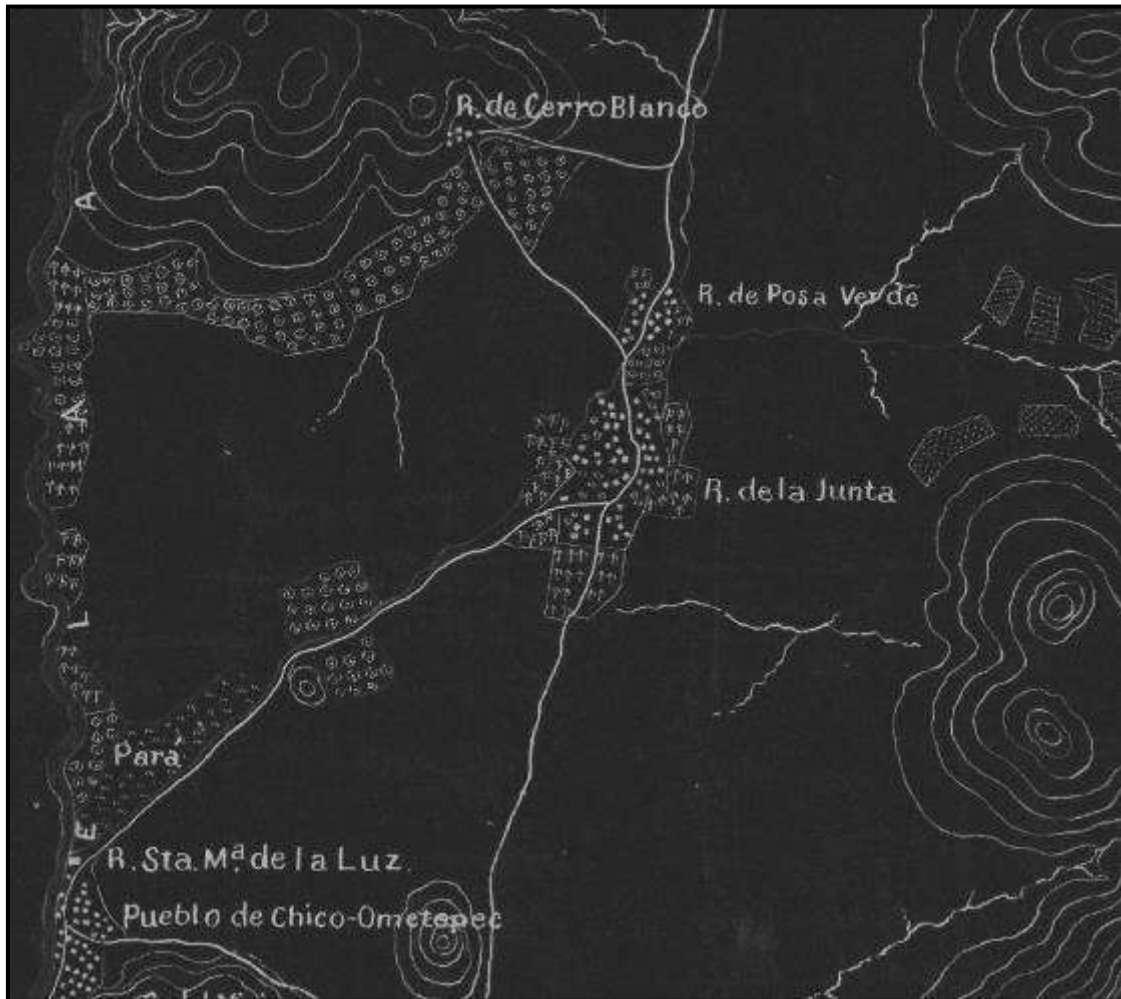
Tabla 1. Población José María Morelos, 1900-2010

Año	Nombre	Cantidad de personas		
		Hombres	Mujeres	Total
1900	Junta, Poza Verde	323	354	677
	Poza Verde	161	141	302
1910	La Junta	393	369	762
	Poza Verde	78	72	150
1921	Poza Verde	344	311	655
1930	José María Morelos	296	287	583
1940	José María Morelos	254	303	557
1950	José María Morelos	373	428	801
1960	José María Morelos	404	425	829
1970	José María Morelos	-	-	1,110
1980	José María Morelos	-	-	1,242
1990	José María Morelos	1,020	1,008	2,028
1995	José María Morelos	1,058	1,037	2,095
2000	José María Morelos	1,063	1,113	2,176
2005	José María Morelos	1,023	1,135	2,158
2010	José María Morelos	1,134	1,197	2,331

Fuente: INEGI, inegi.org.mx

Como puede observarse en la tabla, antes de la Revolución Mexicana la localidad ya estaba poblada. En el Censo de 1900 y 1910, aparecen dos localidades que podrían referirse a José María Morelos. Es posible que “La Junta” y “Poza Verde” se utilizaran para nombrar el mismo lugar, o bien, que se haya tratado de dos asentamientos que por estar tan cercanos terminaron por constituir uno solo, tal como lo sugiere el plano topográfico que se muestra abajo, levantado en 1895 por el ingeniero Daniel Palacios.

Imagen 6. Fragmento del plano levantado por Daniel Palacios.



Fuente: Daniel Palacios, *Plano topográfico de los terrenos de San Juan de Peñas, propiedad de Damaso Gomez, Distrito de Jamiltepec*, plano calcado por Rosendo Sandoval en 1908. Disponible en: w2.siap.sagarpa.gob.mx/mapoteca/mapas/catalogos/oax01.htm

En este plano se observa que Morelos (en ese momento “Ranchería de la Junta” y “Ranchería de Posa Verde”) formaba parte de los terrenos de San Juan de Peñas, que era propiedad de Damaso Gomez. Delimitaban al norte con el Pueblo de Huaspaltepec; al este con los terrenos del licenciado Francisco Parada, de la jurisdicción de Jamiltepec; al sur, con el Océano Pacífico; y al oeste con los terrenos de la viuda de Villar, de la jurisdicción del pueblo de Pinotepa Nacional. El plano muestra que en estas dos rancherías, que ahora conforman la localidad José María Morelos, se sembraba algodón, caña y plátano, y cerca había terrenos de siembra de maíz.

En el plano también aparecen poblados cercanos. Al sur se encontraba el pueblo de Chico-Ometepec y la ranchería de Santa María de la Luz (ahora conocido como Santa María Chicometepec o La Boquilla). Al noroeste se ubicaba Cerro Blanco, que conserva su nombre pero al parecer cambió de lugar a causa de que uno de los arroyos modificó su curso. Y al norte estaba el pueblo de Huasolotitlán, ahora conocido como Santa María Huazolotitlán.

Es interesante que Morelos se haya formado precisamente con personas de varias localidades cercanas y estos planos nos permiten observar algunas de las zonas que ya estaban pobladas a finales del siglo XIX y principios del XX, así como las características de los terrenos (había cañaverales, plantíos de algodón, palmares, platanares, tierras de maíz y manglares). Mediante entrevistas a algunos adultos de Morelos, me fue posible saber que esta localidad fue poblada por personas de la Boquilla, Collantes y Santo Domingo Armenta, así como de Santa María Huazolotitlán. Mientras que la población de los primeros se considera negra o morena,³⁵ la última es predominantemente indígena.³⁶

De hecho, Huazolotitlán parece haber tenido un papel central en el incremento poblacional de Morelos.³⁷ La señora Asunción Mujica Habana³⁸ me comentó que ella nació en Huazolotitlán y su abuelito iba a Morelos a hacer milpa: “cuando se abrió aquí hicieron milpa, milpa hicieron... eran milpas y ya

³⁵ Poblados que históricamente han sido considerados de negros o morenos y que fueron identificados por la CDI (2012) como comunidades afrodescendientes. Las personas de José María Morelos suelen manifestar que en Collantes y Santo Domingo Armenta hay “negros” o “morenos”.

³⁶ H. Ayuntamiento Constitucional de Santa María Huazolotitlán, *Plan Municipal de Desarrollo 2011-2013*, en http://www.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/11_13/414.pdf. Además, las personas de José María Morelos suelen señalar que esta cabecera municipal está poblada por indígenas, indios, o “inditos”.

³⁷ Otra posibilidad es que, a partir de la Revolución, personas de La Boquilla hayan preferido cambiar su residencia a Morelos ya que una revisión de los Censos muestra cómo La Boquilla (Santa María Chicometepec) sufrió una baja demográfica considerable entre 1910 y 1921 (75.7%), mientras que Morelos sufrió una baja demográfica menor a la de la Boquilla (28.2%). En 1900 La Boquilla contaba con 782 habitantes. En 1910 sufrió una baja a 469 habitantes, pero la baja más considerable se registró en 1921, donde hubo sólo 114 personas (24.3% de la población de 1910). Los Censos siguientes registran ligeras alzas demográficas y no es sino hasta 1970 cuando se recupera la población, con 758 habitantes, una cifra similar a la de 1900. En cambio, en Morelos la situación es diferente. En 1921 se registró 655 personas, 71.8% de la población de Morelos en 1910. Por supuesto, otra posibilidad es que la Revolución haya tenido un impacto mayor en las muertes en La Boquilla (al respecto de la Revolución en la zona véase: Lara; 2012:50), o que hayan emigrado a localidades cercanas como Collantes.

http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/consulta_localidades.aspx

³⁸ Madre, abuela y bisabuela. Una de sus bisnietas es Briana, quien cursa tercer grado de primaria.

después, mira, se hizo pueblo”. Venían indígenas y también “gente de razón” (noviembre 2012). Cuando le pregunté a qué se refería me respondió “como nosotros”, porque en Huazolo “estábamos todos revueltos, de razón y de indito”. En medio de la conversación, la señora Elvira González,³⁹ aclaró que esa expresión se refiere a las personas que hablan español.⁴⁰ También el señor Pedro Raymundo Acevedo me comentó que a Morelos llegaron muchas personas de Huazolotitlán (noviembre 2012).

La señora Guadalupe⁴¹ me contó que su abuelito paterno vivió en Huazolo, después en el Potrero y luego llegaron a Morelos; mientras que su abuelo materno era “calentano” de Guerrero. La señora María Victoria Gasga⁴² señaló que también llegaron personas de Paso del Jote, y el pueblo se fue haciendo más grande, pues anteriormente en el barrio del Arenal sólo había monte. Esto también muestra que algunos barrios fueron poblados más recientemente que otros.

La abuela de Juana, alumna de quinto grado, nació en Oaxaca y era mixteca, pero se casó con un hombre de Morelos y fue así como terminaron viviendo en el pueblo (Asunción Monjaraz,⁴³ noviembre 2012). Del Istmo han llegado algunas personas, por ejemplo, la madre de la señora Erika Luna⁴⁴; y también una de las maestras del Jardín de Niños del centro.

La mayoría de la gente del pueblo es católica y la Iglesia de la Santa Cruz es parte fundamental de la historia de la localidad. La señora Paula Herrera relató que antes de la Revolución vino un señor al que llamaron “el Reverendo” e

³⁹ La señora Elvira González es madre de Briana, de tercer grado. Su esposo es nieto de la señora Asunción Mujica.

⁴⁰ Durante la época virreinal, la frase “gente de razón” se acuñó, originalmente, para referirse a los españoles, al igual que la palabra cristianos. Así, se distinguía entre los “indios” o naturales y los españoles, cristianos o “gente de razón”. Aunque muy pronto se reconoció el raciocinio de “indios” y “negros”, la separación entre “gente de razón” e “indios” persistió a lo largo del periodo virreinal, e incluso hasta la actualidad (véase: Aguirre Beltrán, 1972: 155).

⁴¹ Madre y ama de casa. Uno de sus hijos es José Pablo, quien cursa cuarto grado de primaria.

⁴² Originaria de Paso del Jote. Se casó en Morelos, donde crió a sus hijos y nietos. Abuela de Emanuel, alumno de cuarto grado de Primaria.

⁴³ Madre de Juana, alumna de quinto grado. Originaria de Morelos.

⁴⁴ Madre y originaria de Morelos. Hija del señor Alfredo Luna. Ella es parte del grupo “Las Negras Moreleñas”; aprendieron a hacer mermeladas y conservas para vender, como parte de un proyecto de Fomento al Autoempleo, con el apoyo de AFRICA AC.

indicó a las personas del pueblo que debían levantar una cruz como patrona, para tener un “signo de Dios”. El Reverendo señaló de qué árbol debían obtener la madera para que la cruz fuera de una sola pieza. Rolando Terraza señaló que llamaron a la gente para hacer un tequio y poder traer la cruz desde donde les había indicado el señor. Tanto Paula Herrera como Alfredo Luna consideraron que el Reverendo era Dios y otras personas del pueblo, como la señora Aquilina Ávila y Juliana Acevedo tienen opiniones similares sobre el Reverendo.

Se dice que debajo de la cruz hay libros, aunque desconocen el contenido de los mismos. En una ocasión quisieron mover la cruz, pero al hacerlo “hubo un gran temblor” (Paula Herrera, enero 2013). Más adelante sucedió lo mismo cuando le estaban añadiendo una parte para que quedara más alta. La señora Aquilina Ávila coincide en la relación entre la cruz y los temblores, pues cuando su esposo iba a limpiarla y arreglarla, por equivocación le puso el pie y tembló muy fuerte (Aquilina Ávila, enero 2013).

Cuando vino el Reverendo el pueblo aún no se llamaba José María Morelos, sino Poza Verde. Alfredo Luna Torres afirmó saber bien por qué se llamaba de esta manera. Relató que un señor venía a correr carreras de caballo como parte de los festejos del 16 de septiembre; este señor, de 50 o 60 años, le contó que él decía a los maestros:

Maestros, yo voy a invitar a mi gente de Collantes a que vengan aquí a Poza Verde porque en Poza Verde se festejan las fiestas patrias... aquí le vamos a poner Poza Verde. ¿Por qué? Porque era una poza muy juerte donde nos íbamos a bañar... estaba hondísima... ¡Vámonos a bañar a la poza verde! ¡ámonos a bañar a la poza verde!, decían los chamacos... (Alfredo Luna, noviembre 2012).

El señor Pedro Raymundo contó que en un pueblo cercano, Paso del Jiote, los de Morelos eran llamados “pozaverdeños” (noviembre 2012). Cerca de la cancha de fútbol del centro había una Poza Verde, donde ahora hay un puente que permite cruzar el agua en tiempos de lluvia.

El nombre de la localidad no es lo único que ha cambiado. Los adultos recuerdan que anteriormente las tierras de siembra se aprovechaban para diversos cultivos, por ejemplo: maíz, frijol, chiles verdes, camote de palo,

jamaica, cacahuate, ajonjolí y plátanos. “Y casi ni se vendía”, me explica la señora Amada, “puro para consumir” (noviembre 2012). No obstante, algunas personas comercializaban sus productos o trabajaban como peones. La bisabuela de Briana Monjarás recuerda que sembraban algodón “y nosotros íbamos a trabajar” (Asunción Mujica, noviembre 2012).⁴⁵ También la abuela de Felipe Echeverría me contó que antes trabajaba en la corta de algodón; iba a los limones, o a sembrar cacahuates (Guadalupe Habana, noviembre 2012).

Alfredo Luna explicó que, en su época (cuando tenía 12, 13 o 14 años)⁴⁶ había “puro maíz y ajonjolín”. Ya después se dedicaron al cacahuate además de estos productos. Las vacas también eran parte de su niñez. Con una voz ronca y cansada, pero muy poética me dijo: “yo ya nací debajo de las vacas”. No sólo aprendió a ordeñar sino que cargaba la bandeja de leche debajo de estas: “¡y cómo pesaba la bandeja de leche! ‘Ora pa’ sostenerla, ¡iih!, yo ya estaba acongojado, agárrate, aguántate, aguántate. Hasta que la llenaba, hasta que derramaba la espuma” (Alfredo Luna, noviembre 2012). Los niños también aprendían a atrapar iguanas, conejos y palomas (Rolando Terraza, enero 2013).

Después, las tierras empezaron a especializarse en la producción de limón; hombres y mujeres se dedicaban a cortar este fruto. Junto a la cancha de fútbol, en el barrio de Los Torres, estaba la fábrica de limón de la familia Barrena y había otra cerca de la entrada del pueblo, de Marino García (Octaviano Torres Gasga, Comisariado ejidal, mayo 2013). Estas fábricas permanecen en la memoria de los adultos, pero también es una referencia para los niños. Verónica Acevedo (ocho años, tercer grado) dijo que su mamá le contó que una de las fábricas “se prendió solita”, se quemó. Frida Tejada Barrena (10 años, quinto grado), me contó lo siguiente: “Esta fábrica de limón se quemó pero sí daba buena solvencia económica y también era de los hermanos Barrena, que son mis tíos.” –¿Y qué se hacía ahí?–, le pregunté. “Se les pagaba a los que cortaban limón. También se mandaban cajas a México, a la central de abastos. Y también a Oaxaca”, me respondió.

⁴⁵ En Collantes hay una construcción que la gente recuerda que era una hacienda algodонера.

⁴⁶ Al momento de entrevistarle dijo tener 70 años.

Los limones se volvieron tan importantes en la vida cotidiana de las personas que cuando el señor Pedro Ray compuso la canción titulada *El trofeo*, “los del limón” le pidieron que los mencionara. De modo que incluyó el siguiente verso: “Morelos se está volviendo en una zona limonera, y como no traen compromiso le venden a los que quieran. Morelos se está volviendo en una zona limonera, y como no traen compromiso le venden a los que quieran” (Pedro Raymundo Acevedo, enero 2012). El tema del que trata la canción es alegre, porque habla sobre el futbol y el trofeo que ganó el equipo del pueblo. Pero también expresa una profunda tristeza. Debajo del almendro y en la oscuridad de la noche, el señor Pedro Ray me explica por qué compuso la canción: “Mi hijo Evodio jugaba futbol y lo cargaban por donde quiera, y él siempre goleaba, siempre ganaba, iban a Pinotepa, a donde fueran, a Cuaji, a donde sea... Antes que se muriera” (Pedro Raymundo Acevedo, enero 2013).

Anteriormente, no sólo hombres y mujeres adultos, sino también niños y niñas se dedicaban a la corta de limones. Una tarde de diciembre, cuando ya estaba oscuro, fui a platicar con Bernardita, abuela de Pedro e Ignacio Figueroa, alumnos de cuarto y quinto grado, respectivamente. Me contó que su papá es de Morelos, y su mamá, de La Boquilla. Ella estudió pero sólo hasta segundo grado y cuando era niña aprendió a hacer tortillas, barría y lavaba los trastes. Después trabajó en los limones. Le pregunté desde cuándo fue al campo y dijo que desde los 12 años, más o menos. (Diario de campo, noviembre 2012)

Ahora las cosas han cambiado y algunos niños no saben sacar limones de los árboles. La señora Aquilina y yo fuimos a buscar limones a una casa cercana. Con su paso lento pero firme, la señora Aquilina se acercó a la dueña de la casa para preguntar si podíamos tomar los limones que necesitábamos. La señora Chala dijo que sí. Mientras ella agarraba aquellos aromáticos frutos con gran habilidad, me contó que a veces manda a su nieta, de ocho años, por limones pero que nunca quiere ir porque dice que el árbol tiene espinas. No sabe agarrarlos. Al tiempo que cumplo con la tarea que me ha encomendado –cargar la mayor cantidad de limones posible–, pienso que su nieta no ha aprendido a hacer algo tan importante para el pueblo; importante porque a eso

se dedicaban su abuela, su mamá, su tía y muchos otros adultos de Morelos (Diario de campo, 15 de septiembre 2012).

La señora Elvira González, mamá de Briana, me contó que cuando era niña iban: “a cortar limón, ¡uuh!, había de diferentes trabajos, íbamos a cortar cacahuete, jamaica”. Su hija, de ocho años, va al campo pero no para trabajar, porque “como ahora ya casi ya no hay trabajo ahí en el campo. Ya nada más es pura papaya”. Su hija se queda a estudiar, pero añade: “ese trabajo de hombre ya ahora sí que es más pesado y hay muchos cuidados también” (noviembre 2012). Cuando habla de lo cuidados, probablemente se refiere a la utilización de químicos que han causado molestias entre los pobladores, tanto así que recientemente en una asamblea se decidió prohibir el cultivo de papaya en los terrenos que se encuentran dentro de la zona urbana del pueblo, especialmente en aquellos cercanos al Jardín de Niños y la Escuela Primaria del barrio del Arenal (Diario de campo, septiembre 2012).

Anteriormente, cuando las matas de chiles se llenaban de arrieras, las curaban con ceniza. No había químicos, me aseguró el señor Alfredo Luna. Pero ya después se olvidó la ceniza y entró el DDT. Llegó la papaya con todos los líquidos que se utilizan para su producción. La señora Amada también destaca la introducción de fertilizantes y pesticidas como un cambio importante en el pueblo: “Más antes, cuando yo era chica, todo era natural y toda la gente mayor, sana, muy sana. Pero ahora chiquititas y ya con enfermedad... esas son las consecuencias de los químicos, todo lo que los intoxica” (noviembre 2012).

Alfredo Luna tenía árboles de limón pero los trozó para rentar su tierra. Desde hace 13 o 15 años, “lo que ha resultado aquí en José María Morelos es la papaya” (Alfredo Luna, noviembre 2012). Son muchos los que rentan sus tierras para que otros inviertan en el cultivo de esta fruta. Las tierras –que aún son propiedad ejidal–, se rentan por un tiempo prolongado, por ejemplo por veinte meses o dos años. Así que quienes trabajan en la papaya son personas que *se alquilan* como peones; hombres y mujeres, pero sobre todo jóvenes. Probablemente la renta de estos terrenos de propiedad ejidal forma parte de la

lógica capitalista de programas como PROCEDE, a partir de la reforma al artículo 27º constitucional. Todo ello impulsado en la década de 1990, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (en el apartado acerca de la Comisaría Ejidal hablo al respecto).

Mientras Pedro Ray y yo caminábamos hacia el encierro donde daríamos agua a sus vacas, me dijo que él quisiera que el gobierno diera apoyo para poder trabajar sus propias tierras y ser productivo, porque en las condiciones en que se encuentran ahora, son otros quienes trabajan la tierra y quienes se benefician de ella. Recuerda bien cuando el gobierno de López Portillo dio muchas maquinarias, “cuando apenas empezaba el campo, ‘tonces ‘garraba mucho maíz porque no había siembra de otra cosa, más que puro maíz se sembraba y jonjolí. Se ‘garraba mucho maíz y se mandaba a la CONASUPO” (Pedro Raymundo Acevedo, enero 2013).

Recordé que días antes me habían platicado sobre CONASUPO-COPLAMAR. El señor Ramiro Aparicio Torres me contó que era un programa social muy bueno, con participación de antropólogos, sociólogos entre otras personas; “se hizo una lucha”, añadió. Fue un proceso de organización campesina ocurrido en la región costera de Pinotepa; se trataba de 54 tiendas organizadas y se creó el Consejo Comunitario de Abasto (Fox; 1992:189-190).⁴⁷ Él fue presidente del Comité cuando se inició el proyecto; lo nombraron en el Consejo en Huaxpaltepec. Tenían asambleas mensuales en diferentes lugares y también en el almacén de *Huaxpala*.⁴⁸ Su papá era de Tlaxiaco, y piensa que quizás por eso él mismo es como es, porque “los mixtecos son honrados... es una gente muy dócil, pero no se deja”. Él nació en Morelos porque su mamá era de ahí, del barrio de los Torres. Me dijo que anteriormente, los caciques eran los que movían todo; su esposa, Paula Herrera, añadió que la gente tenía miedo “porque antes había ese poderío”. Él se siente orgulloso del movimiento del que era parte:

¡Pero la lucha que tuvimos!... eran 23 almacenes en todo el Estado, nos juntábamos todos... hacíamos movimientos. E incluso estuvimos en Los Pinos. Dejamos todos los

⁴⁷ Fox; 1992. Gloria Lara también hace referencia a la movilización campesina y popular Conasupo-Coplamar cuya sede, en la Costa, se ubicó en Huaxpaltepec. Véase Gloria Lara; 2012: 130-131.

⁴⁸ En la región, con este vocablo se conoce al pueblo San Andrés Huaxpaltepec.

carros que llevamos y fuimos a ver a Raúl Salinas, que era el gerente de DICONSA y estuvimos discutiendo sobre el abasto... a mí me tocó estar en la mesa, me eligieron... queríamos un abasto pues bueno... porque siempre ya ve que a uno lo hacen tonto. (Ramiro Aparicio, enero 2013)

Ahora ya todo cambió. “COPLAMAR era una cosa revolucionaria”, me dijo el señor Ramiro. Pero ya no funciona esta organización, si bien en el pueblo sigue la tienda de CONASUPO, programa que depende de SEDESOL desde 1994.

Las majestuosas vacas de Pedro Ray y de su yerno Betillo, me miraron con desconfianza pero eso no evitó que tomaran agua junto a mí. Después de asegurarnos de que no sufrirían de sed, seguimos caminando por los terrenos de cultivo. Pasamos por un terreno donde recién se había desgranado maíz. “Es de la tortillería”, me explicó el señor Pedro Raymundo. Entonces indagué si los niños van a trabajar el maíz y me dijo que no, porque ahora no hay mano de obra sino que el tractor se ocupa de todo el trabajo: barbecha, rastrea, siembra, pica y desgrana. Vimos un papayal enorme y pregunté, “¿a la papaya vienen los niños?” Y me respondió: “No, pura gente grande” (Pedro Raymundo Acevedo, enero 2013).

¿Y los niños no van a la papaya?, le pregunté a la señora Erika Luna. Sentada junto a unos pollitos, y frente a unos caballos, me respondió: “Sí van, pero... en tiempos de que no hay clase. Pero ya son contados los niños que van, ya no es como antes que todo mundo esperaba que no hubiera clase, hasta nos alegrábamos porque íbamos al campo a trabajar”. Antes se trabajaba en los limones, y ahora en la papaya, pero no es igual: “ahora lo muchachos, los jóvenes que estudian secundaria y prepa se van un ratito pero pues ya ahora si ya es el interés del dinero *porque me van a dar 200, o 150 parece que está el día, y por eso me conviene y salgo temprano*” (Erika Luna, noviembre 2012). En el capítulo 5 muestro las actividades del campo que los niños realizan, sobre todo los varones. Aún hay personas que cultivan otros productos, por ejemplo maíz, sandía, ajonjolí, mango o limón, pero lo que prevalece es la papaya. También se siembra zacate para el ganado que ha sido importante en la región desde hace mucho tiempo.

En estos apartados he mostrado que José María Morelos es parte de dinámicas regionales e históricas de la Costa Chica y también presenté un esbozo histórico de la localidad. Aunque consideré la información de niños y niñas, me centré en entrevistas con adultos y adultos mayores, así como fuentes documentales y bibliográficas. Los niños, por supuesto, también tienen mucho que decir acerca de su pueblo. ¿Cuáles son los espacios del pueblo que ellos consideran importantes? ¿Cómo se expresan acerca de Morelos?

2.3 “Aquí es un pueblo bonito”.⁴⁹ Algunos sitios importantes de Morelos

Varios niños de cuarto grado de primaria consideraron que Morelos es un pueblo bonito y grande. Jacquelin, por ejemplo, escribió “mi pueblo José María Morelos es muy bonito” y más adelante en la misma carta añadió: “mi pueblo es muy bonito y muy grande”. En un taller de radio, Hugo Alejandro Torres, de ocho años, coincidió en que Morelos era grande.⁵⁰ Este tipo de frases han sido consideradas expresión de apego afectivo a su entorno (Podestá; 2003:17).

No obstante, es interesante que en la segunda correspondencia un niño y una niña hayan considerado que su pueblo es pequeño. Por ejemplo, Karen señaló: “mi pueblo es chico pero las cosas están padres”, respondiendo a Samuel, del DF, quien le había preguntado “¿mi ciudad es padre y la tuya?”. Este cambio aparente entre las primeras correspondencias y las segundas, pudiera relacionarse con lo que Podestá (2003:185-187) observó entre niños nahuas que escribían a niños de la ciudad de Puebla; una especie de inferioridad asumida por ellos mismos, producto de la discriminación histórica por ser indígenas así como por las representaciones sociales que tienen de la ciudad como un espacio superior en comparación con un “pueblo”. No obstante, es importante considerar que Karen insistió en que a pesar de ser chico (seguramente en comparación con la ciudad), de todas formas “las cosas están padres”.

⁴⁹ Karol, 4° Grado, Carta.

⁵⁰ En el primer capítulo explico cómo llevé a cabo estas técnicas.

En las cartas, varios niños y niñas señalaron que en Morelos hay casas y árboles: “Hay muchos árboles muchas casas”, escribió Sheydimar en su carta, y eso fue precisamente lo que dibujó como parte de su correspondencia. Durante los talleres de pintura que organicé en la cancha del centro y en la cancha del Arenal, noté que la mayoría de los niños y niñas que participaron (4-13 años), dibujaban casas y árboles. Abajo muestro una de estas pinturas.

Imagen 7. Pintura de Manuel Mariano Zorrosa. Su casa.



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, enero 2013. Manuel Mariano tiene 8 años.

En el primer capítulo expliqué que ello podría deberse a que los niños consideraban que era algo que sabían pintar, sin embargo, es evidente que para muchos de ellos las casas y los árboles son parte fundamental de la localidad dado que fue algo que se mencionaba con frecuencia tanto en talleres de radio como de pintura, y en cartas. Por ejemplo, Osvaldo escribió en su carta “aquí es con muchos arboles [sic]”.

También los animales aparecieron en sus comentarios. Guillermo anotó “aquí hay muchos animales [*sic*]”. Marcelo escribió que en Morelos hay muchos animales, pero además los enlistó: “el perro, el gato, el caballo, gallina, armadillo, conejo, venado, chivo, iguana, burro, periquito, cotorra, jabalí, gallo, puerco, tejón, ardilla, mula, vaca, rana, chambalé,⁵¹ mariposa, mosca, mosquito, cucaracha, hormiga chicatana, arriera, y nada más”. Añadió también información sobre los árboles de esta localidad: “árboles de almendra, mango, mandarina, marañona, guayaba, naranja, chicozapote, plátano, sandía, papaya, coco, nada más”. Niños y niñas tienen un conocimiento amplio sobre los árboles y los animales, como explico en el capítulo 5.

En las cartas, los niños de Morelos frecuentemente hicieron mención de los medios de transporte de la localidad, por ejemplo carros, motos, taxis, camiones, tractores, trailers y bicicletas. Esto probablemente se debió a que los niños del Distrito Federal mencionaron los coches, el metro, el metrobús y los taxis, entre otros. Sin embargo, es interesante que también en un taller de radio, una niña haya mencionado los autos como uno de los elementos que hay en su pueblo, probablemente porque se trata de elementos visibles y que les llaman la atención. Verónica (ocho años) describió a su pueblo de la siguiente manera: “es muy grande hay muchos árboles, muchas canchas, muchos autos y una agencia”.

Como veremos a continuación, algunos sitios importantes de Morelos son las canchas, la Agencia Municipal, la Comisaría Ejidal, la Casa del Pueblo, las escuelas y las iglesias. Dulce Mar, de cuarto grado de primaria, lo resumió de la siguiente manera en su carta: “Aquí hay arboles escuelas casas taxis arboles capillas iglesias, taquerías, restaurantes y canchas [*sic*]”.

2.3.1 Las canchas

Las canchas de futbol y basquetbol parecen ser importantes para los niños de Morelos. En el croquis que presenté previamente se observa la ubicación de

⁵¹ En la Costa Chica, Chambalé es el nombre con que se conoce a la libélula (nombre científico: Anax junius).

estos lugares. Las canchas de básquetbol son espacios amplios pavimentados y cubiertos por un techo alto de lámina sostenido por columnas. Niños y jóvenes suelen reunirse por las tardes o noches en estos lugares, si bien en ocasiones permanecen vacíos. En una oportunidad noté que estaban arreglando la cancha de básquetbol del Arenal para festejar una boda y también para realizar una competencia de voleibol.

La cancha de basquetbol del centro también es conocida como cancha municipal puesto que se encuentra frente a la Agencia Municipal y a un lado de la Casa del Pueblo, la Comisaría Ejidal, la Junta Local de Sanidad Vegetal y el parque del centro. La cancha del centro se asocia a la Agencia Municipal y a la Casa del Pueblo por estar en el mismo lugar y también por la realización de programas cívicos y culturales. Por ejemplo, ahí se celebró la Fiesta de Independencia (15 y 16 de septiembre 2012), el Día del Pueblo Negro (19 de octubre 2012), el Día de las y los Niños Negro Afromexicanos (29 de abril 2013), el Encuentro de Danzas organizado por la Casa del Pueblo (2 de mayo 2013),⁵² la Clausura o graduación de la Generación 2010-2013 de la Preparatoria (junio 2013), entre otros. También en este lugar se reúnen mujeres y niños para recibir apoyo de los programas sociales Oportunidades y Un Kilo de Ayuda.

Además de canchas de básquetbol, también hay una cancha de fútbol en el Centro y otra en el Arenal. La del Arenal, mucho más pequeña que la del centro, también se emplea para reunirse o jugar, además de ser el lugar donde ocasionalmente entrena el equipo de fútbol de la Escuela Emiliano Zapata. En cambio, la que se encuentra cerca del centro es mucho más grande y se utiliza sobre todo durante juegos organizados entre equipos de futbol locales: “esta es la cancha de futbol y aquí se juega futbol, juegan varios jugadores de varios equipos” (Verónica, ocho años). Esta cancha cuenta con dos áreas techadas donde hay gradas para que se siente el público (una con techo de lámina y otra con palapa).

⁵² Al respecto de estas fiestas, véase el capítulo 4.

Imagen 8. Cancha del centro o cancha municipal



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, septiembre 2012. Al fondo se observa la nueva sección de la Casa del Pueblo (sin pintar aún).

Imagen 9. Cancha de fútbol del centro



Fotografía; Cristina V. Masferrer León. Mayo 2013

Niños y niñas que participaron en el taller de radio saben acerca del uso actual de la cancha de fútbol del centro, así como algunas historias sobre este espacio, mismas que se detallan en el capítulo 5. Por ejemplo, Adamaris, de tercer grado, contó que en la cancha aparecía una mujer, la llorona, y también relató: “antes aquí era una cancha así que había puro monte ahí llevaban un burro con latas, lo perseguían hasta llegar hasta la oscurida’ luego la gente se regresaban porque les daba miedo ya después amaneciendo se venían más...”. Así, no sólo se trata de un espacio que reconocen como parte del pueblo, sino que también tiene un significado histórico y cultural relacionado con este lugar.

En las cartas de los alumnos de cuarto grado, las canchas fueron un elemento recurrente en lo escrito y también en los dibujos. Daniel anotó: “mi pueblo es muy bonito tiene árboles muchas casa y mucha gente hay canchas de basquetbol y una de futbol [*sic*]”. Noel consideró como una actividad colectiva el ir a la cancha pues escribió: “vamos en la tarde vamos a la cancha”. Si bien en la carta de Emanuel, él no escribió sobre estos espacios, en el dibujo que acompañaba su correspondencia hizo una cancha de futbol, como lo hicieron otros niños. Aunque en menor cantidad, algunas niñas también representaron la cancha de futbol o de basquetbol y señalaron, jugar estos deportes (como se explica en el capítulo 5, tanto niños como niñas participan en estas actividades).

En equipo, niños y niñas que cursan cuarto grado de la Escuela Corregidora, hicieron varios croquis del pueblo e incluyeron la cancha de básquetbol del centro. Los alumnos del mismo grado, pero de la Escuela Emiliano Zapata, también hicieron un croquis de manera colectiva; ellos incluyeron la cancha de básquetbol del Arenal cerca de su escuela. En la representación que hicieron de esta cancha se observan personas jugando y arriba de ella escribieron “arenal”. Es relevante que los niños de la Escuela Emiliano Zapata hayan dibujado la cancha del Arenal y les haya parecido importante especificarlo en el croquis colectivo porque se trata de una manera diferente de construir el espacio, dependiendo de los barrios donde desarrollan sus actividades cotidianas con mayor frecuencia. Además, a pesar de haber dibujado las

canastas de básquetbol, escribieron “cancha futbol y basketbol”, reconociendo que ese espacio puede tener múltiples usos. Esto es interesante porque es expresión de la apropiación que hacen de este sitio.

2.3.2 La Agencia Municipal y la Comisaría Ejidal

La agencia municipal también fue considerada importante por niñas y niños durante un taller de radio. Raquel, de quinto grado, dijo que la Agencia Municipal es muy grande y bonita. Adamaris y Emanuel, de ocho años, comentaron que se trata de una construcción de ladrillo, color roja y rosita; tiene muchas ventanas, cuatro puertas y una cárcel. Para Frida, de quinto grado, la construcción de la Agencia se parece a las casas que hay en el pueblo, y “como fachada tiene unos arcos y hay una sola cárcel porque acá, casi aquí no se presentan incidentes de los que se tienen que pagar en la cárcel” (enero 2013). A continuación muestro una de las fotografías que tomaron los niños que participaron en este taller.

Imagen 10. Agencia Municipal de José María Morelos



Fotografía. Niñas y niños del taller de radio, enero 2013. Vista desde la Cancha del centro.

Como parte del taller de radio, algunas niñas entrevistaron a la señora Sabina Figueroa, secretaria auxiliar municipal. A la pregunta de Ruth Raquel Silva sobre sus actividades, la señora Sabina respondió: “trabajo, a hacer diferentes tipos de constancia o cualquier cosa que necesite la comunidad, aquí”. Frida preguntó: “¿usted sabe cuándo se elaboró la Agencia?”, y dado que la señora Sabina no sabía la respuesta, Frida insistió: “¿Aproximadamente cuántos años tiene la Agencia Municipal?” y entonces la señora Sabina estimó que tenía treinta años (enero 2013).

Los niños comentaron que en la Agencia se encuentran el agente municipal, su secretaria y los policías. ¿Qué hace el agente municipal? “Trabaja”, me respondió Raquel y Frida añadió: “se llama Prócoro Tomás” (su nombre completo es Prócoro Tomás Silva Monjarás). Entonces me explicaron qué hace el agente: “el agente municipal les dice a los policías que vayan a ver a los que agarran la iguana, los huevos de tortuga” (Adamaris); “los policías van a traer los que se están peleando en la cancha” (Carlos Iván Gaspar Monjaraz). Cuando Verónica, de ocho años, preguntó “¿cómo qué cosas hacen los policías?”, la señora Sabina confirmó que “los policías se encargan de resguardar el orden público aquí en la comunidad”.

Quienes participaron en el taller de radio tomaron fotografías del interior de la cárcel y les llamó mucho la atención un demonio que observaron dentro. La señora Sabina Figueroa les explicó que son los presos quienes hacen esos dibujos. La cárcel no sólo fue mencionada por niños y niñas que participaron en este taller de radio, sino también por Emanuel, un niño de cuatro años que participó en una ocasión anterior. A la pregunta de ¿qué hay en Morelos?, él respondió: “Muchos autos y una cancha y una agencia, y también una cárcel... allá está la cárcel”, y volteó para señalarla.

De esta manera, niños y niñas demuestran conocimiento sobre la manera en que el agente municipal se encarga del orden del pueblo, para lo cual es indispensable el trabajo de los policías. Además de ello, Frida sabe que el agente también se encarga de los aspectos económicos: “se encarga de los gastos del pueblo para construir, así, negocios, canchas, carreteras, pero todo

del pueblo” (enero 2013). La Agencia Municipal forma parte de celebraciones nacionales ya que Adamaris contó que, cuando se festeja la Revolución Mexicana, arreglan la Agencia Municipal, “hacen cositas así a la Agencia, así ponen fotos, cositas y otras cosas más” (enero 2013).

A pesar de que los niños no mencionaron la Comisaría Ejidal, se trata también de un lugar importante para la población de Morelos. La Casa o Comisaría Ejidal se encuentra a un lado de la cancha del centro, junto a la Casa del Pueblo, de la cual se hablará posteriormente. El actual Comisariado Ejidal, Octaviano Torres Gasga, me explicó que se encarga de resolver las problemáticas sobre las tierras que forman parte del Ejido de Morelos. Él debe conocer la ley y, además, ver la mejor manera de implementarla de acuerdo a cada situación que se presente.

Actualmente el Comisariado Ejidal es elegido mediante votación en urna. Antes era a mano alzada pero los partidos políticos han tenido una mayor influencia recientemente, por lo que ahora se realiza mediante votación secreta (incluso algunas relaciones sociales han sido marcadas por distinciones de afiliación o preferencia por algún partido político). El servicio de esta autoridad local dura tres años. Él ya ha tenido este cargo en dos ocasiones.

La primera vez fue hace unos veinte años, cuando participó en la implementación del Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación (PROCEDE). Aunque algunos pobladores se opusieron a este programa y hubo disputas por ello, él apoyó el proceso y considera que fue un paso importante. Para el señor Octaviano, era fundamental que las personas contaran con un papel que amparasen la posesión de las parcelas: “el gobierno lo único que quería que lo que tú tienes que realmente sea tuyo, te lo está demostrando con un papel que le llama uno certificado parcelario”. Algunas personas estuvieron en desacuerdo: “mucha gente no quería porque decía que el gobierno lo que quería era quitarle su tierra”. Quienes no estuvieron dispuestos a obtener los certificados parcelarios ahora presentan problemas porque PROCAMPO sólo otorga apoyos a quienes cuentan con ese documento (Octaviano Torres, mayo 2013).

En efecto, el gobierno no les “quitó” su tierra, pero sí se favoreció que la propiedad ejidal se use ahora como propiedad privada; se puede rentar, dividir, vender (Guzmán Gómez; 2005). Se estaba pasando de una propiedad compartida –una lógica centrada en el “nosotros”–, a una propiedad prácticamente privada –una lógica individualista–. Este cambio coincide con el momento en que los terrenos de cultivo se empezaron a centrar en la producción de papaya, marcando, por tanto, un momento coyuntural trascendente para las actividades productivas y la vida cotidiana de niños y adultos de Morelos. Así, las disputas que se suscitaron por la introducción de PROCEDE, la posibilidad que este programa daba a los ejidatarios de enajenar sus tierras y la necesidad de obtener dinero mediante la renta de las mismas, pudieron acelerar la participación de las personas de esta localidad en lógicas capitalistas. A esta ruptura en el sentido comunitario o colectivo de su base material, debemos sumar el efecto que tuvieron, a nivel local, las confrontaciones entre los partidos políticos que se dieron en el marco nacional (especialmente en 2006 y 2012 cuando la izquierda mexicana acusó abiertamente al PAN y al PRI de fraude electoral).

Sin embargo, debemos considerar que cuando la propiedad era ejidal las relaciones tampoco eran pacíficas. Para el actual comisariado ejidal, PROCEDE trajo beneficios pues dejó de haber problemas entre los ejidatarios. Explicó que mientras que antes había muchas disputas por tierras, ahora ya hay orden con respecto a la posesión de la tierra:

El ejido antes lo avalaban los ejidatarios según con derecho legalmente reconocido y los legalmente reconocidos eran los que estaban en el acta de posesión y deslinde. Los demás que no estaban en esa depuración y en las nuevas depuraciones que se hicieron por algún motivo no estaban y no se apuntaron no eran ejidatarios... y los únicos que respaldaban al ejido eran los certificados de derechos agrarios, que yo los tengo también. Pero ya ahorita con el artículo 27 de la Ley Agraria dió mucho cambio. Antes se mataba la gente por un pedacito. (Octaviano Torres, mayo 2013)

Incluso antes había habido problemas por la tierra pero éstos habían ocurrido entre ejidos, y no entre ejidatarios, lo que pudo ocasionar que se reforzaran las relaciones entre las personas de Morelos. Cuando en 1936 se creó el Ejido de José María Morelos, “los viejitos”, sabían adónde se encontraban los límites, a partir de ciertos indicadores como, por ejemplo, árboles. No obstante, muchos

años después tuvieron que negociar los linderos con los ejidos vecinos. Hicieron lo posible por quedarse con la salida al mar, y lo lograron (Octaviano Torres, mayo 2013).

Como expliqué previamente, en la actualidad las tierras se aprovechan sobre todo para la papaya; pero el Comisariado Ejidal me explica que también es muy importante la producción de maíz y sandía. En cambio, aunque todavía se produce limón, coco y plátano, se produce en menor cantidad. Por ejemplo, al respecto del plátano el señor Octaviano comenta: “hay algo de plátano sembrado ahorita, como cinco hectáreas” (mayo 2013). En cambio, ya prácticamente no hay ajonjolí, cacahuete ni chile; “no siembran ni dos hectáreas de chile”, dijo.

¿Los niños van al campo?, le pregunté. El Comisariado Ejidal respondió que los niños sí van al campo pero en menor medida que antes:

Los niños al campo van, algunos, a enseñarse pues, a hacer la labor, a trabajar, a quitar monte, con la coa... aquí le llamamos tarecua.... Y eso, pues se enseñan la producción del campo, a limpiar maíz, a arrancarle montito, todo eso los chamacos y algunos que van a jugar... pero aquí sí van los chamacos, así se enseña uno pues la tradición esa es... Mira, horita ya ves pocos niños en el campo pero anteriores, hace unos quince años, los chamacos desde que ya crecían, de ocho años, ya iban unos y ni a la escuela iban... y ya el chamaco, de ocho años, ya sabía trabajar con el machete, sí, sembrar maíz, con el enduyo, sí, ahorita pues ya ves pocos niños en el campo. Cuando va uno, se lo lleva así no más pero casi que ya ahorita van los niños a diversión... no, ya no van como antes. (Octaviano Torres, mayo 2013)

Son los muchachos de preparatoria (15-18 años), o los adultos, quienes trabajan en la producción de papaya. Son ellos quienes “le entran a la chamba” (Octaviano Torres, mayo 2013). Por ejemplo, trabajan con la carretilla, un trabajo pesado para el que hay que tener mucha fuerza, de acuerdo a un muchacho que trabaja en la papaya (Edson, mayo 2013).

Los químicos utilizados para la fertilización, pero sobre todo para la fumigación de los papayales, son otra razón para que los niños no vayan tanto al campo como lo hacían anteriormente. Octaviano Torres señala: “en primera no deben entrar menores de edad a las parcelas por el químico porque eso lo dice claro... cualquier químico que tire o fumigue

uno, no debe ser menor de edad, no deben pasar mujeres embarazadas”. A pesar de ello, algunas mujeres⁵³ y niños acuden a estos espacios. En el caso de estos últimos, acuden sobre todo durante las vacaciones o también durante la siembra de papaya, cuando deben sembrar los arbolitos, porque “lo hace más rápido un chamaquito que un grande que no se alcanza a andar doblando ahí” (Octaviano Torres, mayo 2013).

Este comentario muestra la relevancia de los niños en las actividades agrícolas; no son simples acompañantes o ayudantes, pues su trabajo puede ser tan importante y arduo como el de los adultos, o incluso más. El hecho de que no cuenten con derechos laborales ni reciban un sueldo por su trabajo ha sido denunciado como una de las formas de explotación infantil (véase www.unicef.org).

2.3.3 La Casa del Pueblo

A un lado de la cancha del centro, también conocida como cancha municipal, se encuentra una construcción color verde agua donde se ubica la Casa del Pueblo, la Comisaría Ejidal y la Junta Local de Sanidad Vegetal Costa Chica. La Casa del Pueblo o Casa de la Cultura es una instancia de la Secretaría de la Cultura y las Artes de Oaxaca y, por tanto, depende del Gobierno del Estado.⁵⁴ En la actualidad, se trata de una construcción de dos pisos. La Junta Local y la Comisaría Ejidal comparten el piso superior, mientras que el piso inferior es compartido por la Casa del Pueblo y la Comisaría Ejidal (véase la siguiente imagen).

⁵³ Paola Sesia *et al* (2011:223 y 231) han señalado las afectaciones a la salud que los agroquímicos ocasionan a las mujeres de la Costa Chica de Oaxaca.

⁵⁴ En 1993 se creó el Instituto Oaxaqueño de las Culturas, posteriormente, en 2004 se convirtió en la Secretaría de Cultura y en 2011 modificó su nombre a Secretaría de las Culturas y las Artes. Gobierno del Estado de Oaxaca, *Programa Sectorial de cultura 2011-2016*, SECULTA, Oaxaca, 2011, p. 112 en <http://www.culturasyartes.oaxaca.gob.mx/files/plansectorialcultura.pdf>

Imagen 11. La Casa del Pueblo y la Casa Ejidal



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. A un costado de la Casa Ejidal se encuentra la segunda sección de la Casa del Pueblo, misma que aún no está terminada.

Como explica Gibrán, de ocho años: “aquí en Morelos, en la Casa del Pueblo hay una escalera que los lleva al segundo piso y allí van a prender la luz cuando es de noche y la apagan cuando va a amanecer”. En efecto, en el segundo piso también se encuentran los interruptores de las luces de la cancha del centro de Morelos. Además, la Casa del Pueblo ha iniciado trabajos de construcción de un área nueva, junto a la Comisaría Ejidal. La primera parte de la Casa del Pueblo o Casa de la Cultura es color verde agua y tiene una tortuga pintada, mientras que la sección nueva “todavía no está pintada pero se ve bonita así” (Frida, enero 2013).

La Casa del Pueblo organiza diversas actividades, tales como talleres de pintura, encuentros de danzas y presentación de videos, entre otras. Para niños y niñas, se trata de un lugar representativo del pueblo; durante uno de los talleres de radio, los niños que participaron consideraron importante hablar de este espacio. Algunos de ellos asistieron al taller de arte que organizó la Casa del Pueblo y aún recordaban lo que habían pintado: una casa; un árbol y una

casa; un caballo. De hecho, cuando pregunté qué hay en la Casa del Pueblo, Frida, de 10 años, respondió: “pinturas que elaboran los que vienen al taller de arte”. Para ella, este lugar sirve “para recordar las pinturas que los niños de aquí plantean en un cuadro”.

La Casa del Pueblo o de la Cultura también se vincula con la promoción de las danzas, de acuerdo a niños y niñas de Morelos. Adamaris, de tercer grado de primaria, señaló lo siguiente: “ahí se viste la gente cuando van a bailar... la tortuga, los diablos⁵⁵ y no sé cuál más, no sé el otro nombre”. Joselyn, Raquel e Ignacio, de quinto grado, consideraron que la Casa del Pueblo sirve para que se cambien los que van a bailar. Efectivamente, cuando el 2 de mayo se realizó un Encuentro de Danzas de Niños en Morelos, fue ahí donde los danzantes se vistieron (como se explica en el capítulo 4).

La Casa del Pueblo se fundó en 1991, un año después de que se rescatara la Danza de la Tortuga en Morelos. Algunas de las personas que participaron en el rescate de esta tradición fueron el maestro José María Peláez Vargas, Martín Alemán, Hilario Alemán, Manuel Silva Marcial, Esteban Echeverría, Beto Medina, Rolando Terraza, Mario Torres Liévano, Ignacio Zorrosa, entre otros. Algunos de ellos se integraron al Comité de la Casa del Pueblo. (Martín Alemán, mayo 2013. Véase también: <http://colectivoafrica.blogspot.mx/2010/11/conmemoran-20-anos-de-la-recuperacion.html>).

El primer presidente del Comité de la Casa de la Cultura fue el señor Ramiro Aparicio y actualmente lo es Martín Alemán. De acuerdo al señor Alemán, la Casa del Pueblo ha participado en la organización de varias actividades, por ejemplo, se hacían torneos de fútbol donde competían equipos conformados por personas de cada barrio de Morelos, y a fines de septiembre se hacían carreras de burros, de caballos, jaripeo con marranos, palo encebado, entre otras actividades, “buscando pues siempre formas de cómo al pueblo tenerlo divertido” (Martín Alemán, mayo 2013). También consiguieron una repetidora de canales de televisión y cabina de grabación para programas de radio,

⁵⁵ Se refiere a la Danza de la Tortuga y la Danza de los Diablos. Véase capítulo 4 y 6.

mediante el apoyo de una radio que transmite desde Jamiltepec, *La Voz de la Costa Chica* (CDI). La Secretaría de Cultura y Artes de Oaxaca organizaba Encuentros de Danzas cada año y la Casa del Pueblo participaba en ellos.

Después de algunos años sin actividad, en 2008 volvió a conformarse el Comité de la Casa del Pueblo, aunado al regreso de Martín Alemán a Morelos, después de varios años en Estados Unidos. Recientemente se han realizado talleres de pintura para niños y jóvenes, encuentros de danzas y han asistido a eventos organizados por asociaciones civiles. Por ejemplo participaron en el XIV Encuentro de Pueblos Negros llevado a cabo en Lagunillas, Oaxaca, organizado por México Negro AC (26-28 abril 2013).

Prácticamente desde el inicio, la Casa del Pueblo se vinculó con organizaciones civiles negras o afromexicanas. El Padre Glynn Jemmot invitó a la Casa del Pueblo al Primer Encuentro de Pueblos Negros, celebrado en El Ciruelo. Como expliqué antes, fue a partir de ese momento cuando se fundó la organización México Negro AC, cuyo actual presidente es Sergio Peñaloza.

Otra vinculación interesante entre la Casa del Pueblo y estas organizaciones la encontramos en la participación que tuvo el actual presidente del Comité, Martín Alemán, en la fundación de una organización en Pasadena, California, llamada Afroméxico. El Padre Glynn Jemmot apoyó esa iniciativa y también un periodista estadounidense. La formación de esa organización tiene antecedentes interesantes pues destaca la pertenencia a la Costa Chica o el “ser costeño” en los procesos de identificación fuera de México. Una de las acciones que se hicieron para lograr reunir a la gente fue la conformación de un equipo de fútbol “con pura gente de aquí de la costa” (Martín Alemán, mayo 2013) al que nombraron “Costa Chica”, mostrando la importancia que tiene la costa como elemento de identificación, al menos en contextos de migración transnacional. Se reunieron “puros paisanos, de puros de acá de la costa, que casi no más eran, lo más eran del Municipio: La Boquilla, El Jiote, este, Cerro Blanco, Morelos y Huazolo; la mayoría de los jugadores, y ... dos de Llano Grande” (Martín Alemán, mayo 2013).

Entrenaban en un parque pero en una ocasión los corrieron de aquel lugar por ser muy tarde, entonces los recibieron en una iglesia distinta a la católica, mostrando la apertura que estas organizaciones tienen en términos religiosos, aún cuando en ocasiones se guarda relación con el catolicismo. Cuando el equipo Costa Chica ganó el Torneo en 2005, pudieron usar unas playeras que decían “Costa Chica Campeón”, que Martín había conseguido en secreto. A cada jugador le dieron un trofeo, mismo que Martín Alemán guarda con orgullo. Se trata pues, de distintos niveles de identificación y pertenencia, donde lo costeño adquiere un papel relevante.

La organización AFRICA AC también tiene una importante relación con la Casa del Pueblo ya que Israel Reyes Larrea, quien preside esta asociación civil, formó parte de la Casa del Pueblo y junto con esta instancia participó en la impartición de talleres de pintura y pirograbado, así como en el fomento de las danzas de la tortuga y de los diablos. Aunque en 2003 se conformó el Colectivo Cultural AFRICA, fue en 2007 cuando el profesor Israel decidió fundar la Alianza para el Fortalecimiento de las Regiones Indígenas y las Comunidades Afromexicanas AC, de manera formal (Israel Reyes, enero 2013. Véase también: colectivoafrica.blogspot.mx).

En otros capítulos (4 y 6) se hablará acerca de las actividades de las organizaciones civiles y de la Casa del Pueblo que involucran a niños y niñas, procurando analizar la manera en que se enseña sobre lo negro.

2.3.4 Las escuelas

En Morelos hay varios centros educativos, como se observa en el croquis presentado previamente. En el centro se encuentra el Jardín de Niños “Manuel M. Ponce” y, cerca de ahí, la Escuela Primaria “La Corregidora” (E.L.C.). En el barrio del Arenal se ubica el Jardín de Niños “Niños Héroe” y la Escuela Primaria “Emiliano Zapata” (E.E.Z.). Cerca de la salida de Morelos, hacia la localidad El Potrero, se halla la Secundaria Técnica N° 117 y la Preparatoria “José María Morelos y Pavón”.

Para niños y niñas que cursan el nivel Primaria, el Jardín de Niños sigue siendo relevante y permanece en su memoria. Durante un taller de radio, los participantes me dijeron que querían que fuéramos al “kínder” porque ahí se aprenden muchas cosas importantes como las vocales, a leer, a dibujar (Verónica, Silvana e Ignacio). Gilberto Hernández, quien cursa quinto grado me dijo “el kínder es muy importante para los niños” y cuando pregunté por qué habían querido ir a ese lugar durante el taller de radio, Gibrán (tercer grado de primaria) me respondió: “vinimos para recordar nuestra juventud cuando éramos niños de kínder y también para recordar cómo dibujamos, cómo pintábamos y cómo leíamos” (enero 2013).

La escuela Primaria Emiliano Zapata cuenta con 6 grupos, es decir, un grupo por cada grado, y aproximadamente 90 alumnos. Se encuentra cercada y tiene 6 salones, además de la dirección y un espacio que actualmente se utiliza como cocina para preparar el almuerzo que algunos estudiantes compran. Cuenta con baños separados para niños y niñas. Una cancha al centro, en medio de las aulas, y un patio amplio donde hay árboles y plantas. Su horario suele ser de 8:00 a 14:00 horas aunque en ocasiones durante el horario de verano lo modifican (7:30 - 13:30 horas).

Es interesante la relación entre esta escuela y la organización AFRICA AC (en lo cual se profundiza en otros capítulos), ya que su director, Israel Reyes Larrea, es presidente de AFRICA AC desde su fundación en 2007, y una de las maestras de esta institución es miembro de dicha AC. En la fachada de esta escuela se observa un mural con Emiliano Zapata y la célebre frase “Tierra y Libertad”, además de otros elementos asociados a los símbolos patrios como lo es un águila devorando una serpiente sobre un nopal. Como muestro en el capítulo 4, las escuelas tienen un papel importante en las enseñanzas sobre lo nacional.

La otra escuela primaria que hay en Morelos es “La Corregidora”. Tiene dos grupos por cada grado y un aproximado de 225 estudiantes. En ella hay 12 salones, además de la dirección, una pequeña biblioteca, un espacio que se utiliza como bodega y un espacio techado para que lo niños consuman su

almuerzo durante el recreo. Cuenta con baños separados para niños y niñas. Tiene una cancha de basquetbol pavimentada y una de futbol, además de áreas verdes. Cada salón tiene un pequeño jardín del cual se ocupa cada grupo. Su horario es de 8:00 a 14:00 horas y no observé modificaciones durante el horario de verano.

El director de esta escuela, Fernando Jiménez, es mixteco y originario de Huazolotitlán, cabecera municipal donde hay dos escuelas bilingües. En Huazolo, él es parte de un Comité que busca recuperar la lengua mixteca y reivindicar su cultura; están retomando las danzas mixtecas y en febrero de 2012 se hizo, por primera vez, un carnaval indígena donde coronaron una reina indígena que portó el traje típico. Fernando Jiménez me explicó que en dicha celebración, la reina dio un recorrido por Huazolotitlán y posteriormente se hizo un programa cultural donde se habló mixteco y se tradujo al castellano. Una de las tareas de quien representa a la mujer indígena, es impartir un curso en mixteco y por ello durante las vacaciones (julio y agosto) tanto la reina como el director de la escuela La Corregidora, y otros más interesados, impartieron talleres para enseñar esta lengua, en Huazolo. Se dividieron en cuatro grupos: 5-6 años, 7-9 años, 10-12 años y mayores de 12 años. El maestro comentó que a estos talleres no sólo asistieron los niños mixtecos sino también algunos mestizos, o incluso personas originarias del Istmo (hablantes de zapoteco) que residen en Huazolotitlán. Al parecer ellos mostraban interés para tomar dichos cursos con la finalidad de tener mayor facilidad de comunicarse con sus vecinos mixtecos.

Los niños de Morelos suelen distinguir entre quienes acuden a una u otra escuela. En algunas de las cartas de los alumnos de cuarto grado explican cómo es su escuela y en pocos casos mencionan el nombre de su escuela. Por ejemplo, Martha escribió: “Esta carta te la escribo en la escuela donde voy y se llama la corregidora”. Cuando dibujó su pueblo, incluyó una bandera en uno de los edificios para indicar que se trataba de la escuela. Pedro preguntó ¿cómo se llama la escuela de México? y en una carta posterior él mismo escribió: “Si quiere conocer la escuela de Morelos se llama la escuela primaria corregidora”. En este último caso, es posible observar la manera en que Pedro no sólo ubicó

a su escuela como parte de la localidad, sino que anotó que se trataba de “la” escuela de Morelos. Sitaydy, quien acude al otro centro escolar, escribió: “mi escuela se llama Emiliano Zapata”.

Excepcionalmente escuché a niños de una escuela cantar una canción contra la otra, sin embargo ello no impide que los niños de distintas escuelas desarrollen relaciones sociales entre sí. Además, aunque la escuela “Emiliano Zapata” atiende a niños que por lo general viven cerca de ella, es decir, en el barrio del Arenal y las Cruces, la escuela “La Corregidora” atiende también a algunos niños que residen cerca de la salida del Potrero o en el barrio del Arenal. De tal manera que es difícil establecer límites precisos o asociar tajantemente cada escuela con los barrios de Morelos.

2.3.5 Los espacios religiosos

Para niños y adultos, los espacios religiosos son de gran importancia. Como mostré previamente, la Iglesia de la Santa Cruz forma parte relevante de la historia de la localidad. A pesar de que la mayoría de las personas de José María Morelos son católicas, es fundamental tener en mente la presencia de pentecostales y testigos de Jehová, cuyos espacios de reunión detallo más adelante.⁵⁶ Aunque en el siguiente capítulo explico la participación de niños y niñas en estos espacios y en redes sociales religiosas, en este momento es importante describir estos lugares.

La iglesia de la Santa Cruz se encuentra en el centro del pueblo. Se trata de una construcción alta, hecha de ladrillo y cemento, pintada de azul claro. Tiene un atrio, o patio, que puede albergar cuatro o cinco grupos de catecismo; además de un gran árbol y algunas palmeras, hay una cruz hecha de cemento. Una barda cubre el terreno. Adamaris me contó que su abuelito cierra las puertas de la iglesia de día y de noche, “porque un día alguien entró y rompió a Jesús, a Cristo el que estaba ahí, donde entra el padre. Por eso ahora mi abuelito le echa llave a las puertas. Siempre las dejaba abiertas” (enero 2013).

⁵⁶ De acuerdo al Censo de 2010, en José María Morelos hay 32 personas “protestantes, evangélicas y bíblicas diferentes de evangélicas”, 27 personas “sin religión” y 2247 personas “católicas”. Sin embargo, estas cantidades difícilmente son confiables. Véase: Masferrer Kan; 2011.

Imagen 12. Iglesia de la Santa Cruz.



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. Septiembre 2012

Imagen 13. Interior de la Iglesia de la Santa Cruz



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. Domingo, septiembre 2012. Muestra parcial del interior de la iglesia. Una de las puertas laterales está abierta.

De acuerdo a Frida, “la fachada de la iglesia tiene una puerta grande para que todos los de cualquier tamaño puedan entrar y tienen dos cruces y tiene sus campanas y sus dos torres”. Cuando Gibrán la interrumpió para decirle que tiene “una campana grande”, entonces ella complementó diciendo: “y una campana grande que se toca cuando hay misa”. La torre y la campana de la iglesia parecen ser importantes pues Frida comentó que “hay un pueblo cercano que se llama La Cobranza, y desde allá se ve la torre y la cruz de, de aquí de Morelos”. Pero además la iglesia parece ser un lugar espiritual pues ella señala que “aquí se dice que llegan muchas palomas para que acompañen a Dios y a la Virgen” (enero 2013).

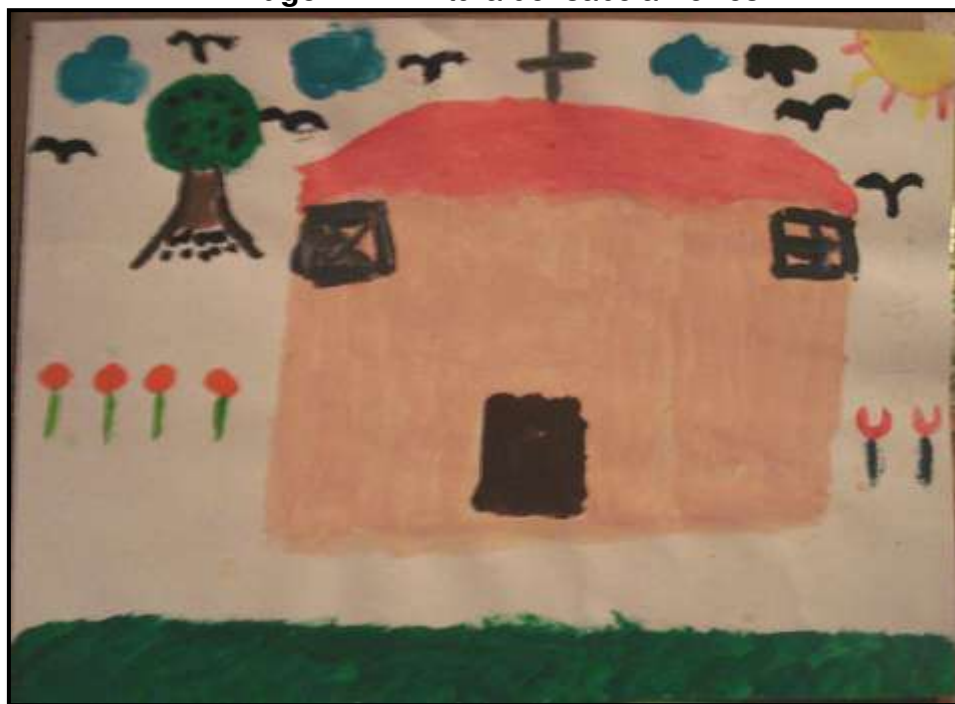
Dentro de la iglesia, hay numerosas bancas de madera con respaldo, que forman alrededor de 20 filas, dejando un pasillo al centro y a los lados. Como se observa en la siguiente fotografía, al fondo se encuentra la Santa Cruz, el altar y el Padre. En la parte delantera también hay una pila bautismal, santos (como San Judas Tadeo, San José) y vírgenes, como la virgen de Guadalupe y la virgen María.

En la parte de atrás se pueden encontrar muchas sillas de plástico apiladas que se ocupan cuando no hay lugar en las bancas, pero también debido a que el calor es insoportable en las secciones delanteras y medias de la iglesia. Algunas personas prefieren sentarse cerca de las puertas (principal o laterales), sobre todo después de que falleciera una señora, aparentemente por falta de aire y exceso de calor. No hay ventiladores y, aunque hay dos puertas laterales y el techo es alto, ello no parece ser suficiente.

La iglesia es una importante referencia para los niños como lo muestran algunas pinturas realizadas en los talleres que llevé a cabo en las canchas del Centro y del Arenal. Pedí a niños y niñas que pintaran su pueblo o cosas relacionadas con éste. A continuación presento dos de estas pinturas. La primera fue elaborada por Isabela Torres Torres y la siguiente por Kenia Patiño, ambas de 9 años de edad y de cuarto grado de primaria. Como puede observarse en ambos casos, el color empleado en la iglesia (dos tonalidades

de rosa), no coincide con el color de la Iglesia de la Santa Cruz, lo que no resta valor a sus pinturas.

Imagen 14. Pintura de Isabela Torres



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. Octubre 2012

Imagen 15. Pintura de Kenia Patiño



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. Octubre 2012

En el caso de Kenia, ella incluyó las dos torres laterales en la iglesia que pintó. Lo mismo hizo Jazmín Habana, de tercer grado, quien incluyó la iglesia en la representación que hizo del pueblo tanto en el taller de la cancha del centro como en el taller realizado en la cancha del Arenal. En su primera pintura la iglesia ocupa un poco menos de un cuarto de la hoja mientras que en su segunda pintura la iglesia ocupa prácticamente toda la hoja; en ambos casos la iglesia aparece acompañada de otros elementos como un árbol, una casa y un sol. Su compañera de grupo, Verónica Acevedo, también pintó una iglesia. Alondra, de segundo grado, dibujó una iglesia utilizando un pincel con pintura azul, además de árboles, un sol y una enorme mariposa.

En cambio, ninguno de los dibujos que acompañaban las cartas de los alumnos de cuarto grado muestra una iglesia. Sin embargo, cuando formé equipos con los estudiantes de cuarto grado de la escuela La Corregidora y les pedí que hicieran un croquis del centro, la iglesia aparece como uno de los elementos importantes y también fue incluida en el mapa del pueblo realizado colectivamente por los alumnos de cuarto grado de la escuela Emiliano Zapata.

Otro espacio católico importante es la Capilla de San Gerardo (véase fotografía). Se trata de una construcción de cemento de menor tamaño en relación con la Iglesia de la Santa Cruz. En ella se realizan actividades importantes pero es menos concurrida que la iglesia del centro. En su interior hay bancas de madera que forman ocho filas. Al frente hay algunas imágenes y esculturas por ejemplo de la Virgen de Guadalupe, San José y San Judas Tadeo, entre otras. También hay un Cristo crucificado y una pila bautismal.

Imagen 16. Capilla de San Gerardo

Fotografía: Cristina V. Masferrer León. Septiembre 2012

De menor tamaño que la Capilla de San Gerardo, cerca del centro se encuentra una capilla dedicada a la Virgen de Juquila. Es una construcción de cemento, color blanco y rosa; sus puertas son de madera (véase imagen 17). En su interior no suele haber bancas, sino únicamente un altar con varias imágenes. Tal como explica Adamaris, de ocho años:

es bonito... grande, grandecito, tenemos a la virgen de Guadalupe, la de Juquila y a Cristo que es el niño Dios. A él lo ponieron en la cruz, María lloró por él porque dicen que fue su hijo y sigue siendo su hijo. Está José, María y Jesús en el cielo. Ahí ven a todos los niños que son groseros, maleducados, que dicen groserías y que no se portan bien en la escuela (enero 2013).

De esta manera, Adamaris demuestra no sólo sus conocimientos sobre esta capilla, sino también la manera en que la relaciona con conocimientos acerca de Dios y cómo puede influir en la vida cotidiana de los niños, pues desde el cielo pueden ver su comportamiento.

Aunque algunos niños señalaron no acudir a ese espacio, para otros se trata de un lugar importante. Por ejemplo, Verónica Acevedo, de ocho años, explicó: “este lugar es muy católico, yo siempre he venido aquí a rezar con mi abuelita, siempre le prendemos veladora y aquí se celebra el día de la Capilla de Juquila... y siempre ponen ahí una gran virgen y luego ponen cuetes y luego dan vueltas así” (enero 2013).

Otro espacio relevante es el Tepeyac, ubicado cerca de la salida de Morelos, como se observa en el croquis presentado previamente. Para Silvana Silva, de ocho años, “la virgen de Guadalupe es importante, ella cuida a los niños y, este, nos cuida a todos” (enero 2013). Juana González, de quinto grado, dijo que vive en el barrio del Tepeyac (refiriéndose al barrio de Las Cruces), y explicó: “el tepeyac le pusieron porque ahí está cerca de donde se apareció la virgen”. Es interesante el comentario de Juana en tanto sitúa un evento tan importante como la aparición de la virgen, en su propio pueblo e incluso cerca de su casa.

Como se observa en la imagen 18, el Tepeyac es una pequeña construcción que forma parte de un espacio abierto, ubicado en una loma de piso de arena y rodeado de árboles. A un lado se observa la carretera que va hacia El Potrero.

Imagen 17. Capilla de la Virgen de Juquila



Fotografía: Cristina Masferrer León. Mayo 2013

Imagen 18. El Tepeyac



Fotografía. Cristina V. Masferrer León. Mayo 2013

Como expliqué, además de la presencia de católicos también hay Testigos de Jehová. Aunque con frecuencia ellos acuden a la casa de otras personas con fines religiosos, su espacio de reunión más importante es el Salón del Reino. En Morelos, el Salón del Reino es una construcción de madera que se encuentra en el patio de la casa de un señor que trabaja en una de las escuelas primaria (para ver su ubicación véase el croquis presentado previamente). En esa misma casa hay una papelería y una tienda donde se venden productos para celular; y cuando hay reuniones religiosas ambos negocios permanecen cerrados. Las paredes son blancas por fuera, si bien por dentro no están pintadas. Al frente hay una mesa con un atril y un letrero con una cita bíblica: "Tu palabra es la verdad, Juan 17:17". El resto del espacio está ocupado por sillas de plástico colocadas en ordenadas filas y, a la orilla de algunas, hay sillas pequeñas para los niños. En el centro se deja un espacio a manera de pasillo.

El templo pentecostal Filafelfia es una construcción de madera color azul claro o verde agua, con teja y lámina como techo (véase croquis presentado antes). Se encuentra en el terreno de la familia del Pastor de esta iglesia. Altos árboles y pequeñas plantas crecen alrededor; el suelo es de tierra. Una cerca protege el terreno, pero la puerta suele permanecer abierta. Cuando hay servicio, desde lejos puede escucharse la música y las voces pues utilizan micrófonos y un aparato de sonido cuyo volumen es considerable. Sin embargo, no es posible distinguir las palabras sino cuando se está dentro. La siguiente fotografía muestra este templo.

Imagen 19. Templo Pentecostal Filadelfia.**Fotografía:** Cristina V. Masferrer León. Octubre 2012

Por último, cerca de la entrada del pueblo se encuentra una capilla pequeña dedicada a la Santa Muerte (véase el croquis). Dado que este lugar permanecía cerrado, no observé que niños o adultos asistieran a ella. No obstante, los niños conocen ese lugar y algunos sienten temor cuando pasan por ahí. Una tarde de septiembre acompañé a vender cacahuates a Alexandra Terraza, de siete años, y a su amiga Heidi, quien aún cursa el jardín de niños. Pasamos por la capilla de la Santa Muerte. Ambas me dijeron que le tienen un poco de miedo, sobre todo Alexandra. Mientras sujetaba su canasta con cacahuates, me contó que la Santa Muerte quema las casas. Dijo que ahí vivía la Santa Muerte. Se expresó como si se tratara de un ser vivo. Heidi dijo que cerca de ahí había robado guayas. Entonces Alexa se rió porque su amiga utilizó la palabra “robar” ya que aquí se puede tomar la fruta de los palos y, aunque a veces se pide permiso al dueño del terreno, de todas formas no se consideraría “robar”. Pero aún así Alexandra se sorprendió de que Heidi se

atrevera a “robar” frutas cerca de la “casa” de la Santa Muerte (Diario de campo, 22 septiembre 2012).

Alexandra y Heidi consideran que se trata de un lugar peligroso y aunque no participan en ceremonias relacionadas con la Santa Muerte, se expresan como si se tratara de un ser con poderes y la capacidad de causar daño. Se trata de un ser a quien se debe respetar, pues Alexa considera arriesgado tomar frutas de los árboles cercanos a su “casa”. Así, a pesar de que el culto a la Santa Muerte no es visible, estas niñas conocen el lugar y tienen ciertas ideas sobre ella.

He mostrado algunos sitios de Morelos que niños y niñas consideraron importantes. Es momento de analizar si en sus expresiones se manifiesta un sentido de pertenencia a este lugar.

2.4 Soy de José María Morelos

En este apartado analizo la manera en que niños y niñas se expresan para referirse a la localidad donde residen, a partir de entrevistas grupales y cartas escritas por ellos, con la intención de aproximarme al sentido de pertenencia hacia este lugar (sentido de lugar). En cartas escritas por alumnos de Morelos que cursan cuarto grado de Primaria, se utilizaron las palabras pueblo o comunidad para referirse a Morelos. Por ello, a lo largo de la tesis utilizo la palabra “pueblo” para referirme a Morelos, pues, además, fue la palabra que usé durante mi trabajo de campo.

Una mañana de enero entré al salón de segundo grado de primaria y, como parte de una actividad, les dije: “Soy del DF, de México”.⁵⁷ Pregunté a varios alumnos: “¿de dónde eres?”, y respondieron: “de José María Morelos”. Entonces les dije “yo soy mexicana”, pensando que responderían que ellos también lo eran, pero uno de los alumnos se acercó y dijo “yo soy morelense”

⁵⁷ La Ciudad de México o Distrito Federal (DF) suele ser conocido por niños y adultos como “México”. Por este motivo después de decir “DF”, añadí “de México”. En lo personal, prefiero utilizar la palabra “México” para referirme al país y no a su capital.

(Yair, enero 2013); sus compañeros y compañeras respondieron lo mismo.⁵⁸ Ellos participaron en la fiesta del día de la Independencia, desfilaron la noche del 15 de septiembre y la mañana del 16, y estoy segura que gritaron con entusiasmo “¡Viva México!”. Sin embargo, cuando yo me enuncié como mexicana, ellos consideraron que la respuesta *correcta* era decir que eran morelenses, a pesar de que algunos reconocieron haber nacido en otras localidades, como Pinotepa Nacional. Así, para ellos parece ser más importante el lugar donde residen y donde han crecido, que el lugar donde simplemente nacieron.

En un taller de radio que realicé en la cancha del centro de Morelos sucedió algo similar, como se observa en la siguiente transcripción.

Cristina: Yo soy del DF. Yo soy de México y nací en el DF.

Emanuel 1(8a): En Puerto Escondido

Cristina: ¿Dónde naciste?

Emanuel 1: En Puerto Escondido

Cristina: ¿Y de dónde eres?

Emanuel 1: De José María Morelos

Frida (10a): Tijuana, Baja California

Cristina: ¿Y de dónde eres?

Frida: José María Morelos

Verónica (8a): Jamiltepec, Oaxaca

Cristina: ¿Y de dónde eres?

Verónica: Oaxaca

[...]

Cristina: ¿Tú dónde naciste?

Adamaris (8a): En Oaxaca. En Oaxaca y soy de México.

Emanuel 2 (4a): Yo nací en Jamiltepec⁵⁹

Cristina: ¿Y de dónde eres?

Emanuel 2: De José María Morelos

Silvana (8a): Yo nací en Huazolotitlán... Y vivo en, y este, mi pueblo se llama José María Morelos.

Jackelin (8a): Yo nací en Tututepec y soy de José María Morelos

[...]

Cristina: ¿De dónde eres?

Hugo Alejandro (8a): De José María Morelos

Cristina: ¿Y dónde naciste?

Hugo Alejandro: En Pinotepa Nacional

⁵⁸ Es importante señalar que, aunque en ocasiones los niños dicen lo mismo que sus compañeros, me ha ocurrido que los niños quieran decir algo diferente, sintiendo que no deben repetir lo mismo. De modo que si los niños repitieron la respuesta de Yair fue porque consideraron que era lo más apropiado.

⁵⁹ Emanuel se levantó para preguntarle a su mamá dónde nació. Sin embargo, cuando le pregunté de dónde es, respondió sin preguntar a nadie.

Cristina: ¿Tú dónde naciste Osvado?

Osvado (4a): En Pino

Cristina: ¿Y de dónde eres?

Osvado (4 a): [varios niños le dicen “de José María Morelos”] María Morelo’

Cristina: ¿Dónde vives?

Osvado: María Morelo’

[...]

Cristina: ¿De dónde eres?

Gibrán (9a): ¿De dónde soy?, este, del norte.

Cristina: ¿Dónde naciste?

Gibrán: En Tijuana (enero 2013)

Como puede observarse, la mayoría de los niños y niñas dijeron ser de José María Morelos, a pesar de haber nacido en otros lugares. Gibrán dijo ser del norte por haber nacido en Tijuana, sin embargo, Frida, quien también nació en esa ciudad, dijo ser de José María Morelos. Silvana lo enunció de otra manera, dijo: “mi pueblo se llama José María Morelos”. Estas frases expresan un sentido de pertenencia al pueblo pues la mayoría de los niños reconocieron que, más allá del lugar donde nacieron, ellos son de Morelos. Al igual que los adultos, los niños pueden pertenecer a muchos grupos a la vez, identificándose con otros por motivos diversos, tal como señala Michael Banton (1988). En este caso, lo interesante es que una de las maneras en que los niños se identifican con otros es a partir del lugar donde viven, desarrollando un sentido de pertenencia hacia esta localidad.

En este mismo sentido, es sumamente relevante que, cuando Osvado (de cuatro años) no sabe qué responder, varios niños le digan que él es de Morelos. Esto muestra que los sentidos de lugar no sólo se construyen porque alguien se sienta parte de algún lugar, sino también porque las personas de ahí lo reconocen como tal. Además, se trata de un ejemplo de socialización entre niños de mayor edad y niños pequeños.

En cartas también es posible advertir un sentido de pertenencia. Como expliqué en el capítulo 1, alumnos de cuarto grado de Morelos escribieron cartas a niños del Distrito Federal que cursan el mismo grado. Trabajé con dos grupos de cuarto grado de Morelos (uno de la Escuela Emiliano Zapata y uno de la Escuela La Corregidora); y dos grupos del Distrito Federal (Escuela

Primaria Samuel Ramos). Aunque los niños escribieron cartas en dos ocasiones,⁶⁰ a continuación considero únicamente la primer correspondencia puesto que en la segunda los niños podrían haber considerado que no era necesario repetir información sobre su pueblo.

Tanto los niños de Morelos, como los de Distrito Federal, emplearon palabras de referencia como “aquí” o “acá”; en un porcentaje similar (DF: 16 de 23, 69.6%. Morelos: 20 de 26, 76.9%). En cambio, observé diferencias en la utilización de frases que expresan sentido de pertenencia a la ciudad o al pueblo. En el caso de la ciudad de México, sólo dos niños escribieron “Yo soy del DF” o “[nombre y apellido] del Distrito Federal”, otro más usó la frase “mi ciudad” y cuatro alumnos usaron la expresión “vivo en...”, para ubicarse como parte de esta ciudad. Aunque estos siete alumnos utilizaron expresiones que muestran cierto sentido de pertenencia a la ciudad de México, otros niños emplearon frases que reflejan un menor sentido de pertenencia, por ejemplo: “te voy a contar cómo es México”, “en el DF”, o “aquí es el Distrito Federal”.

En el caso de los niños de José María Morelos, tres niños escribieron “Soy de José María Morelos”; seis usaron la frase “mi pueblo” o “mi comunidad”; y ocho, la expresión “vivo en...”. Una alumna escribió: “estoy en el pueblo de José María Morelos aquí es donde he vivido desde que nací”. Esta frase podría hablarnos de un sentido de pertenencia menor en comparación con quienes escribieron “soy de...”, sin embargo, ella usó numerosos verbos conjugados en la primera persona del plural (jugamos, entramos, salimos, comemos, estamos) y señaló “aquí es un pueblo bonito”, mostrando aprecio por el lugar donde ha vivido desde su nacimiento. Así, mientras siete niños del DF usaron frases que expresan sentido de pertenencia a la ciudad donde residen (7 de 23, 30.4%), 18 alumnos de Morelos usaron expresiones de este tipo para referirse a su localidad (18 de 26, 69.2%). Estos datos se resumen en la siguiente tabla.

⁶⁰ Véase el primer capítulo para los detalles de esta estrategia.

Tabla 2. Frases que hacen referencia a Morelos

Frase	Cantidad
Vivo en...	8
Mi pueblo / mi comunidad	6
Soy de José María Morelos	3
Estoy en el pueblo de José María Morelos	1
Ninguna	8
Total	26

Fuente: Cartas de alumnos de cuarto grado, Morelos, 2012-2013.

Estas frases muestran un sentido de pertenencia al pueblo, elemento a considerar al analizar los procesos de identificación desarrollados por niños y niñas. No obstante, como expliqué en el primer capítulo, las identidades son multidimensionales, y el lugar es sólo una de las dimensiones en los complejos procesos de identificación.

Además del uso de estas frases, también es importante considerar el uso de la palabra “nosotros” o verbos conjugados en esa persona. Dos alumnos del DF usaron este término para referirse a las actividades que se realizan en la ciudad de México, y otros siete usaron verbos conjugados en la primera persona del plural, por ejemplo: jugamos, salimos, entramos, comemos (9 de 23, 39.1%). En cambio, en Morelos 7 alumnos utilizaron la palabra “nosotros”, y otros 10 emplearon verbos conjugados en la primera persona del plural (17 de 26, 65.4%). Esta información se resume en la siguiente tabla.

Tabla 3. Uso de palabra nosotros en cartas de alumnos de cuarto grado

	Distrito Federal		Morelos	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Nosotros	2	8.7	7	26.9
Verbos en 1ª persona del plural	7	30.4	10	38.5
Total	9	39.1	17	65.4

Fuente: Cartas de alumnos de cuarto grado, Morelos, 2012-2013.

Tal como señala Carlos Lenkersdorf (2002) para el caso Tojolabal, el uso de este término enfatiza una entidad grupal, en oposición a otras maneras de

concebir a la sociedad que se centran más en lo individual (o el yo). Este investigador llamó a esta relación, una relación “nosótrica”. Del mismo modo, Miguel Bartolomé (1979) señaló que la conciencia étnica se construye a partir de las relaciones intrasociales, en relación con el “nosotros” (y no necesariamente con la relación entre “nosotros” y “los otros”).

Se trata, finalmente, de la conciencia de pertenecer a un grupo social que, en este caso, sugiero que se construye a partir del pueblo, en tanto construcción social de lugar. Las cartas de los niños de Morelos son muestra de este tipo de procesos, donde se construye una conciencia acerca de un “nosotros” a partir del lugar, es decir, de un sentido de lugar. Como mostré, en talleres de radio no apareció tanto la palabra “nosotros”, sino más bien comentarios de tipo individual, “soy de...”. Ello muestra la manera en que se posicionan a sí mismos como parte de un lugar, mientras que las cartas nos muestran cómo este posicionamiento puede expresarse también en la pertenencia a un “nosotros”.

Es relevante apuntar que este “nosotros” no está libre de tensiones, por ejemplo, religiosas o étnico-raciales (como se verá en los capítulos siguientes, especialmente en el tercero, cuarto y sexto). Los niños de Morelos expresan un sentido de lugar, así como una relación nosótrica. Sin embargo, ellos mismos reconocen las diferencias entre las personas de Morelos; saben que hay diferentes familias, religiones, barrios, escuelas, grupos étnico-raciales y grupos etarios, entre otros. Los sentidos de lugar se construyen a partir de las redes de relaciones sociales que se desarrollan en un locus particular. De ahí que los niños expresen una relación nosótrica, aún cuando ellos mismos identifiquen diferentes redes de relaciones sociales que hacen que este “nosotros” no sea homogéneo, sino diverso y complejo.

Comentarios

En este capítulo describí la manera en que la Costa Chica se configuró históricamente como una región con características culturales, políticas y económicas particulares. Consideré las micro-regiones y zonas al interior de la

Costa Chica, identificadas por Gloria Lara, lo cual permite considerar la diversidad de la población así como las complejas dinámicas internas. A partir de los estudios de Lara y Hoffmann identifiqué algunas diferencias entre Cuajinicuilapa y Morelos, así como coincidencias entre estas dos localidades. Además de la ubicación regional, logré un acercamiento a la historia de la localidad y a la manera en que construyó relaciones con localidades cercanas. Por ejemplo, con los asentamientos históricos de Huazolotitlán y Chicometepepec (La Boquilla).

En la reconstrucción histórica que realicé, consideré información sobre su poblamiento y los cambios demográficos que ha tenido a lo largo del tiempo, identificando eventos importantes como la Revolución Mexicana. También fue interesante descubrir que, aparentemente, se trataba de dos poblados cercanos que llegaron a constituir uno solo (de Las Juntas y Poza Verde a José María Morelos).

Por otro lado, conocer las distintas actividades agrícolas a las que se han dedicado sus pobladores me permitió identificar continuidades y, también importantes cambios. Estas transformaciones no sólo se refieren a los cultivos sino también a una decreciente participación de los niños en las labores del campo. Por tanto, la vida cotidiana de los niños en décadas pasadas era muy diferente a como es hoy en día. Sin duda, ello tiene implicaciones importantes en la manera en que los niños de la actualidad conciben su pueblo.

Analicé la manera en que niños y niñas se refieren a su localidad. Encontré que, a pesar de que algunos nacieron en otros lugares, por lo general dicen ser de Morelos. Al ubicarse como parte de este pueblo, expresan la importancia que tiene este espacio para ellos en términos de sentido de pertenencia (sentido de lugar). Considerar las voces de los niños en la descripción que hice de los lugares más importantes de reunión, convivencia y socialización, permitirá comprender mejor la manera en que participan en redes sociales familiares y religiosas, así como sus actividades y conocimientos cotidianos, temáticas que abordo en los siguientes capítulos.

Así, al tiempo que describí la localidad donde desarrollé la investigación y la ubiqué en dinámicas históricas, regionales e intercomunitarias, mostré las maneras en que ellos mismos describen los sitios que consideraron más importantes de Morelos y las expresiones que emplean para referirse al pueblo al cual sienten que pertenecen (sentido de lugar).

CAPÍTULO 3. LA NIÑEZ EN EL PUEBLO Y SU PARTICIPACIÓN EN REDES FAMILIARES Y RELIGIOSAS

El objetivo de este capítulo es analizar la participación de niños y niñas en redes sociales¹ familiares y religiosas. Estas redes sociales tienen un papel importante en la construcción de conocimientos de niños y niñas acerca de su pueblo. Como muestro aquí, las relaciones intergeneracionales que desarrollan con familiares, padrinos y madrinan, entre otros, determina su participación en espacios y actividades religiosas, así como en las fiestas (tema que analizo en el capítulo 4).

Aunque en este capítulo pretendo aproximarme al proceso de socialización de niños y niñas de la Costa Chica, reconozco que se trata de un proceso sumamente complejo que habría requerido una investigación más larga y focalizada. Tal como Suzanne Gaskins indica:

Resulta difícil caracterizar el proceso –incluyendo su inicio y su final–, la estructura de la información transmitida... los roles que desempeñan los diversos participantes... y el aspecto real del proceso, o incluso determinar qué tan variables son estos factores en las diferentes culturas o en cada uno de los niños. Los estudiosos no han llegado a un acuerdo siquiera sobre dónde se ha de buscar la evidencia del proceso (Gaskins; 2010:37).

El concepto ha sido abordado por diferentes investigadores, por ejemplo, para Berger y Luckmann (1997:174) se trata de un proceso constituido por la internalización de la realidad social, por medio del cual un individuo llega a formar parte de la sociedad. De manera similar, Shibutani (1971:434) apuntó que la socialización se refiere a los “procesos mediante los cuales los recién llegados aprenden a participar eficazmente en los grupos sociales”. De acuerdo a George H. Mead (1967), una serie de procesos educativos se llevan a cabo para que los nuevos individuos construyan un *self* o persona.² En una obra coordinada por Lourdes de León Pasquel (2010), numerosos investigadores especializados en la socialización abordaron los procesos de enseñanza y de

¹ Al respecto del concepto de redes sociales véase: Radcliffe-Brown; 1982. Emirbayer y Goodwin; 1994.

² George Mead se refiere al *self* como una entidad construida socialmente, no es algo con lo que se nace. Un individuo posee un *self* sólo en relación a los de otros miembros de su grupo social. Además, “la comunidad o grupo social organizados que proporciona al individuo su unidad de persona pueden ser llamados “el otro generalizado” (Mead; 1973:184).

aprendizaje de conocimientos culturales. Las actividades que los niños realizan y las relaciones intergeneracionales son parte fundamental de estos modelos. Por ello en los siguientes capítulos (4 y 5) analizo las actividades de los niños en Morelos.

No obstante la pertinencia de estas y otras investigaciones acerca de la socialización, para el tema de este capítulo retomo a Melville Herskovits,³ para quien la socialización se refiere al proceso de integración de un individuo a su sociedad que incluye la manera en que los individuos se adaptan a los otros miembros de ésta, así como la obtención de una posición con respecto a los demás y el rol que desempeñarán⁴ “en la vida de la comunidad” (Herskovits; 1992:51). En este sentido, la participación de los niños en las redes sociales familiares y religiosas les permiten ocupar una posición específica con respecto a los demás, tal como nuestro aquí.

Antes de abordar la participación de los niños en estas redes sociales, es importante presentar un análisis del concepto de niñez en Morelos. Hay tres aspectos que considero medulares en la construcción de este concepto. El primero de ellos, son las palabras que se emplean para referirse a los niños y los límites etarios (casi siempre flexibles) que conforman esta etapa. El segundo, son los comportamientos y actitudes que se consideran “propios” de la niñez y que, en Morelos, se expresan en ciertas enfermedades tratadas con medicina tradicional. El tercero, son las relaciones intergeneracionales que establecen un marco de referencia entre ser niña o niño, y no serlo. Aunque los niños parecen ser importantes para los adultos, las relaciones intergeneracionales revelan que se trata de una sociedad adultocrática, donde son los adultos quienes tienen la autoridad y ocupan una posición jerárquica más alta.

³ Melville Herkovits (1992) distinguió entre los procesos de socialización y los de endoculturación. Para él, la endoculturación se refiere al proceso de condicionamiento que ocurre dentro de los límites de determinado haz de costumbres, mediante el cual una persona aprende las formas de conducta que acepta su grupo.

⁴ Es importante advertir que la vida de cualquier ser humano es dinámica y cambiante por lo que el rol que ocupan en la vida de la comunidad en un momento como la niñez, sin duda cambiará con el paso del tiempo.

Las relaciones intergeneracionales, además, se vinculan con la manera en que los niños se integran y participan en las redes sociales familiares, mismas que determinan –al menos en una medida importante–, su participación en las actividades religiosas. No sólo tomo en cuenta a los católicos, en tanto grupo religioso mayoritario en Morelos, sino también a los testigos de Jehová y los pentecostales.

3.1. Muchitos, niños y chamacos. La niñez como concepto.

“Esa palabra, muchitos, es de nosotros los negros, acá los costeños”
Señora Erika Luna Pérez, Morelos, noviembre 2012

A lo largo de la historia, no ha habido un único concepto de niñez.⁵ Como lo han manifestado numerosos científicos sociales, este periodo de la vida es una construcción social que ha sido definida de diversas maneras dependiendo del contexto cultural e histórico. Por ello, cuando estudiamos la niñez debemos tener presente la heterogeneidad de “niñeces” que hay, y ha habido, en diferentes culturas y periodos históricos (Szulc; 2006).

En José María Morelos se usan distintas palabras para referirse a los niños. Además de usar los términos niño o niña, es común escuchar que se les diga *chamacos* o *muchitos*. La palabra chamaco es de origen nahua⁶ y es ampliamente utilizado en México; en cambio, muchito quizá provenga de muchacho o muchachito. Empero, cuando sugerí a personas de Morelos que la palabra muchito quizá provenía de muchacho o muchachito, no estuvieron de acuerdo con esta interpretación. Actualmente la palabra muchacho(a)⁷ se emplea para referirse a los adolescentes o jóvenes (véase, Bertely, Saraví y Abrantes; 2013). Muchito podría venir también de “mocito”, que se usaba en la época colonial para referirse a quien “está en el principio de su mocedad” (*Diccionario de Autoridades*; 1726: 582).

⁵ Entre muchos otros, véase: Philippe Ariés; 1987. Lloyd de Mause (coord.); 1994. Linda Pollock; 1990. Giovanni Levi y Jean-Claude Shmitt; 1996. Pablo Rodríguez y María Emma Manarelli (coord.); 2007. Alejandro Díaz Barriga Cuevas; 2009. Susana Sosenski y Elena Jackson; 2012.

⁶ Probablemente proviene de las palabras *chamaua*, *chamatl*, *chamauac* o *chamactic*. El primer vocablo significa “crecer, engordar, se dice particularmente de los niños; madurar, hablando del maíz, etc. *Nite*-halagar, elogiar, ensalzar, exaltar, ennoblecer a alguien”. (Siméon; 2004:p. 91-92)

⁷ El vocablo “muchacho” es de origen arábigo, y proviene de *mucheiche*, que significa teta, por lo que en sentido estricto se refería al niño que mama (véase: *Diccionario de Autoridades*; 1726: 621).

Para la señora Erika Luna Pérez,⁸ ese vocablo es de los negros o costeños, aunque su hijo⁹ señaló que se usa en toda la costa de Guerrero y Oaxaca, e incluso los indígenas que hablan español lo utilizan (29 noviembre 2012). La señora Cristina Clavel, de origen mixteco y que lleva ocho años viviendo en Morelos, señaló que en la localidad de donde ella es originaria esa palabra no se usa, porque está en español (septiembre 2012).¹⁰ Aunque esta palabra pudiera usarse en otros lugares,¹¹ para los fines de esta investigación es importante que se emplee en Costa Chica y que la señora Erika Luna haya considerado que era una palabra de “nosotros”, de los “negros” o “costeños”. En Morelos es común escuchar este término, pero no todos los adultos las emplean y algunos señalan que muchito se usaba con mayor frecuencia antes. Al parecer, en Cuajinicuilapa este vocablo se usaba anteriormente, pero ahora es menos común (Diario de campo, noviembre 2012).

Muchito significa “que se refieren a nosotros”, me dijo Karol Meza, de nueve años (octubre 2012). Mi vecina, Vivani, de cinco años, afirmó que las palabras muchita o muchito se usan para referirse a los niños chiquitos. Yo había escuchado que esa palabra se refería también a los adolescentes y a los jóvenes, de modo que le pregunté si a mí me podrían decir de esa manera. Muy segura de sí misma respondió que no, porque se usa para los niños “chiquitos” (septiembre 2012). Su insistencia en esta palabra llamó mi atención pues también la señora Cristina Clavel consideró que se refería a “chiquito” o “niño chiquito” (septiembre 2012).

En una localidad cercana llamada El Ciruelo, una joven también utilizó la palabra muchitos para referirse a los niños, distinguiéndolos de los adolescentes, jóvenes o muchachos. En el salón de usos múltiples del centro

⁸ Madre y originaria de Morelos. Hija del señor Alfredo Luna. Ella es parte del grupo “Las Negras Moreleñas”; aprendieron a hacer mermeladas y conservas para vender, como parte de un proyecto de Fomento al Autoempleo, con el apoyo de AFRICA AC.

⁹ Es un joven que estudió la preparatoria en Huazolotitlán y actualmente reside en Morelos.

¹⁰ La señora es del pueblo La cruz del itacuán, del municipio de Pinotepa.

¹¹ La señora Luisa Rojas, originaria de Tlaxiaco y que reside en la ciudad de México, comenta que en su pueblo esta palabra casi no se oye pronunciar (comunicación personal, marzo 2013). En cambio, la antropóloga Nashielly Naranjo Mijangos señala que esta palabra se usa en la Sierra Sur y los Valles Centrales del Estado de Oaxaca, de donde ella es originaria (Comunicación personal, marzo 2013).

del pueblo estaba tocando la banda de música “Reina del mar”. Se trata de un proyecto integrado por jóvenes, pero convocado por algunos adultos del pueblo, principalmente por Don Efrén (de México Negro A.C) y con apoyo de la CDI. Su música me pareció realmente magnífica. Cuando terminaron de tocar, me acerqué a una de las integrantes y, entre otras cosas, le pregunté por qué los adultos habían llamado a personas de su edad para integrar la banda. Ella respondió que era porque los muchitos no aprenden, y más grandes (refiriéndose a los adultos) no tienen la misma responsabilidad. (Diario de campo, noviembre de 2012). Se había preferido convocar a adolescentes o jóvenes, y no a adultos ni a muchitos (es decir, niños).

Como puede observarse, aún cuando en ocasiones las palabras muchitos y chamacos se refieren a personas menores de 19 años, aproximadamente, otras veces se usan para los menores de 12 o 14 años. En José María Morelos, los niños pueden ubicar diferencias entre los muchitos-niños y los muchitos-adolescentes. Ello se muestra en mi siguiente nota de campo:

Las clases en la escuela primaria terminaron. Una niña de tercer grado y su hermano me esperaron para caminar juntos hacia nuestras respectivas casas. Pisamos la arena, observo los árboles y siento el sol sobre nosotros. Me platican acerca de ciertos problemas que ha habido en el pueblo: la presencia de unos payasos robachicos de los cuales ya he escuchado hablar con anterioridad. Pero la niña también menciona que vienen personas de un grupo delictivo asociado al narcotráfico y se llevan a las *muchitas mayores*. Les pregunto a qué se refieren y su hermano me dice que son las de quince años (Diario de campo, septiembre 2012).

En este caso, el uso de la palabra “mayores” crea una subdivisión del concepto de muchitos, para poder diferenciar los que son niños de los que tienen más edad. En este mismo sentido, la señora Erika Luna señaló que la palabra muchito se puede usar para referirse tanto a los niños como a los muchachos de secundaria y preparatoria, sin embargo, también manifiesta una diferenciación etaria dependiendo del nivel educativo que cursan los menores. Para ella, al terminar la primaria los niños dejan de serlo, para convertirse en adolescentes, mientras que, cuando entran a la preparatoria, ella los considera jóvenes (noviembre 2012).

La edad de doce años parece ser una referencia común para delimitar la niñez. La señora María Victoria Gasga¹² consideró que aproximadamente en ese momento termina este periodo (noviembre 2012). La señora Juliana Acevedo¹³ me explicó que desde que son bebés hasta los doce años, más o menos, se les dice muchito o muchita. Para su madre, Doña Aquilina, estas palabras son utilizadas como sinónimo de chamaco o chamaquito; y cuando ya son más grandes ella les dice, joven (septiembre 2012).

Así, aunque muchitos y chamacos son palabras que a veces se usan para referirse tanto a niños como a adolescentes o jóvenes, las personas del pueblo saben las diferencias entre la niñez, la adolescencia y la juventud. Un domingo por la mañana fui a la iglesia de la Santa Cruz y platiqué con un señor que estaba barriendo el atrio. Él lleva mucho tiempo trabajando ahí e incluso su papá trabajaba en la iglesia y él solía acompañarlo. Me dijo que en Morelos se le dice chamacos a las personas menores de 15 años, o incluso hasta los 19 años. También se usan otras palabras, como bebés, niñitos y niños, pero, en términos generales son, simplemente, muchitos o chamacos (Diario de campo, septiembre 2012).

Como puede observarse, las personas del pueblo saben bien la diferencia entre los bebés, los niños y los adolescentes o jóvenes. No obstante, me llegó a suceder que cuando yo usaba la palabra “niños”, algunos adultos pensaban que me refería también a quienes estudiaban la secundaria o la preparatoria (Diario de campo, septiembre 2012). Entonces bastaba aclarar que me refería a los de primaria, pues son etapas que se asocian al nivel educativo que cursan.

El uso de las palabras chamaco y muchitos que he venido mostrando en el capítulo es un ejemplo de las particularidades que puede haber con respecto a la niñez. Debemos tener en cuenta la diversidad de “niñeces” que se construyen dependiendo del contexto social, cultural e histórico, o incluso de

¹² Originaria de Paso del Jote. Se casó en Morelos, donde crió a sus hijos y nietos, y donde actualmente reside. Abuela de Emanuel, alumno de cuarto grado de Primaria.

¹³ Originaria de José María Morelos, madre de una niña de ocho años y miembro de AFRICA AC.

aquellas que conviven en un mismo contexto. No obstante, también me parece importante mostrar que la manera de dividir el ciclo vital en la Costa Chica, es decir, la manera de delimitar las etapas de la vida y de nombrarlas, no es demasiado diferente a aquella división empleada durante el México Virreinal. Por ello, en la siguiente tabla presento una comparación de varias maneras de dividir el ciclo vital a lo largo de la historia. La intención es que esta consideración nos permita ubicar un marco general de pensamiento referente a la división de las edades de la vida, sin embargo, ello no significa de ninguna manera que no haya habido cambios a lo largo del tiempo o que la forma de definir estas etapas sea la misma.

Tabla 4. División del ciclo vital

DIVISIÓN EN SIETE EDADES						DIVISIÓN EN TRES EDADES			
Hipócrates siglo IV a.C.* ¹		Diccionarios (siglos XVII y XVIII)* ²		Desarrollo Humano, siglo XX-XXI* ³		José María Morelos, Costa Chica oaxaqueña, 2012-2013* ⁴		Diccionario (siglo XVII)* ⁵	
Edad	Etapa	Edad aprox.	Etapa	Edad	Etapa	Edad aprox.	Etapa	Etapa	
0-7	<i>Infantia</i> (<i>infans</i>)	0-7	Infancia, niñez	0-3	Infancia	0-1	Bebé	Muchitos o chamacos	Edad verde. Cuando va creciendo
				3-6	Niñez temprana	1-12/13	Niñez (Se podría subdividir en niñitos y niños)		
7-14	<i>Pueritia</i> (<i>puer</i>)	7-14	Niñez, puericia	6-11	Niñez intermedia	12/13- 15	Adolescencia		
14-21	<i>Adolescentia</i> (<i>adolescens</i>)	14-21	Adolescencia o Juventud	11-20	Adolescencia	15 - 18/19	Juventud		
21-28	<i>Juventus</i> (<i>juvenis</i>)	21- 30/40	Juventud	20-40	Edad adulta temprana		Adultez	Adultez	Edad adulta. Varón perfecto
28-49	<i>Virilis aetas</i> (<i>vir</i>)	30/40- 60	Adultez	40-65	Edad adulta intermedia				
49-56	<i>Maturitas</i> (<i>veteranus</i>)								
56-	<i>Senectus</i> (<i>senex</i>)	60-	Vejez Decrepitud o Senectud	65-	Edad adulta tardía		Ancianidad/ Vejez	Ancianidad / Vejez	Vejez. Cuando va precipitándose y disminuyendo

Fuente: *¹ Hippocrate, *Oeuvres complètes d'Hippocrate, traduction nouvelle*, traductor Émile Littré, Paris, Libraire de l'Académie Royale de Médecine, Tomo I, Paris, 1839, pp.393-394 (Interpretación de San Ambrosio). *² Covarrubias, *Diccionario Tesoro de la Lengua Castellana o Española de Sebastián Covarrubias*, Madrid, Turner, 1984 [1611], pp.332-333. Y *Diccionario de Autoridades*, 1726. *³ Diane Papalia et al, *Desarrollo humano*, McGraw Hill, México, 2005. *⁴ Trabajo de campo en la localidad José María Morelos, Costa Chica de Oaxaca, 2012 - 2013. *⁵ *Diccionario Tesoro de la Lengua Castellana o Española de Sebastián Covarrubias*, Madrid, Turner, 1984 [1611], pp.332-333.

A pesar de las semejanzas en delimitar las edades y nombrarlas, evidentemente el contenido del concepto de niñez y la manera de vivir este periodo han cambiado. La niñez, en tanto concepto, no sólo implica una diferenciación o delimitación etaria, sino que se asocia a un cierto tipo de comportamiento como nuestro a continuación.

La señora Elvira González¹⁴ dijo que los niños dejan de serlo como a los diez o doce años, cuando empiezan a ser adolescentes, y nos podemos dar cuenta de este cambio “por su forma de vestir, de hablar... y de la edad que tiene... *ya no se comportan como niños* [el subrayado es mío]” (noviembre 2012). El comentario de su hija, Briana Monjaraz González, quien cursa el tercer grado de primaria, muestra precisamente esto: “como si fuéramo’ traviesos, por eso nos dicen muchito’ o chamaco’ ” (octubre 2012).

Mientras hacíamos grabaciones a manera de programa de radio,¹⁵ pregunté a los niños qué temas querían abordar. Para mi sorpresa, algunos me dijeron que querían hablar sobre el comportamiento de los niños. A continuación presento un fragmento de dicha entrevista colectiva:

Cristina: ¿Cómo es el comportamiento de los niños?

Samuel (5º grado): El comportamiento de los niños es aquí, este, a veces, este, son muy maldadosos o a veces buenos, y, este, y a veces nos dicen de cosas.

Cristina: Niños y niñas, eh.

Dulce (4º grado): Este, las niñas a veces son muy, este, buenas y muy, y las niñas a veces son muy malas. Y los niños son groseros, las niñas igual. Y son peleoneros.

Juana (5º grado): Algunas niñas hacen los, les hacen maldad a los niños.

Dulce: ¡Yo! Y algunos niños les hacen maldad a las niñas y “que no, que ellos no le están diciendo nada”. Y ya.

[...]

Briana (3º grado): Unos niños se comportan bien, otros mal porque los que son malos hacen maldad, este, les dicen de cosas a las niñas o a otros niños. Por, y los niños buenos respetan a todos los viejitos y a todos los adultos les pueden decir tíos.

Chillo (4º grado): ¡Yo! En el comportamiento de los niños cuando está hablando una persona tenemos que dejar que hablen y de ahí habla uno, y no estar platicando cuando nos están avisando.

¹⁴ Originaria de Morelos, madre dos niñas, una de ellas es Briana, quien cursa tercer grado de primaria.

¹⁵ Véase el primer capítulo, donde explico las estrategias para el trabajo antropológico con niños.

[...]

Pedro (4º grado): Tienen que respetar al tío, al papá o a la mamá.

Karol (4º grado): Este, unos niños son muy maldadosos, otras niñas son egoístas y unos son muy respetuosos.

Juana: Que algunos niños son tímidos y algunos son demás peleoneros.

Briana: Unos niños son buenos, se comportan bien con los adultos, no son maldadosos. Y los niños malos siempre hacen maldad, les pegan a las niñas, o si no a otros niños (octubre 2012).

En las voces de los niños es notable lo importante que son las relaciones entre pares, descritas en varias ocasiones como conflictivas. Llama la atención el papel que tiene el género en estas relaciones, donde varias niñas manifiestan que los niños molestan a éstas. Ellas reconocen que también hay niñas “groseras” y “malas”, por lo que no atribuyen únicamente a los varones ese tipo de comportamiento. Sólo Samuel Cancino señala que algunos niños son “muy maldadosos”, mientras que Chillo y Pedro explican cómo debería ser su comportamiento. Durante mi trabajo de campo, sólo escuché usar la palabra “maldadoso” al describir a niños o niñas, no a los adultos, por lo que se le puede considerar un comportamiento relacionado con esta etapa de la vida.

Briana señaló la importancia de respetar a los viejitos y a los adultos, a quienes se les puede decir tíos, mostrando cómo la niñez se construye a partir de las relaciones intergeneracionales. Esta muestra de respeto no se daría a cualquier adulto o anciano, sino sólo a aquellos conocidos, por ejemplo, quienes son de Morelos, lo que confirma la importancia del lugar como el espacio donde se articulan redes de relaciones sociales. Chillo y Pedro también hicieron referencia al respeto que debían tener a otras personas. De hecho, ello aparece en sus comentarios como un comportamiento que les permite ubicarse como parte de una red de relaciones sociales, ocupando cierta posición con respecto a los demás. De ahí la importancia de decir tíos a los adultos, otorgándoles una relación familiar aún cuando no lo sean. En este mismo sentido, Pedro mencionó primero el respeto a los tíos y después el respeto a los padres.

De acuerdo a Citlali Quecha (2011a:158), en Corralero (un pueblo de la Costa Chica de Oaxaca considerado afrodescendiente), para los adultos la niñez “es

un periodo en la vida del ser humano en el cual se puede jugar, <<ensuciarse>>, comer de todo, ir a la escuela, aprender, <<creer en cuentos>> y obedecer a los adultos”. Los niños, por su parte, definen este periodo de la vida como el momento en el cual:

Deben adquirir conocimientos <<para ser grandes>>, pero también implica ser miembro de una familia y de la comunidad. Ser niño incluye ir a la escuela, ver televisión, jugar, ir a las fiestas, estar propenso a los golpes de los mayores, pero también de otros niños. De igual forma, entre los niños, destacó la respuesta relativa a la adquisición del *tono* (Quecha; 2011a:158).

De acuerdo a la señora Asunción Mújica Habana,¹⁶ en Morelos no hay *tonos* o *animales*,¹⁷ sino sólo en pueblos cercanos como La Boquilla, Collantes o Santo Domingo (noviembre 2012). Los niños no mencionaron nada con respecto a los *tonos* o *animales*, y cuando les hice preguntas al respecto no sabían a qué me refería. Sin embargo, la vinculación entre la manera en que se conceptualiza la niñez y lo espiritual, puede observarse en la creencia que prevalece en Morelos sobre el tamaño reducido de la *sombra* de los niños (en tanto entidad anímica).¹⁸

Según Asunción Mújica Habana, la sombra de los adultos es más grande que la de los niños (noviembre 2012). Al día siguiente que muere alguien, después de velarlos, debe llevarse la sombra al panteón. Al cabo de un año vuelven a llevar la sombra, en este caso representada por flores. Entre los niños, la creencia en la sombra aún es vigente. Cuando pregunté al respecto, Ignacio, de quinto grado, respondió: “primero van a la iglesia, de la iglesia le rezan [a la sombra], de la iglesia van rezando por el camino, del camino la llevan al panteón y del panteón ponen las flores en la tumba y le rezan un rato” (octubre 2012).

¹⁶ Como expliqué en el capítulo 2, es madre, abuela y bisabuela. Lleva muchos años viviendo en Morelos. Una de sus bisnietas es Briana, quien cursa tercer grado de primaria.

¹⁷ El *tono* es una entidad anímica conocida en otras regiones como *tona* o *tonalli*. Se relaciona con el *nahual* y se ha considerado de origen mesoamericano aunque Quecha observa diferencias entre los *animales* de los indígenas y los “morenos”. Véase también: Gabayet; 2002.

¹⁸ Aguirre Beltrán (1989:176-188) explicó que la *sombra* era primordial y daba esencia y un sello peculiar al individuo. Se trataba de algo inmaterial que podía salir del cuerpo, por ejemplo durante los sueños pudiendo extraviarse, lo cual desencadena en enfermedades. Él consideró que su origen era africano. Esta idea fue criticada por López Austin (1996:252) y Martínez González (2006).

De acuerdo a Aguirre Beltrán, en Cuijla se creía que las personas estaban constituidas por cuatro partes esenciales: cuerpo, alma, sombra y tono. Este antropólogo registró que el niño “apenas si tiene sombra”, pues esta entidad anímica “se adquiere con la madurez; se nace con sombra, pero esta adquiere importancia al llegar a la edad adulta, es decir, desde el momento en que el individuo pasa a convertirse en un miembro acabado de la comunidad” (Aguirre Beltrán; 1989:183). Las observaciones de Citlali Quecha (2011a:75) también coinciden con lo descrito aquí.

Además de la sombra, la niñez también se asocia a otros elementos espirituales, como podría ser la sensibilidad al pesar o duelo de los adultos que desencadena una enfermedad conocida como *melarchía*, misma que solo da a los niños. Como se mostrará a continuación, algunos padecimientos que los niños manifiestan también se relacionan con un cierto tipo de comportamiento asociado a la niñez como periodo diferenciado del ciclo vital.

3.2 Coraje, melarchía, empacho y susto. Otra manera de conceptualizar la niñez

Algunas de las enfermedades que los niños pueden padecer se relacionan con su condición etaria. Ello complementa la manera en que se conceptualiza la niñez como una etapa de la vida con características propias. El *coraje* y la *melarchía*¹⁹ son enfermedades que únicamente padecen los niños y, aunque el *empacho* y el *susto* pueden presentarse tanto en adultos como en menores, en el caso de estos últimos se acompañan de algunas características específicas.

La señora Belén de los Santos cura a niños y adultos en Morelos. En el caso de los niños, los cura de empacho, lo cual les da “porque comen a veces una

¹⁹ De acuerdo al *Diccionario de la Real Academia Española*, la palabra melarchía proviene del vocablo melarquía, ahora en desuso, que significa melancolía (www.rae.es). En el *Diccionario de Autoridades*, del siglo XVIII, melancholía se dice que esta palabra: “significa también tristeza grande y permanente de humor melanchólico que denomina, y hace que el que la padece no halle gusto ni diversión en cosa alguna. Lat. Melancholia Moeror... Son útiles los dátiles contra las fiebres continuas mui ardientes, contra la frenesís y melancolía, y finalmente contra aquellas enfermedades que proceden de humor adusto y colérico”. (*Diccionario de Autoridades*; 1726: 532)

galletita y como la galletita *María*²⁰ es muy fina, muy cuestecita, esa se les pega pues”. Así que para curarlos, ella los soba bien “de su estomaguito”, y les da “un *estomaquil*”²¹ y ya con eso se componen ellos”. A la mayoría a quienes les da *empacho* son “bebés de seis a ocho meses”, y les da por igual a los niños que a las niñas (enero 2013). Es interesante el uso de diminutivos para referirse a las partes del cuerpo de los niños, pues lo pequeño se muestra como una característica de esta etapa.²²

Cuando los niños se espantan o les da susto, presentan diversos síntomas: calentura, vómito, no comen, se ponen tristes y les da sueño. Ella se da cuenta porque lo ve en su pulso y usa cera para darse cuenta qué fue lo que les espantó. En la cera aparecen figuras que ella sabe interpretar para conocer el origen del espanto.²³ En el caso de los niños, pueden haberse espantado por algo sencillo: “el que es cobarde aunque sea una gallina brinca y ya él ya se espanta, o un perro, un gato, distintos animales o alguna persona que le hable recio [al niño/a]” (enero 2013).²⁴ Los ejemplos que da la señora Belén muestran que los niños son susceptibles a espantarse por cosas sencillas, a pesar de que también podrían tener susto por otro tipo de cosas. Un día estábamos jugando Verónica, de ocho años, Vivani, de cuatro, y yo. En el juego, Verónica llevaba a su hijo a que lo curaran de susto porque “salió el diablo de mi puerta y el niño se asustó” (septiembre 2012).

²⁰ Se trata de una marca conocida de galletas.

²¹ *Estomaquil* es la marca comercial de un medicamento alópata utilizado para malestares estomacales.

²² Para los mixtecos, “el empacho es provocado por alimentos <<fríos>> que <<se pegaron>> en los intestinos” (Katz, 1992:106). De acuerdo a Martínez Jimenez (2009), en el pueblo Santa María Huazolotitlán, cuya población es predominantemente mixteca, el empacho también es una enfermedad que se cura con medicina tradicional. La receta de la señora Margarita García es la siguiente: “Se pone a tostar la semilla de mamey con una tortilla en la brasa. Se muele en el metate la semilla de mamey y la tortilla ya tostada, agregando gotas de agua para crear una especie de masa. Se mezcla bien y se toma, el líquido que sobre se unta en el estomago y después se le da unos golpecitos en la costilla para quitarles el empacho”. Ver también: Organización de Médicos Tradicionales, www.cdi.gob.mx/participacion/omima/descripcion.htm.

²³ Entre los mixtecos también se utiliza la cera para determinar la causa del *susto* o *espanto*. Ver: <http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/termino.php?l=1&t=susto>

²⁴ En algunos grupos indígenas también se presenta el susto o el espanto. De acuerdo a la Biblioteca Digital de la Medicina Tradicional Mexicana (UNAM), el susto o espanto es una “Enfermedad originada por una fuerte y repentina impresión derivada del encuentro con animales peligrosos, objetos inanimados y entidades sobrenaturales, así como por sufrir una caída en la tierra o en el agua; y, en general, producto de cualquier episodio traumático que amenace la integridad física y/o emocional del individuo.” Véase: www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/termino.php?l=1&t=susto&id=2623.

Es más común que los niños padezcan coraje. La señora Belén de los Santos cura a los niños “cuando tienen corajito”. Este padecimiento da porque alguna persona tiene muina²⁵ o enojo, “y el niño es muy delicado y esa muinita que hace el adulto le corresponde al niño”, puede ser alguno de los padres, por ejemplo la madre puede pasarle esta muina con facilidad, cuando “le mama el pecho”. Entonces al niño le da coraje, “se enferman pues, luego se avientan, les da calentura, pero no una calentura sino que nada más se pone caliente de la cabeza, de las manitas, caliente, caliente”.

Para curarlos de coraje, ella les muele “albahaca, ruda, estafiate y un pedacito de nuez y se los doy y les echo a sacar la babaza que tienen y ya se componen ellos”. Para que les de asco y puedan sacar la flema, le pone un huevo al preparado y “la chuquía²⁶ les llama basca, ¿no? Y así echan ellos la babaza”. Ella piensa que la babaza o flema se crea “por el coraje que agarran” (enero 2013). En este caso, la niñez se asocia a una sensibilidad acrecentada a los sentimientos de los adultos, por ejemplo el enojo, especialmente si están mamando.²⁷

Es interesante la manera en que la señora Belén aprendió a curar. Cuando ella era niña, su mamá murió. La tuvieron de un lado para otro, hasta que una señora que vivía en un pueblo cercano, la “recogió”. Cuando esta señora se enfermaba, ella iba a recoger hierbitas, se las untaba, la soplaban y la señora sanaba. Para ella, la fe es fundamental al momento de curar pues se encomienda a Dios antes de hacerlo. Asegura que no es ella la que cura, sino que “es Dios el que les da su alivio”, y le dice a las personas: “no estén ustedes

²⁵ La palabra *muina* se deriva del vocablo *mohína* (véase: *Diccionario de la Real Academia Española*, www.rae.es). En el siglo XVIII “*mohína*” significaba “enojo u encono contra alguno” (*Diccionario de Autoridades*; 1726: 588).

²⁶ Chuquía es una palabra usada en la región para referirse a un olor desagradable. Véase Aparicio, Pérez y García; 1993.

²⁷ En Huazolotitlán, cuya población es mayoritariamente mixteca, el encorajimiento “ocurre por varios motivos, pero en especial cuando una persona tiene un pleito y se guarda todo ese coraje que tiene hacia la otra persona, y si en ese momento ve a un niño, con tan solo verlo, le descarga todo ese coraje, y el niño se enferma”. El tratamiento de la señora Margarita García es como sigue: “Se pone a tostar la hoja de cando’o, cuando se encuentra tostada se muele con la mano y se le agrega un poco de aceite oliva y las gotas de “pipi” de niño (a). Se le da a tomar un poco de esto y lo demás se le unta de la cabeza a los pies. Después se cubre bien al niño para que sude y se le vaya lo encorajinado” (Martínez Jiménez; 2009).

creídas que soy yo” (enero 2013). Su relato expresa la inteligencia y sensibilidad que las personas pueden tener a corta edad.

En cambio, la señora Gloria Silva aprendió a curar cuando ya era adulta. Ella lleva 24 años curando, desde que se enfermó una de sus hijas. Cuando su hija enfermó, ella la llevó a Jamiltepec a que la curara una señora que sabía de “las enfermedades de los niños”. La niña tenía coraje y melarchía porque la madre había visto a una persona fallecida, se había asustado y le había dado muina. A partir de entonces aprendió a curar niños (enero 2013).

Ella tiene una receta de siete yerbas: ruda, ruda monté, tecahuanane, albahaca, yerbamora, itacuán y hoja de lima. Prepara estas yerbas con clara de huevo, usa gotas de limón y de alcohol, y les da a los niños el preparado. Les soba el estómago, les unta su cuerpo y cabeza. Después los cubre bien y los deja dormir. Al día siguiente se pueden bañar, pero ella recomienda que sea con agua de pozo, por tener una temperatura ideal (enero 2013).

La melarchía da porque se muere alguien y pasa el adulto con un “niñito” cerca de la persona que está en duelo. Comenta que les da a los niños chiquitos porque “tienen su organismo más débil”, aunque ha visto casos de niños de ocho o nueve años a quienes les ha dado (Gloria Silva, enero 2013). Para ella, entonces, la debilidad es una característica de la niñez. La susceptibilidad a que los niños contraigan ciertas enfermedades también puede observarse en el hecho de que algunas madres ponen pequeñas pulseras a sus bebés, mismas que en ocasiones son rojas y contienen ajo y mostaza, “para el mal de aire” (Diario de campo, septiembre 2012).²⁸

La señora Gerónima Micaela Luna Torres,²⁹ conocida como Mimí, también cura de coraje y melarchía. Ella se especializa en curar niños, y a los adultos sólo les hace purgas. Como no tenía recursos y tenía muchos hijos, decidió

²⁸ También he visto bebés en Morelos con pulseras de “ojo de venado”. Diario de campo, enero de 2011. Este tipo de amuleto, entre otros, han sido registrados también en varias poblaciones indígenas. http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/pueblos.php?l=2&t=maya&demandas=mal_de_ojo&orden=15&v=m#demandas.

²⁹ Como expliqué en el capítulo anterior, es originaria de Morelos, madre y abuela.

aprender a curarlos ella misma. Aprendió cuando tenía más o menos cuarenta años, es decir hace unos treinta años. Me contó que a veces acuden a ella diciendo: “mi hijo cúramelo porque... estuvo llorando toda la noche y no me dejó dormir, aja, dicen, y lo siento caliente, que tiene su cabeza caliente, sus manos calientes, su cuerpecito caliente”. A pesar de ir al doctor y tomar medicinas no se curan “porque la medicina se la dio el doctor pero le cayó en la babaza, en la flema... necesita sacársela... ya que suelte toda las flemas entonces cualquier medicamento que le den le hace bien” (enero 2013).

La babaza se forma como consecuencia del coraje. Ello puede ocurrir cuando la mamá “cría muina” y le da pecho, y añade que también puede pasar cuando alguien tiene “pesar” y le hace daño “el airecito de la persona que tiene sentimiento, que tiene dolor”.³⁰ Cuando ello ocurre, al niño le da melarchía, la cual se cura llevándolo al panteón, para:

bañarlo en cualquier sepultura, nada más que la tierrita que la batan en un poco de aguardiente y ya se la ponen al niño o a la niña... Y ya la arropan bien, la bañan como si estuvieran aquí en la casa. Ya acabándola de bañar agarran la tierrita bien revuelta con el alcohol y ya lo ponen en su pulsito. Y ya la arropan y ya se lo traen. Se dan una dormida los niños que ya, se compone. ...A las doce del día... Cuando el sol está caliente (Micaela Luna, enero 2013).

Mimí puede darse cuenta cuando tienen melarchía porque “se les echa de ver que tienen eso porque su pellejito está aguadito, aguadito”. Y además de sentirse blandito:

está llorón. Lloran, lloran, sin consuelo. Lloran, lloran, demasiado, sin consuelo... y enfadoso, no tienen gusto de nada aunque ya estén grandecitos no tienen gusto de nada. ¿Por qué? Porque esa enfermedad ellos la traen y eso mismo les quita sus ganas de jugar, sus ganas de divertirse... pero ya curándolos, santo remedio (Micaela Luna, enero 2013)

Puede presentarse en cualquier niño, sobre todo en los menores de seis años, pero a los dos o tres años de edad se reduce el riesgo de padecerla. Cuando

³⁰ Aunque no he encontrado referencias sobre la melarchía entre los indígenas, ni tampoco entre otras poblaciones afromexicanas, pudiera tener cierta relación con el “mal de aire”. Entre los mixtecos: “el mal de aire, se presenta cuando la persona asiste a un panteón, a un velorio o camina en la noche. A la persona le duele el cuerpo, la cabeza, ojos irritados y no come. La alferecía, se presenta en los bebés, cuando la madre les da pecho; porque la madre hizo coraje, llevó un susto o tristeza y por medio de la leche le pasa todo al niño y es cuando se presenta la enfermedad. El niño no come, llora, está triste, suspira cada rato y a veces las uñas se le ponen moradas”. Consultado en la Biblioteca digital de la Medicina Tradicional Mexicana (UNAM): http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/flora2.php?l=4&t=Chupamirto&po=&id=6262&clave_region=29

son mayores ya no les da “porque ya están grandes... ya ellos ya resisten así, y chiquitos no”. Esta enfermedad ataca, sobre todo, a “los chiquitos, los tiernitos”. Por eso los adultos no deben llevarlos a la vela, o a “convivir con la persona que tiene su dolor”. Como puede verse, para ella los niños pequeños son menos resistentes que los grandes, siendo la debilidad, por tanto, una característica que se asocia a la edad, pues se van ganando fuerzas conforme se va creciendo.

La señora Asunción Mújica Habana, bisabuela de Briana, comentó que la melarchía le da a los niños porque: “agarran pesar, cuando aquella persona tiene pesar, que se le mueren su familia y todo, eso es lo que recoge la niña, por más largo que esté como quiera le llega” (noviembre 2012). Pareciera, entonces, que los niños tienen la capacidad de “recoger” el pesar de otras personas, y algunos logran resistir pero otros no: “y cuando se mueren está aguadito, aguadito, parece que está vivo”. También la señora Aquilina comentó que la melarchía les da cuando hay un pesar, una “congoja”, y le ocurre a los “chamaquitos”, quienes se ponen “aguaditos, aguaditos” (Diario de campo, septiembre 2012).

Para curar de coraje, la señora Mimí muele ruda, estafiate y nuez moscada. Después lo cuele y esa “agüita” se la da al niño con aceite de oliva. Posteriormente “se le motiva” con una pluma en la lengua, para que vomite. Dice que cuando saca la flema o babaza: “botan asinota, hasta tiembla lo que echan, parece gelatina”. Cuando terminamos de platicar fuimos a la casa cercana para que curara a Dylan, un niño de catorce meses aproximadamente.

Antes de salir la señora Mimí tomó un rebozo para amarrárselo en la cabeza. Cuando llegamos observé a cinco niños sobre un petate. Tan pronto nos vio el niño más pequeño, empezó a llorar desconsoladamente. Mimí se sentó sobre el petate y tomó al niño en sus brazos. Le quitó toda la ropa y lo untó con *vaporub*. Le pidió a uno de los niños presentes, como de tres años, que le sujetara los pies y así lo hizo. Con una cuchara, empezó a darle el líquido verde, procurando que el niño no cerrara la boca. Como estaba un poco recostado y estaba llorando, hacía ruidos que a otro de los niños (de

segundo de primaria), le llamó la atención. De inmediato fue por agua e hizo gárgaras, para simular el ruido que estaba haciendo el niño más pequeño. Quien le sujetaba los pies, lo soltó.

Después de varias cucharadas, Mimí incorporó al niño y le sobó la panza. Introdujo una pluma en su boca y empezó a moverla. Entonces Dylan empezó a vomitar, sacando la babaza, una flema entre verde, amarilla y transparente. Repitió esta operación varias veces. La mamá estuvo presente todo el tiempo. El pequeño aún no sabe hablar pero cuando podía, entre llantos, le gritaba a su madre “amá”, al tiempo que estiraba sus brazos hacia ella. Cuando Mimí consideró que había sacado toda la babaza, entonces lo cubrió con una frazada, le dijo al niño que ya había terminado todo y entonces dejó de llorar.

Arropado, Mimí empezó a darle jugo de naranja y un aceite para la purga que, de manera adicional, su madre le pidió que le hiciera. El niño ya no lloraba. Mientras le daba el jugo, Mimí le dijo: “a ver, ya no te va a pasar nada”. Le dijo varias veces “tómalo mi niño”. Y cuando el pequeño tomó con gusto el jugo con aceite para la purga ella repitió: “dirán que está tonto”, insinuando que es inteligente pues sabe que ya no están dándole aquel líquido verde y amargo. Cuando terminó, le dijo: “ahora sí, acabó la historia pesada”. Le sobó el pecho, la panza y, envuelto en una frazada muy colorida, lo entregó a su madre. Entonces le habló a los otros niños presentes; les dijo: “ustedes ya pasaron por aquí”. Les preguntó si se acordaban y todos respondieron que sí (Diario de campo, enero 2013).

¿Qué manera más vívida habría de *producir la cultura* (Gasché; 2008) que participando en este tipo de experiencias curativas? No me refiero únicamente al pequeño que recibió la curación, sino también a los niños que le ayudaron a Mimí a sujetar al niño o que simplemente estuvieron presentes. Además, como ellos mismos reconocen, recuerdan cuando ellos tuvieron experiencias similares. Aún siendo niños, se trata de una práctica asociada a los niños que son más pequeños que ellos, y es por eso que Mimí usa verbos en pasado: “ya *pasaron* por aquí”. El uso de esta palabra

también recuerda los *ritos de paso* que Van Gennep (1960) conceptualizó. No es que estas prácticas medicinales sean un rito de paso, sino que, más bien, forman parte de un momento de la vida que estos niños (un poco mayores) ya pasaron; se encuentran en otro momento de la niñez. Ello muestra, además, la complejidad de la construcción de este concepto en Morelos.

La señora Mimí recuerda que cuando era niña le daban mucha “yerba de muchachito”, una yerba amarga llamada candó. Esta hierba también es mencionada por Asunción Mújica Habana, y por Verónica, una niña de ocho años, quien la llama “yerba de niño”. Vero me contó lo siguiente:

Se la machacan y se le hierva el agua y se le mete el agua, bueno, le meten la yerba de niño. Entonces le dicen acuéstate, y luego lo amarran pero luego se menea porque no, esa sabe feo, y luego le meten el dedo con aceite. Y luego le dan, este ¿cómo se llama?, para que se lo beban... una cosa... un polvito, así como cuando te purgan, algo te dan, esa cosa blanca... y que sabe a chicle... y luego te meten el dedo y sacas mucha baba y ya se te quita. (Verónica Acevedo, enero 2013)

Es común que los adultos, generalmente las madres o las tías, controlen el comportamiento de los niños con palabras, amenazas, gritos o golpes, pero es interesante que, ante un berrinche que los adultos consideran excesivo, recurran a darles aceite, “para el coraje”. En el caso de los niños pequeños, menores de cinco años, varias ocasiones escuché que les amenazaban con darles aceite. Por ejemplo, una vecina me comentó que le había pegado a su hija con el cinturón, en los pies, y como no dejaba de hacer berrinche, entonces le dio sal y aceite. Así, la niñez se asocia a un tipo de comportamiento que genera babaza o flema. Otras personas también me comentaron que les daban yerbas y aceite a sus hijos cuando tenían coraje. Se trata, además de una apropiación de los conocimientos de la medicina tradicional, por parte del “común” de las personas de Morelos, es decir, aunque algunas mujeres son reconocidas como médicas tradicionales, otras mujeres de la localidad pueden recurrir a una reinterpretación propia de estos conocimientos y aplicarlos de acuerdo a sus necesidades.

De este modo, las enfermedades comentadas forman parte de la conceptualización de la niñez, que asocia a esta etapa con ciertas

características propias del periodo, como podría ser la debilidad, la sensibilidad a los sentimientos de los adultos y los berrinches. Al enfermar, los niños participan en relaciones intergeneracionales con las expertas en curarlos, conocedoras de la medicina tradicional, o también con sus propias madres que aplican sus conocimientos en la materia. El hecho de que sean mujeres quienes se encargan de curar a los niños se asocia también al hecho de que a este género se asocia el cuidado de los hijos.

Como se ha visto, estas enfermedades y sus curas también implican relaciones entre los niños y sus familiares. Es a partir de las relaciones parentales como los niños participan en las redes sociales del pueblo, como se verá a continuación.

3.3 Los niños en las redes parentales: Familias, padrinos y madrinas

“Yo lo trato a mi padrino como mi papá, y a mi madrina como mi mamá”
Dulce Mar Hernández Castañeda, 4º grado, Morelos, octubre 2012

El papel que tienen las redes parentales en la participación de los niños en otras actividades puede explicarse porque el sistema de parentesco es “una red de relaciones sociales que constituye una parte de la red total de relaciones sociales que es la estructura social” (Radcliffe-Brown; 1982:22). Además, tal como Ralph Linton (1992:69) señala, el pertenecer a alguna familia “es un importante factor para orientarse en la sociedad y su cultura, le proporciona satisfacciones y obligaciones especiales, unas y otras en términos de responsabilidad conjunta hacia la sociedad, y derechos y deberes recíprocos entre los miembros de la unidad”.

En Morelos, la demostración de respeto a los familiares consanguíneos de mayor edad es una manera de establecer relaciones afectivas con ellos. El parentesco ritual es, asimismo, de gran importancia para los niños del pueblo. La relación de padrinazgo no sólo se obtiene a partir de ceremonias religiosas, como podría ser el bautismo, la primera comunión y la confirmación, sino también a partir de eventos escolares como la graduación del jardín de niños,

por ejemplo. Estas relaciones intergeneracionales implican mecanismos de participación e inserción a las redes sociales de la comunidad.

A los abuelos, los tíos y los padrinos, se les saluda con las frases “la mano abuelita/ abuelito”, “la mano tío/tía” o “la mano padrino/madrina”, a lo que ellos responden diciendo “Dios te bendiga”. Como un gesto especial, Juliana Acevedo recuerda que su abuelo paterno le respondía “Dios te bendiga, carita de hormiga”; y, en ocasiones, su papá responde de la misma manera a los niños que así le saludan. Mientras platico con la señora María Victoria Gasga, pasa caminando una sobrina suya, quien le dice desde la calle “¡La mano tía!”; a lo que ella responde sin levantarse de su silla, “Dios te bendiga m’ija”. Le pregunto a qué se debe ese saludo y me responde: “porque es un familiar, semos familia, y para el respeto pues” (noviembre 2012).

Debe destacarse que en el caso de los padrinos de bautismo, se les dice “la mano mamá” o “la mano papá”, respectivamente. Osvaldo Gasga, Juana, Karol, Samuel y Briana explican que, en ocasiones, a sus padrinos les dicen “la mano mamá” o “la mano papá”, y otras veces les dicen “la mano madrina” o “la mano padrino”. Es decir, no siempre se refieren a ellos como mamá o papá, pero sí es común que así sea. Pedro señala: “yo a mi padrino le digo, mano papá, y a mi madrina, mano mamá”, mostrando que la fórmula puede decirse de manera incompleta (sin pronunciar “la” al inicio), sin que ello cambie el sentido de la misma (octubre 2012).

El señor Rolando Terraza³¹ consideró que el “padrinaje” o padrinazgo es una característica de los negros (septiembre 2012). Su esposa, Cristina Clavel, de origen mixteco, comentó que en su pueblo la relación entre ahijados y padrinos no es como en Morelos pues a los padrinos no se les dice mamá ni papá, y no se les pide la mano. El señor Rolando me explicó que anteriormente se hacía una reverencia a los padrinos, se arrodillaban, se les pedía la mano y la ponían en su frente. Aguirre Beltrán observó cómo ocurría esto a mediados del siglo XX, en Cuajinicuilapa:

³¹ Padre de familia. Uno de los primeros músicos y danzantes de la Danza de la Tortuga cuando ésta se rescató en 1990. En su casa venden mangos, limones, cacahuates y otros productos.

El ahijado considera al padrino como un padre subrogado. La conducta que muestra cuando con él se encuentra es ilustrativa de la carga emotiva que pone en esa relación. Al verlo se encamina a su encuentro, hinca una rodilla en tierra, le toma la mano derecha y, con el dorso, toca ligeramente su frente, mientras dice: “El santo, padrino.” Éste contesta: “Que Dios te bendiga, ahijado” (Aguirre Beltrán; 1989:127-128).

Aguirre Beltrán advirtió que en esos años, uno de sus informantes, Tío Vencho, se quejaba de que antes había más respeto hacia los padrinos pues algunos ahijados ya no pedían el santo. Sin embargo, este antropólogo comentó haber visto en numerosas ocasiones a “humildes ahijados pidiendo el santo, arrodillados sobre el polvo de la vía pública” (Aguirre Beltrán; 1989: 128).

Más de cincuenta años después, en José María Morelos, sólo se dice “la mano madrina” o “la mano padrino”, sin que necesariamente tomen la mano, se arrodillen ni hagan reverencia. Juliana Acevedo comentó que ha habido cambios y, ahora, en ocasiones se dice buenos días o buenas tardes, en lugar de pedir la mano; y otras veces la frase se dice tan rápidamente que no se alcanzan a distinguir las palabras (septiembre 2012). De cualquier forma, mientras se camina por el pueblo es muy común escuchar “¡La mano madrina!”, “¡La mano padrino!”, y la inmediata respuesta: “¡Dios te bendiga!”.

En mi siguiente nota de campo muestro cómo la señora Silvina³² enseña al hijo de su prima a saludarla de esta manera:

Mama Chivi (Silvina) y yo venimos de regreso de un pueblo cercano llamado La Cobranza. Fuimos a vender empanochadas (un tipo de pan) y regañadas (un tipo de galleta). Ella carga sobre la cabeza una pesada canasta con empanochadas; no necesita sujetarla con la mano pues con gran habilidad logra un equilibrio perfecto. Yo cargo, sobre mi propia cabeza, una canasta menos pesada que contiene regañadas; debo sujetarla con una mano para evitar que todo el trabajo de la señora se quiebre en el piso. La canasta se coloca sobre una tela enrollada a la que llaman *ñagua*, misma que ella tiene que acomodarme frecuentemente; el suyo permanece inmóvil.

Estamos de regreso en Morelos, donde esperamos vender más. Entramos a la casa de familiares suyos y ella les ofrece empanochadas y regañadas. Saludamos a una prima de la señora Silvina mientras descansamos sobre el muro que protege a la casa del agua. Se acerca un niño pequeño, hijo de su prima; pienso que tendrá menos de tres años. Ella le toma la mano al niño y se la acerca a su propia frente, al tiempo que dice “tía”. El niño no comprende. Silvina repite la acción una o dos veces más, diciendo “tía”. Entonces el niño dice “ah, tía”. Y *mama Chivi* le dice “Dios te bendiga”, al tiempo que le

³² Silvina Acevedo es originaria de Morelos, madre de dos hijos. Es ama de casa y en ocasiones vende empanochadas y regañadas. Es hermana de Juliana Acevedo. Tiene conocimientos de medicina tradicional que emplea sólo con sus familiares.

suelta la mano. El pequeño se va a jugar. Y un momento después nos compran empanochadas y regañadas (Diario de campo, 5 septiembre 2012).

Como muestro en mi nota de campo, Silvina toma la mano de su pequeño familiar y modela lo que el niño debería hacer. No suelta su mano hasta que obtiene que el niño cumpla con el respeto que debe mostrarle. Silvina no le explica lo que debe hacer, y en este sentido no se trata de una enseñanza verbal, sino más bien de un patrón de socialización no verbal ya que la única palabra que ella dice, “tía”, es la que él debería decir. Silvina confía en que el pequeño entienda, por sí mismo, lo que ella quiere que él haga. Y resulta. El niño aprende que ocupa una posición de menor jerarquía que su tía y que uno de los comportamientos que debe mostrar ante ella es el saludo y el respeto.

Este trato afectuoso y de respeto se hace evidente en el saludo de otros niños. Tal como lo indica Briana (3^{er} grado): “a mis padrinos de bautizo yo los saludo como mi’ papá’ ”. Este tipo de trato no se limita al saludo, sino que se extiende a la relación cotidiana entre padrinos y ahijados. Mientras grabábamos un programa de radio, íbamos a hablar sobre los juegos, pero Dulce Mar, de cuarto grado, me insistió en no cambiar de tema aún, pues quería decir lo siguiente: “yo lo trato a mi padrino como mi papá y a mi madrina como mi mamá.” Entonces le pregunté: “¿y ellos te tratan también como su hija?”, y me respondió: “sí” (octubre 2012).

Estas fórmulas no son únicamente una manera especial de saludar a un adulto, mostrando especial respeto a ellos, sino que al hacerlo se reitera la pertenencia y participación de los niños en las redes sociales de parentesco que, a su vez, les hacen ser parte de una comunidad (en tanto red total de relaciones sociales). En este sentido, Aguirre Beltrán (1989:125) consideraba que el compadrazgo y la relación entre padrinos y ahijados era una o “probablemente la principal— de las instituciones a que acude la cultura cuileña [de Cuijla] para mantener unido al grupo”. Lo mismo podría decirse de las personas de Morelos, también en la Costa Chica, pero oaxaqueña.

Dado que esta relación de respeto no sólo se emplea para tratar a los padrinos, sino también a familiares consanguíneos, se establece una analogía entre las relaciones consanguíneas, las rituales y las que lo son por afinidad. Así, al hablar sobre cómo se les suele decir a los padrinos, Chillo (4º grado) afirmó: “yo le digo a mi madrina, <<la mano madrina>>, y a mi abuela, <<la mano abuelita>>, y a mi papá que me bautizó le digo, <<la mano papá>>”. Mi pregunta era sobre los padrinos, pero la respuesta de Chillo muestra la similitud entre el trato a familiares consanguíneos y rituales. Del mismo modo, mientras hablamos sobre los padrinos, a Dulce le pareció pertinente comentar: “yo a mi abuelita le digo <<mamá>> y a mi abuelito le digo <<papá>> y a mi mamá también le digo <<mamá>>”. Los niños, evidentemente, saben distinguir bien quiénes son sus papás y quiénes son sus padrinos, tíos o abuelos, sin embargo, al utilizar las palabras “mamá” o “papá” para referirse a sus padrinos, tíos o abuelos, los niños refuerzan un sentido de respeto a sus mayores y al mismo tiempo reiteran un lazo afectivo que aseguran su participación en redes sociales familiares.

Otro lazo importante puede darse con las personas que les dieron leche materna, aún sin ser sus madres biológicas. A este respecto, Briana, de tercer grado, señaló: “yo a mi tía le digo mamá porque es hermanita de mi mamá y ella me dio pecho” (octubre 2012). Cristina Díaz (1995:45-46) señaló que, en algunas poblaciones *afromestizas* de la Costa Chica, se establece una relación parental cuando una mujer da leche materna o pecho a los niños, porque se cree “que el niño al mamar leche, mama sangre, con lo que el vínculo se vuelve consanguíneo”. No sólo se establece una relación en tanto *hijo de leche*, sino también se genera un vínculo con los hermanos de leche, es decir, los hijos de la mujer que dio de mamar. Aunque de acuerdo a Díaz, el niño o niña se debe referir a quien le dio leche como “mama”, en Morelos observé que este término podía emplearse hacia tías o abuelas, aún cuando no los hubieran amamantado. Además, de acuerdo a Briana, ella le dice a su tía “mamá”.

Las relaciones entre ahijados y padrinos implican un vínculo entre los ahijados y los padrinos, pero también entre compadres. Las comadres se saludan con las palabras “comita” o “comadre”, en ocasiones acompañado de buenos días,

buenas tardes o buenas noches. Así, es gracias a los niños que estos adultos estrechan un nuevo lazo entre sí. Además, es interesante que esta relación de parentesco se extienda hacia la descendencia pues muestra la importancia de este lazo; los ahijados son un nodo en una red de relaciones sociales. En una ocasión una niña le dijo abuela a una señora y cuando pregunté a qué se debía, me explicaron que la señora es madrina de su papá (Diario de campo, septiembre 2012). Por tanto, un vínculo que se crea cuando las personas de Morelos son aún niños trasciende hasta las generaciones siguientes.

Estas relaciones de parentesco permiten que los niños se ubiquen como parte de una familia o de ciertas redes sociales y, además, pueden llegar a determinar fuertemente su vida. En Cuajinicuilapa, una niña llamada Maricruz no podía caminar y es gracias a sus padrinos que logra hacerlo, como explico en mi siguiente nota de campo:

Escuela. Estoy en el salón de tercer grado, cuyas paredes sufrieron leves daños por el terremoto de marzo de 2012. En clase, los niños hicieron escritos y dibujos sobre este evento. Suena el timbre para marcar el inicio del recreo y los niños van saliendo poco a poco del salón. Me acerco a platicar con el maestro... me cuenta de Maricruz. "Esa niña es un ejemplo", me dice con su voz ronca y graciosa, "hay que valorar su esfuerzo". Me cuenta que nadie le ayudaba, estaba en silla de ruedas y no podía caminar. Pero entonces llegaron unos padrinos suyos y le ayudaron mucho. Ahora ya no va en silla de ruedas, sino que camina con andadera. No sabe de dónde vinieron los padrinos, parece que regresaron después de haber estado fuera. Mientras me platica esto, me siento conmovida, me parece muy interesante cómo se utilizan las redes "espirituales" de apoyo (Diario de campo, noviembre 2012).

Meses después, durante el festejo de los Reyes Magos, Maricruz y su hermana nos alcanzaron para acompañarnos un rato, mientras otros niños cantaban villancicos y recibían su aguinaldo: dulces, bebida o rosca (véase capítulo 4). Maricruz caminó con su andadera por calles largas y a veces empinadas, a una velocidad admirable (Diario de campo, enero 2013).

Las relaciones entre padrinos y ahijados no se logran únicamente a partir de ceremonias religiosas, pero es más común que así sea. Se trata de rituales católicos como el bautizo, la primera comunión, la confirmación y el matrimonio, así como los cuarenta días de nacido, lo cual se celebra con el rezo de un rosario. No obstante, en José María Morelos hay personas que no son católicas, sino que asisten al templo pentecostal Filadelfia, o bien, al Salón del

Reino de los Testigos de Jehová. Es interesante que el hijo del Pastor de la Iglesia Pentecostal, Samuel (5º grado), mantenga relaciones de padrino por haber sido bautizado en la Iglesia Católica cuando era niño y sus padres estaban en el norte. Así, este niño también suele decir “la mano padrino” y “la mano madrina”. Su madre, Salomé, me explicó que es por costumbre o tradición, mostrando la importancia que tiene haber crecido en un lugar con ciertas prácticas culturales, mismas que pueden ir más allá de las particularidades religiosas.

Samuel tiene padrinos de bautismo porque su abuela materna lo bautizó cuando su mamá y su papá estaban en el norte. Aproximadamente hace doce años la señora Salomé fue a trabajar a Los Cabos, ahí se casó con un hombre de Chiapas, y entonces se fueron a Estados Unidos. Su hijo nació en el norte, y cuando tenía 7 u 8 meses lo llevaron a José María Morelos, donde lo dejaron con la abuela. Cuando él tenía 3 años, más o menos, su abuela lo bautizó por la Iglesia Católica y al poco tiempo regresaron sus papás. Para ella, el bautizo debe hacerse cuando son mayores porque cuando están chiquitos no saben todavía responder, precisamente por estar “muy chiquito”. Le pregunté desde cuándo ya saben responder y dijo que a los 12 o 13 años ya se pueden bautizar. Salomé me explicó que antes de esa edad, no hacen las cosas conscientemente sino que aprenden lo que están viendo y lo que uno les va diciendo, mostrando la importancia que tiene la palabra para ella, en las enseñanzas a los hijos (Diario de campo, 30 de noviembre 2012).

El hijo de la señora Salomé, a pesar de no ser católico, mantiene aún relaciones de parentesco ritual a partir de una ceremonia realizada en un entorno católico. Debe recordarse que el bautismo también es una ceremonia efectuada entre los pentecostales, y quizá por ello no consideraron necesario terminar con este vínculo. Pero además, la señora da un peso importante a las costumbres o tradiciones del pueblo, así como a la decisión que tomó su madre mientras se encargaba de su hijo.

También se observa un aspecto común en la cotidianeidad de los niños de Morelos: la crianza o cuidado de los niños por familiares distintos a los padres. Es común que los niños vivan con abuelos o tíos, mientras sus progenitores se encuentran en Oaxaca, el Distrito Federal, el norte de México, o Estados Unidos. La migración de los padres, como lo demuestra Citlali Quecha (2011a y 2011b) para el caso de Corralero, es común en la región y tiene implicaciones importantes en los niños, quienes suelen quedar al cuidado de familiares.

Aunque es común encontrar niños que no viven con sus papás, en muchas ocasiones sí viven con ellos. Por ejemplo, Juana, vive con su mamá, su papá y su hermano. Briana vive con su mamá, su papá y su “hermanita”. Cuando le pregunté cómo la tratan me respondió: “a veces me regañan porque soy traviesa y a veces me tratan bien”. Osvaldo también vive con su mamá, su papá y su hermana. Samuel vive con su mamá, su papá y su “hermanita”; sus padres lo tratan “muy bien” (octubre 2012). Como estos, hay muchos casos más en que los niños viven con uno o ambos padres, y sus hermanos. Además, en ocasiones las familias nucleares viven en compañía de abuelos u otros miembros de la familia extensa. O bien, en un mismo terreno se encuentran varias casas, en cada una de las cuales residen familias nucleares emparentadas.

Los niños aprenden muchas cosas de sus papás. Juana dijo que los papás enseñan: “a ser unos niños decentes y bien educados”. Para Briana, sus papás le enseñan “que esto no lo tengo que hacer y esto sí. Y que me enseñan a hacer cosas buenas” (octubre 2012). Cuando platicué con su mamá sobre qué cosas le enseña a sus hijas, ella me dijo: “cosas buenas, pue’. Lo bueno y lo malo ‘ora sí que le enseñamos, para que ella pues ya no tenga dificultades porque desde chiquita van aprendiendo todo” (noviembre 2012).

Varios adultos señalan que lo más importante que deben aprender sus hijos es lo referente a la escuela. Por ejemplo, la señora Asunción Monjaraz comenta que para ella lo más importante es “que aprenda a estudiar y que le enseñemos a hacer cosas en el hogar... la pongo a barrer, a lavar trastes, a lavar su ropa” (noviembre 2012). La señora Amada, abuela de Dulce, me dice:

“yo quisiera que estudiara, eso es lo que quiero yo, que estudie m’ija” (noviembre 2012). En el capítulo 5 profundizo al respecto de algunos conocimientos que aprenden los niños a partir de actividades cotidianas.

Otros niños dijeron que sus papás les enseñaban a respetar a los demás, a obedecer a sus papás, a no decir groserías, a no hacer travesuras y a no pelear con sus amigos. Cuando platicué con la señora Asunción Monjaraz, señaló que su hija “es más tranquila, ella entiende pues, rápido, lo que yo le digo que va a hacer, lo hace” (noviembre 2012). Así, las relaciones intergeneracionales se construyen sobre valores como la obediencia y el respeto a los mayores, precisamente lo que mencionaron los niños cuando les pregunté qué les enseñaban sus papás.

Cuando les pregunté cómo era que sus papás les enseñaban todo esto, me dijeron que platicaban con ellos, y algunos dijeron que les pegaban. Los golpes muchas veces son parte de la manera en que los padres se relacionan con sus hijos, reiterando una posición jerárquica de los adultos con respecto a los niños. El uso de la palabra “burros” para referirse a ellos también es muestra de este tipo de relación.³³ Algunos maestros³⁴ recurren a los golpes al tratar con sus alumnos, lo que también es expresión de un modelo adultocéntrico y adultocrático, es decir, la autoridad reside en los adultos y los niños ocupan una posición de menor jerarquía con respecto a los adultos.

Como se mencionó antes, la migración ha sido un factor importante en la Costa Chica (Quecha; 2011), y también en Morelos influye en la vida familiar de niños y niñas. Por ejemplo, a Sitaydy, de cuarto grado, le pareció importante este tema pues en su carta escribió: “Mis papás están en estados unidos y los tuyos están aquí”. Estaba escribiendo a una niña del DF quien le respondió que sus papás están con ella.

En un taller de radio, Karol me contó que vive con sus abuelos y sus dos hermanas: “mi papá anda en Tijuana y, trabajando, y mi mamá también está en

³³ Aparentemente esta palabra se emplea tanto en Morelos como en Cuajinicuilapa.

³⁴ Tanto de Morelos como de Cuajinicuilapa.

México trabajando” (octubre 2012). Pedro vive con sus abuelitos y cuando le pregunté cómo lo tratan me dijo: “a veces me regañan y a veces me pegan”. Chillo vive con sus abuelos y afirmó: “a mí me tratan muy bien”. Le pregunté por sus papás y me contó “mi papá está en el norte trabajando y mi mamá aquí está” (octubre 2012). Efectivamente, su madre vive en el pueblo pero quienes se ocupan de él son sus abuelos. Así, la migración de los padres no es el único motivo para que los niños sean criados por otras personas; se trata de lo que Cristina Díaz llamó *hijos de crianza*, en lo cual se abundará un poco más adelante.

La ausencia de los padres es también un tipo de relación intergeneracional, tal como me mostró Anizbeth, de 1^{er} grado, mediante un dibujo que realizó en casa de su prima mientras dibujábamos. Ella me dijo que quería dibujar una iglesia y en el cielo hizo nubes, un arcoíris, un sol y una mariposa, pero también un globo con gente adentro. Me dijo que, aunque su papá vivía en otro lado y no lo conocía, de todas formas lo iba a dibujar como si estuvieran juntos. Luego tomó el dibujo que yo había hecho y, detrás, pintó su casa, con árboles y pasto, además de un corazón, donde anotó mi nombre. Estaba muy motivada en hacer ambos dibujos. En el primero de ellos expresó cómo una relación de ausencia en su vida cotidiana puede invertirse en un dibujo, y es interesante que no lo incluyera en el dibujo de su casa, donde de hecho no incluyó a ninguna persona.

Cuando pregunté a algunos niños en un taller de radio “¿qué opinan sobre la gente que se va al norte o que se va a otro lado a trabajar?”, sus respuestas muestran que lo económico es un factor determinante tanto en la razón para que los adultos estén allá, como en su percepción sobre esta lejanía. Mi pregunta parece dar por sentado que se van “a trabajar” y, al menos en parte, ello puede haber orientado las respuestas de los niños. No obstante, en comentarios anteriores ellos mismos habían afirmado que sus papás se habían ido “a trabajar” y la forma de mi pregunta se debió a ello. A continuación presento un fragmento de esta entrevista colectiva:

Cristina: ¿Y qué opinan ustedes sobre la gente que se va al norte o que se va a otro lado a trabajar?

Juana. Yo opino que las personas, este, que se van al norte y que dejan sus hijos deben de regresar por ellos.

Karol: Yo opino que los que se van al norte, este, deben de regresar con los que vivían.

Chillo: Yo opino que sí e'tá muy bien que je vayan a trabajar ají para que sus hijos vayan a la e'cuela y de ahí regresen por ellos y se los lleven o si no que se queden aquí.

Briana: Yo opino que la gente que se va a otra', a otro' lugare' e' porque van a trabaja' para mantener a sus hijo' y dejpué' cuando ya estén más grande' sus hijo' pueden irse con sus papá'.

Dulce: Yo opino que si uno se va a trabajar a México es porque tiene necesidades y.... y que, va va trabajar para mantener a sus hijos y cuando regresan sus hijos no, este, los, los quieren y ya hacen una nueva familia.

Samuel: Este y yo opino que los, que está bien que los padres se vayan a, a trabajar al norte porque, porque, así los niños estudiamos aquí y, y ellos, y cuando nosotros estemo' más grande', este, pueden venir con nosotros y nos pueden llevar o se pueden quedar aquí con nojotro'.

[...]

Karol: Yo creo que está muy bien que los papás se vayan para el norte para que los niños estén estudiando aquí y nos estén mandando dinero para poder estudiar.

Chillo: Yo, está muy bien que se vayan nuestros papases para el norte así para que cuando no tengan su abuelita para comprarles ropa que les manden y les compren ropa y todo lo que necesitan para la escuela y para sus trabajos.

Briana: Está bien que nuestros papás se vayan al norte así nos pueden mantener, este, mandar el dinero con nuestra abuelita, y así nuestra abuelita nos puede comprar ropa, zapatos y útiles escolares para aprender.

Dulce: Yo opino que nuestros papás se van para el norte pero para mantenerlo' y no para, para este, nomás ir allá a vivir, y no los importe nosotros, ellos sí, ellos sí los quieren pero ellos se van al norte para trabajar y para mantenerlos (octubre 2012).

Como puede observarse, el dinero suele ser central en los comentarios de los niños, especialmente el destinado a los gastos de escuela y ropa. Algunos insisten en que los papás sí los quieren pero deben irse para trabajar y mantenerlos. Juana y Karol conocen los motivos por los que se van los papás, pero consideran que deben regresar con ellos. Es interesante que Karol primero diga que aquellas personas que se fueron deben regresar, y más adelante considera que “está muy bien que se vayan para que los niños estén estudiando aquí y nos estén mandando dinero para poder estudiar”. Considero que los niños suelen encontrarse en discursos opuestos al respecto de la

ausencia o lejanía de sus padres. Por un lado, es evidente que pueden extrañarles, pero conocen también ciertas ventajas económicas derivadas de la migración. Karol insistió en la importancia de la educación de los niños como motivo para que los padres estén trabajando en otro lado. La educación escolar, efectivamente, es algo que los familiares consideran central para niños y niñas.

Los comentarios de estos niños no muestran sus sentimientos ante la separación, si bien se puede inferir tristeza y añoranza cuando dicen que los padres deberían regresar con sus hijos. La pregunta que hice estaba orientada a sus opiniones y no a sus sentimientos, pero además, algunos de estos niños viven con sus padres y no han tenido la experiencia de que ellos migren. Citlali Quecha, en un estudio centrado en niños cuyos padres han migrado, muestra magistralmente las percepciones y sentimientos de niños y niñas ante la migración de sus padres. Ella comenta que la tristeza y la soledad son comunes, así como el “extrañamiento” que puede incluso desencadenar una enfermedad conocida como “pesar” cuyo síntoma principal es tener fiebre o calentura. Las personas con quienes Citlali Quecha (2011a: 184-190) trabajó en Corralero, le explicaron que esta enfermedad se debía a que se les quedaba el cariño “guardado”.

Cuando los niños viven con sus abuelos se establece una relación social y afectiva, no sólo de gran importancia para los niños, sino también para los adultos, quienes manifiestan un especial cariño hacia ellos. Dulce me contó: “a mí me tratan, a veces mal porque hago travesuras y no llevo tarea a la escuela, y a veces bien porque hago las cosas bien” (octubre 2012). Su abuela, la señora Amada, me contó que la niña ha convivido poco con su madre porque estuvo en el norte y “me la dejó chiquita”. Le dije que me parecía que Dulce estaba contenta con ella y me respondió: “ay no, sí, y yo también porque cuando me voy a Guerrero –voy a mis terapias–, luego me vengo porque estoy acongojada que no la veo, digo <<ay no sé cómo andará mi hija>>”. Cuando ella se tiene que ir, entonces la deja con su tía (noviembre 2012).

La señora María Victoria Gasga se expresó de una manera similar cuando le pregunté por la relación que mantiene con sus nietos: “tiene uno con quien platicar, ya no estoy tristecita, porque si no estuvieran ellos no tengo con quién pelear, no tengo ya, como que te consume más... y no tiene con quien hablar, sacar, porque también si uno no saca su corazón...”, me dijo mientras sonreía. Le pregunté si sus nietos también platican con ella y dijo: “sí, platican y me andan besando a veces”; y cerró su frase con una risa breve, como si la estuvieran besando en ese momento (noviembre 2012).

Verónica, de ocho años, vive con su madre y sus abuelos, pero por un tiempo vivió con sus tíos porque su mamá estaba en la ciudad de Oaxaca estudiando la licenciatura. Su tío insiste en que ella le llame papá; y en efecto, ella se refiere a él como “papá Betillo”, y a su tía le dice “*mama* Chivi”. De esta manera, no sólo para la niña es importante el vínculo con sus tíos, sino que su tío también insiste en mantener esta relación social y afectiva, aún cuando la pequeña ya regresó con su madre biológica.

Es común que niños y niñas se refieran a sus tíos con la palabra “*mama*” o “papá”, acompañando estos términos con el nombre de estas personas. De acuerdo a Cristina Díaz (1995: 67), “el término *mama* sin agregar el nombre personal se utiliza sólo para dirigirse a la madre biológica, a diferencia de cuando se usa para referirse a la abuela o a la madre de crianza, en que sí se agrega”. Mis observaciones coinciden con ello, si bien, en ocasiones los adultos pueden también agregar el nombre de la madre biológica para distinguir a quién se refieren; como podría ser en la frase: dile a tu *mama* Juana (madre biológica) que le llama tu *mama* Sara (madre de crianza).

La separación entre los niños y sus padres no sólo sucede en la actualidad, a causa de la migración, pues algunos adultos me contaron que ellos mismos fueron criados por familiares, tal como nuestro en mi siguiente nota de campo:

Está atardeciendo y voy llegando a casa. Ahí me está esperando Betillo para llevarme al cumpleaños de Reyna, que es su tía. Mientras caminamos me cuenta que ella es como su segunda mamá, porque lo crió. “Así que tengo dos mamás”, me dice. Es como el caso de “m’ija Veró”, dice, pues por unos años él y su esposa la criaron. A él, su tía no lo crió porque sus papás se fueran a trabajar a algún lugar, sino por ciertos

problemas que hubo entre sus padres. Pronto llegamos a la casa de Reyna para festejar su cumpleaños. (Diario de campo, 7 septiembre 2012)

Aunque en la actualidad los padres dejan a sus hijos con familiares para ir a trabajar, también hay casos donde no se ocupan de ellos aún si viven en el pueblo. Cristina Díaz observó que en algunas comunidades “afromestizas” de la Costa Chica, algunas personas, en especial las madres de los niños, los entregaban a otras personas para que los criaran. Cuando se trataba de menores de doce años eran llamados “hijos de crianza”. En mis estancias de campo no he escuchado esta expresión, pero el fenómeno es similar. Díaz describe que por lo general se trata de un acuerdo entre dos mujeres: la madre biológica y la que será la madre “social”. Las razones para esta práctica pueden ser: “que el padre no reconozca la paternidad, separación de los padres, migración por causas de trabajo, recasamiento de la madre, el número de hijos concebidos y la muerte de la madre o de ambos padres; adicionalmente llega a influir el sexo del niño, su apariencia física y el color de piel” (Díaz Pérez; 2002:147). Para esta investigadora, se trata de una redistribución de los derechos y las obligaciones, donde la madre biológica entrega o traslada estos hacia la madre “social”.

En José María Morelos encontré algunos casos de niños o niñas que fueron entregados a otras personas para ser criados como si fueran sus propios hijos. En los siguientes ejemplos procuro proteger la confidencialidad de los involucrados. No siempre se concreta el recibimiento o adopción de un niño pero es interesante que se manifieste el interés de lograrlo, y que se entienda como un “regalo”. Una tarde me detuve a platicar con una señora. Le dije que mi investigación iba a ser sobre los niños de pueblo. Y entonces ella me contó que no pudo tener hijos pero que desde hace tiempo quiere que le regalen uno. Dijo que varias veces ha pedido, a algunas mujeres, que le regalen uno de sus hijos. Incluso ya ha gastado en ello pero finalmente se arrepienten y por eso no tiene ninguno. Me dijo que el otro día pasó una señora con un bebito y otro en la panza, y que le pidió que le regalara el de la panza. La señora le dijo que tal vez, pero después le dijo que mejor no. Para ella, “los niños son la alegría de la casa” (Diario de campo, 2012). Cuando regresé meses después, en 2013, conocí a su hijo, de un año aproximadamente. Se trataba de un niño que una

mujer “de la cantina” le había regalado. La sobrina de la madre social me dijo que se trataba de un niño “adoptado”, pero que no debía decirlo. Se trata de un secreto bastante mal guardado porque muchas personas de la localidad lo saben. El hecho de que se trate de un secreto, sin embargo, muestra que esta práctica tiene una aceptación limitada en Morelos.

Así, aunque a veces los niños “regalados” o “adoptados” no saben que lo son, entre otros niños y adultos del pueblo se trata de un conocimiento relativamente público. Por ejemplo, encontré el caso de un niño que fue entregado recién nacido, por su progenitora, a una mujer con quien no tiene lazos parentales. El niño, aparentemente, no sabe de esto y considera que quien lo cría es su madre. Incluso se relaciona social y afectivamente con la familia de ella. La madre vive con un señor que tampoco es padre biológico del niño, pero en este caso el niño sí sabe que no hay un vínculo consanguíneo y se refiere a él como “papá [su nombre]”. Él tiene una hija que vive con ellos, y los niños se consideran hermanos. También es interesante que estos adultos se ocupen por igual de ambos pequeños, si bien se hace evidente que la niña es hija de él, y el niño es hijo de ella. Estos niños forman parte de las redes familiares de ambos adultos, a pesar de no haber lazos consanguíneos.

La práctica de “regalar” niños puede darse, como ya se ha visto, por distintos motivos como podría ser el deseo de tener hijos. Desde la perspectiva de quien entrega o regala al niño, las motivaciones para hacerlo parecen ser dificultades económicas, desinterés o alguna causa social (por ejemplo que la madre se dedique a la prostitución o que sea una mujer “de la cantina”). No obstante, encontré un caso donde, si bien no se llegó a entregar o regalar al menor, la motivación era el color de su piel.

Una tarde empecé a platicar con un joven de 15 o 16 años, a quien llamaré AP. AP es muy sonriente. Casi de inmediato empezó a contarme que sus papás se fueron a Estados Unidos y vive con su abuela. Los papás quisieron llevárselo pero él no quiso, porque quiere vivir con su abuela. Antes de que su mamá se fuera, le pegaba mucho. Por ello, piensa que quizás le fue mejor así, quedándose con su abuela. Después me contó que son cinco hermanos y él es

el único “moreno”, porque los demás son más “güeros”. Fue por eso que cuando él nació su abuela le dijo al papá que se lo regalara a ella, porque el niño era moreno e iban a pensar que no era hijo de él. Pero el papá sí quiso quedarse con él. Le pregunté cómo son sus hermanos y usó palabras como “blanco”, “güerita” y “china” para describirlos. Entonces le pregunté cómo considera que es él físicamente y me contestó que es “moreno” y tiene los ojos negros, y sobre su cabello me dijo: “no lo tengo tan chino”. En cambio sus hermanos, todos, son “chinos” y “chinas”, refiriéndose a su cabello³⁵ (Diario de campo, 2012).

Aunque el padre no llegó a regalar a su hijo, este caso muestra la importancia que puede tener el color de la piel en las relaciones familiares. En el capítulo 6 analizo los conocimientos de niños y niñas acerca de lo negro y lo moreno, mostrando también algunas experiencias en torno a la discriminación, sobre todo en el entorno escolar. Este, en cambio, pudo haberse convertido en un doloroso caso de discriminación en el ámbito familiar. No obstante no haberse realizado el regalo, es importante considerar que el muchacho sabe acerca de este hecho y, aunque no indagué más al respecto, considero que debe tener un efecto importante en la percepción que tiene sobre sí mismo.

Como se ha visto, los niños no siempre viven con sus padres, sino que pueden ser criados por otros familiares. En casos excepcionales, son entregados a personas ajenas a la familia. Por un lado, algunos adultos muestran un relativo desapego a sus hijos, dejándolos con otras personas por motivos laborales, económicos o sociales, entre otros. Por otro lado, quienes reciben a estos niños, lo hacen con cariño, mostrando así un apego a quienes no son sus hijos en términos biológicos y que, en casos excepcionales, tampoco están emparentados con ellos.

En este apartado mostré que los niños no sólo forman parte de las redes sociales de sus familias consanguíneas, sino que también desarrollan lazos de

³⁵ Chino se refiere a la forma de cabello, ondulado o crespo. En este caso no guarda ninguna relación con las personas de origen asiático. Gonzalo Aguirre Beltrán (1972: 179) indica que chino era “aplicado al hijo de negro e india”.

parentesco rituales y por afinidad. Así, la relación de respeto y afecto que mantienen con padrinos y madrinan, es otra manera de asegurar su pertenencia a una red de relaciones sociales. En este sentido, aunque no todos los padrinos lo son a partir de ceremonias religiosas, la religión a la que pertenezcan los niños y sus familias tiene un papel importante en las relaciones sociales de los niños y su cotidianeidad, como se abunda a continuación.

3.4 La participación de los niños en los espacios religiosos

“Porque hay de diferentes religiones y son libres de elegir la religión que ellos quieran”
Frida Tejada Barrena, 5º grado, Morelos, enero 2013

Como se mencionó en el segundo capítulo, la Iglesia de la Santa Cruz forma parte de la historia del pueblo. La mayoría de las personas de José María Morelos son católicas, pero también es importante la presencia de pentecostales y testigos de Jehová.³⁶ Conocí a una familia cuya opción religiosa es la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, también conocidos como mormones. Sin embargo, ellos acuden a un templo en otro pueblo. Esta familia participa en actividades cívicas, en las acciones de las asociaciones civiles negras o afroamericanas y en las fiestas del pueblo vinculadas con estas, como podría ser el día de muertos y Todos Santos.

De acuerdo a Marion Aubrée (2004:114), la familia consanguínea es central “para la adhesión a un nuevo credo religioso”. Además, a partir de su trabajo de campo en la Costa Chica oaxaqueña, esta destacada antropóloga señala lo siguiente: “me parece que la identidad religiosa está ganándole a la identidad étnica a través de una reconstrucción de lazos primordiales esencialmente fundados en la creencia compartida, que se establece contra la creencia de los otros” (Aubrée; 2004:114). Considerar la integración y participación de los niños en los espacios religiosos, resulta fundamental.

3.4.1 Testigos de Jehová

³⁶ De acuerdo al Censo de 2010, en José María Morelos hay 32 personas “protestantes, evangélicas y bíblicas diferentes de evangélicas”, 27 personas “sin religión” y 2247 personas “católicas”. Sin embargo, estas cantidades difícilmente son confiables (véase: Masferrer Kan; 2011).

Tanto niños como adultos llaman “hermanos” o “hermanas”³⁷ a quienes son parte de la iglesia de los Testigos de Jehová. Es común observarles caminando por las calles, acercándose a las personas para platicar y ofreciendo sus publicaciones. Es fácil reconocerlos cuando salen con la intención de conversar con la gente sobre sus creencias. En el caso de las mujeres, suelen ir dos de ellas, vestidas con faldas largas, blusas recatadas y el cabello amarrado; además es común verlas con sombrilla. Los varones también suelen ir en parejas, vistiendo pantalón formal, camisa y, en ocasiones, corbata.

No todos los testigos de Jehová viven en Morelos, algunos vienen especialmente para compartir su fe, mientras que otros sí residen en la localidad. Por lo general, los testigos de Jehová se reúnen los viernes y los domingos en un lugar al que llaman Salón del Reino. Sin embargo, algunos de ellos no acuden a estas reuniones, sino que esperan en sus casas a que otros “hermanos” les visiten para leer la Biblia. Por este motivo, es difícil calcular con exactitud la cantidad de testigos de Jehová.

Un poco antes de iniciar las reuniones, llegan hombres, mujeres, niños y niñas al Salón del Reino. Todos parecen empeñarse de manera especial en su atuendo. Un viernes por la tarde acudí a este Salón; un servicio se llevaría a cabo de cuatro a seis de la tarde. Varios hombres de traje me dieron la bienvenida y me indicaron dónde sentarme. Al poco tiempo llegó Estrella, una niña de tercer grado de primaria. Se veía muy elegante con su vestido y un peinado sofisticado que sujetaba su cabello recién bañado. Ella se sentó a mi derecha, en una silla pequeña. Me saludó, pues ya nos conocíamos. Del otro lado se sentó su hermana mayor, y junto a ella una mujer. Atrás de mí se sentaron los padres de la niña, con una bebé (Diario de campo, 21 de septiembre de 2012).

Todas las mujeres se visten de una manera muy característica. Van con falda larga y blusas recatadas, o con vestidos que cubren sus rodillas. Las niñas van con vestidos y con peinados muy estilizados. Las mujeres adultas y las jóvenes no van con este tipo de peinados, pero parecen ir recién bañadas, con el

³⁷ También los pentecostales se llaman “hermanos” entre sí pero, por lo general, cuando los católicos hablan de los “hermanos” se refieren a los Testigos de Jehová.

cabello aún húmedo, limpio y bien sujetado. El olor a colonia o perfume se instala en todo el Salón. Los hombres también van elegantes, usan traje, camisa y corbata. Me parece que usaron gel en el cabello. De inmediato comparten conmigo todo lo necesario para participar en la reunión: libros y la Biblia (Diario de campo, septiembre de 2012).

El Anciano es la persona con mayor responsabilidad y jerarquía dentro de las congregaciones, sin embargo, no es el único que dirige la reunión (véase: Romero y Campio; 2010). Hombres y mujeres adultos participan con frecuencia. Algunos niños se muestran interesados en participar activamente, sobre todo los de mayor edad. Los más pequeños, en cambio, suelen permanecer sentados escuchando a los demás y, cuando se da la oportunidad, cantan las alabanzas.

Esa ocasión había 10 hombres, 7 niños y alrededor de 15 mujeres. A excepción de la niña que se sentó a mi lado, los demás niños se sentaron junto a sus familiares adultos, especialmente al lado de las madres. En la reunión se realizan distintas actividades. Se inició cantando “Jehová es nuestro Rey”. Se estudió la Biblia con un libro especial para ello. Participan tanto los hombres como las mujeres, si bien noté una mayor participación de los varones. Emplean micrófonos y un equipo de sonido pero fuera del Salón prácticamente no se escuchan las voces ni los cantos.

Varios de los adultos forman parte de la Escuela de Ministerio Teocrático, cuyas lecciones se dan como parte de la reunión. Algunos hombres dieron lectura a partes de la Biblia y se discute el significado del texto. Hicieron representaciones teatrales sobre distintos temas, por ejemplo acerca de qué hacer en caso de que alguien les diga que quiere robar; o cómo explicar a otras personas por qué la Biblia en que se basan los Testigos de Jehová es distinta a la que se utiliza en otras iglesias (Diario de campo, septiembre de 2012).

Más o menos a la mitad de la reunión llegó un señor, acompañado de su hijo. Ambos parecen llegar del campo, pues su ropa revela que trabajaron con tierra. Se trata de un niño al que regañaron en su escuela el lunes por la mañana, por

llegar con la ropa sucia. El niño se sentó junto al señor, en una silla para adultos. Volteé varias veces y siguió ahí sentado, con el rostro absorto, no parecía estar particularmente interesado en la reunión. Meses después acudió a la fiesta de bautizo (católico) de una niña, mostrando que ser parte de cierta red religiosa no implica el rompimiento definitivo de los vínculos con otras personas de la localidad que practiquen otra religión (Diario de campo, mayo 2013).

En general, los niños permanecieron tranquilos y sentados, aunque por momentos se pusieron a jugar, sobre todo los más pequeños (menores de 5 años). En su mayoría, los adultos junto a ellos no les llamaban la atención, pero estos jugaban en silencio y sin levantarse de su silla. Sólo se escucharon los llantos de la bebé y su mamá tuvo que llevársela un rato, cargarla y, por tanto, estar apartada de la reunión (Diario de campo, septiembre de 2012).

La niña a mi lado parecía estar aburrida, cansada, con sueño, se mordía las uñas y bostezaba. Constantemente me pedía ver mi reloj. Creo que a su hermana le daba pena que estuviera actuando así pues a cada rato me decía que ella tenía sueño y hacía un gesto como de “qué bárbara”, pero no enojada sino como de broma (Diario de campo, septiembre de 2012).

Los niños de primaria y secundaria se quedaron bastante tranquilos, a veces participaban, cantaban y leían en voz baja. Una niña que iba con su mamá (calculo que de los últimos grados de primaria), a cada rato pedía la palabra. Su mamá le mostraba qué parte leer o le murmuraba qué decir, pero casi no le dieron la palabra. Levantaba la mano pero solo dos veces le permitieron hablar en voz alta. Otra niña también levantaba la mano pero creo que ni una vez le dieron la palabra. (Diario de campo, 21 de septiembre de 2012)

Algunas niñas participan activamente en la reunión a pesar de que la oportunidad de expresarse en voz alta suele darse en más ocasiones a los adultos que a los menores. Los niños permanecen sentados y pareciera que prestan poca atención a lo que ocurre en la reunión, si bien durante los cantos todos parecen seguir la lectura y procuran entonar adecuadamente las notas

musicales, utilizando un librito de canciones para ello. Al terminar la reunión de aquel viernes, cantamos “Los hijos son un regalo de Dios”.

La muchacha a mi lado, hermana mayor de Estrella, me señalaba con el dedo dónde íbamos, para evitar que yo me perdiera. A veces quería desviar mi vista para ver a los niños, pero ella me miraba e insistía con su dedo para que no me equivocara. Entonces llamó mi atención la última canción de esta reunión:

Si a tu hogar llega un hijo, recibiste un regalo de Dios, una heredad por la que un día responderás a tu Creador. Jehová es la fuente de la vida, los hijos son también su posesión. Aquellos padres que lo escuchen conseguirán sabia instrucción. Tus hijos son un don sagrado que has de cuidar con devoción. Edúcalos en la ley santa, no habrá legado superior. Dios te da sus mandamientos, atesóralos en el corazón; incúlcalos en tus retoños continuamente y con amor. Si estás en casa o vas de viaje, al levantarte y antes de dormir los grabarás en su memoria; así felices podrán vivir. Tus hijos son un don sagrado que has de cuidar con devoción. Edúcalos en la ley santa, no habrá legado superior.³⁸

Esta canción llamó mi atención por relacionarse con los niños, expresa la importancia de enseñar a los hijos “la ley santa” y los mandamientos. Es interesante que en ningún momento hable de “niños”, sino que sólo se refiere a ellos como “hijos” o “retoños”. En este sentido, la niñez se comprende únicamente en tanto forma parte de relaciones intergeneracionales familiares y, en la canción, la instrucción religiosa aparece como el único valor relevante. La importancia de los valores “espirituales” es algo en que me insistió el Anciano cuando platicamos al terminar la reunión.

El Anciano me dijo que los niños y los adultos van juntos a las reuniones. Dijo que la cultura de los niños es distinta a la de los adultos. Que les inculcan el respeto y –de manera especial– los valores espirituales, basándose siempre en la Biblia. Me dijo que los niños van aprendiendo, ellos solitos van dándose cuenta de las cosas y ningún niño va obligado a la reunión. Él me empezó a hablar sobre el respeto y dijo que ellos no hacen algunas cosas o costumbres que los demás sí. No van a las ceremonias del 15 y 16 de septiembre ni a ese tipo de actos. Los niños, durante el programa cívico de los lunes, permanecen de pie simplemente, pero no saludan a la bandera. Le pregunté si habían tenido problemas de discriminación religiosa en la escuela. Me dijo que en esta

³⁸ Texto transcrito a partir de una fotografía de la partitura y canción, obtenida al término de la ceremonia, septiembre de 2012.

región no había habido, pero que en otras partes sí los hay (Diario de campo, septiembre de 2012).

Debe considerarse la importancia de la instrucción religiosa que reciben los niños y niñas que forman parte de la iglesia de los testigos de Jehová. Esta comunidad religiosa se posiciona en contra de ciertos comportamientos cívicos como el saludo a la bandera o la asistencia a celebraciones nacionales como el día de la Independencia o la Revolución, en las cuales hay una amplia participación de las personas de la localidad (véase capítulo 4). En la escuela los valores cívicos son parte de la cotidianeidad y muchos niños dibujan banderas para representar esta institución en sus dibujos (por ejemplo en las cartas que escribieron niños de Morelos para enviar al DF, o también en trabajos escolares donde se les solicita hacer un mapa de su localidad).

Es importante tener presente que algunas de las personas que no acuden al Salón del Reino, pero reciben a los “hermanos” en su casa para leer la Biblia, asisten a las fiestas cívicas e incluso llegué a encontrarlos en los rosarios católicos. No me sucedió lo mismo con aquellos testigos de Jehová que sí se reúnen asiduamente en el Salón del Reino, quienes por lo general evitan ese tipo de comportamiento. Considerando la importancia que tiene el bautismo entre los testigos de Jehová (Romero y Campio; 2010), quizás estas diferencias se deben a que algunos no están bautizados mientras que quienes asisten recurrentemente probablemente sí lo están. Aunque la religión no constituye un elemento definitivo e inflexible, sí representa una forma de posicionarse en el pueblo y de relacionarse con las demás personas.

Así, estos niños y niñas participan en redes sociales familiares vinculados estrechamente con los testigos de Jehová y, en su mayoría, no participan en las fiestas católicas ni cívicas “del pueblo”. Del mismo modo, las danzas que la Casa del Pueblo de Morelos y las organizaciones civiles reivindican –principalmente la Danza de los Diablos y la Danza de la Tortuga– se asocian

al día de muertos y Todos Santos, costumbres reprobadas por los Testigos de Jehová.³⁹

3.4.2 Pentecostales

Otra propuesta religiosa presente en José María Morelos es la Iglesia Pentecostal. Su presencia es menos visible que la de los testigos de Jehová, a pesar de ser igualmente numerosa. Ello se debe a que no tienen una forma característica de vestirse y participan en algunas celebraciones del pueblo, por ejemplo, en la fiesta del 15 y 16 de septiembre, además de saludar a la bandera durante los programas cívicos de la escuela. Los pentecostales se reúnen los jueves y domingos, y tienen un servicio especial para los niños, los sábados.

Los jueves, las reuniones son a las 7 de la noche, así que cuando se arriba, ya está prácticamente oscuro. Dentro del templo hay luz suficiente y bancas alargadas sin respaldo, que forman filas, además de algunas sillas de plástico. En medio se deja un pasillo y yacen troncos que sostienen el techo de la construcción. La bienvenida es cálida pero muy distinta a la de los testigos de Jehová. Nadie me recibió en la puerta, sólo pregunté por dónde entraba, a una señora que parecía estar cuidando a varios niños pequeños que permanecían afuera, jugando. Al entrar, me senté hasta atrás. La bienvenida fue cálida pues casi de inmediato volteó una señora, me saludó y me dio la bienvenida. Poco después supe que era la esposa del Pastor (Diario de campo, 20 septiembre 2012).

Durante los servicios, la participación del Pastor es central, así como la de un señor que canta las alabanzas. Ese día había 15 adultos y cinco niños o adolescentes: había una niña de quinto de primaria, el hijo del pastor (quien también cursa quinto grado), una niña que quizás curse la secundaria, un

³⁹ Ello se muestra en una revista que me dieron en el Salón del Reino, a cambio de una donación voluntaria: *Espíritus de difuntos. ¿Pueden ayudar a uno? ¿o causarle daño? ¿Existen, realmente?*, Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania, Torre Del Vigía, México, 2012. Asimismo, algunas personas de José María Morelos y de otro pueblo cercano me comentaron que los “hermanos” no participan en estas celebraciones.

adolescente que también parece ser de secundaria, y una niña de cinco años que permanece junto a su padre.

Además de los cantos y alabanzas que los pentecostales consideran primordiales, otra actividad realizada durante los servicios es la lectura de la Biblia (Rivera y Juárez; 2007). Tan pronto se dieron cuenta que yo no llevaba una, el Pastor hizo señas con la mirada a su hijo, para que me diera la suya. Los niños de seis años en adelante participan activamente: leen la Biblia; dicen “Amén” tan seguidamente como los adultos; y mientras cantan las alabanzas, mueven el cuerpo, cierran los ojos, fruncen el ceño y voltean las palmas de sus manos hacia el cielo.

En cambio, los más pequeños tienen una actitud distinta. Los niños de 1 a 4 años de edad estaban en el patio. Pero cuando empezamos a darnos un saludo con la mano, entraron los niños que estaban afuera. Una de las pequeñas entró con su coche de juguete, haciendo ruido y tirando algunas sillas de plástico que se encontraban en su camino. Otra niña pequeña que venía de afuera trató de controlarla sin éxito. El desorden continuó varios minutos y los adultos las ignoraron: no las voltearon a mirar y tampoco les dijeron nada. Cuando el desorden pareció no apaciguarse por sí solo, la esposa del Pastor sacó a la niña y al carro. Entonces la calma regresó (Diario de campo, 20 septiembre 2012).

Los niños menores de cinco años pueden permanecer fuera del templo, o bien, acompañar a sus familiares dentro. A la mitad del servicio, un señor salió para traer a un niño de la mano, de aproximadamente cinco años. En cambio, el señor César permanecía adentro, acompañado de su hija de cinco años, aunque salió con ella cuando se mostró intranquila. La niña estaba sentada en sus piernas, en otros momento se sentaba sobre la banca, por momentos le hablaba o se distraía, pero en general, estaba tranquila y en silencio. Cuando pareció inquietarse más, él salió con su hija y estuvieron afuera un rato considerable. Por tanto, se muestra cierta flexibilidad en cuanto al comportamiento de los niños pequeños: pueden permanecer afuera y entrar o salir de acuerdo a su voluntad.

En los servicios para adultos, las palabras y actividades están orientadas a ellos e incluso la lectura de la Biblia es algo imposible para los pequeños que aún no saben leer. En cambio, los sábados los niños participan activamente y la única adulta presente es quien dirige el servicio. No todos los niños asisten cada sábado, pues al parecer el Pastor debe ir por ellos, o llamarlos. Por ello el sábado que participé en este tipo de servicio únicamente se presentaron cuatro niños: el hijo del Pastor, una niña de quinto grado, un pequeño de aproximadamente cinco años y una niña de cuatro o cinco años.

Siendo los cantos una importante forma de alabar a Dios, los “hermanitos” (como son llamados los niños por quien dirige el Servicio), pasaron al frente y decidieron qué cantarían. Pasó uno por uno y empezó algún canto, mismo que el resto le secundó con voces y batidas de panderetas. Las canciones son diversas; algunas son las mismas que se cantan en los servicios para adultos, como aquella titulada “Jesús es el camino, la verdad y la vida”; pero algunas otras son especiales para los niños, como la siguiente: “Había un sapo, sapo, sapo/ Que nadaba en el río, río, río/ Con su traje verde, verde, verde/ Y que tenía frío, frío, frío/ Su mamá la sapa, sapa, sapa/ Siempre le decía, cía, cía/ Que tenía un amigo, amigo, amigo/ Que se llama Jesús” (Diario de campo, septiembre 2012).

Al terminar los cantos la señora hizo un sermón adaptado para los niños. Les habló sobre lo que está bien y lo que está mal, procurando que los niños participaran y dieran ejemplos relacionados con su vida cotidiana. De modo que hicieron muchas referencias a la escuela y cómo debe ser su comportamiento ahí. Al terminar hicieron una oración. Todos cerraron los ojos y voltearon la palma de la mano hacia arriba. La señora hizo ciertas peticiones, siendo constantes las referencias a “Jesús”, “Señor”, “Dios mío” y “Padre mío”. La ceremonia terminó cuando todos nos dimos la mano.

En esta ceremonia para niños, se refuerzan las relaciones entre pares, creando un espacio de convivencia para los niños pentecostales. En ambos servicios se establecen relaciones intergeneracionales con sus familiares presentes, así

como con otras personas a quienes se considera “hermanos”, y con quienes no se tienen lazos consanguíneos. Por tanto, la iglesia pentecostal es también un espacio importante de socialización, donde los niños desarrollan relaciones sociales específicas y aprenden a comportarse y posicionarse como hermanos e hijos de Dios.

3.4.3 Católicos

Los católicos son el grupo más numeroso en José María Morelos. Como mostré en el capítulo anterior, además de la Iglesia de la Santa Cruz, hay varias capillas: la de San Gerardo, la de la Virgen de Juquila y la de la Virgen de Guadalupe, también conocida como “Tepeyac”. Adicionalmente, los católicos se reúnen en casas para velar a quienes fallecen o rezar rosarios por motivos diversos. Algunas fiestas del pueblo también pueden considerarse espacios religiosos, como muestro en el siguiente capítulo.

La misa dominical inicia a las doce del día, “hora de Dios”, de modo que si se tiene el “horario de verano” la ceremonia empieza a la una de la tarde. En la iglesia todo ocurre “a la hora de Dios”, por eso cuando me dijeron las catequistas que iniciarían a las 11:00 tuve que esperar una hora a que ellas llegaran, ya que mi reloj llevaba el horario de verano. Para que inicie la misa hay que esperar a que llegue el Padre pues no reside en el pueblo. La gente sabe cuándo está próximo a arribar porque se escucha un segundo repique y tan pronto su coche entra por el atrio suenan las campanas por tercera vez.

El Sacerdote dirige la ceremonia y, aunque algunos adultos participan dando lectura a la Biblia, por lo general es él quien tiene la palabra. Se utiliza un micrófono pero el volumen suele ser insuficiente y las quejas al respecto son constantes. De modo que el acostumbrado sermón pocas veces se escucha con claridad. Por lo general, asisten más mujeres adultas, que hombres. En el caso de los adolescentes o jóvenes, suelen asistir únicamente quienes cursan el catecismo para la confirmación ya que es un requisito acudir los domingos a misa. La presencia de niños y niñas suele ser considerable, algunos de los

cuales van acompañados de sus madres, abuelas o tías; pero también es común que asistan sin ningún familiar adulto.

Tanto los adultos como los niños y jóvenes suelen participar en los cantos así como en otras acciones, por ejemplo, ponerse de rodillas o de pie, acercarse para comulgar, rezar y persignarse. Cuando los feligreses se dan el saludo de “la paz”,⁴⁰ algunos niños se acercan al Padre. La mayoría de los jóvenes se sientan juntos en la parte trasera y en ocasiones hacen ruido, platican y juegan entre sí; de vez en cuando las catequistas les llaman la atención. Los niños suelen permanecer sentados entre los adultos en relativa calma. Sin embargo, a veces también ellos jueguen y hagan ruido. Por ejemplo, durante una de las misas en que estuve presente, una niña empezó a jugar en el piso. La mamá le dijo que se levantara pero la niña permaneció ahí. Entonces la señora la pateó con relativa suavidad; la niña sonrió y siguió jugando en el piso (Diario de campo, septiembre 2012).

Algunos niños muestran gran claridad sobre lo que se hace en la iglesia de la Santa Cruz. Por ejemplo, Adamaris indicó que en la iglesia le hacen misa “a la virgen, a Dios y a Cristo”. Verónica me explicó: “aquí hay muchos santos pue’, que siempre venimos a rezar todos los domingos”. Además de la misa dominical, otros mencionaron las bodas y los quince años como momentos en que se acude a la iglesia y Gibrán recordó que “cuando se muere alguien tocan la campana” (enero 2013). Tocar la campana cuando alguien fallece es un evento relevante para los niños del pueblo, toda vez que en día de muertos se piden dulces recordando este hecho: “Ofrenda, ofrenda, para el campanero, y si no hay ofrenda aunque sea dinero” (véase capítulo 4).

Frida, de quinto grado, resumió las actividades en la iglesia de la siguiente manera: “Aquí en la Iglesia de la Santa Cruz están los santos que les rezan cada domingo, las, las señoras, niños, jóvenes y adultos. Cada domingo. Y también aquí hay catequistas de los niños que se están preparando para su primera comunión, o bautizo, confirmación o bodas” (enero 2013). Llama la

⁴⁰ Se trata de un saludo donde las personas se dan la mano al tiempo que dicen la fórmula: “la paz del Señor”, o simplemente “la paz”.

atención el énfasis que Frida hizo en la presencia de señoras, en primer lugar, en segundo lugar mencionó a los niños, en tercero a los jóvenes y en último lugar a los “adultos”; en efecto, las señoras son quienes asisten en mayor cantidad.

Como bien mencionó Frida, el catecismo es otra actividad importante que se realiza en la iglesia. Hay dos grupos que se preparan para realizar la primera comunión, y dos más para la confirmación. En los grupos de confirmación suele haber jóvenes, mientras que en los de primera comunión son mayoritariamente niños y niñas, si bien también asisten algunos adolescentes. Son mujeres quienes dirigen el catecismo, y se valen de libros especiales para cada uno de los sacramentos. Rezan juntos y se espera que al cabo del curso los niños sepan responder ciertas preguntas y hayan aprendido de memoria algunas oraciones. El catecismo dura alrededor de una hora, y se reúnen antes de misa. Se trata de una actividad que estrecha las relaciones intergeneracionales de niños y jóvenes con las mujeres adultas que se encargan de estos grupos. La enseñanza se centra en contenidos religiosos católicos y la estrategia más empleada es la palabra y la lectura de libros de catecismo.

Rezar también es una práctica importante para los niños católicos. Ello se aprende a partir de relaciones intergeneracionales, principalmente con las mujeres de la familia. Aunque los niños varones también rezan y participan en rosarios y fiestas religiosas, observé una predominancia de mujeres y niñas en estas actividades. Por ejemplo, Verónica Acevedo, de ocho años, señaló que la Capilla de la virgen de Juquila es un lugar muy católico y añadió: “yo siempre he venido aquí a rezar con mi abuelita. Siempre le prendemos veladora”. Así, se refuerza la relación entre las abuelas y las nietas, y en el caso de Vero también es importante el lazo con su tía y prima, con quienes suele asistir a misa.

Adamaris, que es compañera de Verónica en la escuela, me comentó que ella ha ido sola a rezar a esta misma capilla:

...por eso dicen que la virgen de Juquila también es poderosa, está también en el cielo, todos estos santos que estamos viendo están en el cielo. Todos los ponemos veladoras. Le' venimos a rezar el Padre, la gente. Un día yo vine solita

en la noche a rezarle porque no podía dormir. Me iba a dormir a las 7 pero no podía dormir me vine solita, con mi papá, mi papá me esperó allá en la agencia, yo vine, traje cinco veladoras, le puse a María, a otros santos, porque no podía dormir y le recé, hasta que me dio sueño mi papá me vino a trae'. (Adamaris Torres Salinas, tercer grado, enero 2013)

Aún cuando Adamaris acudió sola en una ocasión, en su relato ella expresó que se trata de una actividad que hace “la gente” en Morelos. Se hace de manera colectiva, por eso ella empleó numerosos verbos conjugados en la primera persona del plural (nosotros) y señaló: “todos les ponemos veladoras”. En el segundo capítulo expliqué la importancia del empleo de la palabra nosotros.

Rezar rosarios también es una práctica que se hace de manera colectiva. Cuando éstos se realizan por los 40 días de un bebé o como preámbulo para las fiestas de las vírgenes, la presencia de los niños es numerosa y su participación notable: dicen y leen las oraciones, además de cantar. En cambio, a los rosarios de difuntos asisten niños pero en mucha menor cantidad, quizá por el peligro de la *melarchía*, enfermedad de la cual hablé con anterioridad.

En septiembre de 2012 acudí a la capilla de San Gerardo para la realización de un rosario de 40 días de nacida de una bebé. El rosario lo dirigió la señora Chón, de Morelos; ella tiene un grupo de catecismo a su cargo y suele dirigir los rosarios. En brazos de su madre y envuelta en rosas frazadas, dormía una hermosa bebé. La niña aún no tenía nombre, de modo que probablemente no había sido bautizada todavía. Nació prematura y apenas había salido del hospital hacía 10 días. Se trataba del primer día que salía de casa. Lo que llamó mucho mi atención fue la cantidad de niñas presentes; eran 16 mujeres adultas, un hombre y 16 niños (en su mayoría niñas).

Mientras los adultos rezaban el rosario, algunas de las niñas se quedaban sentadas en silencio o rezaban también. Pero algunos niños, sobre todo los pequeños (varones menores de cinco años), se la pasaron jugando todo el rosario. Incluso pasaban cerca de la señora Chón mientras dirigía el rosario o la jalaban. Por debajo de las bancas pasaban de una fila a otra. No hacían mucho ruido pero sí caminaban, se arrastraban por el piso y jugaban. Nuria (4

años), hermana de la festejada, también jugaba y se paraba en la banca. A veces una señora (que no era su madre), le decía algo disimuladamente y poco lograba con ello. En general no se les decía nada a los niños, las señoras simplemente seguían con el rosario mientras los pequeños hacían su voluntad.

Al terminar el rosario se acercaron todos a felicitar a la madre y su bebé. Retumbó la capilla cuando echaron cuetes fuera de ella. Entonces fuimos a casa de la familia, donde nos ofrecieron pozole pero, como estaba lloviendo, primero debimos atravesar los charcos y evitar los ríos (poco profundos) que se forman en las calles, a los que la gente llama “el arroyo” (Diario de campo, septiembre de 2012).

Los rosarios son importantes espacios de convivencia para los niños, no sólo en términos religiosos sino también en términos sociales pues se ofrece pozole y bebidas, por ejemplo agua de jamaica. Se trata, pues, de una manera de participar en las redes sociales religiosas de Morelos. Suelen ser mujeres adultas u hombres quienes dirigen el rosario, pero también hay una muchacha de 16 años (aproximadamente) que lo hace, como muestro a continuación.

Al iniciar la noche del 2 de noviembre fui al rosario de la Virgen de Guadalupe en la casa de la señora Anatolia. Su nuera, Rebeca, pidió a la Virgen como agradecimiento, ya que su hija nació y está bien después de haber sido prematura. Se trata de la misma bebé por quien se hizo el rosario de los 40 días, lo que muestra la importancia que puede tener el nacimiento de un hijo o hija y la manera en que distintas actividades (sociales y religiosas) se realizan con este motivo.

Hubo dos rosarios. En el caso del primero, varias personas llegaron en procesión con la Virgen, la estaba cargando Rebeca, la mamá de la bebé. Las señoras Anatolia y Rebeca casi no estuvieron en el rosario pues estaban terminando de preparar el pozole y el agua fresca que ofrecerían. Había más de cincuenta personas, sobre todo mujeres y niños. En el segundo rosario hubo menos gente, pero también destacaba la cantidad de señoras y niños.

El primer rosario fue dirigido por una “niña” (como le dice Juliana Acevedo⁴¹) que tiene 16 años más o menos. Ella hizo participar a otros niños, como por ejemplo a Dulce Mar, de cuarto de primaria. Participaron leyendo una oración y luego del rosario estuvieron cantando. Cuando terminó el rosario ya estaban servidos algunos pozoles y los repartieron; tenían platos un poco más pequeños para los niños. También dieron agua fresca. Al poco tiempo llegaron personas para el segundo rosario. Esto se debe a que en Morelos hay varias vírgenes, dependiendo del barrio o la zona de la localidad. (Diario de campo, noviembre 2012).

Es interesante que hayan tenido platos un poco más pequeños para los niños pues ello muestra que la presencia de niñas y niños es algo común y esperado en este tipo de actividades. Además, reitera uno de los elementos que se asocia a la niñez y que ya había advertido al hablar de las enfermedades que se curan con medicina tradicional: lo pequeño. Ello también puede ser expresión de una relación jerárquica entre adultos y niños, donde éstos ocupan una posición menor en relación con las personas de mayor edad.

Formar parte de redes sociales religiosas es un indicador importante para los niños pues, al menos en cierta medida, orienta sus relaciones sociales en la localidad. El comentario de una niña, de tercer grado de primaria, es ejemplo de la manera en que ser parte de ciertas redes religiosas establece un marco de distinción/diferencia entre la gente de Morelos: “hay unas [personas] que son, que dicen cosas malas, son hermanos, pue’, que no creen en la virgen de Guadalupe” (enero 2013). La familia tiene un papel central en la posición que ocupan los niños con respecto a las redes sociales religiosas (Herskovits; 1992:51) y ello es un elemento que les permite, a su vez, ubicar o posicionar a otras personas de Morelos.

El papel de la familia en estos procesos no implica que los niños siempre estén acompañados de parientes. Como mencioné antes, en ocasiones éstos acuden a misa sin sus padres, y ello evidencia la importancia que tienen otros adultos

⁴¹ Como expliqué previamente, Juliana Acevedo es originaria de Morelos, miembro de AFRICA AC.

de estas redes sociales religiosas en la socialización de los niños. El 7 de septiembre se celebró al Divino Niño. El Padre vino especialmente a la iglesia de la Santa Cruz de Morelos para la misa. La asistencia de mujeres y niños, nuevamente, fue notable, mientras que la de hombres adultos fue escasa. Al término de la misa se cargó al Divino Niño en andas y caminamos en procesión hasta la casa de los mayordomos donde se ofreció una comida.

Durante la comida, llamó mi atención la interacción que se dio entre una niña y las señoras a mi lado. En la mesa había tortillas, arroz y agua fresca, mientras que el plato principal, mole con pollo, era llevado hasta nosotros. Una niña, de unos 6 años más o menos, se sentó frente a mí. Pidió de comer y una mujer fue a la cocina por su plato principal. Mientras tanto, las señoras a su alrededor le acercaron el arroz, las servilletas, el agua, sin que la niña hubiera pedido ninguna de estas cosas. Cuando llegó el pollo con mole la niña se dio cuenta de que se trataba de una alita de pollo. Miró el plato, lo señaló con el dedo índice y sin pronunciar palabra puso cara de “fuchi” (asco).

Entonces la señora que estaba frente a ella, a mi lado, le preguntó si no le gustaba. Un sencillo no con su cabeza bastó para que la señora pidiera un cambio de pieza. Dijo que le trajeran “carne”, refiriéndose a una pieza de pollo más sustanciosa. Entonces la niña explicó que a ella únicamente le gusta la pierna. Quien llevaba la comida se quejó de que no quisiera la pieza, pero se lo cambió de inmediato. Pregunté a las señoras si eran familiares de la niña y dijeron que no, de hecho, se pusieron a elucubrar de quién sería hija o pariente.

Así, las niñas que acuden a este tipo de actividades, aún yendo sin sus padres u otros familiares, estarán cobijados por otras mujeres de Morelos. No importa de quién sea pariente; si está participando en la fiesta del Divino Niño es porque forma parte de ciertas redes sociales religiosas y las adultas que también son parte de ellas se preocuparán por su bienestar. Ello es muestra de la importancia que pueden dar las mujeres adultas a la voluntad de los niños, así como a lo que ellas consideran que son sus necesidades, por eso le acercaron la comida sin que la niña lo pidiera.

Los bautizos son también una ceremonia central en la vida de los niños católicos de Morelos. Se trata del ritual de paso por medio del cual se integran a la Iglesia católica, pues dejarán de ser “moritos”⁴² para ser parte de esta Iglesia de manera formal. Es interesante la relación que el bautismo tiene con el pueblo, pues este sacramento se suele realizar durante la fiesta del 3 de mayo, la fiesta de Morelos; es una fecha que se espera para bautizar a los niños. Así, se establece una vinculación entre el pueblo o lugar y la niñez. Pero algunas personas de pueblos aledaños acuden también para que sus hijos reciban este sacramento, lo que muestra la importancia de Morelos entre las localidades cercanas.

Además, esta ceremonia es fundamental porque es el momento en el cual un niño recibe su nombre ante Dios. El 3 de mayo de 2013 por la mañana vi a Abril y Wendy⁴³ con un vestido muy elegante, desde lejos me llamaron así que me acerqué, las saludé y les pregunté por qué estaban tan elegantes. Abril me contestó: “es que le van a poner nombre a un niño” (mayo 2013). Recibir un nombre es un evento de suma relevancia en términos sociales (Boyd-Bowman; 1970).

Aquel 3 de mayo, los bautizos se realizaron en la Iglesia de la Santa Cruz por la tarde. La iglesia estaba llena de personas, de modo que el calor era más fuerte de lo normal. Esta vez las mujeres no fueron mayoría; había hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas, casi en igual cantidad. Quienes serían bautizados estaban vestidos de blanco; los niños varones con pantalón y camisa blanca, mientras que las niñas usaron vestidos y moños. Aunque el bautizo suele realizarse a los niños cuando aún son bebés, en este caso, muchos de ellos eran más grandes; si bien calculo que todos tenían menos 5 años. Se cobraron 150 pesos por cada bautizado o bautizada⁴⁴ (Diario de campo, mayo 2013).

⁴² Niños no bautizados. Véase capítulo 2.

⁴³ Abril y Wendy son primas. Abril cursa el último grado del Jardín de Niños mientras que Wendy está en primero de primaria.

⁴⁴ La señora Paula Herrera ayudó al padre en la organización y también a cobrar.

Al término de la misa el Padre pidió que se acercaran los padrinos y los padres de los bautizados. Las madrinas solían ser quienes cargaban a los bebés mientras que eran los padrinos quienes cargaban a los niños de más edad. Los sostenían sobre la pila bautismal. Había tantas personas esperando la ceremonia que se hizo un tumulto en la parte anterior de la Iglesia. Los llantos de los niños opacaban las palabras del Padre e incluso el bullicio de las personas que esperaban el ritual de sus parientes. Después de recibir el agua bautismal el Padre se acercó con ceniza para hacer una cruz en las frentes de quienes lloraban desconsoladamente; un bebé incluso vomitó. Después, el Padre pidió que se prendieran los cirios y dirigió algunas palabras que resultaron incomprensibles ante los continuos llantos.

Imagen 20. Padre bautizando a una niña en la Iglesia de la Santa Cruz



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. 3 de mayo 2013

Cuando la ceremonia en la iglesia terminó, las personas acudieron a las distintas fiestas en casa de los bautizados. La señora Amada, abuela de Dulce (4º grado), me invitó al bautizo de su nieta, Miranda. Los padrinos fueron personas de Paso del Jote, mostrando una de las maneras en que se

estrechan vínculos entre personas de localidades cercanas a Morelos. Cuando platicué con la mamá del padrino me dijo que en Paso del Jote también son “morenos”, y que ahora la niña le dirá “abuela” a ella. Como ya expliqué, los ahijados de bautizo le dicen “mamá” o “papá” a sus padrinos y este nuevo lazo de parentesco (ritual) no se limita a los ahijados, padrinos y compadres, sino que se extiende hacia los padres de los padrinos y también a los hijos de los bautizados.

Durante la fiesta, Dulce Mar, prima de Miranda, realizó distintos mandados (acerca de los mandados véase capítulo 5). Por ejemplo, se le pidió que llevara tamales a algunas vecinas, y que espantara a los perros que se acercaban por el delicioso olor a comida. Mientras rompían la piñata ella ayudó a cubrir los ojos con un trapo a quienes intentarían partirla, junto con una niña de mayor edad que también se encargó de ayudar a las más pequeñas a pegarle a la piñata con un palo. De hecho, fue interesante que sólo las y los niños participaran mientras se rompía la piñata y ellas dos fueron las únicas que ayudaron a organizar a las y los demás niños presentes. Así, tanto la edad como el género fueron elementos que tuvieron un papel relevante en estas relaciones entre pares, ya que fueron precisamente las dos niñas de mayor edad quienes guiaron a los demás.

Un hombre adulto sostenía la cuerda que hacía que la piñata subiera o bajara pero casi no intervino en el desarrollo de la actividad. Los demás adultos siguieron con lo suyo, comiendo, bebiendo y platicando. Ello muestra la relativa independencia que pueden tener los niños ante una actividad que se considera “de niños”, otorgando únicamente la ayuda indispensable. De pronto, los niños empezaron a pelear por quién debía romper la piñata, se hizo un tumulto y los niños trataban de arrebatarse el palo unos a otros. Entonces, quien jalaba la cuerda gritó que debía ser Miranda por ser su bautizo la que rompiera la piñata; se acercó a tratar de poner orden y finalmente voltearon el contenido de la piñata sobre los niños.

Imagen 21. Miranda, recién bautizada, rompiendo la piñata



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. 3 de mayo 2013

Imagen 22. Buscando los dulces de la piñata



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. 3 de mayo 2013

Ofrecieron tamales de “cuche”, es decir, de puerco, pero para los niños había tamales de bola (únicamente de masa de maíz). Para los niños había refresco y para los adultos había bebidas alcohólicas como cerveza y tequila. Cuando inició la noche y la mayoría de los presentes ya habían comido y bebido, algunos empezaron a retirarse, mientras que otros empezamos a bailar.

Había un aparato de sonido especial que permitía escuchar las cumbias que bailábamos a gran volumen, algunas de las cuales hacían referencia a los costeños y los negros. Se trata de otra manera de aprender acerca de lo negro, asociándolo con lo costeño. Una de estas cumbias, del grupo El Condesa de Bertín Gómez Jr., decía: “Ay arréglate mi negra, ay ya vístete mi negra que pa’ la fiesta nos vamos, también péinate mi negra, perfúmate mi negra, sabes que mucho bailamo’... y ponte desodorante porque luego los del grupo piden las manos arriba”. Es una manera jocosa de invitar a las mujeres de la región a bailar, usando la palabra negra como se podría usar en la Costa, de manera cariñosa. Esta cumbia, titulada “La que suda”, terminaba diciendo: “y con todo el cariño del mundo para toda esa gente bonita que siempre nos está apoyando, y gracias, y mil bendiciones, Bertín Gómez y su Condesa”.

Otra de sus canciones resaltó nuevamente la asociación entre lo costeño y lo negro, sobre todo la forma de hablar de los costeños y la manera de bailar de las mujeres de esta región, a quienes también se llama “morenitas”:

De la costa de Guerrero, pa’ todo el mundo entero... saborcito, negra... y aquí vengo con mis rimas improvisa’o... con mi acento, mi acento costeño porque es lo que soy, soy de la’ costas de Guerrero, soy costeño real, original, y este es mi estilo original, pa’ que lo goce las morritas⁴⁵ y mi linda morenita que pinta su carita y que lo mueven, que lo baten, que lo rayan sabroso, así como dulce coco, morenitas calientes como arena en la playa... (Grupo Bertín Gomez y su Condesa, cumbia “Soy Costeño”)

La asociación entre las negras y el baile se reitera en otra más de sus cumbias, titulada “La negrita del Condesa”. Uno de sus versos dice: “cada vez que toco una cumbia mi negrita me invita a bailar, ella todita se contonea cuando Condesa se pone a tocar, y me dice vente, párate a bailar” (Grupo El Condesa de Bertín Gómez Jr.). Se trata de un grupo musical de la región interesado en

⁴⁵ Morritas es el diminutivo de morras, palabra que se refiere a las mujeres jóvenes o muchachas.

motivar a las personas a bailar sus cumbias, por lo que sus referencias a las negras, las morenitas y los costeños deben analizarse considerando este contexto particular de producción musical.

Por ello, aunque pudiera ser expresión de ciertos estereotipos locales que asocian lo negro y lo costeño al baile, considero que más bien se trata de una forma de apelar a las personas a las que va dirigida su música. Así, aún cuando pudieran reiterar estereotipos que de por sí circulan en la región, lo que me interesa, en este caso, es la aceptación que tuvo esta música en esta, y seguramente otras fiesta de Morelos. De hecho, presiento que era yo la más interesada en las palabras de las cumbias, mientras que lo más importante para Dulce Mar era divertirse y compartir el momento con su abuela, conmigo y los demás presentes. Del mismo modo, mientras bailábamos la señora Amada varias veces me reiteró que a ella le gustaba mucho la gente alegre. Así, esta música es concebida como una manera de alegrar a las personas de la región y las palabras empleadas son una forma de apelar a ellas lo que, a su vez, muestra una de las características de la gente de algunos pueblos de la Costa Chica (véase capítulo 6).

Comentarios

En Morelos la niñez se define como un periodo diferenciado de la vida que comprende, sobre todo, a aquellos menores de 12 o 13 años. Otro criterio importante de delimitación es el nivel educativo que cursan pues al terminar la primaria se inicia otra etapa. En la localidad se utilizan las palabras muchitos y chamacos como sinónimos de niños, si bien estos términos también se emplean para referirse a los adolescentes o jóvenes. Aunque chamacos es un vocablo ampliamente utilizado en México, muchitos parece usarse sobre todo en la Costa Chica de Guerrero y de Oaxaca.

La conceptualización de la niñez no se limita a un periodo de la vida definido en términos etarios, sino que se asocia con cierto tipo de comportamientos. Mediante las enfermedades que los niños pueden padecer es posible

aproximarse a características o conductas propias, como podría ser la debilidad, la susceptibilidad a asustarse por cuestiones sencillas, la sensibilidad a los sentimientos de los adultos y la posibilidad de hacer berrinches. Así, los niños pueden padecer empacho, susto, coraje y melarchía. Subrayé la importancia de que sólo a los niños les dé melarchía y coraje, pues ello es expresión de la complejidad del concepto de niñez.

Es interesante que el coraje sea tratado por las médicas tradicionales, así como por los familiares. En este sentido, considero que hay dos maneras de comprender y tratar el coraje. La primera sería la de las médicas tradicionales quienes atribuyen este padecimiento a la sensibilidad que tienen los niños a resentir el enojo de los adultos. La segunda tendencia sería la de los familiares de los niños, cuyas estrategias “curativas” tienen como finalidad principal controlar los berrinches, reiterando la posición jerárquica inferior que ocupan los niños. Se trata pues, de una reinterpretación popular (no especializada) de lo que realizan las expertas en las enfermedades de los niños, así como una estrategia de socialización o endoculturación.

Además de ello, algunos niños son “maldadosos” y “traviesos”, comportamientos exclusivos de la niñez y que se manifiestan en las interacciones entre niñas y niños. Ello muestra la importancia de las relaciones entre pares, si bien las relaciones intergeneracionales también resultan centrales en la conceptualización de la niñez. En este sentido, otra característica fundamental es el respeto que muestran a sus mayores, así como el trato especial que dan a los padrinos, abuelos y tíos. El respeto que los niños deben mostrar a sus mayores también es muestra de qué posición ocupan los niños frente a otros grupos de edad. Así, la niñez también se conceptualiza a partir de las relaciones intergeneracionales y, al mismo tiempo, ello resulta central en la participación de los niños en redes sociales familiares.

El parentesco ritual y las relaciones con miembros de la familia extensa aparecen como una característica central en la integración y participación de los niños en las redes sociales del pueblo. Los niños saludan de manera especial a sus padrinos, abuelos y tíos, diciendo “la mano”, lo que recuerda una

vieja costumbre de respeto a los mayores en pueblos predominantemente afrodescendientes, como lo mostraba Aguirre Beltrán a mediados del siglo XX. Tal como mostré en este capítulo, al saludar de esta manera a parientes consanguíneos y rituales se crea una analogía entre estas relaciones intergeneracionales. Por tanto, el parentesco consanguíneo, por afinidad y ritual son referentes centrales para los niños de Morelos.

Mostré algunos casos donde los niños son criados por familiares distintos a sus padres, o bien, por personas no emparentadas de manera consanguínea, pero que llegan a ser sus padres “sociales”, como los llamaría Cristina Díaz (1995). Si bien mis objetivos no se centran en el parentesco, considero fundamental la práctica de que los niños sean cuidados y criados por miembros de la familia extensa, temática en que Cristina Díaz (1995) y Citlali Quecha (2011a y 2011b) han realizado aportes considerables.

Por otro lado, si bien regalar infantes o criar niños regalados, no constituye una práctica generalizada en la localidad donde centré mi trabajo de campo, los casos excepcionales hallados representan un referente relevante en la manera en que los adultos se relacionan con los niños, así como en el papel que puede llegar a tener el color de la piel. A este respecto deseo recalcar que, a pesar de que algunos adultos no pueden o no desean hacerse cargo de sus hijos biológicos, es posible encontrar otras personas que sí lo hagan y que críen a estos niños como si fueran sus propios hijos. Ello muestra cómo las personas de este lugar, en tanto comunidad, pueden hacerse cargo de los niños que son del pueblo aún cuando no sean sus hijos biológicos.

La familia es quizás el primer –y el más importante– espacio de socialización. A partir de ella los niños se integran a ciertas redes sociales y participan en espacios religiosos, cuya importancia en la Costa Chica ya destacaba Marion Aubrée (2004). Debe señalarse que las distintas propuestas religiosas de esta localidad muestran un interés especial en la participación de los niños y, tanto los pentecostales como los católicos, realizan actividades centradas en ello: el catecismo y los servicios sabatinos, respectivamente. En los tres casos analizados, hay un esfuerzo específico por educarlos en los principios y valores

espirituales, y en dos de estos casos se crean espacios de convivencia entre pares cuya relevancia no debe soslayarse.

Analiqué también cómo rezar y participar en rosarios forma parte de la vida cotidiana de niños en Morelos, sobre todo de las niñas. Dado que en ocasiones las y los niños acuden sin sus padres, se reitera la importancia de pertenecer a ciertas redes sociales religiosas del pueblo, sobre todo católicas. Los niños tienen un papel aún más primordial en los rosarios que se realizan por los 40 días del nacimiento de los bebés, así como en los bautizos, pues son ellos el centro de la celebración.

En el caso de los bautizos, son los niños quienes actúan como nodo de una red de relaciones sociales que se estrecha a partir de esta ceremonia. El hecho de que muchas personas esperen que sea la fiesta de Morelos (3 de mayo, día de la Santa Cruz) para realizar el bautizo de sus hijos, muestra el papel que tiene el pueblo para ellos, en tanto construcción social de lugar. Participar en ciertas redes sociales religiosas es un indicador tanto para los niños como para los adultos de la localidad, pues orienta sus relaciones, su actitud hacia ciertas conductas cívicas y su participación en celebraciones “del pueblo”, como muestro en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. LAS FIESTAS DE NUESTRO PUEBLO: ENTRE LO RELIGIOSO, LO NACIONAL Y LO NEGRO

“Aquí la gente es muy alegre porque se celebran varias fiestas”
Gilberto Hernández, 5º grado, Morelos, enero 2013

“Nosotras celebramos¹ todas las fiestas”
Carta de Sheydimar, 4º grado, Morelos, enero 2013

A lo largo del año se realizan numerosas celebraciones en Morelos. Aunque en este capítulo hablaré acerca de varias festividades, me centraré en la de la Santa Cruz, por ser la fiesta del pueblo; en el día de la Independencia, por vincular lo local con lo nacional; y en los eventos organizados por las asociaciones civiles negras o afromexicanas, por enseñar sobre lo negro. Lo que las y los niños de Morelos saben acerca de estas fiestas forma parte de los conocimientos sobre su pueblo y es una de las maneras en que construyen ideas acerca de este lugar. Si bien me centro en Morelos, dedico un apartado a las fiestas que los niños de Cuajinicuilapa consideraron importantes y expongo su participación en una de ellas.

Es interesante que, recurrentemente, niños y niñas de varias edades mencionaran las mismas fiestas cuando les preguntaba al respecto –por ejemplo el 3 de mayo–, mientras que otras no fueron mencionadas, a pesar de celebrarse también, como la Semana Santa. Aunque algunos hablaron acerca de las fiestas de cumpleaños, bodas, bautizos y comuniones, lo más común fue que se refirieran a fechas anuales y públicas. Cuando pregunté a niños y niñas acerca de las fiestas de Morelos, en talleres de radio y entrevistas colectivas, mencionaron el día de la Independencia (15 y 16 septiembre), la fiesta de Todos los Santos o, simplemente, Todo’ Santos (1 de noviembre), el día de muertos (2 de noviembre), el día de la Revolución Mexicana (20 de noviembre), la fiesta de la virgen de Juquila (8 de diciembre), la fiesta “del Tepeyac” o de la virgen de Guadalupe (12 de diciembre), la Navidad (24 diciembre), el día del los niños (30 abril) y la fiesta de la Santa Cruz (“fiesta de mayo” o fiesta del 3 de mayo), entre otras. También el día de las madres fue aludido por algunos.

¹ En el original dice “seledramos”.

Por ejemplo, Briana, de tercer grado, dijo que esta fecha le gusta “porque le doy regalos a mi mamá” (octubre 2012). Acerca del Año Nuevo, algunas dijeron que se acostumbra ir al mar, por ejemplo a Puerto Minizo; “Yo sé que el primero de enero todos van al mar porque se celebra un año nuevo”, dijo Isabela, de quinto grado (enero 2013).

En cartas, alumnos de cuarto grado de primaria escribieron acerca de las festividades de su pueblo. Diego anotó: “celebramos el 3 de mayo, el día de los muertos, el día de las madres, la virgen de Juquila, año nuevo, día de los niños y navidad” (carta). Como puede verse, esta frase está escrita en primera persona del plural lo cual puede ser expresión de un sentido de pertenencia a Morelos (véase capítulo 2). Sin lugar a dudas, es muestra de que estas fiestas son concebidas como parte del pueblo y es relevante que la primera que mencione es la del 3 de mayo, la fiesta de la Santa Cruz.

De manera similar, Guillermo dijo en una carta: “nosotros celebramos el día del niño, el día del muerto, el año nuevo, navidad y el 3 de mayo que vienen muchos juegos. ¿Y allá se celebran el día del 3 de mayo?” (carta). Es interesante la respuesta de Fernando, del DF, pues sugiere que estas celebraciones tienen un sentido diferente en estos lugares. Fernando escribió: “Si se festeja el día de la santa cruz y lo festejan los trabajadores que hacen las casas edificios [sic]”. En Morelos se trata de la fiesta del pueblo pues, como mencioné en el segundo capítulo, la localidad se llama “José María Morelos Santa Cruz” (profundizaré en esta fiesta en el siguiente apartado).

Para alumnas y alumnos de sexto grado de primaria, las “clausuras” escolares también son importantes, probablemente porque marcan el fin de un nivel educativo y el inicio de otro; el paso de la primaria a la Secundaria. En ese mismo grupo señalaron la importancia de la fiesta de mayo; del día de muertos, pues dijeron que es cuando ponen ofrendas; del Año Nuevo o el primero de enero, porque van al mar; y de la Navidad, porque es cuando “adornamos, ponemos pinos y pedimos regalos, esa es una tradición” (enero 2013). Otra alumna señaló que en Navidad piden regalos a Santa Claus. La celebración nacional del 20 de noviembre también fue mencionada: “salimos a desfilar

celebrando el día de la revolución mexicana”, dijo una de las estudiantes. Es significativo que en ese momento no estuviéramos hablando sobre las fiestas, sino sobre las costumbres del pueblo, de modo que consideraron que éstas son parte de las tradiciones de su localidad. Aunque se refirieron a las clausuras –lo que muestra el papel de lo escolar en su vida cotidiana–, dieron más peso a las celebraciones religiosas y cívicas anuales.

La participación de los niños en ciertas fiestas es expresión de las redes familiares y religiosas de las cuales son parte, mismas que analicé en el capítulo anterior. Por ejemplo, niñas católicas mencionaron a la fiesta de la virgen de Juquila. Juana, de quinto grado, dijo que le gustaba la fiesta del 8 de diciembre “porque queman un castillo de cuetes” (octubre, 2012). En otro taller de radio, visitamos la capilla de esta virgen (véase capítulo 2), y Adamaris, de tercer grado, comentó: “Aquí es la capilla de la virgen de Juquila, aquí cuando es su cumpleaños, así, la adornamos de cuetes, le prendemos, sale la corona, ella y le ponemos cuetes, quemamos toritos, a veces le rezamos, venimos así a prenderle veladoras cuando nos sentimos mal o para que nos acompañe siempre” (enero 2013). Un grupo de laicos organiza actividades previas para conseguir fondos para la fiesta, por ejemplo peleas de gallos y jaripeos.

“Y el doce de diciembre en el Tepeyac, festejan la virgen de Guadalupe”, señaló Ignacio, de quinto grado, en un taller de radio. La noche anterior las personas van al cerrito que conocen como Tepeyac para festejarla. En una carta, Guadalupe dijo vivir en el barrio de Las Cruces, explicó que ella cumple años el 12 de diciembre y añadió: “¡ la virgen se llama como llo porque nasi el mismo día que la estaban velando [*sic*]” (carta). Esta alumna de cuarto grado muestra, así, la cercanía entre la celebración de esta virgen y su propia vida.

Niñas y niños se visten de “inditos” en esta fiesta, al igual que en otras localidades. En Cuajinicuilapa, una niña me comentó “nos vestimos de inditas”, cuando le pregunté al respecto, es decir, con huipiles que tienen un nopal y un “indito” pintado sobre éste (Diario de campo, enero 2013). Pero las actividades relacionadas con esta fiesta no se limitan al 12 de diciembre o al día anterior, sino que desde meses antes se realizan rosarios, como mostré en el capítulo

anterior. La participación de niños (sobre todo niñas) en estos rosarios es relevante pues expresa que son parte de cierta comunidad,² entendiendo que ésta no sólo se compone de un carácter religioso sino también de un carácter social.

Otra festividad que niños y niñas mencionaron fue el día de muertos, donde “ponen altares, que ponen así tamales, frutas, pan, de acuerdo a lo que también se hacía antes”, dijo Montserrat Abigail Rojas Medina (6º grado, enero 2013). Esta frase expresa no sólo sus conocimientos sobre lo que se hace actualmente en el pueblo, sino también sobre lo que se hacía con anterioridad, mostrando que forma parte de la historia de éste. Tal como Butz y Eyles (1997:6) señalan, las personas que viven en un territorio comparten experiencias en el lugar, y sobre éste, además de una historia común.

Acerca de esta misma costumbre me hablaron en un taller de radio. Cuando pregunté qué se hace en Todos Santos, explicaron que se celebra el día de los muertos. Juana indicó que se pone un arco dentro de la casa, compuesto por flores de Itacuán (cempazúchitl) y borla (también conocida como de nube o terciopelo). Además, se ponen ofrendas: “para que lleguen a comer los muertos”, dijo Juana. Briana complementó diciendo que en las ofrendas también se pone “pan, chocolate, atole y... nicoatole” (octubre 2012). En cambio, Samuel³ y Osvaldo hablaron sobre las máscaras y los disfraces que se pueden usar en esa fiesta: “porque los niños se ponen máscaras... disfraces... y van a pedir ofrendas y le dan un poco de lo que tienen ahí en el altar”, dijo Samuel. Osvaldo explicó que las máscaras podían ser del diablo o la de la bruja. De esta manera, es posible encontrar una influencia de tradiciones de origen europeo y norteamericano, como el *Halloween*, aunque también de costumbres locales, como poner ofrenda.⁴ La respuesta de Osvaldo acerca de

² En el capítulo 1 explico el concepto de comunidad. Para Butz y Eyles (1997) la comunidad implica a grupos de individuos y sus relaciones entre sí y, aunque no requiere necesariamente de un lugar, el lugar localiza las actividades y tiene significado como el área donde se desarrollan estas.

³ A pesar de que Samuel es hijo del pastor de la Iglesia Pentecostal, conoce acerca de la fiesta de Todos Santos y el día de los Muertos. No me fue posible corroborar en qué medida él participa en esta fiesta pero de cualquier manera es fundamental considerar los conocimientos que tiene al respecto.

⁴ Aunque poner ofrenda es una costumbre de origen mesoamericano, la introducción de ciertos objetos en ella se hizo durante la época colonial, por ejemplo el uso de figuras de azúcar. Véase: Martínez Montiel; 1993.

esta festividad muestra precisamente esto: “porque vamos a pedir ofrenda, nos disfrazamos, y ponemos un arco”.

No obstante, las máscaras que mencionan no sólo remiten al *Halloween*, sino también a las danzas de los Diablos y de la Tortuga que justamente en esas fechas se bailan. Sobre la danza de los Diablos, Samuel señaló que en ellas “participan muchas personas y están disfrazados con una máscara y pantalón y camisa”. Les pregunté qué hacen quienes se visten de esa manera, y Briana respondió: “sacan a bailar a la gente y también espantan a los niños que le están chiflando... va el Pancho a hacerles así con su mecate” (octubre 2012). El Pancho es uno de los personajes de la danza, quien se encarga de asustar y golpear a la gente con su cuerda o fute, sobre todo a aquellos que bailan con la Minga (otro personaje que representa a una mujer, esposa del Pancho).

La danza de la Tortuga parece ser importante en Morelos. Las presentaciones pueden darse en varios momentos, por ejemplo en el Encuentro de Danzas del cual hablaré en el último apartado de este capítulo. No obstante, es en Todos Santos y Día de Muertos cuando se acostumbra que este grupo vaya al cementerio y recorra las calles del pueblo pidiendo ofrenda. En la cancha municipal, el grupo de danza de la Tortuga, compuesto por jóvenes y adultos, bailó el primero de noviembre. La Tortuga, sin embargo, no pareció tener un papel protagónico, lo que después fue criticado por algunos adultos de la localidad quienes dijeron que la danza, así, “no tiene chiste”. En la cancha municipal había adultos y niños, algunos de pie y otros sentados en las escaleras pues prácticamente toda la cancha estaba ocupada por los numerosos danzantes. Algunos *chamacos* aventaban cuetes al grupo de danza, lo que ocasionó que se enojaran y mandaran al Pancho a que los persiguiera; salieron corriendo cuando el Pancho les atacó con su mecate (Diario de campo, noviembre 2012).

Las personas de Morelos ya habían colocado una ofrenda en su casa para sus familiares difuntos. Cada día se pone comida recién preparada y ésta también se comparte con vecinos y amigos. Por ello, se puede observar a niños y niñas que van –y regresan– con comidas y bebidas. El mandado, como explicaré en

el siguiente capítulo, es una práctica importante para los niños. Además de ello, en ocasiones observé que los niños pedían ofrenda, a veces cantando: “Ofrenda, ofrenda, para el campanero, y si no hay ofrenda aunque sea dinero”.

Las escuelas también cumplen un papel importante en esta celebración. El 31 de octubre, cada una organizó un programa cultural en sus instalaciones. Mientras que maestros y alumnos de la escuela Zapata hicieron una sola ofrenda entre quienes asistieron, en la Corregidora cada grupo hizo su propia ofrenda. Posiblemente ello fue la causa por la que hubo una mayor asistencia de niños y niñas en la escuela Corregidora.

En la Zapata, los docentes se encargaron de hacer el arco, mientras que niños y niñas de varios grados participaron sacando los pétalos de la flor de Itacuán, al tiempo que otros jugaban e incluso andaban en bicicleta dentro de la escuela. De esta manera, niños y niñas aprendían una parte importante de las ofrendas. Varios niños asistieron con una máscara de la Danza de los Diablos y después bailaron. Me retiré temprano para ver las actividades de la otra escuela, que se desarrollaban al mismo tiempo.

Imagen 23. Niños con máscara de Danza de los Diablos en E.E. Zapata



Fotografías: Cristina V. Masferrer León. 31 octubre 2012

En la Corregidora, durante un programa cultural en la cancha de la escuela, las niñas y los alumnos de cuarto grado (A y B) explicaron a sus compañeros el significado de las ofrendas y la importancia de esta tradición de origen mesoamericano, indígena, prehispánico o “azteca”, ya que “así podemos recordar a nuestros familiares”, dijeron al micrófono. Señalaron la importancia de la comida y los recuerdos de los difuntos; las velas; el copal; la “flor de cempasúchil” (llamada Itacuán en Morelos); el vaso con agua, entre otras cosas. Dijeron que el arco de flores (que se hace con una vara o bejuco, flor de Itacuán y borla) se coloca en la ofrenda y “simboliza la entrada del más allá para la bienvenida de los fieles difuntos”. También se pone un “caminito de flores que les indica [a los difuntos] cómo llegar a casa de sus familiares”. Una estudiante de sexto grado leyó una calaverita para el director; como se acostumbra en ese género literario, el escrito trataba sobre cómo la Muerte quería llevarse al director, de quien se burlaban diciéndole “gordito”. Finalmente, el director agradeció a los grupos que participaron en el programa y felicitó públicamente a la maestra y a los pocos estudiantes que estaban disfrazados.

En el caso de la Corregidora, la mayoría de sus alumnos participaron en esta fiesta. También fue relevante la asistencia de madres y abuelas que ayudaron a los docentes a colocar las ofrendas y a repartir los alimentos a los niños, pues habían llevado un excedente para tal efecto. Cada grupo se reunió en su salón donde pusieron la ofrenda con objetos enviados o llevados por las madres o padres de los niños. Después, los grupos recorrieron las distintas ofrendas (a continuación nuestro una de ellas).

Imagen 24. Ofrenda de tercer grado B, Escuela Corregidora**Fotografías:** Cristina V. Masferrer León. 31 octubre 2012

Como puede observarse, en esta ofrenda se hizo un arco de flores de Itacuán y borla, del cual penden panes de muerto antropomorfos. La mesa está cubierta con hoja de plátano sobre el cual yacen ollas con comida, frutas, calaveritas de amaranto, figuras de azúcar, tazas con agua, veladoras e imágenes religiosas.

En otra ofrenda, los alumnos hicieron pequeñas tumbas para representar un panteón y un camino de pétalos de cempasúchil que conducía a su ofrenda. En otra más, usaron largas hojas de plátano y flores de Itacuán y borla para conformar el arco. En lugar de imágenes religiosas, en otras ofrendas se colocaron fotografías de personas difuntas. Cañas de azúcar, cerveza y una botella de *Coca-Cola* se pusieron en las ofrendas de otros grupos. Es interesante que muchos de los salones estuvieran adornados, también, con materiales que simulaban telarañas y tiras de plástico que tenían calabazas pintadas, pues muestra la influencia del *Halloween*.

Los testigos de Jehová no participan en las actividades del día de muertos, ni tampoco en las fiestas para la virgen de Juquila y la virgen de Guadalupe. Además, tampoco acuden a celebraciones cívicas como el día de la Independencia o de la Revolución. En cambio, los niños pentecostales sí participan en las fiestas cívicas, como mostraré más adelante, aunque no en aquellas dedicadas a las vírgenes. Una festividad en que pueden participar las y los niños de Morelos sin importar su práctica religiosa, es el día de los niños, comúnmente llamada simplemente día del “niño”.⁵

En un taller de radio comentaron que les gustaba esta fecha porque los niños reciben dulces, regalos y comida, por ejemplo, enchiladas, entomatadas, quesadillas, tacos dorados y pastel. Samuel, de quinto grado, indicó que este día le gusta “porque comemos y nos dan juguetes”. Briana, de tercer grado señaló que lo que disfruta de esta fiesta es que: “Nos dan dulces, palomitas, rompemos piñata, nos dan pastel y pizza” (octubre 2012).

Es interesante la respuesta de otra niña, Ashley Camacho Luna, porque muestra la relación que puede haber entre este día y la fiesta de la Santa Cruz. Ashley dijo que le gusta el día del niño “porque vienen los juegos, los puestos” (octubre 2012). Es cierto que por esas fechas llegan a Morelos juegos mecánicos y distintos puestos, pero no lo hacen por el día de los niños, sino por la fiesta de la Santa Cruz. Efectivamente, cuando arribé a Morelos el 29 de abril de 2013, ya había algunos puestos de venta, inflables y juegos mecánicos, aunque en los días siguientes llegaron más. El 29 de abril se realizó, por primera vez, el festejo del “Día de las Niñas y los Niños Negro Afromexicanos”, como explicaré en el último apartado de este capítulo. Sin embargo, el 30 de abril se llevaron a cabo las actividades acostumbradas, en las escuelas.

Tanto en la escuela Emiliano Zapata como en la Corregidora, los estudiantes acudieron para celebrar su día. Sé que en la Zapata los maestros prepararon barbacoa de pollo para los niños, aunque en realidad pasé este día en la otra

⁵ Por lo general escuché que se llamara a este día, “día del niño”, incluso cuando le dije a una niña que íbamos a festejar “el día de la niña” ella me corrigió diciendo “niño”. No obstante, esta fiesta también fue llamada “día de los niños”, por personas de diversas edades.

escuela. Tenían las sillas en el patio y los niños se sentaron en ellas, organizados por grupo. Ese día no portaban uniforme, sino que llevaban ropa “de calle”, en algunos casos sumamente elegante. Algunos niños tenían camisa y algunas niñas, vestidos largos de fiesta, además de artes y collares vistosos. Se trataba, pues, de un día especial.

Los maestros de esta escuela cantaron “las mañanitas” a los niños: “hoy por ser día de los niños...”. Posteriormente, organizaron juegos de competencia por grupo y a los ganadores les daban un regalo. Algunos docentes habían organizado un bailable para presentar a los niños, así que llevaron su traje tradicional y danzaron “Pichito amoroso” y “Son de Pavo”, entre otras piezas. Después de los juegos, los niños pasaron a las mesas que estaban dispuestas en un espacio techado que normalmente se ocupa para almorzar. Se había colocado globos de colores para decorar el espacio. Se les sirvió pasta y barbacoa de res con tortillas.

Tal como había anticipado Briana en una de sus participaciones en el taller de radio, partieron piñatas. Cada docente llevaba una piñata con dulces para su grupo. Únicamente los alumnos del grupo podían recoger los dulces de su piñata y me pareció impresionante el orden que mantuvieron; incluso escuché que algunas madres de familia comentaban lo mismo, a diferencia de lo que había ocurrido el 29 de abril (véase el último apartado de este capítulo). Cuando la piñata se rompía era evidente el júbilo, niños y niñas se dejaban caer sobre el piso para recoger los dulces. Finalmente los maestros sirvieron pastel a todos.

Así, la escuela, en tanto un espacio de socialización secundaria (Berger y Luckmann; 1997:174), tiene un papel importante en la participación de las y los niños en ciertas festividades, como el día de los niños, el día de los muertos y las celebraciones cívicas que analizo en otro apartado. Los niños pentecostales participan en estas fiestas, donde las escuelas tienen un papel organizativo importante, si bien no ocurre lo mismo con los testigos de Jehová. Las escuelas suspenden sus clases durante la fiesta de la Santa Cruz, de modo que aún cuando se trate de una fecha católica, una parte importante de la vida cotidiana

de los niños de Morelos se ve interrumpida. El siguiente apartado se ocupa de esta fiesta.

4.1 La fiesta de Morelos: el día de la Santa Cruz

La fiesta de la Santa Cruz es la más importante de Morelos porque esta localidad debe su nombre a ella: José María Morelos Santa Cruz. Además, como expliqué en el segundo capítulo, la Santa Cruz es parte central de la historia del pueblo. La misa principal es el 3 de mayo, pero las actividades empiezan día antes, conforme van llegando puestos y juegos mecánicos, y terminan el 4 de mayo. Fidela, de quinto grado, explicó que en esta fecha “se celebra la novena la Santa Cruz, el tres de mayo” (enero 2013).

Los niños que no son católicos también pueden ir a los juegos mecánicos que se colocan en el centro del pueblo, pero no acudirán a las misas en la Iglesia de la Santa Cruz ni a las comidas en casa de los mayordomos. Aunque los niños que sí son católicos pueden ir a las misas, no siempre lo hacen. Los juegos, de hecho, son lo que más les llama la atención y uno de los referentes, de dicha fiesta, más importantes para ellos. Por ejemplo, Isabela, de quinto grado dijo que en esta fecha es “donde vienen los juegos... los juegos vienen en mayo, como la canoa, las tazas locas, los trampolines, el avioncito, los caballos, los caballitos esos son para los bebés, los trampolines, este, o si no, vienen diferentes juegos” (enero 2013).

Esta fiesta es comprendida, por varios, como algo que forma parte de su pueblo. En un taller de radio pregunté a los niños qué les gusta de su pueblo. Gibrán, de tercer año, señaló: “a mí me gusta los juegos que vienen aquí, en mayo, los trampolines, el avión inflable, las tazas locas, los carros chocadores, la rueda de la fortuna y la canoa” (enero 2013). En otro taller de radio pregunté a varios niños y niñas por qué les gusta la fiesta del 3 de mayo y respondieron que era por juegos como el tiro al blanco, y juegos mecánicos como los carros, las “tazas locas”, el “torito”, el “gusano”, el “juego de Bob Esponja”, el “martillo” y la “canoa” (octubre 2012).

Al terminar un taller de pintura, varios niños y niñas hicieron un dibujo colectivo. Les dije que haríamos una pintura entre todos, sobre alguna fiesta de Morelos.

Eligieron representar la fiesta del 3 de mayo. Yo pensaba que elegirían día de Muertos o Navidad porque era octubre, y estas son fechas más cercanas. Sin duda, su decisión muestra la relevancia que tiene esta fiesta para ellos. No obstante, cuando les pregunté qué se celebraba ese día, ellos no lo sabían, sino que hacían referencia a los juegos mecánicos que suelen llegar. Entonces uno de ellos fue a preguntar y regresó diciendo que era la fiesta de la Santa Cruz, de modo que decidieron dibujar una cruz y les sugerí que la pusieran al centro. Uno de ellos quería dibujarla color rojo, pero otro más le dijo que debía ser café. Alexandra, Carolina, Estrella y otras dos niñas más, dibujaron puestos de venta, por ejemplo de pizza, tacos y ropa, así como un juego conocido como La Canoa. Hernán hizo unos “carros chocadores”, un trampolín y pizza, mientras que una niña pintó un juego mecánico llamado gusanito, y Osvaldo hizo un trampolín con niños brincando sobre él (Diario de campo, octubre 2012).

El 1 de mayo por la tarde se organizó una carrera de caballos. Llegaron jinetes de pueblos cercanos para participar. Los espectadores fueron muchos, no sólo adultos (hombres y mujeres), sino también jóvenes, niños y niñas. Algunos estaban vestidos como charros, con botas, camisa y sombrero. Las carreras terminaron cuando se fue el sol, porque se torna una actividad peligrosa considerando la gran velocidad a la que pasan los caballos. El 2 de mayo, en la cancha del centro, los jóvenes acudieron a un baile, mientras que el 3 de mayo se llevó a cabo un jaripeo, al cual suelen asistir adultos, jóvenes y algunos niños.

Por las noches, la gente acudía a los puestos del centro, donde se vende comida, licuados, ropa, zapatos, juguetes, entre otras cosas. Además, hay numerosos juegos, tal como me habían anticipado niños y niñas. Los más pequeños van al carrusel, el trenecito de Bob Esponja o brincan en los trampolines pequeños. Niñas y niños de entre 5 y 9 años, aproximadamente, van a los trampolines más grandes (de dos pisos), donde se puede brincar y recorrerlos; en ocasiones tienen pelotas, cuerdas y otros objetos en su interior. Quienes son un poco mayores pueden subir a La canoa, las Tazas locas o pueden intentar ganar en el Tiro al blanco.

Imagen 25. Trenecito de Bob Esponja



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 4 de mayo 2013

Imagen 26. Tazas locas



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 4 de mayo 2013

Además de los juegos mecánicos mencionados por los niños, también se coloca un puesto con un juego llamado “La polaca”, se trata de la Lotería pero

quien gana se lleva ollas, platos, vasos u otras cosas útiles para la cocina. Quienes juegan son, sobre todo, mujeres, pero también niñas y niños lo hacen. Algunas señoras tienen una buena estrategia, además de suerte, y ganan a menudo. También es necesario tener habilidad para encontrar las imágenes con velocidad, sobre todo considerando que muchas de ellas suelen tener entre 3 y 9 tarjetas con figuras al mismo tiempo.

Guadalupe, un niño de tercer año, con ojos verdes y cabello chino, me dijo que en el parque del centro había un puesto parecido pero más barato: “La tablita”. A diferencia de La polaca, en La tablita el premio es llevarse parte del dinero recabado. Ambos juegos se llenan de mujeres, niñas y niños. Sin embargo, algunas prefieren no jugar en esos puestos porque se trata de una actividad lúdica que realizan cotidianamente en el pueblo, con los amigos, sin que un tercero gane dinero a su costa. Dulce Mar, de cuarto grado, me dijo que ella no va a estos juegos porque es mejor jugar cualquier tarde “en familia” (en el siguiente capítulo hablo sobre este juego). En cambio, ella va a los puestos para tomar *chocomilcs*, que son bebidas de leche con distintos sabores, por ejemplo chocolate o vainilla, entre otros.

Aunque las actividades lúdicas de la fiesta de mayo parecen tener un lugar central para niños y niñas, otros aspectos importantes son las comidas que ofrecen los mayordomos y las misas por la Santa Cruz. Por ejemplo, el 2 de mayo, los tíos y abuelos de Gibrán, de tercer grado de primaria, recibieron en su casa a vecinos, amigos, familiares y conocidos. Comimos mole de pollo con tortillas hechas a mano. El mayordomo había invitado a un hombre indígena de un pueblo cercano para que bailara con un torito sobre su cabeza (como nuestro en la siguiente fotografía) mientras que otros dos se encargaban de la música (flauta y tambor). Mientras el torito bailaba cubierto de banderitas y cuetes, Gibrán se esforzó en conseguir para mí, valerosamente, varias de estas banderitas. La misa para la Santa Cruz sería a las 3 de la tarde, poco antes del Encuentro de Danzas que organizó la Casa del Pueblo (véase el último apartado de este capítulo).

Imagen 27. Torito



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 2 mayo 2013

El 3 de mayo muy temprano por la mañana, a las 5, se reunieron alrededor de 50 personas para cantarle “Las mañanitas” a la Santa Cruz. Había hombres y mujeres adultos, y muy pocos niños. La melodía fue dirigida por un señor y Paula Herrera, quienes frecuentemente colaboran en las actividades de la Iglesia. Después de cantar en medio de la oscuridad de la mañana, el señor gritó “Viva la Santa Cruz” y “Viva el pueblo de José María Morelos”, lo cual fue seguido de un “¡viva!” por parte de los presentes. De esta manera, se reitera la asociación entre el pueblo y la Santa Cruz.

Entonces entramos a la Iglesia para rezar el rosario, al término del cual muchas personas pasaron a tocar la Cruz, persignarse y rezar en silencio, al tiempo

que se arrodillaban frente a esta. Afuera nos estaban esperando varias mujeres con tamales, café, té y pozole que el mayordomo había preparado para convidar a los presentes.

Aunque durante la mañana acudieron pocas personas y la asistencia de niños fue reducida, ese mismo día por la tarde se ofreció una misa para la Santa Cruz, en la cual se bautizó a niñas y niños, tal como expuse en el capítulo anterior. La Iglesia estaba repleta de personas y para los niños, sin duda, se trata de una fecha de suma relevancia considerando que es cuando se les bautiza, después de lo cual se hace una fiesta para ellos (véase el capítulo 3).

El 4 de mayo también se hizo una misa para la Santa Cruz, a la cual acudieron muchas personas, hombres y mujeres adultos, así como niños y niñas. Al terminar, salieron en procesión a la casa del mayordomo. Nos acompañaban varios músicos con trompetas, saxofón y un bombo con platillos, instrumentos bastante sonoros típicos de este tipo de agrupaciones que requieren caminar. El mayordomo se había encargado de la preparación de cerdo y pollo con mole, arroz, tortillas y bebidas (véase la siguiente foto).

Imagen 28. Comida por la Santa Cruz, 4 de mayo 2013



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. 3 mayo 2013

Como he mostrado, la fiesta de la Santa Cruz es sumamente importante para las y los niños de Morelos. Se trata de un momento que vincula lo religioso (católico) con aspectos sociales del pueblo, por ejemplo, mediante la asistencia a las comidas que ofrecen los mayordomos o al convertir el centro en un espacio de diversión nocturna. Niños de cualquier credo pueden acudir a los juegos y puestos que se colocan en el centro. Además, aún si no asisten a las misas o las comidas de los mayordomos, ni a los juegos o los puestos, es evidente que la rutina de la localidad se trastoca, en tanto se interrumpen las clases, se cierran las calles y es imposible ignorar el júbilo que se vive por las noches, sobre todo en el centro de Morelos.

4.1.1 Las fiestas de Cuajinicuilapa

Algunas de las fiestas que niños y niñas⁶ de Cuajinicuilapa consideraron importantes fueron diferentes a las mencionadas por los de Morelos. La Navidad y la celebración de los “Santos Reyes” fueron de las más recordadas por las y los niños que entrevisté. También señalaron la importancia del día de muertos, cuando sale la danza de los diablos, siendo ésta una coincidencia interesante entre Morelos y Cuajinicuilapa. La celebración de los primeros días de noviembre aparece como un elemento común a nivel regional,⁷ sobre todo por las danzas que se realizan esos días.

En el caso de la Navidad, algunos mencionaron que les gusta porque van al río, reciben regalos y rompen piñatas. La fiesta de Reyes les gusta porque parten rosca, mientras que en Año Nuevo pueden pedir doce deseos. Otras fechas relevantes para ellos fueron el Segundo Viernes de Cuaresma (cuando llega la feria o carnaval), la de la virgen de Guadalupe y la virgen de Juquila. Una niña mencionó también el 16 de septiembre. Varios de ellos hablaron acerca de las fiestas de “El Santiago” (25 de julio) y de San Nicolás Tolentino (10 septiembre), mientras que sólo uno mencionó el “día de la Cruz”.

⁶ En el primer capítulo expliqué los métodos y técnicas empleados. Véase también el anexo 1 donde detallo los nombres de los niños y niñas que participaron en los talleres de radio de Cuajinicuilapa.

⁷ Aunque el Día de Muertos se celebra en México y otros países, un elemento común en la Costa Chica son las danzas, especialmente la de los Diablos. Profundizo en las danzas en el último apartado de este capítulo.

Mientras que en Morelos el 3 de mayo es la fiesta del pueblo y, por tanto, es muy importante para los niños, en Cuajinicuilapa esta fecha prácticamente no fue considerada. En cambio, la fiesta a San Nicolás de Tolentino apareció dentro de las más mencionadas, quizá por considerarlo santo patrón del pueblo (Véase: Añorve; 2007b).⁸ Varios recordaron que es cuando salen “los vaqueros” a danzar. La importancia de la festividad a San Nicolás puede verse en el caso de Zeltzin, quien cursa sexto grado de primaria en Pinotepa Nacional, pero es originaria de Cuaji. Ella me comentó que pide permiso en su escuela para ausentarse pues no le gusta perderse la fiesta de San Nicolás de Tolentino. No sólo en esta fecha sino también el 6 de enero ella echa versos, al igual que otros niños y niñas. Zeltzin es sobrina del presidente de la organización México Negro AC., pero no sabe los versos por eso, sino por participar en las fiestas tradicionales de Cuajinicuilapa desde pequeña, con su tía Irma Peñaloza, quien se encarga de preparar niños para ello (Diario de campo, 4 enero 2013).

Esta diferencia muestra la importancia del lugar, pues a partir de este elemento los niños construyen ciertos conocimientos sobre las fiestas y una manera particular de calendarizar sus actividades cotidianas (véase: Heller; 1977). Otra diferencia importante es que los niños de Cuaji hablaron más de celebraciones como la Navidad y el día de los Santos Reyes, en comparación con los niños de Morelos. En el 6 de enero la participación de niñas y niños es considerable, como muestro a continuación.

Varias mujeres de Cuajinicuilapa preparan, durante meses, a grupos de niñas y niños para las fiestas de Navidad, de Año Nuevo y de los Reyes Magos. Como parte de las actividades de la iglesia, la señora Irma Peñaloza se ocupa de uno de estos grupos de “pastorcitos”; ella es miembro del grupo encargado de la “religiosidad popular” de la Iglesia católica de Cuaji. También prepara a los niños para otras festividades, como por ejemplo para la danza de los apaches

⁸ Durante el periodo virreinal hubo, en la Ciudad de México, una cofradía de negros y mulatos cuya devoción era San Nicolás de Tolentino. Véase: Nicole von Germeten (2006) y Cristina Masferrer León (2011c).

que se baila el 11 y 12 de octubre.⁹ Aunque no estuve en Navidad ni en Año Nuevo con ellos, pude estar presente en algunos de los ensayos previos, así como en la fiesta del 6 de enero. A lo largo de noviembre y diciembre los niños acuden a casa de la señora Irma por las tardes, para aprender a cantar los villancicos, ensayar una coreografía, saber cómo se formarán, el orden en que dirán los versos, etcétera.

Algunos niños no pueden participar en los ensayos entre semana porque asisten a la única escuela primaria vespertina de Cuaji, pero la mayoría de ellos se reúne en su casa a las 5:00 más o menos. Los sábados por la mañana, es más fácil que acudan quienes estudian por las tardes, así como los demás niños. La señora Irma me comentó que tenía 20 niños o niñas aproximadamente. La más pequeña tiene unos 3 años, mientras que los mayores tienen 11 o 12. Conforme van creciendo, es más difícil que quieran participar y suelen dejar de hacerlo a los 12 o 13 años.

En cuanto llegan, entran al terreno de la casa y esperan a que lleguen los demás. Cuando empieza el ensayo, cantan villancicos y algunos baten panderos para acompañar las voces. A mi parecer los niños cantan bien pero la señora Irma sabe mucho más de música que yo y tiene un oído mejor entrenado, de modo que de vez en cuando les enseña a mejorar su voz:

Sentados en las sillas de plástico, niños y niñas estaban cantando. De pronto Irma les dijo: “se me antoja que me canten solitos”. Así lo hicieron, cantaron sin que ella los acompañara y fue cuando confirmó que necesitaban corregir un poco su voz. No les corrigió, sino que les dijo que guardaran silencio y la escucharan. Entonces ella empezó a cantar. Los niños la miraban atentamente cuando ella modelaba cómo hacerlo. Luego cantaron ellos; parecían imitar la manera en que ella lo había hecho. (Diario de campo, 14 noviembre 2012)

En otra ocasión sí hizo comentarios explícitos a una niña que no estaba entonando correctamente. De modo que a veces modela cómo cantar, y otras veces les corrige explícitamente. Por ejemplo, a una niña le dijo: “mira mamita, tú eres la que está cantando más recio, pero entónate mi amor, óyeme”. Y entonces modeló para ella, cómo debía hacerlo (Diario de campo, 18 noviembre 2012).

⁹ Esta danza también se ha presentado en Encuentros de Pueblos Negros, por ejemplo en el XIII (El tayo, 2011) y XIV (Lagunillas, 2013).

El 6 de enero, los niños se reunieron en su casa, para después caminar hacia una capilla que está sobre la carretera o calle principal de Cuaji. Ahí observé varios grupos de niños. Acompañé a dos de estos grupos que salieron juntos hacia la Iglesia de San Nicolás de Tolentino. Había otros grupos de niños, pero ellos caminaron en otra dirección pues no acuden a la Iglesia como los demás. Caminaron los pastorcitos de Irma por delante, y detrás iba el otro grupo.

Algunos Reyes Magos caminaban, seguidos de los pastorcitos, además de una niña vestida como ángel, el Ángel Mensajero. Y delante, unas jóvenes cargaban un palo con una estrella en el extremo superior. Los pastores formaban dos hileras o filas detrás de los Reyes Magos, y se ordenaron por estatura, de mayor a menor (véase imagen 29).

Algunos llevan panderos y todos van cantando varios villancicos. Se escuchaba a la señora Irma cantando: “Ya vienen de lejos/ De allá del horizonte/ Ya bajan del monte/ Ya van a llegar/ Tres magos que vienen/ De allá presurosos/ Veloces y ansiosos/ Al niño a adorar/ Veloces y ansiosos/ Al niño a adorar”. También se escuchaba el coro de este villancico, titulado “Reyes magos”, interpretado por los pastorcitos: “Hermoso y fulgente/ Ya viene la estrella/ Ya vienen tras de ella/ Los reyes del oriente/ Ya vienen los reyes del oriente/ Ya vienen los reyes del oriente”.¹⁰

Otros Reyes Magos que también iban a la Iglesia, llegaron a caballo, de los cuales colgaban juguetes (véase imagen 30). Al parecer fue la madrina del Niño Dios quien compró esas pelotas, además de ofrecer rosca de reyes y bebidas, como se mencionará más adelante. Dos de los caballos fueron guiados por mujeres y el otro, por un niño.

¹⁰ Varios villancicos y versos fueron obtenidos del cuaderno de la Señora Irma, a quien agradezco infinitamente, así como de las grabaciones que realicé ese día.

Imagen 29. Reyes Magos y pastores



Fotografía. Cristina V. Masferrer León

Imagen 30. Reyes Magos a caballo.



Fotografía. Cristina V. Masferrer León. 6 enero 2013

Mientras caminábamos, los 6 niños disfrazados de los 3 Reyes Magos (Melchor, Gaspar, Baltasar) tiraban dulces a los transeúntes mientras los niños pastores cantaban villancicos. En su mayoría, son niñas y, de hecho, varias personas me confirmaron que anteriormente sólo eran niñas las que cantaban los villancicos y por ello se les decía “pastorcitas”. Ahora los niños también participan como pastores, no sólo como Reyes Magos.

Niños y adultos se abalanzaban sobre los dulces que los Reyes Magos les arrojaban; los agarraban como si estuvieran peleando por el tesoro de una piñata. Algunos niños y jóvenes incluso los iban siguiendo, acompañándolos con el afán de agarrar más dulces. Otros eran parientes de los niños y por eso les seguían de cerca, y también agarraban dulces de vez en cuando. Había que cuidar los dulces, así que Irma les ordenó no tirar tantos a la vez y dijo que se fueran turnando para que les alcanzara hasta el final.

Íbamos caminando sobre la carretera. Irma les decía que caminaran sobre esta, tapando el paso de coches. Una señora que iba con el grupo de atrás llevaba una vara e iba revisando que no se metieran hacia el carril que venía en sentido opuesto, es decir de Acapulco hacia Pinotepa, para que no los fueran a atropellar. Mientras los niños cantaban villancicos, esta señora les pegaba con la vara a los que se salían de la raya o límite del carril. A los niños les dolía, lo supe por sus gestos y porque se sobaban con la mano. Uno de ellos volteó a verla, parecía tener ganas inmensas de quejarse, pero se contuvo. Otros se agarraban el brazo donde les había pegado y se le quedaban viendo. Yo hice un gesto a uno de ellos como diciendo “qué miedo”, y entonces me sonrió con complicidad, aunque se siguió sobando (Diario de campo, enero 2013).

Después de caminar por la carretera llegamos a la Parroquia de San Nicolás de Tolentino donde el sacerdote dio una misa con este motivo. Cuando la madrina del Niño Dios arribó, ya estaba una enorme rosca (de aproximadamente 1.2 metros de diámetro), sobre la mesa. Había personas sirviendo agua de jamaica y chocolate, pero ello se entregó a los presentes cuando terminó la misa. Las personas presentes entraron a la iglesia y poco después entraron los Reyes

Magos. Delante de ellos había una señora sujetando la estrella que les había guiado anteriormente. Los seis Reyes Magos iban seguidos de la madrina del Niño y un hombre que la acompañaba (probablemente su esposo), quienes sujetaban una tela donde reposaba el niño como si estuviera en una hamaca. Cuando entraron los Reyes, todos cantaron el célebre villancico: “Gloria, a Dios en el cielo”, encabezados por el coro de la iglesia, compuesto por voces magistrales.

Cuando terminó la misa los niños hicieron una fila desde el nacimiento, y se acercaron a besar al bebé o Niño Dios que la madrina cargaba en compañía de su esposo. Los niños estaban contentos, emocionados de besar al bebé. Un niño incluso le quiso regalar su caja “de mirra”, una caja muy bonita hecha de madera, pero su hermano mayor lo detuvo y le dijo a su mamá. Entonces la señora le dijo “no papi”, al hijo más pequeño que había estado dispuesto a regalar su bella caja de madera. Cuando se acercaron, algunos de los niños dijeron un verso al Niño Dios. Por ejemplo, una niña le dijo: “Yo soy esta pastorcita que vengo del otro lado, de regalito le traigo al niño, este precioso venado”.

La madrina y el señor que la acompañaba entregaron juguetes a los niños y una bolsa de “aguinaldo” (dulces). La madrina del Niño se encargó de comprar la rosca, las bebidas, los juguetes y los dulces que se dieron a los presentes. Los sobrinos de los padrinos de la fiesta recogieron la basura, además de entregar las bebidas y la rosca. Algunos niños empezaron a usar sus juguetes. Tuve la sensación de que se trata de personas adineradas de Cuaji, y me llamó la atención la tez blanca y cabello rubio de la madrina de la fiesta, pero cuando pregunté al respecto hubo versiones contradictorias; algunos me dijeron que efectivamente es una de las familias adineradas de Cuaji, otros señalaron que no lo eran.

Después de ello, caminamos por el pueblo deteniéndonos en varias casas, ocho en total. Ya estaba oscuro. Al llegar a los nacimientos, los niños cantaron villancicos y dijeron versos al niño Jesús. Entonces los adultos les dieron su aguinaldo, que por lo general está compuesto por dulces, pero también se les

puede dar rosca y bebidas. Una de las dueñas de casa pidió que los niños bailaran, así que hicieron la coreografía que habían ensayado. Los niños disfrutaban recibir dulces, pero caminar por el pueblo puede resultarles cansado.

En una de las casas, los niños cantaron el villancico titulado “Reyes Magos”, que mencioné anteriormente. Después cantaron otro, cuyo coro recuerda “Las mañanitas” que se canta en los cumpleaños: “Levántate niñito lindo/ Mira que ya amaneció/ Ya los pajarillos cantan/ Ya la luna se metió”. La dueña de casa tomó al Niño Jesús de su nacimiento y lo levantó. La niña que estaba vestida como Ángel tomó al bebé y lo arrulló mientras caminaba en medio de las dos hileras de pastorcitos. Regresaron al Niño al nacimiento y siguieron cantando otro villancico, cuyo coro dice así: “Aroma se queman de plácido olor/ Delante del niño derrámense flores/ Adoren los reyes y pobres pastores/ Y cantos entonen al Dios salvador”.

Empezaron los versos de los niños, cada uno tenía el suyo. A excepción de un niño, todos los demás supieron su verso de memoria, incluso la niña más pequeña, de tres años (aunque algunas de sus palabras eran incomprensibles para mí). El verso más largo e importante es el del Ángel mensajero, además de los versos de los Reyes. Normalmente quien interpretaba al Ángel era Zeltzin, pero este año lo hizo Wendy, una niña de doce años que nació en Estados Unidos pero que creció la mayor parte de su vida en Cuajinicuilapa. Wendy dijo su verso en voz alta y con gran habilidad mientras movía los brazos y hacía gestos. Su verso es el siguiente:

Soy el Ángel mensajero que del cielo ha descendido para dar aviso al mundo que el niño Dios ha nacido. A las doce de la noche nació nuestro redentor para iluminar la esfera con su dulce resplandor. No es preciso gran señor, que no quieras otra cosa y que niegues ser dichoso, en tiempos de gran vigor. En ti divino Jesús, tu ángel obedecido, y de rodillas te pido (la niña se arrodilla), vuelve al cielo hermosa luz.

Otra niña dijo el siguiente verso mientras caminaba hacia el nacimiento:

¿Dónde estás niño del alma? Que yo encontrarte no puedo. Dijo el ángel mensajero que del cielo al mundo habías de bajar. Alzaremos esta rama, mas aquí no encuentro nada. Estará en ese altarcito. Como está tan chiquitito que no lo puedo encontrar. Allá van unos pastores, marchando y cortando flores. Marchando con mucho afán. Voy a preguntarles si saben dónde está el misterioso lugar. Y tú

divina paloma, madre de ese chiquitito, enséñame a tu güerito, que yo lo quiero mirar.

Similar al verso anterior, otra niña pronunció el siguiente:

¿Dónde estás niño de mi alma que yo encontrarte no puedo? Dijo un ángel que del cielo al mundo habías de bajar. Alzaremos esta rama mas aquí no encuentro nada. Estarás en ese altarcito que como eres tan chiquitito no te puedo encontrar. ¡Oh, qué dolor, qué tristeza! Quién fuera adivinador para hallar con tu persona. Y tú divina paloma, madre de este chiquitito, enséñame a tu güerito que ya lo quiero besar. Más allá van unos pastores, marchando y cortando flores. Marchando con mucho afán. [...] ese misterioso santo, que tenemos que adorar.

Algunos de los versos hacen referencia a rasgos físicos del niño Dios, refiriéndose a él como güerito, o se habla de sus dorados cabellos, por ejemplo. Sin embargo, otros versos no se relacionan con esta pretendida imagen. Uno de los reyes, de rodillas ante el nacimiento, dijo el siguiente verso: “Del oriente hemos llegado a rendirte adoración, niño de mi corazón. Donde mi amor se reclina, traigo ofrenda para el niño. No tengo más que ofrecerte, solo este poco de mirra”. En ocasiones todos los pastorcitos dicen su verso, pero otras veces solamente lo hacen los reyes y el Ángel. El verso de una niña dice: “yo soy esta pastorcita, que vengo de Campeche, y de regalo traigo, esta tacita de leche”. Algunas veces se acercan al nacimiento y hacen como si estuvieran dejando, de verdad, un presente al Niño. Cuando les han dado su aguinaldo, entonces se despiden cantando un villancico cuyo coro dice: “Adiós dulce niño / Adiós tierno infante / Adiós dulce amante/ Adiós, adiós, adiós”. No he estado en Morelos durante la fiesta de los Reyes Magos pero, cuando pregunté, me dijeron que en el pueblo no hacían estas actividades ni le decían versos al Niño Dios.

En el caso de estos villancicos y versos, lo religioso (católico), parece estar muy presente. Además de que la señora Irma participa en el grupo de religiosidad popular de Cuajinicuilapa, también debe considerarse el papel de la “Pastoral Afro” o “negra” de la Diócesis de Puerto Escondido, que asocia la espiritualidad, la religiosidad y el gusto por algunas celebraciones, con lo negro o lo africano.¹¹ En el primer Encuentro de Pastoral Afro, el padre Héctor

¹¹ La Pastoral Afro se empezó a impulsar con mayor formalidad en 2003 cuando se realizó el Primer Encuentro de Pastoral Afro, gracias a las acciones del Padre Glynn Jemmott, quien también ha colaborado activamente en la reivindicación de lo negro en la Costa Chica, por ejemplo con organizaciones civiles como México Negro AC y el Taller Cimarrón.

González afirmó que lo negro no se refiere al color, sino a la espiritualidad y el origen africano. En cuanto a la espiritualidad, hizo referencia a lo mucho que a los negros les gusta la Navidad y los arrullos de Navidad, entre otras celebraciones. Dijo que lo negro es bello, y no es vergüenza sino dignidad.¹² Como señalé en el capítulo anterior, la participación de los niños en ciertas fiestas depende de las redes religiosas en que ellos y sus familias participen, mostrando nuevamente la importancia de su integración a ciertas redes sociales.

Aunque en las festividades mencionadas hasta el momento lo religioso tiene un papel central, en otras fiestas se enseña sobre lo nacional y lo negro, como muestro en los siguientes apartados. No obstante, es importante recordar que en todas ellas, niños y niñas aprenden conocimientos sobre su pueblo.

4.2 Enseñanzas sobre lo nacional y lo negro en Morelos: El día de la Independencia

La noche del 15 de septiembre de 1810 se inició la lucha de Independencia de México que culminó en 1821. Cada año se conmemora esta fecha y se trata de una festividad importante a nivel nacional. En Morelos, son las instituciones educativas las que se encargan de organizar estas festividades, involucrando, sobre todo, a los estudiantes y padres de familia. Con este tipo de actos, se enseña a niños y niñas a venerar a una nación, al tiempo que se insiste en su pertenencia a él. Siguiendo a Stuart Hall (2010:363-405), una nación es una comunidad imaginada, una comunidad simbólica capaz de generar un sentido de identidad y lealtad hacia él. Ello ocurre a partir de procesos educativos pues no se nace con una identidad nacional, sino que ésta se forma y se transforma. Las ceremonias cívicas que se realizan todos los lunes en las escuelas y la celebración de efemérides como el día de la Independencia, son estrategias para enseñar y recordar constantemente a los niños que son parte de esta comunidad imaginada.

¹² Agradezco de manera muy especial a la hermana Ruperta y al padre Flaviano por el material proporcionado al respecto de la Pastoral Afro.

A pesar de la diversidad que hay en el territorio que abarca el país, la idea de nación se produce como unificada y homogénea. La cultura nacional es, pues, un discurso que construye identidad, a través de la producción de significados que están contenidos en las historias que se cuentan sobre ella, en las memorias que conectan su pasado con su presente y en las imágenes que se construyen de la nación (Hall; 2010: 363-405). La celebración del 15 y 16 de septiembre que se realiza cada año es una manera de conectar la historia de la nación con su presente, construyendo significados sobre México como una comunidad unificada. De hecho, la Independencia es precisamente el momento fundacional de la nación, pues es a partir de entonces que recibe el nombre de México y deja de ser Nueva España. Para Hall (2010: 382), el *mito fundacional* es uno de los elementos de la narrativa de la cultura nacional.

La inmensa relevancia de esta fecha se expresa a nivel local en la celebración organizada por las escuelas, en tanto instituciones del Estado. La participación de niños y niñas es amplia, incluso mucho más que la de adultos y ancianos. El evento inicia el 15 de septiembre. Aproximadamente a las 8 de la mañana, la escuela Corregidora convocó a sus alumnos a izar la bandera, aunque no todos asistieron. Se realizó una ceremonia cívica similar a la de todos los lunes, donde desfila la escolta de la escuela, se declama el Juramento a la Bandera y se canta el Himno Nacional. La única diferencia es que el objetivo de esta ceremonia es izar la bandera en el mástil de la escuela. Entonces los alumnos regresan a sus casas, pero su participación no acaba ahí; aquellos de los últimos grados deben regresar a la escuela, por la noche.

Cada escuela elige a una reina, quien será coronada durante la ceremonia nocturna. Los maestros y directores acuden a la casa de la reina que han elegido, para ayudar con la decoración pues en ella habrá una fiesta al terminar el desfile y el programa cívico nocturno. Para la decoración se emplearon globos verdes, blancos y rojos que recuerdan a la bandera nacional, así como listones de estos mismos colores, entre otras cosas. Los maestros también se encargaron de preparar los podios donde las reinas serían coronadas por la noche, en la cancha del centro.

Las cuatro reinas que se coronaron son: la Reina de los Charros, la Reina de las Fiestas Patrias, la Reina Negra o Afromestiza y la América. Este año la reina de los charros fue elegida por la Escuela La Corregidora, y la Reina Negra o Afromestiza por la Escuela Emiliano Zapata. Aunque en varias partes del país se coronan reinas en esta fecha, no es común que se coronen reinas afromestizas o negras. Ello forma parte de los esfuerzos de las organizaciones civiles en la región.¹³

En la noche, niños y niñas se reunieron para marchar junto con su reina por la localidad, hasta llegar a la cancha del centro de Morelos. Los estudiantes de quinto A, quinto B y sexto¹⁴ de la Corregidora se reunieron en su escuela primero, y después caminaron a casa de la Reina de los Charros para acompañarla durante su recorrido por la localidad. Al llegar a la escuela, escuché gritos y observé que corrían; la diversión y emoción de los niños se traducían en un escándalo:

Tenían linternas con papel celofán de colores blanco, verde y rojo. Estaban jugando con las linternas, corrían, se empujaban. Muchos tenían pintada la cara o se la estaban pintando en el momento con lápices gruesos que tienen los tres colores de la bandera mexicana. Llegando se acercaron a mí... me pintaron la cara color verde, blanco y rojo. Eran más de las ocho de la noche y los maestros no llegaban. Al poco tiempo llegó una maestra y trató de que se calmaran los niños. En un momento algunos avisaron a los otros de que una maestra estaba llegando, pero la calma no duró demasiado pues el escándalo y los juegos siguieron. Entonces, poco después, llegó el director. Tampoco se calmaron. El director abrió la puerta de la escuela y entraron los *chamacos*. La maestra, que estaba frente a la puerta, primero empezó a gritar que se calmaran pero entraron como si fueran un enorme chorro de agua. Pasaban alrededor de la maestra, quien no tuvo otra opción que permanecer callada ante el montón de niños y niñas que entraba a la escuela corriendo y gritando. Estaba oscuro. Me acerqué a la maestra y le dije que ya sólo nos quedaba reír. (Diario de campo, 15 septiembre 2012)

Después de prender la luz de la escuela y conectar una bocina para dar las órdenes necesarias a los alumnos, se formaron y se calmaron un poco, aunque con grandes dificultades. Formados en dos hileras, una de niños y otra de niñas, llegamos a la casa de la Reina de los Charros. Había alrededor de veinte caballos con sus respectivos jinetes, aunque al poco tiempo llegaron aún más;

¹³ En el caso de Morelos, la primera reina negra fue Dennis Reyna Medina, coronada en 2004 (colectivoafrica.blogspot.mx/2010/09/reina-negra.html). En otras localidades de la Costa Chica también se coronan reinas afromestizas, por ejemplo en Pinotepa Nacional.

¹⁴ En ese momento del año sólo había un grupo de sexto, posteriormente se dividieron en sexto A y sexto B.

a pesar de que ese año se había solicitado que hubiera pocos caballos ya que esa noche suele ser “demasiada” la gente que sale con estos animales. Ahí observé, también, a varios alumnos de la escuela Zapata, uno de ellos a caballo, y los demás sosteniendo faroles hechos por ellos mismos, cubiertos con papel celofán verde, blanco o rojo. Los saludé, sin imaginar que después, el haberme visto ahí, me valdría un reclamo por haber ido con los de la Corregidora antes que con ellos.

Caminé a la casa de la Reina Negra o Afromestiza, en el barrio del Pacheco. Los estudiantes de la escuela Zapata se reunieron ahí directamente. Había menos gente, lo que es normal dado que se trata de una escuela con menos alumnos. Ellos habían convocado a los grupos de tercero, cuarto, quinto y sexto grado. La casa de esta reina también estaba decorada y, al poco tiempo, algunos de ellos subieron a la camioneta que llevaría a la Reina durante el recorrido por la localidad.

Mientras caminaban los alumnos de la Zapata en el desfile nocturno, gritaban los tradicionales: ¡Viva Hidalgo! ¡Viva Allende! ¡Viva Morelos! ¡Viva la Corregidora! ¡Viva Aldama! Todo ello seguido de un “viva” gritado a coro. Pero además, gritaban también por las reinas: ¡Viva la Reina de los Charros! ¡Viva la Reina Negra! ¡Viva la Reina de las Fiestas Patrias! Algunos iban en la camioneta, otros caminando, y otros más a caballo.

Los estudiantes de la Corregidora acompañaban a la Reina de los Charros, que iba con su charro (un joven a caballo vestido elegantemente), y cuatro parejas más, también a caballo. La noche del 15 de septiembre esta Reina vestía traje de charro (falda y saco color vino), mientras que al día siguiente portaría un vestido azul, similar al de sus acompañantes mujeres, como se verá más adelante. La galantería de estos ocho jóvenes me pareció impresionante. En la siguiente fotografía se observa a una de las acompañantes de la Reina de los Charros, hija del presidente de la asociación AFRICA AC.

Imagen 31. África Reyes Torres, acompañante de la Reina de los Charros

Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 15 septiembre 2012

La importancia de la Reina de los Charros es evidente pues no sólo es la que más acompañantes lleva, sino que incluso se sentó en un podio especial para ellos, mientras que las otras reinas estuvieron todas juntas en un mismo escenario. Los caballos, además de útiles para el trabajo y transporte, son animales costosos de modo que son muestra de cierto estatus económico y, por tanto, de prestigio social. En otra localidad “afrodescendiente” de la Costa Chica llamada El Ciruelo, la reina de los Charros es tan importante que la fiesta

de Independencia en ocasiones es conocida como “la fiesta de la reina de los Charros” (Correa Angulo; 2013:135).¹⁵

Después de un breve recorrido llegamos de regreso a la cancha del centro. Las reinas se colocaron en los podios y, los demás, alrededor de la cancha pues al centro desfilaron las escoltas escolares y bailaron la Reina de los Charros y sus acompañantes. En 2012 el programa cívico fue coordinado por la Escuela Emiliano Zapata, así que el director de esta escuela y la maestra Angustia Torres, de la misma institución, tuvieron una participación importante.

En la siguiente imagen se observa a esta reina y su pareja, acompañada de otras cuatro parejas, además de elementos que recuerdan no sólo lo nacional (verde, blanco y rojo), sino también la Charrería (sombreros, magueyes, gallo y pacas de paja).

¹⁵ Una diferencia interesante entre la manera de realizar esta misma fiesta en Morelos y en El Ciruelo, es que en esta última localidad se celebra prácticamente toda una semana, y se relaciona con la fecha de la consumación de la Independencia (27 de septiembre de 1821). En cambio, en Morelos la fiesta sólo se realiza el 15 y 16 de septiembre, fecha que recuerda la declaración o grito de Independencia en 1810.

Imagen 32. Podio de la Reina de los Charros



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 15 septiembre 2012

Imagen 33. Podio de las tres Reinas



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 15 septiembre 2012

En la imagen 33 se muestra a la Reina Negra o Afromestiza (izquierda), y delante de ella una Artesa que recuerda una de las expresiones culturales de los pueblos negros o afromexicanos (el Son de Artesa). Al centro está la América, junto con sus acompañantes; y a la derecha se encuentra la Reina de las Fiestas Patrias. Es notable el uso de símbolos patrios como los colores alusivos a la Bandera mexicana y el Escudo Nacional (un águila devorando una serpiente sobre un nopal). Igualmente es interesante el uso de productos locales como los cocos y las pequeñas palmeras delante del podio, que estrechan los niveles nacional y local.

La América cumple también un papel importante en esta celebración porque canta el Himno Nacional junto con las mujeres que se sentaron a su lado y detrás de ella; además, ocupa un lugar central en el podio. Dominga Medina, la América del año 2012, recibió su nombramiento del Alcalde constitucional de Morelos. Es interesante que sea precisamente la América (que representa a las poblaciones indígenas) quien cante el Himno Nacional, ya que expresa una supuesta integración de estas poblaciones a la nación mexicana.

La Reina de las Fiestas Patrias fue coronada por el Agente municipal de Morelos, y habló sobre la importancia del inicio de la Independencia de México, dando algunos datos históricos relacionados con este hecho.

Lucía Domínguez fue coronada como Reina Negra por Israel Reyes, director de la escuela Emiliano Zapata y presidente de AFRICA AC. Antes de ser coronada, se dijo: “La historia oficial de la escuela no manifiesta el tesón y la lucha de este pueblo negado, por eso hoy, el pueblo negro es dignificado reconociendo sus aportes en estas fiestas patrias”. Entonces, el profesor Israel leyó un fragmento de la declaratoria emitida en el Foro Afromexicanos, celebrado en Morelos en 2007,¹⁶ misma que se centra en la insistencia a la necesidad del reconocimiento constitucional del pueblo negro, y a partir de ello coronó a esta reina:

¹⁶ Este documento completo puede consultarse en:
www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDITORIAL/pdfs/

Con base en lo expresado en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en donde se establece que México es una nación multicultural y pluriétnica, hacemos saber que:

Existe una total ignorancia por parte del Estado Mexicano por reconocer y valorar la presencia africana, de su aporte a la cultura y a la historia de México; actitud que se ve reflejada en la ausencia de un marco jurídico que reconozca nuestros derechos a la identidad, y a la diversidad cultural, lo que ha derivado en una aplicación de políticas públicas no adecuadas a las características y necesidades de nuestros pueblos, quienes se encuentran en una situación de marginación y vulnerabilidad.

Por lo tanto, demandamos:

El Reconocimiento Constitucional de los Derechos de los Pueblos Negros y familias afrodescendientes mexicanos que viven dentro o fuera del país. En atención a los muchos aportes a la cultura y a la historia de nuestro país, así como a nuestra participación decidida para la conformación de la identidad nacional; lo que debe concretarse en cambio constitucional y la consecuente modificación concreta en legislación secundaria que posibilite nuestro derecho a la visibilidad, a vivir nuestra diversidad sin discriminación y sin xenofobia, a la eliminación de los actos de racismo y a la afirmación positiva de nuestra identidad, con una perspectiva de género.

Por esa exigencia y por el reconocimiento constitucional del pueblo negro de México, yo te coronó, Lucía Domínguez Merino, como reina negra de las fiestas patrias de José María Morelos en este ciclo, 2012. (Israel Reyes, 15 septiembre 2012)

Más adelante el profesor Israel Reyes tuvo otra participación importante, pues leyó el Acta de Independencia del 28 de septiembre de 1821 donde se declara la independencia de México con respecto a España, declarándose una nación. Se trata, precisamente, del momento fundacional de México en tanto comunidad imaginada.

La última reina en ser coronada fue la Reina de los Charros. Como parte de sus palabras hizo referencia a la importancia de la Independencia de México y terminó diciendo “¡Viva México!” tres veces, lo que fue seguido por un “¡Viva!”, del público.

Después de ello siguieron varias poesías, por ejemplo, participó Samuel, estudiante de la escuela Emiliano Zapata e hijo del pastor de la Iglesia Pentecostal de la localidad. Declamó una poesía que hace referencia a las injusticias que sufría el pueblo antes de la Independencia, mismas que terminaron gracias a los héroes: “Hidalgo, Allende, Aldama, por su intervención, la patria los ama”. Esto muestra la participación que pueden tener los niños que acuden al templo pentecostal, en las actividades cívicas de la localidad.

Posteriormente, la escolta de la escuela Emiliano Zapata marchó por el centro de la cancha. Y finalmente se dio el grito de Independencia: “¡Vivan los héroes que nos dieron patria y libertad! ¡Viva la Independencia Nacional! ¡Viva Hidalgo! ¡Viva Morelos! ¡Viva Allende! ¡Viva doña Josefa Ortiz de Domínguez! ¡Viva José María Morelos! ¡Viva México! ¡Viva México! ¡Viva México!” En este grito es interesante la vinculación que se hace, al final, entre el nivel local (José María Morelos) y el nivel nacional (México). A ello siguió la celebración con cuetes y, finalmente, la Reina de los Charros, su charro y las cuatro parejas que les acompañaban, bailaron varios números de danza estilo “Jalisco”.

En la celebración nocturna había personas de todas las edades pero la inmensa mayoría eran niños y adolescentes; algunos incluso estaban solos pues sus papás no habían ido. Así, en Morelos esta fiesta parece tratarse de una actividad escolar, aunque la intención sea involucrar a las personas de la localidad. Las escuelas convocaron a los alumnos de los últimos grados de la primaria,¹⁷ de la secundaria y la preparatoria, mientras que sólo algunos niños de preescolar acudieron junto con sus padres o madres. Era común ver a las niñas más pequeñas con vestimenta verde, blanca y roja, mientras que las mayores iban con su uniforme y algunos detalles de estos mismos colores, como moños, listones o aretes. En el caso de los varones no observé estos elementos que se asocian más a las mujeres; pero, tanto entre los niños como entre las niñas, era común pintarse el rostro con estos tres colores, sobre todo en las mejillas.

Además del desfile y programa cívico nocturnos hubo varias fiestas privadas. En mi caso, terminando las actividades de la cancha del centro fui a la casa de la Reina Negra, donde se ofreció pozole y agua de sabor. Había varios adultos, niños y jóvenes. Algunos de los niños presentes iban sin sus padres. Platiqué con la madre de la Reina, la señora Hilaria Merino, quien me aseguró que la palabra negro era “el término correcto” para referirse a ellos. Reconoció también la discriminación que enfrentan por el color de la piel, por ejemplo,

¹⁷ De tercero a sexto en el caso de la Zapata. De quinto y sexto en el caso de la Corregidora.

durante las celebraciones escuchó que alguien preguntaba de manera peyorativa: “¿Quién es esa renegrada?”, refiriéndose a su hija. Ello muestra el tipo de situaciones a que cotidianamente se enfrentan los negros o afroamericanos que tienen la piel oscura; expresiones que las organizaciones civiles buscan combatir de diversas maneras, una de ellas es, precisamente, coronar Reinas Negras o Afroestimizas. Este tipo de actos tiene el objetivo de destacar la belleza de estas mujeres y contrarrestar la asociación entre lo negro y la fealdad; no obstante, no debemos olvidar que la voluptuosidad ha sido también un estereotipo históricamente impuesto a las mujeres afrodescendientes (Hall; 2010:303).¹⁸

De hecho, meses después pregunté a alumnos de la escuela Emiliano Zapata si les había gustado la reina negra, la mayoría dijo que sí porque había sido de su escuela, porque “está chula” y porque “la arreglaron bonita”, mostrando la importancia de esta reina en dicha escuela (enero 2013). Sin embargo, uno de los niños sustituyó la palabra negra por el nombre de una de sus compañeras, a quien cotidianamente la molestan con ese término, mostrando el uso peyorativo que puede asociarse con lo negro (véase el capítulo 6 de esta tesis).

Niños y niñas de la Escuela Corregidora me explicaron que a esta reina se le llama afroestimiza “por su color de piel y por su cabello”, “por su cara” o por ser “mestiza”. Uno de ellos señaló que se le dice así por ser una reina mestiza, producto de una unión entre la “raza negra” y otra más: “se unieron dos razas y formaron a ella pues, a la reina afroestimiza” (enero 2013). A diferencia de la otra escuela, no observé que, en ese momento, utilizaran la palabra negra de manera peyorativa.

El 16 de septiembre continuaron las actividades de la Independencia, esta vez integrando también a los niños más pequeños. Los alumnos de los dos Jardines de Niños de Morelos, las dos Primarias, la Secundaria y la Preparatoria se reunieron en la cancha del centro donde marchó la escolta de

¹⁸ Véanse los relatos de viajeros como Thomas Gage (1980) y Gemelli Carreri (1976), quienes visitaron Nueva España en el siglo XVII. Consúltense también: María Elisa Velázquez y Gabriela Iturralde; 2012:104.

la Prepa. Niños y niñas iban bien arreglados, se habían pintado el rostro, portaban su uniforme y cargaban una pequeña bandera mexicana de plástico, sin olvidar moños, collares, aretes y listones tricolores, en el caso de las niñas.

Posteriormente inició el desfile, aproximadamente a las ocho y media de la mañana. Cada una de las reinas iba seguida de la escolta de la escuela que las había elegido y de los estudiantes, de acuerdo al grado que cursan. Delante iba la América, acompañada de quienes habían cantado el Himno Nacional con ella. Les seguían la escolta y los alumnos de la Preparatoria. A continuación nuestro el carro o camioneta en que iban.

Imagen 34. La América y sus acompañantes



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 16 septiembre 2012

Claramente esta reina representa a la población indígena de América, en este caso de México en particular. Ello puede notarse por los elementos prehispánicos que se emplearon para decorar la camioneta, así como por las blusas bordadas que portaban las jóvenes. Es interesante la presencia de

elementos tricolores pues recuerdan la pertenencia simbólica a la nación mexicana. Estos tres colores no sólo se observan en las banderas, sino incluso en la vestimenta de las muchachas que vincula inseparablemente lo indígena con lo mexicano.

Posteriormente seguía la Reina de las Fiestas Patrias y los Jardines de Niños. Esta Reina iba acompañada de tres niños y una niña, quienes representaban a los héroes de la Independencia (Josefa Ortiz de Domínguez, Hidalgo, Morelos y Allende). Como se muestra abajo (imagen 35), la referencia constante a los colores patrios es evidente, así como la presencia del Escudo Nacional. A ellos seguían las escoltas y los estudiantes de este nivel educativo.

En tercer lugar iba la Reina Negra o Afromestiza, como se observa en la imagen 36. Le seguía la escolta y los alumnos de la Escuela Emiliano Zapata. En la camioneta se colocó la mitad de una Artesa, donde se sentaron varios niños con la vestimenta típica de la Danza de los Diablos y las máscaras de la misma. Tanto el Son de Artesa como esta danza son expresiones culturales asociadas a la población afromexicana o negra. Considero que al presentárseles juntos, se refuerza la vinculación entre lo negro y estos elementos culturales.

Nuevamente, se integraron elementos verde, blanco y rojo, así como el Escudo Nacional. Se colocó una tela verde cubriendo el piso y los lados de la camioneta, lo que recuerda, sin duda, el primer color de la bandera de México. Además, alrededor de la camioneta había otra tela tricolor que decía “Viva México”. Se hace referencia a lo negro, sin que ello implique negar lo mexicano o lo nacional pues, por el contrario, se logra una vinculación entre estos dos aspectos de la población. Así, niños y niñas de Morelos, pero sobre todo quienes estudian en la escuela Emiliano Zapata, aprenden que lo negro es también parte de una celebración nacional tan relevante como su fecha fundacional: la Independencia de México.

Imagen 35. Reina de las Fiestas Patrias



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 16 septiembre 2012

Imagen 36. Reina negra o afromestiza poco antes del desfile



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 16 septiembre 2012

Al último iba la Reina de los Charros junto con su charro y las cuatro parejas que le habían acompañado la noche anterior. Cada uno de ellos iba a caballo, aunque en ocasiones eran los varones quienes dirigían los caballos de las mujeres, siendo ésta una diferencia de género importante en cuanto a los conocimientos diferenciados que hombres y mujeres aprenden en la cotidianeidad. Esta vez la Reina usó un vestido azul similar al de las mujeres que iban con ella. El sombrero y el hecho de ir a caballo son elementos de la Charrería acorde a su nombramiento. Detrás de ella iban la escolta y los estudiantes de la Escuela La Corregidora, siempre cuidando guardar cierta distancia para evitar accidentes con los caballos.

Imagen 37. La Reina de los Charros y su acompañante



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 16 septiembre 2012

Niños y niñas de todas las edades, así como adolescentes y jóvenes, desfilaron por la localidad con banderas en las manos. Todos vociferaban ¡Viva México! ¡Viva! ¡Viva Hidalgo! ¡Viva Morelos! ¡Viva Allende! ¡Viva Aldama! Además de este tipo de frases, los alumnos de la escuela Corregidora gritaban “¡Viva la

Reina de los Charros!” ya que se trataba de la reina que les representaba. Cuando les sugerí que gritaran por las otras reinas, por ejemplo la reina negra, algunos me respondieron que esa reina no les había “tocado” a ellos este año. Los niños de la Escuela Emiliano Zapata, al igual que la noche anterior, lanzaban gritos por todas las reinas sin distinción.

En la localidad El Ciruelo, la América también se encarga de cantar el Himno Nacional. De acuerdo a Carlos Correa (2013: 134-146), la América suele ser más morena que la reina de los Charros, quien por lo general es blanca o “güera”. Por ello este antropólogo concluye que se trata de una fiesta racializada. En Morelos, el tono de piel de la América, la reina de los Charros y la reina de las fiestas patrias no es notablemente diferente; destacando únicamente el de la reina afromestiza o negra. Al igual que en El Ciruelo, podemos advertir que se trata de una fiesta racializada, pero no tanto por la diferencia física entre la América y la reina de los Charros, sino más bien por las “razas” (o grupos racializados) que algunas reinas representan, especialmente en el caso de la América (quien se asocia a los indígenas), y la reina negra o afromestiza.

En esta fiesta de septiembre, en Morelos, lo negro se presentó como parte de lo nacional, pero prácticamente un mes después, lo negro tomó un papel central, aunque sin desplazar a lo nacional, como se muestra a continuación.

4.3 Las fiestas de las asociaciones civiles en Morelos: enseñanzas sobre lo negro

El viernes 19 de octubre de 2012 se celebró, por primera vez, el Día del Pueblo Negro.¹⁹ AFRICA AC organizó el evento en Morelos para lo cual solicitó el apoyo de instancias gubernamentales como la Secretaría de Asuntos Indígenas y la Secretaría de la Cultura y las Artes de Oaxaca. En varias

¹⁹ En agosto de 2013 se instituyó de manera oficial este día como el Día del Pueblo Negro, a nivel estatal (Oaxaca). www.nsoaxaca.com/politica/25-gobernador/58176-se-decreta-el-19-de-octubre-como-dia-del-pueblo-negro-afromexicano-de-oaxaca. En la página de AFRICA AC se informó al respecto de la celebración del 19 de octubre de 2012. Véase: colectivoafrica.blogspot.mx/2012/10/celebraciones-comunidades-de-la-costa-chica.html y colectivoafrica.blogspot.mx/2013/08/porque-celebrar-el-dia-del-pueblo-negro.html.

ocasiones se hizo referencia a la necesidad de que el Estado mexicano reconozca constitucionalmente a esta población. Además, la elección misma de la fecha vincula al “Pueblo Negro” con la nación mexicana: el 19 de octubre de 1810 Miguel Hidalgo, héroe de la Independencia de este país, proclamó el primer bando de abolición de la esclavitud.

De la SAI acudieron Adelfo Regino, Secretario de Asuntos Indígenas de Oaxaca, Isyan Reyes, Jefa del Departamento de Atención a la Población Afrodescendiente de la SAI del mismo estado, y Bulmaro García Zavaleta, Subsecretario para el Desarrollo de los Pueblos Afromexicanos de la SAI de Guerrero. Estuvo presente Jesús Limón, de la CDI, y Marco Antonio Amador, de la radio de Jamiltepec (CDI). Se invitó a autoridades locales como el Agente Municipal de Morelos (Prócoro Tomás), y el Presidente Municipal de Santa María Huazolotitlán. Asimismo, acudieron presidentes municipales de la región, por ejemplo de Lo de Soto y Santiago Llano Grande. En la mesa de honor estuvieron también dos reinas negras, elegidas en el Carnaval de Santa María Huazolotitlán: Eva Dionisio Gasga (reina negra 2010) y Gladys Habana Luna (reina negra 2012).

También participaron artistas conocidos de la Costa Chica, como Baltazar Velasco y Chogo Prudente, el conjunto musical Los Bravos de Poza Verde, y los grupos de danza de Collantes (Danza de los Diablos), La Boquilla (Danza de los Diablos) y Cerro de la Esperanza (Danza del Toro de Petate). Se presentó por primera vez el grupo de danza Chambalé (de Morelos), considerado el proyecto juvenil de AFRICA AC, quienes bailaron sones de Artesa y chilenas de Pinotepa y de Jamiltepec. También de Morelos, se presentaron los grupos de danza de la Tortuga y de los Diablos. Además de estas danzas, algunas mujeres echaron versos, por ejemplo la señora Paula Herrera, de Morelos. Por su parte, Francisco Ziga, de Púrpura AC, presentó cápsulas informativas sobre el reconocimiento constitucional del pueblo negro, mientras que yo presenté cápsulas históricas sobre esta población, a petición de Israel Reyes.

El evento inició a las 6 de la tarde aproximadamente. Desde la mañana algunos integrantes de AFRICA AC y yo, acomodamos las sillas y las mesas en la cancha del centro, donde todas las actividades se llevaron a cabo. Se colocaron líneas de papel picado (de plástico) a lo largo de la cancha, lo que la hacía lucir muy colorida y festiva. Me ayudaron a instalar la exposición de las pinturas que días previos había coordinado con niños y niñas de Morelos. La exposición se dividía en aquellas pinturas sobre el pueblo y otras de tema libre. También acomodamos la mesa de honor delante de la Casa del Pueblo, y las sillas del público en el otro extremo de la cancha, dejando suficiente espacio para las danzas. Había también grandes plotters con fotografías en blanco y negro de la Costa Chica, que se colocaron alrededor de la cancha.

Imagen 38. Día del Pueblo Negro



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 19 octubre 2012. Al fondo se observa la mesa de honor y a la derecha de ésta, la exposición de pintura de niños y niñas. En primer plano, el grupo de Danza de los Diablos de Collantes.

Detrás de las sillas del público, colocamos mesas donde el grupo de mujeres de Morelos “Las negras moreleñas”, mostraron y vendieron sus productos: mermeladas y conservas hechas por ellas mismas. En estas mesas también se

colocaron otras mujeres para vender tamales de cabeza de res, elotes preparados, chicharrones, agua fresca, cacahuates, tacos de pescado a la talla y ceviche de pulpo y camarón. Hubo una muestra de artesanías de Huazolotitlán, principalmente máscaras hechas por indígenas, y una mesa donde Baltazar Velasco (artista de la región) vendía sus discos y algunos libros sobre la Costa Chica.

Una estudiante de tercer grado, Verónica Nahomi Acevedo, y su tía, declamaron dos poesías. Vero es hija de Juliana, quien es miembro de AFRICA AC. Ella declamó una selección de la poesía “Negro y Blanco”, de Fidencio Escamilla:

Mamita, mamita que vengo, qué triste vengo del campo, porque dijeron que un negro no se revuelve con los blancos. Que a todos los niños blancos se los lleva Dios al cielo, y que a los negros, el Diablo se los lleva a los infiernos. Que no tenemos conciencia, que los negros somos malos, mamita, de mí ten clemencia, que quiero ser niño blanco. Mira mis negras manos, mira mi piel oscura ¿Dónde venden color blanco para cambiar de envoltura? Ah, la tristeza que tengo y sufro por eso tanto. Mamita, ¿por qué a los negros no nos quieren los blancos? (Verónica Acevedo, octubre 2012).

Su tía, Silvina Acevedo, le respondió con otra poesía, con la idea de contrarrestar los aspectos negativos que se asocian a lo negro en la poesía anterior:

Negrita bonita, de pelo rizado, de linda sonrisa color carmesí, tus dientes tan blancos parecen de perlas igual que tu alma color marfil. Llevas en tus venas la sangre africana, de una raza fuerte con mucho coraje, sometido al yugo de un rico opresor. Negrita bonita, todavía sonrías, ahora es diferente no existen cadenas, ya es tiempo que todos escuchen tu voz, que sepan que existes, que tienes presencia, que tú también eres una hija de Dios. Adiós mi negrita, niña encantadora, eres oaxaqueña, somos tus hermanos, sin ver los colores de piel, aquí estamos, unidos en un fuerte apretón de manos (Silvina Acevedo, octubre 2012).

Como puede verse, en la primera poesía se denuncian prácticas de discriminación, pero muestra también la interiorización de esta inferioridad; por ello se pide color blanco “para cambiar de envoltura” pues no quiere ser negro. La respuesta, en cambio, pretende resaltar lo positivo de las personas negras, en este caso de las mujeres. Es por ello que se emplean símiles y metáforas positivas, aunque paradójicamente éstas retomen elementos de color blanco para hacerlo: perlas, marfil. En la respuesta también se denuncia la esclavitud a la que se sometió a la población negra o afroamericana, y se remite a su pasado africano. Se reiteran estereotipos históricos sobre la supuesta fortaleza

atribuida a los negros, así como la idea de que las razas existen. Sin embargo, la poesía termina con palabras de hermandad y unión, reiterando asimismo la identidad oaxaqueña de la “negrita”.

A lo largo del evento hubo entre 200 y 300 personas, no únicamente de Morelos, sino también de otras localidades, por ejemplo de Paso del Jote o la Boquilla. La asistencia de niños y niñas fue notable, aunque había personas de todas las edades. Las danzas parecen haber sido lo que más atraía a la gente, en cambio, las palabras que dieron las autoridades, las cápsulas en voz de Ziga o de mí e, incluso, las chilenas descriptivas de Baltazar Velasco, llamaron menos la atención. Tanto así que el propio Velasco señaló, durante su intervención, que sentía que la gente estaba muy alejada y hacían otras cosas como jugar con las sillas (quizá refiriéndose más a los niños que a los adultos). Conforme avanzaba la tarde llegaron más personas, pero cuando se hacía más noche el público empezó a retirarse. Al final del evento, invité a los autores de las pinturas a que pasaran al frente para que reconocieran su trabajo, les aplaudieran y les entregué una bolsa con dulces y su dibujo. Dado que para ese momento muchos ya se habían ido, los días siguientes seguí entregando las pinturas.

La presencia de niños y niñas en el Día del Pueblo Negro fue fundamental, e implicó una manera de participar en el evento; en cualquier espectáculo el público es tan importante como los presentadores. Además, al asistir a este tipo de encuentros, niños y niñas aprenden sobre lo negro. En particular, se les enseñó que algunos elementos culturales se asocian a lo negro o son parte del “Pueblo Negro”, tales como la Danza de los Diablos, la Danza del Toro de Petate, la Danza de la Tortuga, el Son de Artesa, las chilenas, los corridos y la práctica de echar versos. Así, en este evento organizado por AFRICA AC, lo negro de ninguna manera se limitó al color de la piel u otras características de la apariencia física, si bien este aspecto también estuvo presente, no sólo en las poesías declamadas sino también por el uso recurrente de la palabra negro que en la región se asocia al color de la piel, como analizo en el siguiente capítulo. Además de estos elementos culturales, en las poesías declamadas surgieron otros aspectos importantes como la discriminación y el racismo, pero

también la ascendencia africana y la pertenencia a una “raza” fuerte. El uso constante de la expresión negro o pueblo negro también pudo estar encaminado a fomentar la aceptación de este término entre la población pues aunque muchas personas usan precisamente esa palabra, otros prefieren el término moreno.

El papel de las danzas no es menor en el movimiento negro o afromexicano de la Costa Chica ya que, a partir de ellas, se logra involucrar a la gente, además de que son consideradas un patrimonio cultural histórico; una tradición del pueblo negro o afromexicano que se ostenta con orgullo. Las danzas suelen ser parte central de los eventos organizados por las distintas asociaciones civiles negras o afromexicanas como, por ejemplo, los Encuentros de Pueblos Negros (de México Negro AC).

Durante la celebración del “Día de las Niñas y los Niños Negro Afromexicanos”, la Danza de los Diablos también estuvo presente. La asociación SOCPINDA DH AC organizó dicho evento en Morelos el 29 de abril de 2013. Precisamente ese día llegué a Morelos, alrededor de las 2 de la tarde. El centro del pueblo estaba cerrado, de modo que la pasajera que transporta a las personas entre las localidades tuvo que tomar un camino distinto. Había policías armados. Se acercaba la fiesta del 3 de mayo, así que también había puestos, inflables y juegos mecánicos, aunque nada tenían que ver con las celebraciones del 29 y 30 de abril.

“¡Va a venir la presidenta!”, me decían algunos niños; otros pensaban que llegaría la gobernadora, o la esposa del presidente. Era Mane Sánchez Cámara, esposa del gobernador de Oaxaca, Gabino Cué, y presidenta del Consejo Consultivo del DIF Estatal, quien les honraría con su presencia. En la cancha del centro había sillas de plástico para los niños, y delante de la Casa del Pueblo había un escenario y dos enormes letreros (plotters). Uno de ellos anunciaba: “Celebración del Día de las Niñas y Niños Negro Afromexicanos”, y mostraba en primer plano a un niño con una máscara de la Danza de los Diablos, y al fondo a varios niños y niñas a orillas del mar. El otro letrero estaba colocado detrás del podio donde hablaría la esposa del gobernador; mostraba

el logo de SOCPINDA AC y el nombre completo de esta asociación: “Organización para el Desarrollo Social y Productivo de los Pueblos Indígenas y Comunidades Afrodescendientes”.

Alrededor de 500 niños y niñas de las escuelas Primaria y los Preescolares de Morelos empezaron a llegar a la cancha; algunas madres de familia acompañaban a sus hijos. De acuerdo a Isidro Ramírez no sólo había niños de Morelos, sino también de Paso del Jote y La Boquilla (palabras durante el evento, 29 abril 2012). Había varias autoridades presentes, por ejemplo, el presidente municipal de Huazolotitlán; los agentes municipales de Morelos y La Boquilla; Martha Elena López, presidenta del DIF Municipal, y; Karina López en representación de Adelfo Regino, secretario de Asuntos Indígenas de Oaxaca. El evento recibió publicidad a nivel estatal, y también en la página de internet de SOCPINDA AC.²⁰

En medio de un bullicio, el evento comenzó con algunas palabras de Isidro Ramírez, presidente de dicha organización. Resaltó el trabajo de Mane Sánchez de Cué como madrina del evento y a favor de la niñez oaxaqueña, además, hizo referencia al comité de niños y niñas que se nombró ese día, comprometido con la promoción y defensa de los derechos de los niños y de las niñas negro afromexicanos de la entidad. Ramírez señaló: “este pequeño comité ha de tomar las riendas del futuro del movimiento afromexicano en su conjunto, porque esos niños, ustedes niños, son también el presente que le da dinamicidad a las acciones sociales de un equipo de trabajo como es SOCPINDA AC”. Más tarde, la esposa del gobernador tomó el micrófono para dirigirse al público y tomar protesta de este comité que también aceptó cumplir con los estatutos de SOCPINDA. El comité se integró por 6 niñas y 5 niños, de entre 4 y 10 años. Como puede verse, se procuró mantener un discurso de género incluyente de las mujeres, no sólo por la manera de nombrar el evento, sino también por el balance de niños y niñas en el comité.

²⁰ Además de algunas notas en prensa de Oaxaca, en la página de internet de SOCPINDA se hizo referencia a dicho evento. Véase: socpindahac.blogspot.mx/2013/05/organizacion-socpinda-celebra-las-ninas.html y socpindahac.blogspot.mx/2013/05/ninas-y-ninos-afromexicanos-de-la-costa.html.

Algunos niños y niñas también tuvieron participaciones. Dulce Mar, una alumna de cuarto grado de la Escuela La Corregidora y experta en hablar en público, declamó una poesía sobre la importancia de los padres en la educación de los hijos, aunque por problemas con el audio casi no se distinguieron sus palabras. Se presentó el grupo infantil de la Danza de los Diablos de La Boquilla, compuesto por ocho niños interpretando a los Diablos, y otros dos representando al Pancho y a la Minga. Bailaron portando la vestimenta típica de la Danza de los Diablos de la Boquilla y sus máscaras (pantalón y camisa, ambos con hoyos para simular que está rota y vieja). El Pancho cargaba un costal con latas para hacer ruido y espantar a las personas, mientras que la Minga llevaba un muñeco (supuestamente su bebé), y una máscara simulando a una mujer blanca. Mientras bailaban, un niño del público imitaba la danza subido sobre una silla de plástico. Con la presentación de este grupo, se enseña a niños y niñas sobre la relación entre la población negra o afroamericana y esta danza.

Otro número que llamó poderosamente mi atención fue el de ocho niñas y un niño, estudiantes de uno de los Preescolares de Morelos. Las maestras habían preparado una “ronda”; una de ellas me explicó que la habían presentado con anterioridad en la escuela y les había solicitado que la presentaran en este evento. Primero llamó mi atención que los niños tuvieran la cara, los brazos y las piernas cubiertos con tizne negro. Sólo una niña no llevaba tizne; desconozco el motivo. Las niñas estaban vestidas como se muestra en la imagen 39. El niño portaba pantalón y camisa blanca, un sombrero dorado y una varita negra; sus pies, brazos y rostro también estaban cubiertos con tizne negro. Así, se enseña a niños y niñas a asociar lo negro con rasgos físicos como el color de la piel, incluso exagerando la importancia de este aspecto.

Lo segundo que llamó mi atención fue la manera en que se desarrolló el baile. Comenzó a escucharse la canción de Francisco Gabilondo Soler “Cri Cri”, titulada “El Negrito bailarín”. Siete de las niñas, y el único varón, bailaron alrededor de una caja de regalo que se había colocado al centro del escenario. De pronto salió de la caja de regalo una niña vestida del mismo modo, pero con una peluca simulando cabello crespo y negro. Entonces la música cambió y

comenzaron a bailar “La negra tiene tumbao”, una canción de Celia Cruz, intérprete de origen cubano. Considero que la selección de la música no fue gratuita, pues se eligieron dos canciones que explícitamente hablan sobre los negros y las negras, y que los asocia con la música y el baile. Es un estereotipo conocido el atribuir un mejor desempeño en la música y la danza a los afrodescendientes como si estuviera en su naturaleza (Velázquez e Iturralde; 2012:104).

Cuando los actos protocolarios terminaron y la esposa del gobernador se había tomado suficientes fotografías con niños y niñas, se retiró. Era momento de repartir los regalos a los presentes. Para facilitar la organización de semejante tarea, se había entregado un boleto a cada niño o niña. La idea era darles los regalos de manera ordenada pero eso nunca se logró. Se hizo tal desorden que los organizadores terminaron arrojando los regalos hacia los niños. Así que algunos tuvieron la suerte de tener varios juguetes, mientras que otros lloraban por no tener ninguno o por haber sido empujados por los demás durante el intento por conseguirlo.

Las mamás presentes observaban desde sus sillas quejándose por la desorganización, pero algunas terminaron dentro del pelotero de niños consiguiendo regalos para sus hijos o hijas. No sólo juguetes y prendas de vestir se arrojaron, también bolsas de palomitas volaban sobre los niños. Como algunas de éstas se rompieron, no faltaban palomitas en el suelo o en el cabello de las niñas.

Cuando se habían retirado algunos de los presentes, quedó una menor cantidad de niños y el control se hizo más sencillo. Los organizadores al fin lograron que niñas y niños se formaran y esperaran su turno pacientemente, tras lo cual recibieron molletes y agua de sabor. Después de ello se realizaron algunos juegos y concursos que divirtieron a los que decidieron quedarse más tiempo. En su mayoría, niños y niñas estaban muy contentos, no sólo por los juguetes recibidos, sino también por los alimentos. La visita de una persona tan importante a su pueblo, sin duda quedará en su memoria.

Imagen 39. Día de las Niñas y los Niños Negro Afromexicanos



Fotografía: Prensa Digital
www.prensadigital.com.mx/noticias/mayo2013/01/page/mane.html

Imagen 40. Día de las niñas y los niños Negro Afromexicanos



Fotografía: Noticias Net. En: tablet.noticiasnet.mx/oaxaca/general/149332-toma-protesta-man-e-al-comite-ninez-afrodescendiente

Seguramente también recordarán el II Encuentro de Danzas del 2 de mayo de 2013, donde se presentaron grupos infantiles. Con anticipación, la Casa del Pueblo de Morelos convocó por altavoz a niños y niñas para que integraran un grupo de Danza de la Tortuga. Dado que no respondieron suficientes niños, se hicieron también invitaciones personales, buscando a aquellos que tuvieran ya conocimientos de la Danza, aunque fueran básicos.²¹ Es notable que durante las reuniones del Comité de la Casa del Pueblo se haya decidido que participaran también niñas, ya que por lo general son sólo varones quienes danzan, algunos incluso vestidos como mujeres (Martín Alemán, presidente del Comité de la Casa del Pueblo de Morelos, mayo 2013). Quienes integraron el grupo se reunieron para ensayar en varias ocasiones. A continuación se observa uno de los ensayos previos.

Imagen 41. Ensayo de la Danza de la Tortuga, Cancha del Centro



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. 1 mayo 2013

A dicho ensayo asistieron 12 niños y 4 niñas y, ese día, el encargado de ensayar con ellos fue Martín Alemán. Los niños mayores se colocaron adelante y los demás se acomodaron detrás de ellos, de acuerdo a edad y estatura

²¹ Martín Alemán (mayo 2013) me comentó que hace algún tiempo los Jardines de Niños enseñaron a algunos de sus alumnos a bailar la Danza de la Tortuga para participar en un encuentro de estas escuelas, en que cada una presentaba la danza de su pueblo o región.

(orden descendente). La danza es extenuante y la mayoría de ellos y ellas terminaron cansados, sobre todo las dos niñas de menor edad. Ello no evitó que todos pusieran especial entusiasmo al ejecutar la danza. La mayor parte del tiempo, Martín observaba a los niños o coordinaba la música desde un aparato de sonido. Por momentos parecía no poner atención a la manera en que se desarrollaba la danza, pero me parece que, en realidad, siempre estaba al tanto de ellos ya que de vez en cuando señalaba a niños y niñas el paso que debían hacer, o incluso modelaba la manera como debían mover todo el cuerpo, con cierto énfasis en los pies.

El 2 de mayo, las preparaciones empezaron desde temprano. Aproximadamente a las 6:30 de la mañana varias mujeres de la Cocina Comunitaria se reunieron para preparar la comida del evento. Mataron los pollos y los limpiaron; los partimos y les quitamos la piel. Para la comida prepararon pollo “desmenuzado”²² con mole, arroz y frijoles. Para el desayuno, huevo en caldo (salsa). Además de las señoras, estaban Ignacio (cuarto grado), y Guadalupe, un niño de tercer grado. Ellos iban a mandado cuando necesitábamos algo, aunque sólo después de desayunar. A Guadalupe le pidieron que fuera con una señora por un cuchillo y un mandil que nos hacía falta, así como para decirle que se apresurara a llegar para ayudarnos. Quien se lo pidió no era familiar de él, pero le explicó qué debía decir y cómo debía hacerlo, además de dónde vivía la señora. También había dos hermanas gemelas, que cursan el Jardín de Niños, aunque no observé que a ellas se les pidiera algún mandado. Otro niño, de los últimos grados de la Primaria, se encargó de limpiar las mesas que se usarían para que las visitas comieran.

En el transcurso de la mañana y de la tarde llegaron los grupos de danza compuestos por niños y niñas, además de los adultos que les acompañaban. También asistieron miembros de México Negro AC, que recientemente había organizado el XIV Encuentro de Pueblos Negros en Lagunillas, Oaxaca. De hecho, es interesante la vinculación entre la Casa del Pueblo de Morelos y las distintas organizaciones negras o afromexicanas, pues gracias a ello, el grupo

²² Desmenuzado se refiere a partir el pollo en piezas pequeñas para que rinda más.

de la Danza de la Tortuga de Morelos participó en el XIV Encuentro de Pueblos Negros de Lagunillas a finales de abril de 2013. Algunos alumnos de nivel Primaria forman parte de ese grupo, a pesar de que en su mayoría está compuesto por jóvenes y adultos. Dicha participación les enseña la relación entre esta danza y lo negro, aún cuando no se trata de una enseñanza explícita.

En voz de uno de los integrantes del Comité de la Casa del Pueblo, este Encuentro tuvo como objetivo divertir, así como “rescatar las danzas autóctonas de nuestra región” (Esteban Echeverría, palabras durante el evento, 2 mayo 2013). Como explicó Echeverría, lo que distinguió a este evento de otros, fue la participación de danzantes infantiles: “hoy quisimos que el tiempo se adelantara un poco para estos chiquitines que siempre veían lejana la posibilidad de participar en un evento estelar como el de hoy, es por ello que esta tarde les damos la magna oportunidad de que expresen con su ritmo y estilo propio el sentir de su cultura”.

La mesa de honor estuvo compuesta por casi 20 personas. Además de algunos agentes municipales y otras autoridades, estuvieron miembros de México Negro AC y el maestro José María Peláez (Chema), impulsor del rescate de la Danza de la Tortuga en Morelos, en 1990. Durante el evento, al maestro José María se le entregó una máscara de la Danza de la Tortuga, “para que te acuerdes cuando fuistes Minga”, dijo Esteban Echeverría, de la Casa del Pueblo. La mesa de honor se colocó de un lado de la cancha del centro mientras que la gente se sentó alrededor de la cancha, dejando libre el frente de la Casa del Pueblo, de donde salían los danzantes. Hubo alrededor de 300 personas, la mayoría de ellos de Morelos, aunque los acompañantes de los danzantes provenían de otras localidades.

Participaron grupos infantiles, con la excepción del de Lagunillas (Danza del Toro de Petate) integrado principalmente por jóvenes, y pocos niños. Este grupo se formó con motivo del XIV Encuentro de Pueblos Negros celebrado en su localidad sólo unos días antes del Encuentro de Danzas, de modo que, en Morelos, fue su primera presentación fuera de su pueblo de origen.

Imagen 42. Grupo de danza de Toro de Petate, de Lagunillas



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. Morelos, 2 mayo 2013

Imagen 43. El Pancho. Grupo de Toro de Petate de Lagunillas



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. Morelos, 2 mayo 2013

También el grupo Obatalá, de danza africana, está conformado principalmente por muchachas (diez), aunque tres niñas son parte de él. Además, niños, jóvenes y adultos (hombres y mujeres) se encargan de las percusiones y los cantos que dan vida a la danza que interpretan.

Imagen 44. Mujeres del grupo Obatalá



Fotografía: José Merlos, 2 mayo 2013

Los demás grupos que se presentaron estaban conformados por niños y niñas: el grupo infantil de Corralero (Danza del Toro de Petate), el de la Boquilla (Danza de los Diablos), el del Ciruelo (Son de Artesa), el de Collantes (la Danza de los Diablos), el de José María Morelos (la Danza de la Tortuga), y el de Huazolotitlán (grupo Nueva Danza Infantil de Barrio Chico 2013, que bailó la Danza de las Mascaritas).

Imagen 45. Toro de Petate de Corralero (en el XIV Encuentro de Pueblos Negros de Lagunillas)



Fotografía: Cristina V. Masferrer León. Lagunillas, 27 abril 2013
Además de los vaqueros, al frente, se observan el Pancho y La Minga, al fondo.

Imagen 46. Danza de los diablos de la Boquilla



Fotografía: José Merlos, 2 mayo 2013

Es importante recordar que en Huazolotitlán hay una importante presencia de mixtecos. Antes de que el grupo de Huazolo se presentara, Darío López Hernández, impulsor de éste, dio algunas palabras. Explicó el orgullo que deben sentir los niños y jóvenes por pertenecer a una “etnia”, a pesar de los problemas que enfrentan como la globalización, la delincuencia y la drogadicción que “ponen en riesgo nuestras tradiciones, porque los jóvenes se avergüenzan de hablar una lengua o de vestir una indumentaria tradicional”. Quiso crear un espacio para que “niños y niñas se diviertan y aprendan algo valioso como son nuestras danzas y costumbres, ya que son el futuro de nuestro pueblo para que se continúen manteniendo y se sigan dando de generación en generación” (mayo 2013).

Imagen 47. Danza de las Mascaritas del Grupo Nueva Danza Infantil de Barrio Chico 2013 de Huazolotitlán, en Morelos



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 2 mayo 2013

Los danzantes representan a una familia, el “viejo”, la “vieja”, el papá, la mamá y los hijos (véase imagen 47). Así, aunque los personajes principales son una pareja, lo que podría resultar similar a la Danza de los Diablos, las actitudes son totalmente distintas. Estos “viejos” bailan al mismo ritmo que los demás,

alrededor de ellos, quienes forman dos filas, una de mujeres y una de hombres. No tienen contacto directo con el público. En cambio, la Minga suele tener actitudes sexuales más o menos explícitas e invita a las personas a bailar con ella. El Pancho suele presentar actitudes violentas hacia aquellos a quienes la Minga se acerca o con quienes baila; ello causa miedo entre las personas, sobre todo entre los niños, pero también entre los adultos pues pueden ser golpeados por el Pancho con una cuerda, fute u objetos similares.²³

Algunas de las mujeres que acompañaban a este último grupo parecían sorprenderse negativamente de las actitudes de otros danzantes, sobre todo de los jóvenes que representaron a la Minga y el Pancho (grupo de Lagunillas). La reacción de estas mujeres nos recuerda que las danzas consideradas negras son diferentes a las mixtecas, específicamente la de las Mascaritas. No obstante, también es muestra de la convivencia cotidiana que hay entre estas poblaciones por ser parte de la misma región.

Cada grupo presentaba la danza más representativa de su localidad por lo que se refuerza la construcción de su pueblo como una construcción de lugar. Una señora que ahora vive en Morelos, pero es de Collantes, me dijo durante el evento: “esos diablos de la Boquilla no me gustan, ¡me gustan los de mi pueblo!”. Aunque lo negro no fue un elemento central de este encuentro, lo regional sí lo fue. Se mostraron las danzas “de la región”, de modo que danzantes de varias localidades cercanas se conocieron y convivieron.

²³ Acerca de estas danzas véase: Lora; 2000. Gabayet y Lora; 2009.

Imagen 48. Danza de los diablos de Collantes



Fotografía: José Merlos, 2 mayo 2013

Imagen 49. Danza de los diablos de Collantes



Fotografía: José Merlos, 2 mayo 2013

Uno de los momentos en que se habló sobre lo negro fue cuando Flaviano Cisneros, originario de Collantes, recientemente ordenado como padre y miembro de México Negro AC, dio unas palabras después de la presentación del grupo Obatalá, de danza africana. Pidió apoyo económico para este proyecto y señaló: “son bailes cien por ciento africanos, traemos el proyecto. No nada más Collantes va a bailar así, ¡también José María Morelos va a bailar así! Queremos traer este proyecto acá, queremos que los negros, los jóvenes negros de aquí de José María Morelos también aprendan a bailar y a tocar el tambor”. Además, indicó que quieren involucrar a todos los pueblos, no sólo de Guerrero sino también de Oaxaca. Es un proyecto a largo plazo, hasta lograr “que todos los jóvenes negros aprendan a bailar y tocar la música africana” (Flaviano Cisneros, 2 mayo 2013). Así, se hizo referencia a la presencia de jóvenes negros en Morelos y a la relación con África, por el interés en que aprendan música y danza africana. Aunque el tambor no es el único instrumento africano ni tampoco, necesariamente, el más importante, las percusiones pueden formar parte del estereotipo de los africanos o los negros en tanto se les reduce a él.²⁴

La danza de la Tortuga de Morelos fue bailada por veintidós niños y niñas, en su mayoría varones. El más pequeño de ellos, Osvaldo, de 4 años, representó a la Tortuga, y siguió los mismos pasos que los demás, pero lo hacía alrededor de ellos. No faltó la referencia explícita a la sexualidad entre el Pancho y la Minga, ya que quien interpretó al Pancho cargó a Pedrito, quien representaba a la Minga, y éste hizo movimientos sexuales.

²⁴ Carlos Ruiz (2011) ha señalado que en Costa Chica los instrumentos africanos de cuerdas parecen haber tenido más influencia por la zona de la cual eran originarios los primeros africanos que llegaron a esta región de México.

Imagen 50. Tortuga del Grupo de Danza Infantil de Morelos



Fotografía: José Merlos, 2 mayo 2013

Imagen 51. Pancho y Minga del Grupo de Danza Infantil de Morelos



Fotografía: José Merlos, 2 mayo 2013

Los niños de mayor edad ocuparon las posiciones delanteras en el grupo infantil. Ellos también son parte del grupo de jóvenes y adultos que ejecutan esta misma danza, pero en ese caso ocupan las últimas posiciones. Esto parece indicar que una de las maneras en que se aprende y enseña la danza es mediante la observación de cómo lo hacen los mayores, quienes se colocan en los primeros lugares de la fila. La participación de los niños de mayor edad en ambos grupos es una manera de enseñar la danza de un grupo a otro, de una generación a la siguiente. Además, los diferentes roles que ocupan en cada uno de los casos es expresión de una visión jerárquica centrada en la edad, pero también de cómo se concibe el aprendizaje de este tipo de tradiciones.

Como mencioné antes, las danzas son elementos importantes para las organizaciones civiles negras pues no sólo se dedican a impulsarlas sino que, además, las enarbolan como parte central del patrimonio cultural de la población negra o afromexicana. En el siguiente capítulo mostraré en qué medida las danzas aparecen asociadas a lo negro. Entre las personas de estos pueblos, las danzas suelen ser bien aceptadas, sobre todo entre los niños y niñas que gustan de bailarlas u observarlas. Sin embargo, hay diferentes opiniones sobre el origen de éstas.

En Morelos, algunos ancianos señalan que estas danzas fueron introducidas recientemente, hace unos 20 o 15 años; aseguran que cuando ellos eran niños no se bailaban la Danza de la Tortuga, la Danza de los Diablos, la del Toro de Petate ni el Son de Artesa. Incluso dicen que la Danza de la Tortuga es de origen indígena. Otros adultos mayores aseveran que estas danzas son de los negros o morenos y que sí se bailaban cuando ellos eran niños, pero en otros pueblos, por ejemplo, en Paso del Jiote, La Boquilla o Collantes. Otros más, afirman que en José María Morelos sí había estas danzas y algunas personas sólo se encargaron de recuperarlas, de lograr que se volvieran a bailar. Los adultos jóvenes, de entre 25 y 40 años, recuerdan bien cuando estas danzas se rescataron, en 1990.²⁵

²⁵ La Danza de la Tortuga se rescató en noviembre de 1990, por varias personas de la localidad, miembros de la Casa del Pueblo de Morelos. <http://colectivoafrica.blogspot.mx/2010/11/conmemoran-20-anos-de->

Algunas niñas asocian este rescate con la historia de su pueblo, pues cuando pregunté qué sabían sobre la historia de Morelos, una alumna de sexto grado respondió: “que se llamaba antes Poza Verde y que no había todas estas danzas que hay ahora” (Montserrat Abigail Rojas, enero 2013). Reyna Abigail Meza, del mismo grado, señaló que en la escuela no han visto nada sobre la historia de Morelos, pero “en lugares como la cancha sí he visto que hacen, que hacen danzas de la tortuga, la danza de los diablos, entre muchas otras danzas que vienen a visitarnos, a celebrar el día de la raza negra” (Reyna Abigail). De esta manera, ellas muestran la relación entre su pueblo y las danzas, así como entre su pueblo y lo negro.

Aunque estas alumnas de sexto grado parecen saber acerca del rescate de estas danzas, a otros niños poco les interesa cuándo se introdujeron las danzas pues las han visto en su pueblo desde pequeños y en algunos casos se encargan de interpretarlas en los grupos de danza o en las fiestas de Día de Muertos y Todos Santos. Una noche de noviembre Vero, de ocho años, simuló tener cuernos como los del Toro de Petate; perseguía a su pequeña vecina Vivani, al tiempo que movía sus pies como lo hacen los adultos en estas danzas y sacaba aire por las fosas nasales con fuerza, para simular el ruido del toro. Después interpretaron el papel de la Minga y del Pancho. Estaban jugando al Toro de Petate, a la Danza de los Diablos y a la Danza de la Tortuga, sin preocuparse –ni siquiera por un instante– por el origen de esas danzas.

Como muestro en el siguiente capítulo, cuando pregunté acerca de las danzas de Morelos mencionaron a la de los Diablos y de la Tortuga y, aunque no siempre tienen claro si son danzas de los negros, de los morenos, de los indígenas o de otra población, no tienen duda de que son de su pueblo.

[la-recuperacion.html](#). Se suele resaltar el papel de José María Peláez, y los hermanos Hilario, Álvaro y Martín Alemán Ibarra por el rescate de la Danza de la Tortuga; así como de Israel Reyes Larrea por rescatar la Danza de los Diablos.

Comentarios

En este capítulo mostré las fiestas públicas anuales que niños y niñas de Morelos consideran importantes. El componente religioso de estas celebraciones es central, de tal manera que la participación de niños católicos en ellas es mayor a la de niños de otras propuestas religiosas. No obstante, para quienes son pentecostales o testigos de Jehová, algunas de estas fiestas también son relevantes, por ejemplo, la fiesta del pueblo que se realiza los primeros días de mayo. Durante la celebración a la Santa Cruz, se interrumpen las clases y se colocan puestos de comida y de juegos que sin duda llaman la atención de los niños en tanto se trastoca la rutina del pueblo. Como mostré, en Cuajinicuilapa esta fiesta no fue considerada de las más importantes, lo que muestra el papel que tiene el lugar en la construcción de conocimientos, en este caso acerca del calendario festivo.

El componente cívico y nacional también forma parte de los conocimientos sobre las fiestas. En el día de la Independencia, por ejemplo, niños y niñas aprenden que su pueblo es parte de una comunidad imaginada: de la nación mexicana. Debido a los esfuerzos de ciertas organizaciones como AFRICA AC, lo negro también aparece en esta fecha tan relevante para los niños de Morelos. A partir de la coronación de la Reina Negra, se enseña que lo negro no sólo se refiere al color de la piel sino también a elementos culturales como la Danza de los Diablos y el Son de Artesa, por los detalles colocados en el carro de esta reina. No obstante, la reina de los Charros y la América siguen teniendo un papel preponderante en esta fiesta, quizá más que la reina Negra.

En los eventos organizados por las asociaciones civiles negras o afromexicanas, niños y niñas aprenden acerca de lo negro. De esta manera, en el Día del Pueblo Negro, el Día de las Niñas y los Niños Negro Afromexicanos y el Encuentro de Danzas, los asistentes y participantes conocen distintos aspectos acerca de lo negro, por ejemplo las danzas, los versos, la música, la poesía, y también la importancia del color de la piel. Lo negro, después de todo, aparece como un motivo de identificación cultural y de apariencia física, es decir, étnico y racial. Aunque aquí expuse una de las maneras de enseñar

sobre lo negro, en el último capítulo de esta tesis abordo otras enseñanzas al respecto, así como conocimientos sobre lo negro, sobre la gente del pueblo y algunas experiencias de discriminación.

Las fiestas aquí analizadas son parte de las actividades cotidianas que se realizan en Morelos, y en ese sentido es que colaboran a crear lazos sociales entre las personas de la localidad. Recordemos que, en el primer capítulo expliqué que un lugar no se define de acuerdo a los lindes físicos de un espacio, sino que puede imaginarse como momentos articulados de redes de relaciones sociales y significados, en un locus particular (Massey; 2004:154). Así, las misas y las comidas ofrecidas por los mayordomos de la fiesta de la Santa Cruz, por ejemplo, son algunos de esos momentos en que se articulan redes sociales y significados en –y acerca de– un locus particular.

El lugar, pues, está compuesto por la distribución espacial de las actividades de una ubicación y los involucrados construyen un apego o sentido de lugar, a partir de dichas actividades. Por ello, en el siguiente capítulo me ocupo de las actividades cotidianas que niños y niñas hacen en Morelos y los conocimientos que se derivan de éstas.

CAPÍTULO 5. ACTIVIDADES Y CONOCIMIENTOS COTIDIANOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA COSTA CHICA.

El objetivo de este capítulo es analizar las actividades que los niños realizan cotidianamente en el pueblo, así como los conocimientos que de ellas se derivan. Mi intención es recuperar las experiencias de niñas y niños en el marco de las relaciones intergeneracionales que establecen dentro y fuera de la familia, con la finalidad de identificar en qué medida ello se relaciona con los conocimientos que tienen sobre su pueblo y sobre lo negro. Además de las relaciones intergeneracionales, en todo momento considero también las relaciones entre pares, mediante las cuales los niños comparten, aprenden, discuten y juegan. No pretendo agotar la descripción y el análisis de las actividades y los conocimientos de los niños de estos pueblos, sino recuperar aquellos que considero centrales en su vida cotidiana (Heller; 1977).

Este capítulo permite tener una mejor comprensión sobre cómo los niños de Morelos se sitúan en su pueblo a partir de la actividad y cómo aprenden y aplican sus saberes. Tal como Jessica Martínez y Carmen Gallegos (inédito)¹ señalan, en tanto los niños forman parte de un contexto sociocultural específico, las actividades que realizan son parte y expresión de su cultura, además de ser fundamentales para su aprendizaje. Como expliqué en el primer capítulo, el lugar es el espacio donde se desarrollan las actividades cotidianas, se estrechan las relaciones sociales y se construye un apego hacia éste.

De acuerdo a Martínez y Gallegos (inédito), “el niño se desenvuelve en un contexto sociocultural y se apropia de los mediadores sociales e instrumentales que su cultura le ofrece para desarrollar diversas actividades”. Con una finalidad y a partir de una motivación, en cada actividad se llevan a cabo un conjunto de acciones y se ponen en práctica diversos mediadores sociales e instrumentales, siendo todo ello expresión de su cultura. Además, este sistema sociocultural, evidentemente, tiene una dimensión histórica, de modo que las

¹ Se trata de un material inédito facilitado por María Bertely. De estas autoras véase: Gallegos; 2008 y Martínez; 2008.

actividades observadas también son resultado de aquellas realizadas por generaciones anteriores.

En este mismo sentido, Jorge Gasché (2008:316) señaló que la fuentes de los conocimientos culturales no son los individuos aislados, sino “las personas tomadas en su *situación* y en su papel de *actores*, de productores, sea individuales sea cooperando entre varios, es decir, *socialmente*”. Así, los niños expresan sus conocimientos mediante su participación en acciones que permiten que los saberes se activen y se objetiven “en la interacción con el medio natural y social”. De ahí la importancia de analizar los conocimientos de la mano de las actividades cotidianas.

Aunque no haré una descripción fina de las interacciones en que se basan los procesos de socialización y endoculturación,² pues considero que ello hubiese requerido un trabajo de campo más extenso y focalizado, a lo largo de este capítulo doy cuenta de los espacios en que estos procesos se desarrollan. Así, es interesante percatarse que tanto la escuela como la familia y otras personas de la localidad, tienen un papel importante en el aprendizaje de estos conocimientos y en la realización de estas actividades. Muestro la manera en que ciertos conocimientos escolares contrastan con las prácticas cotidianas de los niños, las complementan o inciden en ellas (lo escolar también es considerado en los capítulos 4 y 6)

El capítulo inicia con las actividades que niños y niñas realizan en las calles, como ir a “mandado” y vender algunos productos. No debe olvidarse la vinculación que ello tiene con el hogar pues suelen ser los familiares con quienes viven, los que les mandan a hacer algo o a vender cosas. En la casa, niños y niñas hacen “quehacer”, y ellas también pueden aprender a hacer tortillas. Posteriormente analizo las actividades que se realizan al aire libre, como serían los conocimientos sobre los árboles, sus frutas o semillas y el

² Como expliqué en el capítulo 3, para Berger y Luckmann (1997:174) la socialización es un proceso constituido por la internalización de la realidad social, por medio del cual un individuo llega a formar parte de la sociedad. De acuerdo a Melville Herkovits (1992) la endoculturación se refiere al proceso de condicionamiento que ocurre dentro de los límites de determinado haz de costumbres, mediante el cual una persona aprende las formas de conducta que acepta su grupo. En este sentido también es de utilidad el proceso de transmisión de la cultura que George Spindler (2006) analizó.

campo, donde realizan actividades agrícolas o cazan iguanas y otros animales. Las actividades lúdicas, como los juegos entre pares y ciertas diversiones de adultos, tienen también importantes implicaciones en su vida cotidiana. Finalmente considero los conocimientos orales, como saber “echar versos”, escuchar cuentos, decir adivinanzas y contar historias sobre el pueblo. La oralidad, al igual que otras actividades y saberes, tiene un papel fundamental en la manera en que los niños construyen conocimientos sobre su pueblo.

Como señalé en la introducción de la tesis, me centraré en el pueblo José María Morelos, en la Costa Chica oaxaqueña, haciendo referencias a los niños de Cuajinicuilapa, ubicado en la misma región, pero en el estado de Guerrero. Me interesa destacar algunas semejanzas y diferencias observadas entre estas localidades, aunque en Morelos realicé trabajo de campo de manera más exhaustiva que en Cuajinicuilapa.

5.1 En las calles: los mandados y las ventas

“Dice mi mamá que yo soy el del mandado”
Luis Rojas, 4º grado, Morelos, septiembre 2012

El mandado es una actividad muy común entre los niños y niñas de José María Morelos, si bien también los jóvenes o los adultos la realizan. En el caso de los niños, consiste en que algún adulto, generalmente los padres o aquellas personas con quienes viven, les manden a comprar, traer o llevar algo. Un caso muy cotidiano es que niños y niñas vayan a comprar las tortillas.³ A veces, a los niños no les gusta ir a mandado, sobre todo si están jugando o descansando. Cuando se niegan a hacerlo bastan algunas amenazas para que vayan. La niña más pequeña que observé yendo a mandado tenía cuatro años.

Así, mientras se camina por el pueblo es común ver niños caminando, corriendo o en bicicleta, que van a algún mandado debajo de los extenuantes rayos del sol. Excepcionalmente, algunos van en moto, sobre todo a partir de quinto o sexto grado. En Morelos hay carreteras por las cuales transitan motos,

³ Por lo general las compran en tortillerías donde las tortillas son de máquina, aunque también hay algunos lugares donde las venden hechas a mano.

coches y camiones de carga, y ha habido algunos casos de atropellamiento, motivo por el cual una de las señoras del pueblo prefiere que su hija vaya caminando, y no en bicicleta, pues de esta manera puede tener más cuidado de no sufrir algún accidente.

Había visto lo común que era el mandado entre los niños, pero la respuesta que me dio Luis, un alumno de cuarto grado de Primaria, cuando le pregunté si él solía salir a jugar por las tardes, llamó mi atención. Estábamos en la escuela un viernes, que es cuando alumnos y maestros hacen el aseo general de la misma. Antes de salir al patio para hacer el aseo, Luis y yo resolvimos unos problemas de matemáticas que la maestra de cuarto grado puso como actividad de clase. Salimos del aula y empecé a platicar con Luis, quien me pidió que fuera a su casa después de la escuela. Le pregunté si él suele salir en las tardes y me contestó: “no, porque dice mi mamá que yo soy el del mandado”. Su mamá no puede caminar con facilidad y él debe hacer cosas que ella no puede (Diario de campo, septiembre 2012).

Si bien su madre tiene poca movilidad, esa no es la única razón por la que él es “el del mandado”, pues esta es una actividad muy común entre los niños de Morelos. Sin embargo, lo que llamó mi atención fue, precisamente, la manera en que él lo expresó, pues parece indicar que no se trata sólo de una actividad cotidiana sino que ésta forma parte de quién él es. Ello muestra que se esperan ciertas actitudes y comportamientos de los niños, siendo esto una característica de la niñez en tanto etapa de la vida.

De acuerdo a la madre de Luis, entre las actividades que su hijo hace están el ir a la escuela y hacer su tarea, pero además dijo que lo pone a ayudar, a veces lo pone a barrer, a llevar cosas o a hacer mandado. Es interesante que mientras ella y yo platicábamos, lo llamó para pedirle varias cosas, como muestro en mi siguiente nota de campo:

Cuando llego a su casa, saludo y entro. Ya me conocen. La mamá de Luis está sentada sobre un tronco, en la cocina, junto al gran comal. La cocina es una construcción externa a la casa, hecha con palos de madera separados entre sí para permitir el libre paso del aire y del humo, como tantas otras cocinas de Morelos. La señora llama a Luis para que me dé una silla, luego, para que me lleve un vaso de refresco, mismo que ella vende entre los vecinos. Luego lo llama para que lleve

comida a algún vecino. Después le pide que lleve las tortillas a esa misma persona. Un poco después le dice a su hijo que le dé de comer a su primito. Cuando el más pequeño se queja de que no tiene dónde poner las tortillas, entonces llama a su sobrina para que le dé un plato a su hermanito (Diario de campo, enero 2013).

Esta nota de campo muestra una de las maneras en que se establecen relaciones intergeneracionales, entre la madre y el hijo, así como entre la tía y sus sobrinos. Aunque se acostumbra que sean las mujeres o las niñas quienes hacen las tortillas,⁴ los varones pueden realizar otras actividades como sería atender a los primos o hermanos menores, así como traer o llevar cosas. Cuando los adultos necesitan algo, pueden recurrir a niñas y niños para que lo hagan, estableciendo una relación jerárquica congruente con el respeto que se busca que los menores muestren a sus mayores.

El mandado es una actividad que hacen tanto niños como niñas. Aunque suele realizarse por las tardes, en una ocasión observé cómo una madre mandaba a su hijo a traer algo durante las horas de clase. Era un miércoles. El recreo había terminado. Había varias mamás en la escuela afuera de los salones de primero y segundo grado, pues habría una junta con un docente. En plena clase, un niño salió del salón de primer grado y le pidió dinero a su mamá. Ella le dijo que no, y entonces él le respondió “pendeja”. La madre le amenazó diciendo: “te vo’ a pegá”; el pequeño asomó sólo su cabeza por la puerta del aula y contestó: “pendeja, pendeja, pendeja”. Unos minutos después, esta misma señora gritó el nombre de un niño de segundo, desde afuera del salón. El niño salió y ella le pidió que fuera a la casa a conseguir masa y queso. Le explicó dónde se encontraban éstos y le indicó que fuera corriendo. Así hizo el niño mientras la maestra siguió dando la clase (Diario de campo, septiembre 2012).

Por lo general, son los padres o familiares con quienes viven los niños, los que les piden que vayan a mandado, sin embargo, pueden ser también otros adultos quienes soliciten esta actividad. Se trata de otra manera de establecer relaciones intergeneracionales entre niños y adultos conocidos, que no sean sus familiares. En una ocasión observé a una señora parada afuera de su casa

⁴ Paola Sesia *et al* (2011; 198-199) muestran algunas actividades que realizan las mujeres afrodescendientes en la Costa Chica de Oaxaca, entre las cuales se encuentra hacer tortillas.

y, cuando le pregunté qué hacía, dijo que estaba esperando a que pasara algún niño para pedirle que fuera a mandado. Entonces me ofrecí, me dio el dinero y yo fui por lo que necesitaba. El mandado puede considerarse un favor y no sólo lo hacen los niños, sino también los jóvenes. Una noche, una señora le pidió a un joven, apodado Panco, que fuera a mandado. Le pregunté al muchacho al respecto y él me respondió: “un favor no más”, y pareció hacerlo con gusto (Diario de campo, septiembre 2012).

Los niños, en cambio, pueden verlo como una actividad tediosa. Un poco más temprano ese mismo día, me acerqué a una niña de ocho años y le pregunté ¿qué hiciste hoy?, a lo que ella respondió “mandado”. Cuando le insistí qué otras cosas había hecho, ella sólo repitió “mandado”, con una actitud de enfado (Diario de campo, septiembre 2012). Como ya mencioné, en ocasiones algunos niños se rehúsan a hacer esta actividad y los familiares pueden ir –ellos mismos– por lo que necesitan, o pueden amenazar o golpear a los niños para que hagan lo que se les está pidiendo.

El mandado no sólo se refiere a que los niños compren, lleven o traigan cosas, sino que esta palabra también se usa cuando los adultos necesitan hacer algo. Así, cuando algún adulto no está en casa, otras personas pueden responder que fueron a “hacer un mandadito”, sin especificar qué están haciendo ni a dónde fueron. Se puede referir también a actividades remuneradas. En este sentido, la abuela de un niño de cuarto grado me comentó que él, en ocasiones, había hecho mandados u otras cosas, por las cuales había recibido dinero. Pero la abuela temía que la mamá del niño se enterara de que él estaba trabajando y que ambos se metieran en problemas. Es por ello que esta señora, quien cría a su nieto desde hace años, prefiere que el niño no trabaje, aún cuando dice que a él le gusta hacerlo (Diario de campo, noviembre 2012).

En Cuajinicuilapa, Guerrero, el mandado también es una actividad común entre los niños. Tanto así, que un maestro de cuarto grado incluyó esta práctica como parte de su clase de matemáticas. El maestro Gaudencio tiene mucha experiencia docente y parece tener un trato cordial y cariñoso con sus alumnos. En las clases que presencié, él procuró recuperar las experiencias cotidianas

de los niños. Para explicarles la suma de fracciones, primero partió de la suma de números naturales. Quería darles un ejemplo, de modo que les dijo “A ver, sus papás los mandan a mandado, ¿qué les mandan a comprar?” De inmediato los niños vociferaron cosas, por ejemplo: pollo y tomate. El maestro recuperó sus voces para anotar una suma en el pizarrón (Diario de campo, noviembre 2012).

A pesar de que es una actividad cotidiana en Cuajinicuilapa, la inseguridad pudiera estar modificando esta práctica. Una señora que realiza un taller con niños, me contó que deben tomarse ciertas precauciones al trabajar con ellos, por la inseguridad. Le pregunté si efectivamente se trataba de un problema grave y me dijo que sí. Yo le comenté que me había llamado la atención la presencia de Policías Federales armados en las tiendas cercanas a la carretera, que es también la calle principal de Cuaji. La señora me dijo que por esos problemas se cuida más a los niños. Otra señora me comentó que los niños solían hacer mandados pero que ahora a algunos les daba miedo mandarlos, por la inseguridad, siendo los propios padres quienes van a comprar las cosas que necesitan (Diario de campo, noviembre 2012).

A partir de los mandados, niños y niñas aprenden ciertas cosas importantes. Cuando le pregunté a la señora Elvira González,⁵ de José María Morelos, qué considera que aprenden los niños cuando van a mandado, ella me respondió: “para aprender a saber comprar... para que vayan aprendiendo solas a hacer las cosas, a ser independientes” (noviembre 2012). Considero que los niños también aprenden a ubicar lugares importantes de su pueblo, no sólo las tiendas donde pueden comprar lo que se les pide, sino también las casas de familiares o amigos ya que es común que los adultos mencionen los nombres de los dueños de las tiendas, por ejemplo, o que hagan referencia a conocidos que viven cerca de ellas para que los niños ubiquen a dónde deben ir. Así, mediante el mandado, los niños aprenden a ubicarse espacialmente en su localidad.

⁵ En otros capítulos ya he hablado de las personas que menciono en este.

También es común que los niños ayuden a sus familiares en la venta de ciertos productos. Cuando fui a vender empanochadas (un tipo de pan) y regañadas (un tipo de galletas) con la señora Silvina, prepararon tres bandejas para la venta. Ella colocó la más pesada sobre su cabeza, después de haberme puesto una (un poco menos pesada) sobre la mía. Le dio a su sobrina de ocho años la bandeja más pequeña, para que vendiera en el barrio del Tamarindo sola, mientras nosotras vendíamos en “el cerrito”, como llaman al pueblo cercano La Cobranza. Antes de salir, agarramos un poco de albahaca. La niña pareció ir con gusto (Diario de campo, septiembre 2012). En cambio, nada de gusto parece haberle dado esta misma actividad algunos días después. La llamaron para que fuera a vender y, aunque al principio se rehusó, finalmente tuvo que hacerlo. Entonces, la mandaron a vender y le dijeron que agarrara albahaca primero, para la buena suerte. También nosotras agarramos un poco antes de salir a vender. La venta parece ser otro tipo de mandado, mucho más especializado que el mandado que se refiere a comprar, llevar o traer algo. Como puede verse, esta actividad no implica sólo la venta en sí, sino también otros conocimientos asociados como la importancia de la albahaca como planta que da suerte. Además, se fomenta la responsabilidad, la honestidad y la confianza entre los niños y sus familiares.

Otras niñas en el pueblo también ayudan a sus familiares a vender. Por ejemplo, hay quienes venden cacahuates, calabaza, empanadas, tamales, collares y pulseras. Se trata de productos que la familia tiene para vender y mandan a los niños a que ayuden a hacerlo, tratándose de una actividad comercial fluctuante pues no siempre se vende el mismo producto ni tampoco se realiza en días determinados. Aunque encontré más niñas haciendo esta actividad, también los niños pueden ayudar a vender. Un niño de quinto grado criticó a otro, de menos edad, por vender tamales, como si se tratara de una actividad para mujeres. Con un tono afeminado y burlesco, le dijo: “ay tamalera, ¿a dónde vas?”. El otro niño iba en su bicicleta, con una cubeta que contenía tamales (Diario de campo, enero 2013).

Aunque no se trata de una actividad generalizada entre los niños, considero que los aprendizajes derivados de la venta de productos son fundamentales,

sobre todo en aquellos casos en que la realizan frecuentemente. Como describo a continuación, las niñas aprenden a ofrecer productos, cobrar por ellos y cuidar el dinero que reciben. Además, adquieren un conocimiento espacial del pueblo en función de quiénes les suelen comprar y quiénes no, así como quiénes les deben dinero de alguna venta previa. Es interesante que este mismo tipo de saberes también los observé cuando acompañé a la señora que vende empanochadas y regañadas.

Una tarde de septiembre fui a vender cacahuates con Alexandra y su amiga Heidi que la estaba acompañando. Heidi va en el último grado del jardín de niños mientras que Alexandra cursa el segundo grado de primaria. Alexa dijo que ha salido a vender desde los cinco años y ahora tiene siete. Estábamos en el barrio del Tamarindo y vendería en varios barrios, incluyendo el del Arenal (véase croquis, capítulo 2). La niña iba caminando con una pequeña bandeja llena de bolsas con cacahuates. No la llevaba en la cabeza, sino que la cargaba en el brazo y la mano. Dijo que su mamá (quien es de origen mixteco) sí sabe llevar la bandeja sobre la cabeza, pero ella no ha aprendido (Diario de campo, septiembre 2012).

Para ofrecer el producto, Alexa decía (en dirección a las casas y en voz alta): “¿cómpra cacahuáte?”, con énfasis en las letras donde he colocado un acento. Si le decían que no, ella seguía caminando. Al igual que la señora Silvina, la niña ya sabe quién suele comprarle y dice “esa señora me compra”, muy parecido a cómo lo dice Silvina, quien vende empanochadas y regañadas. Algunos le piden cacahuates a Alexa, y le dicen que van a ir a su casa posteriormente, para pagarle. A Silvina le dicen que le van a pagar la próxima vez que vaya a vender, y ella guarda una memoria perfecta sobre quiénes y cuánto le deben.

Unas señoras le pidieron varios cacahuates pero sólo pagaron algunos, diciendo que luego le iban a pagar lo demás. Cuando esto ocurrió, yo no entendí el acuerdo, pero la niña lo comprendió de inmediato y me lo explicó. Parece que le compraron tres bolsas y le dieron 15 pesos, pero le pidieron dos más y dijeron que se lo pagaban después. Esas señoras son del barrio del

Tamarindo y estaban comiendo unas calabazas cuyo interior era verde. Pregunté qué era eso y dijeron que calabaza. Una de ellas me dijo que en ese pueblo tanto las calabazas, como la gente, son morenas: “aquí tanto las calabazas como la gente es morena”, y se rieron las otras señoras.

Alexa empezó a hacer cálculos mentales sobre las cuentas. Seguimos caminando. La niña ubicaba bien dónde vive la gente que le compra y quiénes no le suelen comprar. Sabía bien la ubicación de las calles y dónde saldría si caminaba por un lado, o por otro. La más pequeña, su amiga Heidi, no sabía aún todas esas cosas, pero esta es una de las maneras en que va aprendiendo, acompañando a su amiga. Se trata de un aprendizaje entre pares, donde la menor aprende de la mayor, pero sin necesidad de que se le enseñe. De hecho, cuando llegamos a una casa fue la más pequeña quien ofreció cacahuates, con el mismo tono y acento que Alexandra.

Alexandra sabe bien sacar cuentas de cinco en cinco, así como sumar rápidamente 15 más 10; estas cantidades son, todas, múltiplos de las bolsas de cacahuates. En cambio, otra niña que vende tamales no sabe sacar bien las cuentas de \$2.50 pesos por cada tamal, quizá porque sale menos seguido a vender. En su caso, son los adultos que le compran, quienes procuran darle la cantidad debida reiterando valores como la honestidad y la confianza en las relaciones entre adultos y niños de la localidad.

Como mencioné en el segundo capítulo, estas niñas me platicaron sobre la “casa” de la Santa Muerte mientras vendíamos cacahuates. Así, vender les permite conocer sitios del pueblo de manera independiente pues salen sin compañía de adultos y recorren las calles de la localidad. Me parece interesante cómo adquieren un aprendizaje territorial relacionado con la actividad comercial que realizan, creando indicadores espaciales de acuerdo a quiénes compran, o quiénes no, y quiénes le deben dinero. Mediante esta actividad, las niñas aprenden conocimientos importantes sobre su pueblo, en tanto construcción social de lugar.

Alexandra, a su corta edad, sabe bien cómo ofrecer los cacahuates, así como cobrar por ellos sin equivocarse. Además, guarda cuidadosamente el dinero para no perderlo, sabiendo el valor que tiene su trabajo y el de sus padres. Asimismo, me parece importante el aprendizaje que se da entre pares, en este caso entre amigas, pero pudiera suceder algo similar entre hermanas. Alexandra tiene una hermana menor y varios meses después las encontré vendiendo juntas, con otra niña más, como se muestra en la siguiente fotografía.

Imagen 52. Tres niñas vendiendo juntas.



Fotografía: Cristina Masferrer, enero 2013. A la izquierda, Alexandra carga un perrito que quería que apareciera en la foto. Sigue su hermana menor quien sostiene la bandeja con cacahuates que venden. A la derecha, una amiga que también está vendiendo.

La señora Cristina Trinidad Santos, madre de dos niñas que cursan la primaria, me comentó que cuando ella era niña ayudaba a vender tamales y pozole. Además, en su casa lavaba, hacía tortillas y comida. Aprendió a hacer pozole, pero no tamales (noviembre 2012). Como se ve a continuación, el quehacer y las actividades de cocina son también importantes para los niños de Morelos.

5.2 En la casa: el quehacer y las tortillas

“¿Compras tortillas o golpeas[?]”
Carta de María Guadalupe Lopes, 4º grado, Morelos, octubre 2012

Imagen 53. Niña haciendo tortillas de mano



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, enero 2013. A un lado de la niña está una de sus tías. Por problemas familiares tuvo que abandonar la escuela, no obstante estar motivada en estudiar.

En el caso de las niñas, hacer tortillas es una actividad importante, si bien no todas saben hacerlas y en muchas casas se acude a las tortillerías del pueblo para comprarlas. Cuando le pregunté a Elvira González, madre de Briana, si le enseña a su hija a guisar, me respondió: “si porque ahorita ya está en la edad de que quiere aprender de todo y pues yo le enseño, ¿no? Casi no le evito las cosas, siempre le digo vamos a hacerlo, pero siempre le voy enseñando, le voy diciendo cómo lo haga para que tenga cuidado...”. Su hija tiene ocho años. Le pregunté si la niña sabe hacer tortillas y me dijo: “sí, con la tortillera, pero sí las hace, sí, si le digo que ahorita, como está en edad, eso le llama la atención mucho, y yo, pues la pongo ahí para, y estoy con ella, ¿no? para enseñarle” (noviembre 2012). La frase que empleó la señora Elvira, “como está en edad”,

es muestra de la manera en que las personas de un determinado contexto cultural interpretan la etapa de desarrollo de los niños de acuerdo a conocimientos que consideran relevantes.

La señora Asunción Monjaraz comentó que su mamá le enseñaba a “coser servilletitas”, y también ella le enseña a su propia hija, quien cursa quinto grado, a hacer esta actividad. Antes, la señora iba al campo a veces para bajar limón. En cambio, su hija va al campo sólo a pasear: “ya no hace ninguna actividad en el campo porque ya no hay... limón”. En cambio, su hijo, que cursa el primer grado de Preparatoria, va a trabajar al campo cuando no hay clases, lo que muestra que las actividades agrícolas se asocian a los hombres, sobre todo jóvenes y adultos (noviembre 2012). Para ella lo más importante que su hija debe aprender es lo referente a la escuela, pero también a hacer cosas en el hogar. Por eso su hija barre, lava los trastes y su ropa. Aunque aún no sabe guisar, aprendió a hacer tortillas desde los ocho años, más o menos (ahora tiene 10). Es interesante que esta edad, ocho años, sea precisamente la edad que tiene Briana, quien está aprendiendo a hacer tortillas porque, de acuerdo a su madre, “está en edad”.

Así, además del mandado y la venta de productos, los niños realizan otras actividades que sus padres consideran importantes como podría ser el quehacer. La señora María Victoria Gasga me contó que sus nietos le ayudan a limpiar el patio de la casa: “Llegan [de la escuela] y me ayudan tantito, aunque sea peleando les digo que me ayuden a recoger las hojitas”. Pero para ella lo más importante es el estudio: “yo les digo, nos peleamos y los regaño, y les digo, <<estudia hijo, ya estudiando ya ‘tá uno más bien>>” (noviembre 2012). Los niños pueden ayudar a sus padres en las actividades que estos hacen, remuneradas o no. Por ejemplo, ella “lavaba ajeno” y eso le enseñó a sus hijas (noviembre 2012). En este mismo sentido, una niña pequeña ayudó a su padre a pintar los árboles de la casa (Diario de campo, septiembre 2012).

Cuando era niña, la señora Erika Luna ayudaba a lavar trastes, a barrer y a hacer de comer, además de ir a los limones y acarrear leña para vender: “uno no paraba, y antes no tenía uno descanso como niño, ahora es que ya, los

chamacos ya tienen su, pues hasta dicen el derecho de los niños”. Sus hijos, quienes ahora cursan la secundaria y la preparatoria, hacen distintas actividades. Uno de ellos va a la prepa en la tarde, pero antes de eso:

se levanta, y agarra su caballo y va a hacerle de comer a los animales al cerro, porque tenemos unas gallinas allá en el cerro. Él se va a darle de comer a las gallinas, a hacerle de comer a los perros, porque hay animales ahí, incluidas las gallinas. Y de ahí se viene. Me ayuda a barrer mi casa, a lavar mis trastes. Son hombres, pero a todo me ayudan, a todo me ayudan (Erika Luna, noviembre 2012)

Tiene otro hijo que cursa la secundaria y ayuda a barrer el patio después de ir a la escuela. En el comentario de la señora Erika es interesante el énfasis que hace en que sus hijos realizan ese tipo de actividades aun siendo hombres, lo que podría mostrar que barrer y lavar trastes se asocia a las mujeres, más que a los varones. Además, el uso de las palabras “mi” y “mis” para referirse a la casa y a los trastes muestran que son tareas que se espera que ella, en tanto madre y esposa, realice. En un taller de radio, una niña llamada Silvana, me contó que ella barre, lava los trastes y, a veces, trapea. Entonces, otra niña comentó que sus papás le ayudan a hacer la tarea, y que su mamá le enseña a barrer y a lavar los trastes. Otra niña más, dijo: “a veces mi mami, este, me pone, este, a barrer y yo le obedezco” (enero 2013).

Estas actividades no son exclusivamente de las niñas pues la señora Salomé me explicó que su hijo lava los trastes, cuida a su hermana y lava la ropa, aunque no toda. El niño quiere ayudar a hacer la comida, pero a ella le da miedo que se vaya a quemar. Le pregunté si es que no sabía cocinar porque era hombre y me dijo que no era por eso, pues los hombres también hacen ese tipo de cosas.

Cuando le pregunté qué es lo más importante que debe aprender su hijo, me dijo que en lo “terrenal” lo más importante es “que sea alguien”, refiriéndose sin duda a lo profesional. Pero lo que tiene mayor importancia para ella es “ser instruido en la palabra de Dios”, y mencionó también el “temor de Dios”. Su esposo es el Pastor de la Iglesia Pentecostal. La señora Salomé dijo que su hijo debe aprender a apartarse de aquello que le puede causar mal e hizo citas textuales de la Biblia para fundamentar su palabra (Diario de campo, noviembre 2012). Para los católicos, lo religioso también es relevante. El señor Alfredo

Luna comentó sobre la importancia de enseñar a los niños a rezar de la siguiente manera:

Mis nietos saben respetar, son humildes, no son agresivos, no andan en la calle a esas horas de la noche, entre yo y su papá y su mamá y su abuela nosotros los disciplinamos bien. Nos pusimos de acuerdo, <<a ver, Erika>>, porque así se llama mi hija, la que vive allá, <<Érika le enseñas a rezar a tus hijos>>, cuando estaban chiquitos. <<Ay papá>>, dice, <<estos son más burros>>. <<Pues mira hija, si tú les das el lado por burros, pues van a ser burros>> (Alfredo Luna, noviembre 2012)

Me contó que cuando él y sus hermanas eran pequeños, los sentaban en círculo a rezar, antes de acostarse. Como mencioné en el capítulo 3, rezar es importante también para algunas niñas católicas.

El quehacer, entonces, también es una actividad que hacen los niños, probablemente con mayor frecuencia si es que no tienen hermanas. La señora Sofía, mamá de Gerardo, dijo que él le ayuda a barrer y hace mandados. Al momento de la conversación ella estaba recién operada, por lo que comentó que él se encargaba de darle de comer por la situación en que se encontraba. Le pregunté a Gerardo qué hace a lo largo del día y me platicó que cuando no hay clases “me pongo aquí, a veces me pongo a barrer y a veces me pongo a juga’ con los *muchitos*” (enero 2013).

El quehacer, sobre todo, se refiere a barrer y lavar los trastes. Ello implica conocimientos que los niños aprenden de sus padres, sobre todo de las madres. Aunque el quehacer aparece como una actividad que hacen tanto niños como niñas, en ningún caso encontré que los varones hicieran tortillas. Éstas suelen comprarse ya hechas, pero en ocasiones se hacen a mano. Aún cuando los familiares comentan que sus hijos hacen quehacer o ayudan en las actividades de la cocina, cuando les pregunté qué les parecía más importante, mencionaron a la escuela, mostrando que se trata de un espacio central.

Cuando pregunté a los niños de cuarto grado de la escuela Primaria Salvador Añorve, ¿qué hacen los niños en Cuajinicuilapa?, sus respuestas se centraron en el juego y en actividades de la escuela como podrían ser estudiar, hacer tarea o exámenes. Incluso un niño me dijo “los niños y niñas estudiar y, ya cuando crecen, trabajar”. Sin embargo, otros mencionan el quehacer o el aseo.

Una niña dijo: “pueden hacer quehacer en su casa, hacer la tarea, lavar su ropa”. Me parece interesante la manera en que incluso este tipo de actividades pueden relacionarse con lo escolar, por ejemplo, una niña señaló: “que planche su ropa para venirse a la escuela, y no faltar” (enero 2013). Fueron niñas quienes mencionaron el quehacer, si bien otras hablaron sobre el juego y el estudio y no mencionaron este tipo de actividades.

En otra escuela de Cuajinicuilapa, las niñas llamaron “oficio” al quehacer. A continuación presento un fragmento de una entrevista colectiva que los mismos niños hicieron, como parte de un taller de radio que realicé en la escuela Ignacio Manuel Altamirano sección 1. Los niños decidieron titular el programa de radio “Radio quinto”, dado que cursan el quinto grado de primaria. Estas preguntas fueron elegidas libremente por los niños.

Coral: Rosa, ¿Qué haces cuando estás sola en tu casa?

Rosa: Prendo mi tele [se ríe]

Coral: ¿Y qué haces cuando sales de la escuela?

Rosa: Oficio

Coral: ¿Cómo qué?

Rosa: Lavar los trastes, barrer, trapear

Manuel [al fondo y de manera burlesca]: Ir a vender pepinos

Coral: ¿Por qué te dice que vendes pepino?

Rosa: Porque un día me vio. Y él un día estaba haciendo huaraches. Y en el comal estaba haciendo tortillas [golpea sus manos como si estuviera haciendo tortillas].

[...]

Coral: ¿Te gusta vender pepinos?

Rosa: Sí

Coral: Briseida, ¿Qué haces cuando estás sola en tu casa?

Briseida: Me pongo a golpear. Si no, hago oficio en mi casa.

Rosa [al fondo]: Yo también, a veces golpeo.

Coral: ¿A qué te refieres con golpear?⁶

Niña [al fondo]: Golpear tortillas, m'ija.

Briseida: Golpeo tortillas, hago tortillas. Hago tortillas para comer [...] y hacer oficio y hacer comida. Hacer mole de iguana, tamales y caldo de iguana. Y armadillo.

Coral: Luis, ¿qué te gusta hacer en el tiempo libre?

Luis: Estudiar.

Coral: ¿Y qué más?

Luis: Y jugar...

[...]

Coral: ¿Qué tipo de quehaceres tienes en tu casa?

⁶ Sin duda Coral sabe a qué se refiere su compañera con la palabra “golpear”. Probablemente pidió a su compañera que fuera más explícita porque el día anterior, en el taller de radio, yo hice preguntas de este tipo insistiendo en la importancia de explicar cosas que a ellos pudieran parecerles obvias pero que podían no serlo para quienes escucharan el programa de radio.

Evelyn: Barrer

[Coral se ríe y me da la grabadora]

Cristina: Miriam, ¿qué te gusta hacer en el tiempo libre?

Miriam: Jugar a las muñecas, estudiar y mirar la tele, y ya.

[Regreso la grabadora a Coral]

Coral: Verónica, ¿qué te gusta hacer cuando estás sola en tu casa?

Verónica: Mirar la tele.

Coral: ¿Qué más?

Verónica: Y jugar con mis amigas y, ir a la deportiva. (enero 2013)

Como puede notarse en esta transcripción, Rosa mencionó que hace oficio al salir de la escuela y Briseida retomó esta actividad en su comentario. Manuel, un niño que ha llegado hace algunos meses al pueblo⁷, se burló de ella diciendo que vende pepinos. Es interesante que Rosa se haya defendido de esta burla respondiendo que ella lo ha visto haciendo tortillas, una actividad que suelen hacer las mujeres, y no los hombres. En cambio, nadie se burló de Briseida por hacer tortillas. Cocinar, parece ser también una actividad que sabe hacer Briseida, y mencionó varios platillos típicos de la región como sería el mole de iguana. El juego y la televisión parecen estar también presentes en la cotidianidad de estas niñas. Como puede verse, la venta, el quehacer u oficio, hacer tortillas y guisar, son también actividades cotidianas de los niños de Cuajinicuilapa.

Dado que los niños no incluyeron las actividades que hacen en el hogar, en los dibujos que hicieron sobre su pueblo o sus escritos sobre éste, podríamos decir que no se vinculan de manera explícita con la manera en que construyen conocimientos sobre su pueblo. Sin embargo, es evidente que los niños ubican su vivienda como parte de su pueblo y es interesante que en la mayoría de los dibujos que hicieron sobre su pueblo, las casas –o su propia casa– hayan sido el centro.

Los árboles también aparecían en sus dibujos, mientras que en pocas ocasiones incluyeron escenas sobre el campo. A continuación muestro la importancia que tienen las actividades realizadas al aire libre, donde cobran relevancia los conocimientos sobre los árboles, el campo y los animales.

⁷ Ha estado en el Distrito Federal y en Tijuana.

5.3 Al aire libre

En la región de la Costa Chica, es común la producción de maíz, papaya, coco, plátano, ajonjolí, cacahuete, mango, sandía y limón. Además, se encuentran pastizales, pues la ganadería también es una actividad económica importante en la región. En el segundo capítulo describí las principales labores agrícolas que se realizan en José María Morelos, así como algunos cambios importantes que ha habido a lo largo del tiempo. De una producción diversa, la población pasó a especializarse en el limón, y ahora, en la papaya. Como mencioné, anteriormente los niños y jóvenes participaban en estas actividades en mayor medida que en la actualidad, probablemente por la introducción de agroquímicos. Aunque menor, aún es importante la participación de los niños, como se esbozará un poco más adelante.

Las iguanas son un importante elemento de la cocina regional, a pesar de estar protegidas por encontrarse en peligro de extinción. Lo mismo ocurre con los huevos de tortuga, quizás en menor medida. De cualquier forma, saber atrapar iguanas y cazar otros animales parece ser un conocimiento relevante tanto en José María Morelos como en Cuajinicuilapa. También deben considerarse los saberes que tienen los niños sobre su entorno, por ejemplo los árboles. En José María Morelos destaca la presencia de palmeras, árboles de tamarindo, de almendro, de mango y de limón, así como de noni y papaya, entre otros. En Cuajinicuilapa, además de estos, es famoso el cuajinicuil, al que el pueblo debe su nombre.

Antes de describir las actividades que niños y niñas realizan al aire libre y los conocimientos que de estas se derivan, deseo recordar que mi trabajo de campo se realizó en periodo de clases y, tanto niños como adultos, manifestaron ir al campo en vacaciones. Aunque a partir de entrevistas y de observación noté la poca participación de los niños en estas actividades, mi trabajo de campo no se centró en ellas y, por tanto, presento esta información tan sólo como un esbozo que podrá trabajarse mejor en investigaciones posteriores.

5.3.1 Árboles, frutas y semillas

Los árboles suelen conocerse dependiendo de los frutos que brindan, aunque no únicamente. Verónica, de ocho años, me contó que hay dos tipos de árbol, los de flores y los de frutos (Diario de campo, septiembre 2012). No obstante la imprecisión de esta información, me parece interesante que lo haya enunciado así pues el conocimiento sobre los árboles se asocia al consumo de sus frutos. Quizás es por ello que Vero sabe muy bien cuáles son los árboles de tamarindo, de almendro y de coco. Adicionalmente es importante señalar que el barrio donde ella reside se conoce como “El tamarindo”, porque eran muy comunes estos árboles en esa parte del pueblo. Y en el patio de su casa hay un hermoso tamarindo que cubre sus juegos de los rayos de sol. De hecho, también se reconoce la sombra que dan los árboles. Tal como dijo Marselo (4º grado) en una carta: “Mi casa es de dos pisos y esta un árbol de sombra”.

Los almendros también parecen ser muy relevantes en el pueblo. Vero me enseñó cómo sacarle el “coquito” al almendro. Se agarra el fruto y se le golpea con una piedra y en el centro se encuentra el coquito del almendro. En esa ocasión tomó el almendro del piso, pero sabe utilizar la “canasta”, una herramienta que también se usa para otras frutas, misma que se describe más adelante (Diario de campo, septiembre 2012).

Para los niños de cuarto grado los árboles parecen ser sumamente importantes ya que al hablar de su pueblo la mayoría de ellos los mencionó como parte de su localidad. No sólo los incluyeron de manera escrita sino que al dibujar su pueblo los árboles ocuparon un espacio importante. Por ejemplo, en la primer carta de Jacquelin, ella escribió “hay muchos árboles, plantas y casa aquí”, y en su última correspondencia preguntó a Adriana, del DF: “¿hay arbole en Mexico? [sic]”, probablemente porque Adriana no había mencionado los árboles en sus cartas.

En su carta, Karen Suleydy explicó que en Morelos había muchos árboles y animales: “Aquí hay árboles de almendra, guayaba, chico zapote, plátano, mango, mandarina, guaya, coco, marañona y yaca y más árboles de otras

frutos pero eso si están riquísimas y también hay animale como iguana, gallina, perro, gato, conejo, armadillo, periquito y tejon [sic]”. Además de haber enumerado las frutas y animales que hay, es interesante que haya añadido que las frutas están “riquísimas”, pues expresa que tienen especial valor para ella. No son frutas que simplemente hay en su pueblo, sino que son de buena calidad y ella las disfruta. Otra alumna de cuarto grado, Sitaydy también mencionó los árboles en su carta y en el segundo capítulo mostré cómo Marcelo, compañero de grupo de estas niñas también enlistó árboles y animales de su localidad.

Como se ha visto, niños y niñas conocen varios tipos de árboles. Cuando grabábamos un programa de radio les pregunté qué árboles hay en su pueblo. Aunque uno de ellos no parece tener mucho conocimiento al respecto y responde “árboles verde”, los demás mencionan una importante diversidad, e incluso reorientan la pregunta hacia cuál es su árbol preferido, mostrando la importancia que estos tienen en su vida cotidiana.

Cristina: ¿Qué árboles hay?

Hugo Alejandro: Árboles verde

Emanuel (1): ¿De los nombres o árboles?

Cristina: Tú elige.

Emanuel (1): Árbol de este, de tamarindo, de mango, de, de este, de zanate y hay, este, también de almendra.

Frida: Hay de muchos árboles, pero mi favorito es el ficus.

Verónica: Mango y limón.

Adamaris: A mí me gusta el árbol de almendra, el árbol de almendra y también otras cosas del árbol.

[Oswaldo, de cuatro años, parece no saber qué debe decir, entonces Verónica le explica]

Verónica: El árbol que a ti más te guste. De almendra, de tamarindo.

Oswaldo (4 años): De tamarindo

Daniel (4 años): De almendra

Silvana: De almendra, de tamarindo y de mango

Emanuel (2): El mío es de almendra

Jackelin: El mío es de almendra y de limón

[...]

Cristina: ¿Qué árboles hay aquí?

Gibrán: De almendra, de tamarindo, de limón, de mango, de grosella, de guayaba, de plátano. (enero 2013)

Como puede verse, los niños conocen los árboles que hay en su pueblo, así como los usos que se les puede dar. Aunque en esa ocasión sólo mencionaron árboles de frutas, unos días después, ellos mismos llamaron mi atención sobre una planta de algodón. Caminábamos hacia la cancha de fútbol para grabar una parte del programa de radio, pero un poco antes de llegar vimos un árbol hermosamente decorado con blancos algodones. Tomaron semillas cubiertas por algodón, me los enseñaron y regalaron. Les di la grabadora y dijeron lo siguiente:

Cristina: ...A ver, cuéntame del algodón

Silvana: Eh, cuando, este, vacuna se pone aquí algodón porque sale sangre.

Cristina: ¿Y este arbolito es un arbolito de algodón?

Silvana: Sí.

Adamaris: ¡Yo, yo! Este arbolito alguien le puso la semilla y nació. Ahí tienen algodones, agarran algodón, le quitan la semilla, lo remojan con alcohol, después se lo llevan a la clínica y después le limpian para que le vacunen, después lo van, se van a su casa.

Verónica: Este algodón sirve como para cuando siembras semilla, le pones la semilla y luego lo pones en un frasco y luego ya le echas agua todos los días y ya crece. Y también sirve, le quitan la semilla y se lo llevan allá, 'onde vacunan y luego te vacunan y luego le echan alcohol y te lo ponen y ya después, ya cuando ya no te sale sangre te lo quitas. (enero 2013)

Estas niñas recuperaron conocimientos locales y los relacionaron con los escolares. En la escuela, han hecho el ejercicio de poner semillas de frijol cubiertas de algodón en frascos de vidrio para que éstas crezcan (Cervera *et al*; 2011:52-53. Martínez *et al*; 2011:54-55). Evidentemente, las vacunas también son importantes pues la mayoría de estas se aplica a las personas durante su infancia. De esta manera, relacionaron también lo que saben sobre los usos que se pueden dar al algodón.

En Morelos hay un tipo de árbol cuyo fruto antes se utilizaba para adherir o pegar cosas; estos frutos se conocen como bellotas. Aunque algunos niños aún las conocen, suelen usar los pegamentos comerciales. La señora Juliana Acevedo me mostró cómo apretar las pequeñas bellotas, que son bolitas blancas de aproximadamente un centímetro de diámetro. De ellas sale un líquido viscoso transparente que pega hojas y otros materiales. Dice que su

hija, Verónica, sabe usarlas porque a veces cuando no tienen *Pritt* o *Resistol*,⁸ ella le dice que use bellotas para hacer su tarea (Diario de campo, septiembre 2012). En este caso, el conocimiento sobre uno de los frutos que pueden encontrarse en el pueblo se logra a partir de la relación materno-filial.

Mientras jugábamos en la calle varios niños y niñas, decidimos jugar a las escondidillas. Entonces Paquito, quien cursa el último año del Jardín de Niños, dijo que contáramos en “el palo de mango”. Aunque a su corta edad sabe bien qué tipo de árbol es, eso no evitó que las hormigas rojas lo invadieran cuando él interrumpió el camino de éstas, pegándose al tronco. Lluvia empezó a contar y yo me fui a esconder con Paquito, quien se pegó al árbol. De pronto salió, porque le estaban picando las hormigas rojas y cuando nos dimos cuenta tenía la playera llena, llena de hormigas rojas. Estaba desesperado. Le dije que levantara los brazos y le quité la playera. Ya después fue más fácil matar las pocas que tenía en el cuerpo y él se sacudió la cabeza. Al poco tiempo pasó su prima y le di la playera (Diario de campo, septiembre 2012).

Sin duda los niños conocen los nombres de los árboles por sus frutos, si bien pueden olvidarse de los peligros de acercarse demasiado a ellos. Algunos niños prefieren tomar los frutos del piso, en lugar de bajarlos del árbol. Un señor nos comentó que los *muchitos* no quieren bajar las naranjas, pero sí se las comen una vez que han caído, o una vez que él ya las ha bajado; en su casa, además de naranjos tiene un árbol de noni⁹ (Diario de campo, septiembre 2012).

En cambio, algunos niños muestran gran habilidad para bajar frutos de los árboles. Por ejemplo, Gibrán obtiene mangos de un árbol en su casa. Gibrán estaba descalzo fuera de su casa. Es un niño con una gran habilidad y sensibilidad para pintar. Suele platicar en voz baja pero con gran fluidez. Paseo en mi muñeca la pulsera azul que me regaló. Dice que nació en Tijuana y ahora

⁸ Marcas comerciales de pegamento.

⁹ El noni es un fruto que cambia su color, de verde a amarillo y luego a blanco. Es del tamaño de una papa. Desprende un olor sumamente desagradable cuando cae y empieza su proceso de putrefacción. Sin embargo, se ha reconocido su importante aporte nutricional. Véase: <http://www.noni.com.pa/> y <http://agroforestry.net/tti/Morinda-noni.pdf>

tiene nueve años. Gibrán, de tez clara y cabello lacio, ha colocado una silla de plástico debajo de los mangos que quiere bajar. Toma un palo de, más o menos, tres metros de largo, en cuyo extremo hay una canastilla. Se pueden tomar varias frutas con este instrumento, después de lo cual sólo se inclina el palo, con el extremo donde se encuentran las frutas hacia el piso, y se echan al suelo. Entonces entró por un cuchillo a su casa y empezó a pelar un mango y a comerlo. (Diario de campo, enero 2012).

Imagen 54. Canasta con mangos



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, mayo 2013. El palo de la canasta puede ser de hasta 3 metros de largo.

Unos meses después iba caminando por Morelos y observé a unos niños, de seis años más o menos, bajando fruta de un árbol. Ellos no tenían la canasta que se acostumbra usar para bajar frutas, por lo que estaban usando simplemente un palo. Me pidieron que les ayudara porque ellos no tenían la altura suficiente para alcanzar las ciruelas verdes con el palo. Yo tenía la altura pero no la habilidad para identificar las ciruelas verdes del árbol. Así que yo les ayudé a bajarlas por mi altura, pero eran ellos quienes las veían y me decían dónde estaban, a veces insistiéndome “ahí, ahí”, como si fuera algo demasiado evidente. Ello muestra que niños de esta edad, cuando menos, ya saben realizar esta actividad donde hay varios conocimientos implicados (Diario de campo, mayo 2013).

Los cocos, por supuesto, no pueden bajarse de la misma manera. Un niño debe subir hasta donde se encuentran estos para desenroscarlo poco a poco. Desde arriba los suelta y pueden caer al piso pero, también, algún niño puede esperar abajo para atraparlo. Después baja de la palmera con habilidad, sin lastimarse en lo absoluto. Así fue como hicieron algunos alumnos de quinto y sexto de primaria para sacarle los cocos a la palmera de su escuela, cuando las clases habían terminado (Diario de campo, septiembre 2012). La siguiente fotografía muestra a un alumno bajando cocos de la palmera.

Imagen 55. Alumno sacando cocos



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, 21 septiembre 2012

Ese mismo día había niños corriendo del otro lado de la escuela; estaban tratando de atrapar una iguana verde. Brincaron la barda de la escuela para salir de ella, se metieron al terreno donde siembran maíz. Algunos niños llevaban unas resorteras para iguanas aunque no las usaron en ese momento. Después de brincar y correr parece que uno de ellos sí pudo atraparla (Diario

de campo, septiembre 2012). Como se explica a continuación, atrapar iguanas se asocia con las actividades del campo

5.3.2 El campo y las iguanas

La caza de animales, entre ellos las iguanas, es una actividad común entre niños y adultos de la Costa Chica. En ocasiones se trata de un juego y los niños de Primaria corren con resorteras tras los animales sin que, necesariamente, los atrapen o maten. Los atrapen o no, los niños saben bien cómo son. Un niño de segundo grado de primaria, Yair, me explicó: “las iguanas son, tienen una cabeza grande... y tienen una cola larga con espinitas y tienen unas patas así, tienen unas uñas grandes, una pata grande, la uña puntiaguda”. Le pregunté si se parecían a las cuijas y me respondió: “Sí, pero la iguana está grande” (octubre 2012).

Aunque en ocasiones se trata de juegos sin consecuencias para estos animales, otras veces las personas se comen las iguanas que atrapan o los animales que cazan.¹⁰ Una señora me comentó que tenía en su refrigerador iguanas y cucuchas (aves blancas similares a las palomas o pichones), que su hijo de 13 años, quien cursa la secundaria, recientemente le había llevado. Tiene otro hijo que cursa la primaria y él también usa resorteras para ir “a la iguana”. Le pregunté a la señora quién le había enseñado a sus hijos a hacer esta actividad y me respondió: “pues él nada más, desde chiquito” (enero 2013).

En varios pueblos de la Costa Chica, las iguanas se preparan, principalmente, en mole y en caldo. En Morelos, cuando hay fiestas o celebraciones familiares, se puede ofrecer mole de iguana. Al atrapar a estos reptiles deben tener cuidado de no matarlos, sino que permanezcan vivos. Les amarran las patas hacia arriba, encajándoles sus propias uñas para que no escapen. Guardan las iguanas en bolsas de plástico hasta el momento en que las cocinan. Si mueren,

¹⁰ Tanto las iguanas como las tortugas son especies en peligro de extinción y se castiga a quienes comercialicen con estos animales. Por estos motivos en esta sección no incluyo los nombres de los involucrados.

aún así las pueden comer, pero teniendo cuidado de cocinarlas muy bien pues de inmediato cambian de color e incluso el sabor puede ser diferente. Además, se consumen huevos de tortuga. En Cuajinicuilapa también se come iguana y huevos de tortuga, si bien su venta y consumo se procura ocultar. En una ocasión pasó una persona con una cubeta cubierta y no ofreció abiertamente el producto, pero la persona con quien yo estaba parecía saber perfectamente de qué se trataba. Pregunté qué vendía y no me respondieron. Sólo cuando se retiró, la persona con quien yo estaba me explicó de qué se trataba.

En Cuajinicuilapa, las campañas para el cuidado de estas especies, son más visibles que en Morelos. En la calle donde se coloca el mercado de Cuaji, se encuentra la única escuela privada del pueblo. En las puertas de este colegio había letreros que los niños habían hecho contra la caza de iguanas. En la parte inferior de esa cartulina se leía: “Yo que te hice para merecerme esto. Esta acabando con mi especie [sic]”. En otro cartel que había en la misma puerta decía: “Yo no te he hecho nada para que me lastimes. Ponte en mi lugar e imagina que eres una iguana, y quieres salvarte y no puedes, ¿cómo te sentirías?” (Diario de campo, enero, 2013).

No sólo en esta escuela privada, sino también en las públicas de Cuajinicuilapa se explica acerca de los animales en peligro de extinción. En una escuela primaria pública, el maestro de quinto grado habló sobre las especies endémicas. Buscaron en el diccionario la palabra “endémica” y llegaron a la conclusión de que significa “animal o planta propio y exclusivo de un país o una región”. Entonces el profesor pidió a sus alumnos que pensarán cuáles eran las especies endémicas de Cuaji. El maestro iba explicando o aclarando lo que decían los niños. Mencionaron animales de México como podrían ser las águilas, las guacamayas y el lobo mexicano, pero además, nombraron especies que el maestro consideró que son de la Costa Chica: tortuga, iguana, cucucha, guajolote, zopilote, paloma, puma, venado, guacamaya y armadillo. Mencionaron también las palmeras y el maestro explicó que, aunque en otros lugares las hay, las de Costa Chica son diferentes porque en otros lugares las palmeras no dan cocos que sirvan, o no crecen bien.

Después detalló cuáles son los animales en peligro de extinción: venado, guacamaya, iguana, armadillo, lobo gris mexicano, jaguar y quetzal. Les pidió que hicieran un dibujo en el cuaderno con cuatro especies endémicas. Algunos de los alumnos dibujaron nopales, flores de cempasúchitl, palmeras, tortugas, burros, iguanas, entre otras especies. Uno de los alumnos dibujó un árbol importante de la Costa Chica, la Parota, cuya madera se emplea para hacer las artesas (Son de Artesa). Esta información sobre las especies en peligro de extinción, en particular las iguanas, no impide que estos mismos niños como otros de Cuajinicuilapa, las consuman en su vida cotidiana.

De hecho, no sólo los maestros consideran que estos animales deben protegerse. Algunos adultos de los pueblos de la Costa Chica pueden también estar preocupados por su conservación, pero se trata de una práctica común porque forma parte de las costumbres de varios pueblos de la Costa Chica.

Como comenté anteriormente, atrapar iguanas se asocia con las actividades del campo. Por ello, cuando en Cuajinicuilapa pregunté a niños y niñas si van al campo, muchos me dijeron que sí y cuando indagué qué hacen ahí, algunos hablaron sobre la caza de animales. Tras pensarlo y dudarlo, Cielo, de quinto grado me dijo que en el campo desgrana maíz. En cambio uno de sus compañeros dijo que mataba cucuchas, y otro más, mencionó varios animales:

Cristina: Alejandro, ¿qué haces en el campo?

Alejandro: Este, matar animales

Cristina: Matar animales, ¿cuáles animales matas?

Alejandro: Mato, este, mato iguana y mato paloma... y voy a la presa y voy a agarrar, este, mojarra (enero 2013)

Varios niños de Cuajinicuilapa señalaron que las iguanas se atrapan con resorteras, rifles o piedras y otros me contaron que además de iguanas saben cazar cusucos o armadillos, conejos y palomas (enero 2013). En el campo, además de cazar animales, los niños realizan actividades relacionadas con el cultivo, como se muestra en la siguiente transcripción.

Cristina: ¿Qué haces en el campo?

Flavio: Chaponó.

[...]

Cristina: ¿Qué cosa es chaponar?

Flavio: Es, es cortar el monte.¹¹

Jesús: Siembro, siembro maíz, ajonjolí.

Cristina: ¿Tú siembras maíz y ajonjolí?

Jesús: Y, y sandía, melón, calabaza, pepino, pepino melón. [Nótese que dijo pepino melón sin hacer una pausa entre las palabras.]

Cristina: ¿Papaya no hay?

Jesús: Ahí tenemos en la casa. Pero están así en el sol.

Jorge Luis (en el fondo): melón pepino, sí. [Se ríe porque Jesús dijo “pepino melón” sin hacer una pausa entre las palabras]

Gilbert: Sacamos el coco.

Cristina: ¿Tú sacas el coco?

Jorge Luis: Aja, pepino melón [lo dice porque Jesús dijo “pepino melón”]

Cristina [me dirijo a Jorge Luis]: ¿Y tú qué sabes hacer en el campo? ¿pepino melón? [nos reímos]¹²

Niño: Yo profa.

Jorge Luis: Lo mismo que él... Jesús... que él sembraba maíz, ajonjolí, este, calabaza, pepino, melón.

[...]

Ángel Gabriel: Jugar en el campo.

Cristina: También, sí, también se juega en el campo. ¿Tú qué haces en el campo?

[...]

Tante: Acarrear las vacas

Cristina: Acarrear las vacas, muy bien.

Oliver: A cuidar los chivos

Cristina: ¿Y sabes sacar leche de las vacas?

José Yafet: Yo sí, sacarle leche a las vacas o volar cometas.

Cristina: Volar cometas, qué divertido.

Perla: Este, comimos y, al principio, y ya después, este, barremos.
(enero 2013)

Como puede verse, además de ciertos cultivos, los niños también mencionan el cuidado de animales como vacas y chivos. Es interesante que, además de estas actividades, algunos hablen sobre ir a jugar o volar cometas. En su mayoría, son niños los que participaron en estos comentarios, mostrando que las actividades del campo son predominantemente masculinas, si bien las mujeres también asisten y participan en estos espacios.

Por ejemplo, la señora Guadalupe y su esposo, de José María Morelos, van al campo con sus hijos desde pequeños: “nos íbamos todos... ya nos veníamos

¹¹ La palabra monte se refiere al pasto crecido.

¹² Megan Gollop (2010) señala la importancia de que el investigador emplee el humor en sus entrevistas o interacciones con niños.

hasta en la tardecita”. Ella también participa, va “a ayudar”, “a quitar hojas”. Ir al campo es una actividad que disfrutan mucho, sobre todo su hijo mayor, quien cursa la secundaria: “eso le gusta a él, el campo, porque él estando ahí con su papá en el monte...”. Para ella lo más importante es que sus hijos estudien: “le digo, <<m’ijo termina la secundaria>>. Él ya no quiere estudiar dice, él prefiere irse con su papá a sembrar” (enero 2013). Para esta familia, las actividades agrícolas parecen ser importantes. En su casa guardan pequeños arbolitos de papaya que cuidan para posteriormente sembrarlos en el campo o quizá para venderlos. Cuando le doy la cámara fotográfica a la hija más pequeña, de cinco años, se concentra en obtener numerosas fotos de las bolsitas de plástico donde crecen cientos –quizá más de mil– de estos arbolitos. En este caso, las actividades del campo parecen realizarse en familia, siendo esta un espacio de socialización fundamental para los niños y jóvenes.

Como expuse en el segundo capítulo, en Morelos ha habido importantes cambios con respecto a las actividades agrícolas y, anteriormente, los niños participaban en estas labores en mayor medida que ahora. Explicué también algunos de los motivos por los cuales los adultos prefieren que no vayan los niños al campo; por la introducción de agroquímicos, porque lo consideran un trabajo pesado y porque prefieren que estudien. Sin embargo, la contribución de los niños en el campo, aún es importante. Chillo, quien cursa cuarto grado, me habló sobre las actividades que hace en la “milpa”:¹³

Chillo: ...nosotros nos vamos a trabajar a las milpas y ahí descansamos un ratito, na’ más cuando vamos a comer y de ahí nos estamos todo el día en el sol.

Cristina: ... ¿Qué haces en la milpa?

Chillo: Le corto las hojas amarillas a los palos de papaya y a veces voy a poner mangueras porque vamos a sembrar sandías. (octubre 2012)

La señora Guadalupe, de Morelos, me contó que resulta caro pagar peones, de modo que su esposo lleva al campo a sus hijos, José Pablo (4^º primaria) y José Enrique (Secundaria). Van a fertilizar, a trabajar o a sembrar. Ello ocurre

¹³ Esta palabra de origen nahua suele referirse al terreno donde se cultiva maíz, sin embargo también puede referirse a otros productos agrícolas, como en este caso. Véase: *Diccionario de la Real Academia Española*: <http://lema.rae.es/drae/?val=milpa>.

“más que nada cuando no hay clases y los sábados”, pues de otro modo, van a la escuela (enero 2013). Esto coincide con lo que me comentó el señor Alfredo Luna, quien me aseguró que sus nietos han ido al campo “desde chiquitos con su papá, cuando no tenían clase; cuando tenían clase iban un rato, si no, no iban” (noviembre 2012).

Fernando Jiménez, director de la Escuela Primaria La Corregidora, ha observado que los niños de Morelos casi no van al campo (enero 2013). El profesor Miguel Ángel Peláez, de sexto grado, comentó que aún cuando los niños apoyan a sus padres, no suelen interrumpir las clases para ello, sino que asisten los fines de semana: “van a la corta de papaya, que a sembrar, a meter en bolsita los arbolitos, pero ya, ellos ocupan el sábado y domingo” (enero 2013).

Los niños en ocasiones van a los papayales, incluso los más pequeños. Una señora de Morelos, madre de 4 hijos¹⁴ me explicó que su hijo menor, quien cursa el tercer grado del Jardín de Niños, a veces va al campo con su papá y con ella. Ella corta hojas o lava la papaya con un líquido¹⁵ (mayo 2013). A este respecto, Gerardo, de sexto grado me comentó: “antes iba con mi papá, tenía un papayal, pero ahora como empezaron a agarrar los carros, ahora ya no íbamos, dejaron que se dañaran los palos y ya no quisieron ir al papayal” (enero 2013). Le pregunté si le gustaba ir y me dijo que sí. En este caso, la relación con su tío materno, a quien llama papá, parece ser determinante en sus conocimientos sobre el campo. Mientras platicábamos, tomó un coco y lo abrió para dárselo a unas ardillas que parecían estar nerviosas, dentro de una jaula. Las ardillas comieron el coco y no atacaron a Gerardo cuando metió la mano; ya lo conocen bien.

En casa, y en familia, se pueden realizar algunas actividades relacionadas con el campo. Por ejemplo, las papayas se envuelven en periódico antes de mandarse a otros lugares en grandes camiones. Niños, niñas y mujeres,

¹⁴ El mayor cursa la preparatoria, el segundo 1º de secundaria, el tercero quinto de primaria y el menor tercer grado del Jardín de Niños.

¹⁵ Probablemente un químico que ayuda a limpiar la papaya de otros agroquímicos empleados durante el crecimiento de la fruta.

principalmente, pero también algunos jóvenes y hombres adultos, pueden dedicarse a “destender” periódico. Se consiguen varios periódicos amarrados cuidadosamente en “pacas” que miden alrededor de un metro de alto y pesan aproximadamente 25 kilos. Entonces se deben abrir las planas de los periódicos y, una vez abiertos, se enrollan para venderlos a quienes se ocuparán de envolver las papayas con él. Algunas familias usan solamente las planas de doble hoja, separando y desechando las planas de una sola hoja, mientras que otras familias incluyen también estas últimas. “Destender” periódico no es difícil, pero sí puede resultar una actividad tediosa considerando la gran cantidad de diarios que debe abrirse y la poca cantidad que se recibe por ello, 20 pesos por paca (25 kilos de periódico).

Otra actividad que se puede realizar en la casa es “rajar cogollo”. Se consiguen grandes cantidades de cogollos, es decir, brotes de una palma llamada Palma Real. El cogollo llega cerrado, por lo que primero hay que golpearlo para que se suavice. Después se empieza a abrir manualmente. El cogollo se sacude con fuerza para facilitar que se abra, así como para asegurarse de que ya está completamente abierto. Algunas personas lo hacen de pie, otros, sentados. Esto se utiliza posteriormente para hacer sombreros o petates, si bien la labor en Morelos se limita a rajarlos o abrirlos. Algunos incluso lo llaman “destender” cogollo.

Observé más mujeres dedicándose a esta actividad, que hombres. Una niña de ocho años colaboró golpeando los cogollos para que se suavizaran y fuera más fácil que los adultos (principalmente su madre y su abuela) los abriéramos, mientras que otra niña más pequeña sabía abrir los cogollos y la encontré haciéndolo. No es una labor difícil pero sí resulta cansado y hay que aprender a hacerlo. Me explicaron cómo debía realizarlo y primero tuve que observarlas. Aún cuando ya había aprendido, varias veces me corrigieron. Se paga 40 pesos por la “gruesa”, es decir, por doce docenas de cogollos abiertos. Casi dos días enteros estuvimos varias personas “rajando cogollo” (5 adultos y dos niñas), y finalmente el pago total sería de 120 pesos.

En esa ocasión, fue el “indio Mata” quien trajo el cogollo hasta nuestra casa, y días después los recogió. Se le apoda así por tener el cabello lacio, no porque sea indígena; y “Mata”, por ser su apellido (Diario de campo, enero 2013). A continuación se presenta una fotografía que muestra a una señora sentada haciendo esta actividad. A la derecha se observan los cogollos cerrados y a sus pies algunos cogollos rajados.

Imagen 56. Señora rajando cogollo.



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, enero 2013

Como se ha visto en este apartado, las actividades al aire libre tienen un importante aspecto económico, especialmente las labores agrícolas, si bien también debe considerarse la importancia de recolectar frutas y cazar animales para su consumo (aunque no siempre para su venta). Jessica Martínez y Carmen Gallegos (inédito) han analizado la importancia de ciertas actividades relacionadas con la naturaleza como podría ser la caza de animales, entre

grupos indígenas de la Amazonía peruana y la Selva Lacandona de México. En estos casos, “la actividad está mediada por instrumentos sociales y herramientas que ofrece la cultura”. Para estas autoras, a través de su corpus material y simbólico, la cultura ofrece a los niños “un modelo ideal, es decir, una manera de pensar, sentir, hablar y actuar que sitúa y motiva al sujeto para transformar su medio socio-natural al tiempo que se transforma a sí mismo, soluciona problemas y propicia su bienestar”.

Por ello, las actividades relacionadas con el campo y la caza de animales descritas aquí son de gran importancia. Además, a partir del conocimiento sobre los árboles, los niños de José María Morelos se sitúan a sí mismos dentro de un medio natural construido en términos sociales. Evidentemente, las palmeras no son sólo elementos de su medio natural sino también de su medio social, en tanto saber bajar cocos y el consumo de éstos, es una práctica de un contexto sociocultural específico. Estos conocimientos no sólo son declarativos sino que se expresan en actividades.

A pesar de no haber descrito aquí las interacciones a partir de las cuales niños y niñas aprenden estos conocimientos y a realizar estas actividades, me parece importante apuntar lo que Martínez y Gallegos señalan al respecto de la disposición que pueden tener los niños desde pequeños, para realizar este tipo de actividades. Después de mostrar la importancia que tiene la caza en algunos grupos indígenas, estas autoras concluyeron lo siguiente:

Sostenemos que desde temprana edad el niño adquiere una disposición positiva hacia el logro de la actividad en que participa y al mismo tiempo que en la consecución de cada acción o fase no está solo sino que participan otras personas y seres de la naturaleza. Los mediadores sociales en este proceso formativo son sus abuelos y padres, que guían su preparación para interactuar y relacionarse con los seres de la naturaleza a través de conductas prohibitivas y prescriptivas (Martínez y Gallegos; inédito)

Así, es evidente la importancia que tienen los familiares en el proceso de socialización de estos conocimientos y actividades. A lo largo de este apartado mostré que, efectivamente, los niños suelen realizar estas actividades en compañía de sus padres y abuelos.

5.4 Los juegos y otras actividades de diversión

“Como somos niños nos gusta jugar”
Carta de Sheydimar, 4º grado, Morelos, octubre 2012

Aunque hay que tener presente que los niños de la Costa Chica hacen muchas otras cosas además de jugar, las actividades lúdicas tienen una gran importancia en su vida cotidiana. En este apartado deseo mostrar los juegos de los niños dando cuenta de tres aspectos me parece relevante considerar. El primero es que los juegos suelen realizarse entre pares, y en ocasiones son los propios niños quienes deciden el contenido, las reglas y los tiempos de estos. Ello ocurre, sobre todo, en momentos “libres” como los recreos y las tardes.

Otro aspecto que mostraré a lo largo de este apartado es que, en ocasiones, el juego es una actividad asociada a la escuela ya que es ahí donde se aprende qué jugar y cómo (de los compañeros o de los docentes). Así, el juego puede ser visto como una interacción intergeneracional escolarizada donde se juega entre pares pero con un adulto mediando, dirigiendo o controlando (hasta cierto punto) la actividad.

Un tercer aspecto que me parece importante tener en mente es la manera en que los juegos de los niños se relacionan con roles adultos y con su entorno social (Caillois; 1994:108-109). También quiero dar cuenta de algunas actividades de diversión para jóvenes y adultos donde los niños participaron en un plano muy secundario. Así, la poca presencia de niños en ciertos espacios es expresión de la diferencia entre lo que se considera diversión para niños y diversión para adultos.

De acuerdo a Roger Caillois, el juego es esencial para la cultura a la vez que es expresión de ella; no sólo los niños juegan, sino que los adultos también lo hacen. Este autor definió el juego como una actividad libre pues si fuera obligada perdería la naturaleza de diversión; separada, porque se desarrolla en límites de espacio y tiempo precisos; incierta, ya que no se sabe de antemano su resultado y transcurso; improductiva, por no crear bienes ni riqueza; reglamentada, en tanto se suspenden las leyes ordinarias y se adoptan nuevas;

y ficticia, puesto que se basa en una realidad específica o en una irrealidad en comparación con la vida corriente (Caillois; 1994: 38-39).

Caillois (1994:39-79,125) clasificó los juegos en cuatro grandes categorías: *agon*, es decir de competencia, por ejemplo, los deportes; *alea*, de azar o suerte como sería la lotería; *mimicry* o simulación, por ejemplo, jugar a las muñecas o interpretar papeles; e *ilinx*, es decir vértigo, siendo un ejemplo de esta categoría el mareo infantil o las atracciones de feria. Dentro de estas categorías, puede haber juegos más reglamentados (*ludus*) o más turbulentos (*paidia*). Este autor añadió que pueden encontrarse casos en que se conjunten o combinen estas categorías. Otros autores han creado clasificaciones distintas, sin embargo, encuentro que la clasificación ofrecida por Caillois resulta de utilidad en este caso.¹⁶

Al respecto de los espacios donde las actividades lúdicas se llevan a cabo, debe considerarse la gran diversidad de lugares y momentos donde los niños de Morelos y de Cuajinicuilapa pueden jugar. Incluso podríamos decir que cualquier sitio y cualquier instante son potenciales para el juego, por ejemplo en circunstancias donde –a decir de los adultos– los niños no deberían jugar sino rezar o poner atención al maestro. Es interesante la creatividad que pueden tener para encontrar juegos y herramientas que les sirvan para este efecto. Por ejemplo, una tarde de octubre asistí a una boda en José María Morelos. Las niñas y yo habíamos bailado y jugado, pero me senté un momento con sus mamás a platicar. Las niñas y algunos niños empezaron a brincar de un lado a otro de manera organizada; uno detrás de otro, y luego de regreso. Se apoyaban sobre un pie, y a veces sobre ambos. Entonces me percaté de qué era lo que estaban haciendo, me sorprendí de lo ingeniosos que fueron para jugar, pues con las sombras de unas luces que se reflejaban sobre el piso jugaban avioncito o rayuela (Diario de campo, octubre 2012).

¹⁶ Por ejemplo, la clasificación de Jean Piaget (1996) que divide los juegos en: juegos de ejercicio, simbólicos y de reglas me parece limitada en tanto investigadores como Vygotski (2006) y Caillois (1994) han apuntado la prevalencia de ciertas reglas en todos los juegos.

A lo largo del trabajo de campo fueron evidentes los juegos entre pares. Ello ocurría, principalmente, en las escuelas, en las canchas del pueblo, en las casas de los niños o en la calle de éstas. Aunque algunos niños pueden alejarse de su hogar, por ejemplo para ir a algún mandado, considero que en términos generales se procura que jueguen cerca del hogar.

En José María Morelos era común que yo saliera en busca de niños para jugar y sólo los encontrara caminando con prisa yendo a algún mandado. Los adultos me insistían en que se juntaban en las canchas o en las maquinitas del centro (juegos de video), pero cuando pasaba por ahí muchas veces no había nadie. Otras veces había adolescentes o jóvenes de secundaria y preparatoria; si bien es cierto que también los niños y niñas de primaria se reúnen en estos espacios ocasionalmente. Posiblemente la inseguridad sea una de las razones por las que los niños no salieran tanto como yo esperaba. Niños y adultos mencionaron el caso de unos payasos robachicos que estuvieron en Morelos hace un tiempo. Sin embargo, una tarde salí a jugar con varios niños y pasamos a casa de sus tíos a tomar agua. Hablamos un poco sobre la inseguridad y una de las niñas mencionó a los robachicos; su tío me dijo que era la idea que les daban a los niños para que no salieran e hizo un gesto con el rostro insinuando que no era cierto que fuera inseguro salir (Diario de campo, septiembre 2012).

Otro motivo por el que los niños a veces permanecen en su casa podría ser la preferencia por otra fuente de entretenimiento: la televisión. La señora Aquilina Ávila me contó que cuando ella era niña, hace aproximadamente cincuenta años, salían a jugar pero nada más “cuando hacía luna, cuando hacía oscurana, no”. ¿Cómo iban a salir a jugar en la oscuridad? Por eso salían cuando la luz de la luna les iluminaba. En cambio ahora hay alumbrado público en algunas calles, y a pesar de eso no salen: “ahora no quieren”, me dijo (septiembre 2012). Efectivamente niñas y niños disfrutaban de la televisión, sobre todo de los programas de los canales 5 y 2 (de Televisa), ya que la recepción de otros canales es limitada, si bien algunos contratan sistemas satelitales de televisión. Aunque no orienté mi trabajo de campo hacia esta temática, además de las caricaturas, las telenovelas también parecen ser importantes para los

niños; en una carta, una alumna de cuarto grado llamada Daniela escribió: “algunos compañeros se dicen apodo de las telenovelas”.¹⁷

La escuela es un espacio importante para el juego. Algunos maestros lo emplean como una actividad de clase. En este caso, el juego representa un tipo de interacción intergeneracional formalmente elegido o aceptado por los adultos para el trato con los niños y los objetivos docentes que persiguen. Pueden ser los propios niños quienes soliciten a sus maestros que es momento de jugar. Cuando estuve con el grupo de quinto grado de una escuela primaria en Morelos, revisamos la *Guía Santillana* que varias escuelas emplean. Pero al terminar eso, la maestra organizó un juego entre todos pues los niños lo pidieron; parecía ser algo que acostumbran hacer. (Diario de campo, octubre 2012). En tercer grado de esa misma escuela, la maestra empleó el juego como estrategia para formar equipos de trabajo (Diario de campo, noviembre 2012). A pesar de que los juegos en estos contextos no son enteramente libres, considero que la diversión no se pierde sino que, por el contrario, los niños se mostraban muy motivados a dejar otras actividades escolares y optar por los juegos que los maestros dirigían.

En este sentido, las clases de educación física también son excelentes momentos para el juego. Niños y niñas suelen gustar tanto de sus clases de educación física que algunos maestros les amenazan con evitar que salgan a ella.¹⁸ Los profesores de esta materia suelen tener incluso una rutina. En una de las escuelas de Morelos observé que después del calentamiento formaban equipos para hacer competencias usando aros de colores. Posteriormente jugaban “encantados”, o algún deporte. El fútbol también parece ser común pues incluso organizaron una competencia entre equipos que representan a cada escuela de Morelos.

¹⁷ Véase primer capítulo. Daniela contestó una carta escrita por Wendy (del DF), quien no le preguntó al respecto de los apodos que se decían en la escuela, ni tampoco acerca de las telenovelas o la televisión.

¹⁸ Sólo observé a una niña que no mostraba la misma alegría por salir a esta clase. En su caso puede deberse a que es débil visual. A pesar de las dificultades que ello le trae, mostró una impresionante capacidad para correr a puntos lejanos y para hacer las mismas actividades que sus compañeros. Me pareció admirable. En cambio, es reprochable que no tenga materiales especiales para estudiar, a pesar de que su maestra de grupo ha hecho la solicitud en numerosas ocasiones. Cuajinicuilapa, 2013.

En Cuajinicuilapa, las clases de educación física también se aprovechan como espacios de juego. En una de las escuelas de esta localidad no tenían profesor de educación física, si bien esperaban tenerlo pronto. Por el momento, eran los maestros de grupo quienes se encargan de estas actividades. Por ejemplo, cuando estuve en uno de los grupos de cuarto grado de primaria, observé que el juego puede realizarse dentro o fuera del salón, siendo la profesora quien dirige la actividad en primera instancia. La maestra pidió a los niños que abrieran su libro de educación física (Amparo *et al*; 2011:32-35), e hizo una actividad del mismo, dirigiendo el juego en todo momento.

Posteriormente, los niños jugaron de manera más libre. Salimos a jugar durante la materia de educación física y mientras la mayoría de los niños jugaba futbol, las niñas y unos cuantos niños jugaron policías y ladrones, junto conmigo. Cuando atrapaban a los ladrones, los encerraban detrás de una puerta con barrotes que parecía cárcel. Aunque tiene techo y puerta, no tiene paredes, así que los “ladrones” pueden escapar, pero por supuesto no lo hacen. Los policías cierran la puerta, pero se puede abrir, de modo que cuando no nos ven yo hice como que me escapaba. Entonces nombraron a un policía que se tenía que quedar cuidándonos (Diario de campo, noviembre 2012).

Es interesante la manera en que los niños reorganizaron las reglas del juego cuando yo las rompí. Cuando nombraron a un policía para que cuidara a los ladrones que se encontraban dentro de la cárcel, confirmaron lo que señalaba Vygotski (2006:146) al decir que “todo juego con reglas encierra en sí una situación imaginaria, aunque de forma velada”. Antes de que yo violentara las reglas de su juego, los ladrones no escapaban de la cárcel, no porque no pudieran hacerlo sino porque “la acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato sino también por el significado de dicha situación” (*Ibidem*). Los niños orientaban su conducta (permanecer dentro de la cárcel) por el significado que tenía la acción de haber sido atrapados por los policías que las reglas del juego dictaban.

Aunque el juego forma parte central de la materia de educación física y en otras clases este tipo de actividad puede retomarse, en otros momentos los maestros esperan que los niños no jueguen. A pesar de ello, los niños pueden jugar en silencio tratando que los docentes no lo noten. En Morelos, una mañana de octubre la profesora de quinto grado debió salir un momento del salón y encargó el grupo a una de las niñas. Imelda debía anotar a aquellos que no estuvieran trabajando. Al principio los niños estaban tranquilos, incluso más calmados que cuando estaba la maestra, después, algunos empezaron a jugar en silencio, sobre todo los que estaban atrás de la niña. Entonces, un niño aventó una bolita de papel. El desorden aumentó cada vez más. Los niños de atrás empezaron a jugar y dejaron de trabajar. Nacho usó su medalla de oro, de la virgen de Guadalupe, como si pudiera disparar; estaba jugando solo. El desorden incrementó y empezaron a molestar a Imelda, quien se puso a llorar (Diario de campo, octubre 2012).

Aun cuando el profesor sí esté en el salón, los niños pueden jugar tratando que éste no se dé cuenta. Así hicimos Cristian y yo un jueves por la mañana, mientras su maestro daba la clase. Sentados en una de las bancas de la parte de atrás del salón, jugamos timbiriche mientras los demás niños hacían ejercicios de escritura en su cuaderno aun cuando el docente se encontraba dentro del aula. El juego elegido por Cristian puede realizarse fácilmente en clase pues se utiliza el cuaderno para ello y no se requiere hablar. Se colocan varias hileras de puntos y, por turnos, cada jugador hace líneas uniendo dos puntos cercanos. El objetivo es formar pequeños cuadros con estas líneas, y cuando algún jugador forma un cuadro, escribe su inicial dentro para saber quién lo hizo. Al terminar se cuenta cuántos cuadros formó cada jugador.

Cuando el maestro salió del salón un momento, fueron pocos los que continuaron con la actividad y la mayoría se levantó a jugar.¹⁹ Entonces los niños se pusieron a jugar con una vara de madera, ancha. Se golpeaban en la palma con la vara y se reían. Pregunté qué hacían y me dijeron que así era

¹⁹ Como expliqué en el primer capítulo, para evitar que la información perjudique de alguna manera a los niños, en ocasiones no detallo ciertos datos, como los nombres de los involucrados o el grado que cursan.

como el maestro les pegaba con la vara.²⁰ Les pedí que me enseñaran y entonces me pegaron con la vara en la mano y, aunque estoy segura que no lo hicieron tan fuerte como entre ellos, me quedó doliendo la mano. Dijeron que el maestro les pegaba en la palma de la mano cuando les dio clases en primero de primaria; ahora están en cuarto año. Les decía que si sacaban la mano entonces les iba a dar más veces. Pregunté a una niña si le pegó alguna vez pero el profesor sólo le pegaba a los niños; a las niñas les decía que iba a llamar a su mamá pero no les pegaba. Mientras me platicaban eso, a mí me seguía doliendo la mano, y me preguntaba cómo habrían sentido ellos esos golpes cuando estaban más pequeños, en primero de primaria. El maestro regresó y empezó con matemáticas mientras que Cristian y yo seguimos jugando timbiriche (Diario de campo, 2012).

En un grupo de segundo grado, los niños también jugaron con un instrumento que la maestra tenía para golpearlos. Estos casos pueden considerarse juegos de tipo vértigo (*ilinx*), categoría dentro de la cual Caillois sitúa el juego de “la mano caliente”.²¹ En estos juegos “lo esencial reside en la búsqueda de ese desconcierto específico, de ese pánico momentáneo definido por el término de vértigo” (Caillois; 1994:60).

Estos juegos pueden relacionarse con otros, de tipo *mimicry*, donde se interpretan los roles de maestro y alumno. Una tarde, dos niñas me pidieron que jugara con ellas a la escuelita. Me dijeron que yo debía ser la maestra y, por tanto, debía pegarles. Aunque me negué a golpearlas, en otras oportunidades ellas jugaron solas y quien interpretaba el rol de maestra siempre empleaba los golpes como parte de su interacción con quien era la alumna. La alumna a veces se quejaba de la fuerza con que le pegaba la niña que interpretaba el rol de maestra.

²⁰ Aunque golpear a los niños no se justifica de ninguna manera y se trata de una práctica común entre padres y maestros de varias localidades de la Costa Chica, debo señalar que algunos evitan hacerlo. Además, de acuerdo a mis observaciones todos los maestros realizan (lo que yo considero) una de las labores más difíciles, con condiciones limitadas y recursos insuficientes.

²¹ Uno de los jugadores coloca sus manos debajo del contrincante tratando de sorprenderlo con un golpe en sus manos. El otro jugador tratará de evitar este golpe sacando las manos. Cuando logra pegarle, intercambian los roles.

Cuando fui a casa de otras niñas a jugar, una de ellas dijo que jugáramos a la escuela, dijo que yo debía ser la maestra y debía pegarles. Para no hacerlo les dije que prefería ser la alumna. Su prima y yo fuimos las alumnas mientras que ella era la maestra. Durante el juego, nos dejaba mucho trabajo, nos pegaba, nos gritaba y regañaba. Los juegos de los niños evidencian la comprensión que tienen sobre su entorno; a este respecto Vygotski señala lo siguiente:

Siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no aquel tipo de reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria... si el niño está representando el papel de madre, debe observar las reglas de la conducta materna (Vygotski; 2006:145).

Las niñas observan las reglas de la conducta docente-alumno en la situación imaginaria involucrada en el juego a la escuelita. Así, considero que entre las y los niños de Morelos el juego simbólico (aquí llamado *mimicry* siguiendo a Caillois) es una actividad frecuente e importante, a diferencia de lo observado por Suzanne Gaskins (2010:70), quien señaló que el juego “no es una actividad frecuente ni bien elaborada entre los niños mayas”.²² En otras ocasiones observé a niñas jugando a ser hermanas, a ser madre e hija, o eran mamás que debían cuidar a sus bebés y los llevaban al doctor. También jugamos a hacer comida para vender, por ejemplo, ofreciendo tacos de “cecina, suadero, tripa y barbacoa de pollo”. Aunque los varones también pueden involucrarse en este tipo de juegos, las experiencias que tuve con juegos *mimicry* fueron, sobre todo, con niñas.

Otros juegos requieren una gran movilidad, como por ejemplo aquellos de competencia. Tanto en Cuajinicuilapa como en José María Morelos, niños y niñas juegan atrapadas, escondidas, encantados, listones, policías y ladrones, fútbol, básquetbol, voleibol y a brincar la cuerda. Encuentro algunas diferencias entre las preferencias de juego de los niños varones y de las niñas. Aún cuando indistintamente mencionan jugar deportes como el fútbol o el básquetbol, es más frecuente que los varones hablen del primero y las niñas del segundo.

²² A pesar de llegar a esta conclusión, Gaskins (2010) describió algunos juegos simbólicos entre niños mayas.

No obstante esas diferencias generales, a las niñas también les gusta el fútbol. Una alumna de cuarto grado, en Morelos, escribió en una de sus cartas: “A mi Maria Guadalupe me gusta jugar basquetbol me gusta jugar futbol y soy esperta para portera [sic]”. Ello muestra el gusto por estos juegos pero también su buen desempeño en el segundo deporte. En cambio, Sitaydy anotó en su carta: “A mi me gusta jugar a pintarme a jugar con muñecas y tu que juegas [sic]”. Esto es, juegos que se asocian más a lo femenino, revelando roles adjudicados tradicionalmente a las mujeres como maquillarse y cuidar a los hijos.

En la escuela IMA 2, de Cuajinicuilapa, pregunté a los alumnos de quinto grado qué les gustaba jugar. La mayoría de las niñas dijeron que les gusta jugar a la cuerda, y algunas también mencionaron el voleibol y básquetbol. En cambio, los niños, en su mayoría, dijeron que les gustaba jugar fútbol, y algunos mencionaron el básquetbol. En la escuela Salvador Añorve, niños y niñas de cuarto grado dijeron que les gustaba jugar básquetbol y fútbol. Una niña dijo que le gustaba jugar: “deportes y muñecas”, mostrando la diversidad de los juegos que a las niñas les puede gustar. En cambio, ningún niño mencionó jugar a las muñecas.

A sugerencia de la directora de esta escuela, la maestra Paty Méndez, quien es miembro de México Negro A.C, pregunté a los niños sobre juegos que ellos consideraran que sólo se conocen en Cuajinicuilapa. Mencionaron juegos de competencia como “matavenado”, “rayuela” (distinto al avioncito o rayuela tradicional), “el conejo con su conejera” y la “tica pica”. También mencionaron las “escondidillas” y la “gallinita ciega”, juegos que se conocen en otras regiones. Otro niño mencionó el juego “abuelita tole”:

Niño: Abuelita tole [...] es cuando este, un chamaquito o una chamaquita están con un palo así y están, así en la tierra, y están como si estuvieran moviendo el atole. Y después llegan otros chamaquitos y le dicen: <<abuelita, dice mi mami que si le regala un poco de epazote>>. Y después van, y después van y le dicen, este, que le corte y dice, no alcanza. Y después va la viejita y se los baja y después se le quema el atole y le dicen <<abuelita tole, se le quemó el atole>> y después los va siguiendo y le va pegando con el palo (enero 2013).

Este último juego me parece interesante pues recuerda la importancia de los mandados como una actividad de niños y niñas. Deduzco esto porque, en el juego, un “chamaquito” o “chamaquita” va con “la abuela” y le dice: “dice mi mami que si le regala un poco de epazote”, lo que implica que la madre le hubiera mandado con la abuela por este producto. Además, consiste en que los niños se burlen de la abuela y ella reacciona persiguiéndolos para golpearlos con el palo, lo que recuerda lo cotidiano que son los golpes en las relaciones intergeneracionales. No observé estos juegos en Morelos y los niños no los mencionaron, en cambio, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) refiere que en la Huasteca se juega algo similar aunque con ciertas diferencias (véase: bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/index.php?clave=huasteca&pag=49).

Jugar es una manera de conocer a otros niños. En un taller de radio acudimos a la cancha de fútbol del centro de José María Morelos pues los niños lo consideraron un lugar importante del pueblo. Había varios jóvenes jugando y entonces pregunté quiénes eran los que estaban jugando. Joselyn respondió: “Los de la secundaria, la prepa y la primaria”. Gibrán supo algunos de sus nombres: “Vinieron a jugar Jaziel, Rafael, Pellín, el otro Jaziel y Willy”. Entonces le pregunté de dónde los conocía, a lo que Gibrán respondió: “yo los conozco porque los he visto jugando cerca de mi casa y me han dicho sus nombres y los veo jugando maquinita” (enero 2012). En Morelos hay algunos establecimientos donde jóvenes y niños, sobre todo varones, juegan maquinitas, como se conoce a las máquinas de *arcade* o videojuegos. Una niña de Morelos que cursa cuarto grado, Hanny, escribió lo siguiente en una carta dirigida a un niño del DF: “yo no tengo videojuegos porque llo soy una niña haci que yo no tengo videojuegos solo tengo muñecas [sic]”.²³ Al parecer, en Morelos este tipo de juegos son predominantemente masculinos.²⁴ La siguiente fotografía muestra la alegría de un niño de Morelos jugando.

²³ Esta carta fue escrita como respuesta a la carta de Marvin, quien escribió: “Hola soy otraves marvin mira hay sol y frio y yueve y en tu pueblo ya bidouegos si o no yo tenga juegos mira pesepe y aypot y un wii y una cunputadora y una cámara y lla y tu tiens bidiouegos [sic]”.

²⁴ No realicé etnografías de estos espacios, sino sólo observaciones casuales. En la ciudad de México observé que estos espacios eran predominantemente masculinos si bien las mujeres también participaban y asistían, pero en menor medida. Trabajo de campo en la ciudad de México: locales de la colonia Santo Domingo, Coyoacán, y plazas comerciales Delegación Tlalpan, noviembre 2003.

Imagen 57. Gibrán jugando en las maquinitas



Fotografía: Cristina V. Masferrer. Mayo 2013

Aunque los juegos entre pares tienen gran importancia, por supuesto, los niños también pueden jugar solos o con mascotas. Gerardo, de sexto grado, dijo: “A veces en la noche jugamos a la escondida, en la tarde jugamos con una pelota, al que le den se las queda, o a veces aquí me quedo jugando con las ardillas” (enero 2012). De manera similar, varias veces observé a Verónica, de ocho años, jugando con Tamu, su pequeña perrita.

A los niños no sólo les gusta jugar, también les gusta hablar al respecto. En un taller de radio, empecé a decir que hablaríamos sobre los juegos y todos decían “yo, yo, yo, yo”, antes de que pudiera terminar la frase. La siguiente transcripción muestra qué juegan algunos niños y niñas de José María Morelos.

Cristina: Juana, ¿a ti qué te gusta jugar, y por qué? Y cuéntanos algo sobre ese juego.

Juana: A mí me gusta jugar a las escondidas porque cuando jugamos a eso nos escondemos detrás de algo [se queda pensando]

Cristina: y corremos, ¿no?

Juana: y corremos.

Karol: A mí me gusta jugar basket porque, este, a veces echamos unos partidos que apostamos algo [...] y también, este, futbol, porque también jugamos a meter goles y apostamos unas cosas.

Cristina: ¿Qué apuestan?

Karol: Como una coca, dinero, este, unas galletas, como eso, para, para el que gane.

Pedro: A mí me gusta porterear. Y cuando íbamos a jugar a La Boquilla, a Collantes, al Chivo y al Jote y aquí a Morelos ganábamos, con mis jugadores.

Cristina: mjm, ¿con un equipo de aquí?

Chillo: ¿Quién era tus jugadores? ¿Quién era?

Pedro: Eran muchos.

Chillo: Di sus nombres.

Cristina: A ver, Felipe, Chillo, ¿a ti qué te gusta jugar y porqué? y cuéntanos algo de ese juego.

Chillo: A mí me gusta jugar futbol porque ahí nos divertimos y le debemos echar la pelota a todos los que están abiertos, a todos los que están abiertos y así podemos meter goles y ganar y cuando fuimos a la Boquilla, a Collantes, al Chivo, y aquí a Morelos ganamos.

Cristina: Briana

Briana: A mí me gusta jugar a las estuatas porque allí no nos tenemos que mover y el que se mueve, este, baila el pollito.

Chillo: Y mis jugadores eran Pedro, Quique, Iván, Bolean, Joel, Noel, Osvaldo...

Ashley: A mí me gusta jugar basket porque a veces meto una canasta o si no apuestan, o si no jugamos un partido, o a veces también me gustaba jugar futbol, porque a veces echamos goles, apostamos.

Briana: A mí también me gusta jugar futbol, apostamos y también nos divertimos mucho.

[...]

Dulce: A mí me gusta jugar al papelito escondido porque tenemos que buscar el papelito y el que gane, este, le da algo, un dinero, o una galleta, o algo, lo que apuéstemos.

Samuel: A mí me gusta jugar futbol porque nos divertimos, nos divertimos y este, nos divertimos y también jugamos, y apostamos lo que sea, dinero, galletas o boli.

Chillo: una coca.

Cristina: ¿A ti Osvaldo, qué te gusta jugar y porqué? [...]

Osvaldo: A mí me gusta jugar [...] futbol, porque ahí nos divertimos todos.

(octubre 2012)

Como se observa en la transcripción, tanto niños como niñas mencionaron deportes cuando les pregunté qué les gusta jugar. De acuerdo a George H. Mead (1973:188-189), a partir del deporte "logramos un otro organizado, un

otro generalizado, que se halla en la naturaleza misma del niño y encuentra su expresión en la experiencia inmediata de éste”. Cuando Chillo dijo que debe patear la pelota a los compañeros que “estén abiertos”, mostró precisamente a lo que Mead hacía referencia cuando señalaba que el individuo, “como participante individual en esas tareas sociales o empresas cooperativas, gobierna, de acuerdo con ellas, su propia conducta” (Mead; 1973:186).

Para George Mead (1973:188-189), el deporte es ejemplo “de la situación de la que surge una personalidad organizada”, porque “en la medida en que el niño adopta la actitud del otro y permite que esa actitud del otro determine lo que hará con referencia a un objetivo común en esa medida se convierte en un miembro orgánico de la sociedad”. Es a partir de este proceso como los niños incorporan “la moral de esa sociedad” y se convierten en miembros esenciales de ella.

También me parece importante notar que en ocasiones los niños apuestan cosas como parte de sus juegos. Ello podría guardar relación con la lotería que los adultos acostumbran jugar, a veces, en compañía de niños, y en la cual apuestan dinero. Varias veces encontré a niños y adultos jugando “tablita” o lotería, un juego de azar o *alea*, de acuerdo a la clasificación de Caillois. Por lo general, observé que los adultos jugaban, principalmente las mujeres. Los niños juegan a veces y en otras ocasiones son espectadores únicamente. Así, no sólo jugando sino también estando presentes durante los juegos, niñas y niños aprenden a realizar esta actividad, que no sólo implica saber las reglas sino que debe tenerse una buena memoria, capacidad de concentración y habilidad para identificar las imágenes con velocidad. Una noche, fui con dos niñas a comer tacos y estaban jugando la tablita. En mi siguiente nota de campo detallo lo que ocurrió:

Siento que la señora de los tacos no quiere prepararlos por estar jugando pero se levanta porque es su negocio. Apuestan dinero. Estaba también Chillo jugando, le pregunto si le pidió permiso a su abuela y dice que sí. Hay un niño pequeño que quiere cambiar de canal para ver la tele pero no lo dejan porque están jugando con mucha emoción. Además de Chillo hay una niña jugando. Las niñas que me acompañaron por tacos muestran gran interés en el juego y yo también. Apuestan poco dinero. Y el objetivo no es llenar toda la planilla sino una línea de la misma (pueden tener dos

planillas pero de todas formas deben llenar una línea de cualquiera de las dos). La línea puede ser llenada en horizontal, vertical o diagonal. (Diario de campo, noviembre 2012)

La tablita suele jugarse en las tardes, o en las noches, horarios donde los niños aún pueden estar solos en la calle. Considero que este es un juego realizado entre adultos, principalmente mujeres, y en la cual los niños pueden participar jugando o sólo estando presentes. La apuesta en los juegos de los niños, quizá puede relacionarse con estos juegos de adultos donde también se apuesta dinero.

Como mencioné en el capítulo anterior, durante la fiesta del pueblo llegan puestos de juegos relacionados con la tablita. Al parecer se trata de una actividad común en varias localidades de la Costa Chica ya que estos puestos muchas veces se colocan en varios pueblos de acuerdo a sus festividades. Un hombre de San Nicolás, Guerrero, me dijo que ese juego “es para ellas”; una forma de diversión que se asocia a las mujeres. El hecho de que sea una actividad mayoritariamente femenina también puede ser el motivo por el cual las y los niños pueden participar en él sin problemas. No sólo se trata de un momento de diversión, sino de un espacio de convivencia donde se estrechan las relaciones sociales al tiempo que se ejercitan la capacidad visual, la concentración y la memoria. En ocasiones una misma persona puede tener más de 10 tablitas, como se muestra en la siguiente fotografía (imagen 58).

Imagen 58. Señora de Morelos con 22 tablitas



Fotografía: Cristina V. Masferrer. Mayo 2013

Imagen 59. Pinturas libres de Emanuel Habana



Dibujos: Emanuel Habana. **Fotografía:** Cristina V. Masferrer León, enero 2013

Encuentro otra vinculación importante entre las actividades de diversión de los adultos y de los niños en el caso de las carreras de caballos. Cuando pregunté a Emanuel Habana, de ocho años, qué le gusta jugar, respondió: “A mí me gusta jugar fut y correr con los caballos de palo”, más adelante los llamó “caballos de vara”. Me explicó que lo que hacen es cortar varas o palos y juegan a “echar carreras” (enero 2013). El señor Rolando Terraza me comentó que hasta hace poco se hacían carreras de caballos con apuestas, los días 16 de septiembre por la tarde, como parte de los festejos de la Independencia. En uno de los juegos que se hacía con caballos, se nombraban madrinas “de listón”; colgaban una cuerda con listones donde venía el nombre de alguna de estas madrinas y los hombres pasaban a caballo con el objetivo de agarrar uno de estos nombres (septiembre 2012). De hecho, el 1 de mayo se hicieron carreras de caballos, como expliqué en el capítulo anterior.

La señora Juliana Acevedo me comentó que durante las fiestas patrias, en ocasiones se enterraba un gallo y debían agarrarlo mientras pasaban sobre su caballo. Otras veces debían agarrar un gato, vivo, pero a veces terminaban arrancándole la cabeza. En ese tipo de festejos muchas personas salen a caballo, y Rolando Terraza asegura que antes salían aún más caballos. De acuerdo a él y su esposa Cristina, ya no se hacen carreras por miedo a lastimar a algún niño. Aún así, en los festejos más recientes observé numerosas personas (niños y adultos) a caballo en la fiesta del 15 y 16 de septiembre (véase capítulo anterior). A Emanuel le gustan tanto los caballos que dedicó su esfuerzo para pintarlos en un taller, como se muestra en la imagen 59.

Además de la importancia de los caballos en las fiestas, estos animales son empleados para el trabajo en el campo y saber montarlos implica un conocimiento heredado por generaciones, así como la ganadería y el cuidado de otros animales.²⁵ En una carta escrita por Chillo, alumno de cuarto grado,

²⁵ María Elisa Velázquez (2006:410) analiza la imagen de un hombre de origen africano a caballo, cochero, como parte de un biombo del siglo XVII. Véase también: Luz María Martínez Montiel y Lutgardo García Fuentes, *El trabajo en la América hispana: el recurso a los negros*, disponible en: larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000200.

afirmó montar caballo, y dijo “mi caballo es color café”.²⁶ En su carta, Joel le escribió a Donovan: “Mi caballo le disen el Chiquilin porque es el más chaparro del corral. ¿Allá montan? Me gustaría saberlo” (octubre 2012).²⁷

Tanto en la tablita como en las carreras de caballo, la presencia de niños es importante de modo que aun siendo actividades de diversión de adultos, la participación de niños y jóvenes es factible. No obstante, algunas actividades de diversión de adultos se realizaron por la noche (jaripeo y pelea de gallos) o por la tarde (voleibol) y en ellas se consumieron bebidas alcohólicas. Aunque algunas mujeres asistieron, noté una mayor cantidad de hombres. A continuación describo brevemente estas actividades explicando por qué las considero una forma de diversión de adultos, lo cual permite comprender una de las maneras en que, en Morelos, se distingue entre diversión para niños y diversión para adultos.

Con la finalidad de recabar dinero para la fiesta de la virgen de Juquila, un grupo de laicos organizó una pelea de gallos. Me pidieron que ayudara en la venta de cervezas y cigarros. Eso hice alrededor de una hora pero no me quedé todo el tiempo que duró la pelea de gallos. Esa noche abandoné mis obligaciones antropológicas prematuramente por sentir enfado cuando algunos hombres presentes, quienes estaban tomando cerveza, me hicieron comentarios que yo sentí que tenían una carga sexual encubierta. Estos fueron más molestos en una ocasión previa, durante un juego de voleibol para adultos donde también vendí cerveza y cigarros. Es probable que mi hastío se debiera, en parte, a aquella experiencia previa pues durante la pelea de gallos los comentarios fueron menos recurrentes.

Es interesante notar que la actitud de los varones era respetuosa en otros contextos, por ejemplo, cuando caminaba sola por el pueblo,²⁸ en la escuela,

²⁶ Esta carta fue firmada por Felipe y Pedro, si bien la escribió el primero. Los dos alumnos estaban sentados juntos. Felipe respondió la carta de Bryan, quien preguntó en su escrito: “¿Ustedes montan a caballo?”. Bryan cursa cuarto grado en una escuela primaria del DF.

²⁷ En su carta, Donovan no preguntó acerca de los caballos, pero también terminó su carta con la frase “me gustaría saberlo”. Donovan cursa cuarto año en una escuela primaria del DF. Dibujó un edificio alto con una bandera de México hasta arriba.

en los talleres con niños o, incluso, cuando cobré por las entradas en un jaripeo. Probablemente, el cambio de actitud se relacionó con los distintos roles que yo tomaba y el estatus que éstos implican: es distinto presentarme como investigadora, estudiante, maestra, o incluso cobradora de entradas, que como una joven que debe llevarles cerveza y cigarros a donde estén. Además de estas distintas maneras en que yo misma me posicionaba frente a ellos, considero que el cambio de actitud de algunos hombres evidencia que estos espacios se conciben como masculinos y de adultos, es decir, como un contexto que no es familiar, ni de niños, sino de personas adultas; donde la sexualidad puede insinuarse; donde los hombres pueden marcar su diferencia con las mujeres y demostrar una posición de poder frente a ellas. Así, las relaciones de poder cambiaron notablemente no sólo por los roles en que yo me posicionaba sino también por el contexto en que nos encontrábamos.

En la nocturna pelea de gallos observé que había algunos niños, pero no eran muchos, sólo conté cinco niños varones. Ellos jugaban y corrían detrás de los adultos, y en un momento se reunieron alrededor de un gallo herido, para verlo. En cambio, los adultos permanecían concentrados alrededor de la arena o el palenque (Diario de campo, octubre 2012). Tal como Geertz (2001:348) afirmó, se trata de una reunión focalizada, es decir, “un conjunto de personas entregadas a un flujo común de actividad y relacionadas entre sí en virtud de ese flujo... Dichas reuniones toman su forma de la situación que las suscita, del suelo en que están situadas”. En cambio, en el juego de voleibol no mostraban la misma emoción que en la pelea de gallos; mientras algunos hombres competían, los demás no siempre estaban concentrados mirándoles.

Esta pelea de gallos puede ser considerada una actividad de diversión para adultos por haberse realizado en la noche, por la venta de cerveza y por la poca presencia de niños. Adicionalmente debe considerarse que la poca asistencia de mujeres, quienes quizá permanecieron en casa con los hijos, añadía una carga masculina a este espacio. En el caso del juego de voleibol,

²⁸ Sólo me ocurrió algo similar cuando caminaba sola por el pueblo en una ocasión, cuando un joven notoriamente alcoholizado me siguió haciendo comentarios de ese tipo, al tiempo que sus amigos intentaban detenerlo diciéndole que me dejara tranquila.

que comenzó en la tarde y terminó en la noche, considero que se trató de una actividad para adultos por la venta de cerveza y por la poca presencia de niños y de mujeres, lo que producía un contexto masculino donde la familia nuclear en su conjunto no participaba.

Este mismo grupo de laicos organizó un jaripeo²⁹ la noche del 16 de septiembre. Colaboré cobrando las entradas, lo que me permitió observar no sólo lo que ocurría al interior del terreno donde se realizó el jaripeo, sino también a los jóvenes que permanecieron reunidos afuera. Ese día llovió bastante en la tarde y aunque en la noche ya se había calmado el cielo, parece ser que ello ocasionó que no acudieran tantas personas como se esperaba. El jaripeo se realizó en un terreno grande cerca de la salida de José María Morelos. Al centro se colocaron fierros para formar un corral donde se realizaría el jaripeo. Fueron llegando los camiones con toros dentro.

Juliana y yo, quienes nos encargaríamos de cobrar las entradas, tomamos una silla y nos colocamos cerca de la puerta, junto a los policías. Debíamos cobrar \$80 por los “grandes” y la mitad por lo “chamacos”. Cuando pregunté a qué edades se referían me dijeron que si “tenían credencial” ya eran considerados grandes, refiriéndose a la credencial de elector que en México se puede obtener a partir de los 18 años. Aunque la mayoría llegaba a pie, en coche o camionetas grandes, algunos muchachos llegaron a caballo. Muchos jóvenes permanecieron afuera esperando que se rebajara el precio de la entrada. No sólo llegaban personas de Morelos, sino también de pueblos cercanos como La Boquilla y Collantes.

Si nos decían que venían a montar toros debíamos dejarlos entrar gratuitamente, pero siempre avisábamos a los organizadores. Fueron jóvenes quienes dijeron asistir para montar toros. No llegaban solos, sino acompañados por amigos de la misma edad, aproximadamente. Entre los acompañantes de uno de los jinetes, se encontraba un niño de cuarto grado de primaria. Este

²⁹ En este caso consiste en montar toros.

niño estuvo con el jinete y sus amigos en todo momento, aprendiendo, sin duda, muchas cosas sobre los toros y cómo montarlos.

Dentro, se vendía cervezas, refresco, tacos, papas en bolsas y elotes. Se escuchaba música, excepto cuando iba a salir algún jinete montando un toro. Entonces se detenía la música y el maestro de ceremonias se dedicaba a animar al público. También en repetidas ocasiones alentaba a los jinetes para que se atrevieran a montar algún toro. Los dueños de estos animales, los jalaban hacia un encierro pequeño que permitía a los jinetes montarlo sin que se moviera. Entonces, a la cuenta de tres, abrían la puerta de este pequeño encierro y el toro salía corriendo y brincando dentro del ruedo o corral formado por barrotes de metal. El público esperaba alrededor, observando con emoción. Algunos tomaban cerveza en compañía de amigos y amigas. Después, la música continuaba hasta que otro jinete más se atreviera a montar algún toro. En dos ocasiones observé que los jinetes salieron muy heridos; tuvieron que llevarlos a algún centro médico pues su sangre corría tras haber montado a uno de los toros por algunos segundos.

No había muchos niños presentes. Una niña acompañaba a unas jóvenes. Dos niños caminaban por el terreno. Un niño y su hermana mayor iban con su mamá, quien entró primero y los dejó a ambos afuera; entraron cuando le dijimos que cobraríamos sólo \$20 por el niño. Se trata de una actividad masculina aunque la presencia y participación de mujeres tampoco debe subestimarse. La mayoría de los asistentes eran hombres jóvenes, si bien también había adultos presentes. En este caso se trataba de una diversión para jóvenes y adultos por realizarse en la noche, por la poca presencia de niños y también por lo malheridos que podían resultar los jinetes tras montar a los toros. En un taller de radio, Emanuel, de 4 años, me dijo “a mí me gusta el jaripeo”, mostrando que a pesar de la poca presencia de niños, se trata de una actividad conocida por ellos y de su agrado.

Así, me parece interesante que estas prácticas culturales de diversión no necesariamente deban ser presenciadas ni vividas por los niños para continuar; es durante la juventud cuando empiezan a participar más ampliamente. En

cambio, el hecho de que los niños estén presentes y participen en otros juegos de adultos, como la tablita y las carreras de caballos, facilita que integren algunos de sus rasgos en sus juegos cotidianos entre pares. Como mostré, niños y niñas practican una diversidad importante de juegos y todos ellos resultan relevantes en su vida cotidiana. Sin duda por ello Sheydimar, de cuarto grado, aseguraba en una de sus cartas, “como somos niños nos gusta jugar” (octubre 2012).

5.5 Oralidad: versos, cuentos, adivinanzas e historias sobre el pueblo

“Traigo versos para echar, trescientos cuarenta y cinco”
Señora Paula Herrera, Morelos, enero 2013.

Una noche de septiembre observé al señor Pedro Ray sentado sobre una silla de plástico, debajo del árbol de almendro. Lo acompañaba Vero, su nieta de ocho años, y la vecina con un bebé de meses y su hija de cuatro años. Estaban platicando. El abuelo contaba historias y las niñas decían adivinanzas para que el señor Pedro Ray pensara la respuesta. Varias veces nos reunimos para descifrar las adivinanzas que la niña sabe de memoria o lee de sus libros de adivinanzas, así como para reírnos de los chistes que encuentra en uno de sus libros.

El árbol ofrece un espacio propicio para compartir la oralidad pues de día cubre del sol y de noche protege del sereno. Esa misma noche Vero se animó a recitar un verso para mi cámara. Su abuelo le dijo: “ahora, hazlo sin ninguna pena para que salga bien ahí”. Entonces su nieta recitó en voz alta y con buena entonación: “Eredna de nacarada, de los jardines de España, mi color es morenito pero sin ninguna maña. Pongan cuidado mujeres, cómo enamoran los flojos, la manita en la cintura y el sombrero caiga al ojo”.³⁰ Vivani, de cuatro años se animó también: “Un ratón se jue al cielo. Fue a comer las estrellas y se

³⁰ Este verso guarda semejanza con dos que fueron publicados en un libro de versos costeños. Como menciono posteriormente, el hecho de que sea similar, pero no igual, muestra la importancia de la creatividad y de las versiones que cada familia puede tener de los versos. Además es importante considerar la memoria de las personas del pueblo, tanto de mujeres como de hombres, y tanto de adultos como de niños y jóvenes. Los versos que se publicaron en el libro son: “Anoche corriendo gallo/ entré a una huerta de caña/ no soy blanca ni bonita/ tú porque quieres te engañas/ mi color es trigüeño/ pero sin ninguna maña”. “Al pasar por un arroyo/ corté flores a manojo/ tengan cuidado muchachas/ como enamoran los flojos/ con la mano en la cintura/ y el sombrero caído al ojo”. Reyes y Torres; 2006:27

comió una almendra, la partió y la partió y se la comió”, el señor Pedro Ray se rió con entusiasmo (septiembre 2012).

Otra noche de septiembre me senté con Pedro Ray para grabar uno de los tantos cuentos que él sabe, “Blanca Flor”, mismo que dura casi una hora. Parece ser que su papá los narraba aún con más detalle. Reunía a los niños y les decía que juntaran dinero para sus cigarros; ellos se apuraban a comprárselos. Entonces se sentaba y les contaba los cuentos. Ahora, los cuentos no siempre despiertan el mismo interés en los niños; la nieta de ocho años está dormida en la silla mientras su abuelo me relata el cuento (septiembre 2012). Sin duda, ella ha escuchado varias veces los cuentos de su abuelo y, aunque no los recuerda en su totalidad, meses después me narró uno de ellos, cuyo título no recordaba.

Meses después Verónica me contó el de “Juan Tonto”, para lo cual acudió a su abuelo a preguntarle el nombre de uno de los personajes. Se trata de un relato de la región, lo que confirma la importancia de la oralidad como uno de los medios de transmisión cultural.³¹ Esa misma tarde, narró otro cuento que ella inventó en ese momento basándose en una película; y su amiga Vivani, quien ya cumplió cinco años, también relató un cuento producto de su imaginación (enero 2013). Así, esta práctica intergeneracional no sólo representa un saber compartido en la cotidianeidad, sino que también despierta la creatividad de estas niñas.

Los cuentos implican un conocimiento compartido en familia, donde la relación entre abuelos y nietos cobra relevancia. En los casos anteriores mostré la importancia del abuelo, en cambio, a continuación muestro el papel que pueden tener las abuelas en los conocimientos orales.

Las y los niños de Morelos saben historias acerca de su pueblo. Frida Tejada, una alumna de quinto grado, me contó una de estas historias:

³¹ En el libro titulado *Apenitas te lo cuento* se presenta una compilación de cuentos de los “pueblos negros de la Costa Chica de Oaxaca”, y uno de ellos se titula “Juan Bueno y Juan Tonto”, narrado por Felipe Cortés Liborio en 1999. Los compiladores de este libro son Israel Reyes (AFRICA AC) y su hija Isyan Reyes.

Aquí se, dicen los viejitos, y los señores, que, antes aquí se venía a recorrer un burro que tenía un mecate azul y me contaron mis abu-mi abuelita que, que era el diablo el que, el burro que le había metido el alma al burro. Y dicen también que se fue el burro pero no saben cuándo regrese de nuevo. Porque, se fue porque los niños le hacían más maldades al burro que él a los niños, ya no los asustaba. Y este, dice mi abuelita que no saben cuándo vuelva, que mejor ser porten bien porque si no, puede venir el diablo a espantarlos (Frida, enero 2013).

En este caso es interesante que Frida no únicamente reconozca a su abuela como portadora de este conocimiento, sino también a “los viejitos” y “los señores” de Morelos. Mientras ella hablaba, otra niña aclaraba que no era un mecate azul lo que llevaba el burro, sino latas. Se trata de dos versiones de la misma historia. Adamaris, de tercer año también contó esta historia diciendo que el burro llevaba latas. Así, en el pueblo pueden circular varias versiones de la misma historia.

Conocer estas historias es una manera de ubicarse en el pueblo. Ejemplo de ello es la manera en que Frida me contó otro relato, donde muestra el conocimiento que tiene sobre los barrios de su pueblo:

Que en el Pacheco, en un barrio que se llama el Pacheco,³² sale, dicen que, dicen que sale un chole³³ sin cabeza porque allá se aparecen muchas cosas feas. Y también hay unos padres dibujados con todo y sus rosarios, y eso. Y por eso, dicen que salía, por los padres. (Frida, enero 2013)

Del mismo modo, Gibrán, de tercer año de primaria, incluyó referentes espaciales sobre el pueblo al contar sobre este tipo de sucesos: “Allá, cerca del camino de la Boquilla dic-este, losotros³⁴ cuando fuimos a la Boquilla de noche, nos salió un burro sin cabeza pero con cabeza del diablo”. Algo similar hizo Verónica, de ocho años, pero en su caso, los referentes espaciales se basan en el domicilio de uno de sus primos:

Dice Ale con Edson que allá ‘onde viven ellos, ¿conoces pa’ dónde vive? Dicen que apareció una bruja y tres duendes, y una muchacha desnuda. Dice que estaba una señora ahí, una viejita, y dice que, dice que, dice que unos duendes, los duendes, que venía una señora pue’ de allá, iba de noche, que dice que fue temprano pue’, que fue y le fueron los duendes molestándola pue’ así, y entonces ¡quítese, quítense! Y luego, y luego después ya se habían ido. Después otro día dice que también apareció esa muchacha desnuda y un señor pue’ estaba ahí, viéndolos, y

³² Probablemente Frida hace esta aclaración porque, como parte del taller de radio, les recuerdo la importancia de explicar las cosas para la gente que no es del pueblo y que no está presente en ese momento.

³³ Guajolote.

³⁴ Nosotros

vieron a los duendes y los duendes también les estaban pegando (Verónica, enero 2013).

Así, el pueblo, en tanto construcción social de lugar, es un elemento central de este tipo de saberes orales, que los niños de Morelos expresaron. Tal como expliqué en el primer capítulo, la vida compartida por personas de comunidades basadas en el territorio se une por una experiencia acerca de ese lugar, de modo que la historia común en éste implica compartir orientaciones hacia el lugar. Estas orientaciones suelen reproducirse mediante actos comunicativos, por lo que el discurso puede tener un papel importante en la construcción y reproducción de los lugares y los sentidos de lugar (Butz y Eyles; 1997).

En estas historias, que niñas y niños dijeron haber aprendido de sus familiares, es recurrente la figura del diablo, que puede invadir a los animales, como dicen que habría ocurrido con un burro y un chole (guajolote). No sólo el diablo puede causar temor, sino también su hijo. Gilberto, de quinto grado, aseguró no creer en los relatos que los demás decían, pero al poco tiempo se animó a contar una historia: “Soy Gilberto. Y les voy a contar una historia. Una vez una señora salió en la noche y dicen que se le apareció el hijo del diablo, pero primero salió un gallo y ya después salió el diablo y la señora se asustó, mucho” (enero 2013). Si Gilberto inventó en ese momento la historia, es lo de menos, pues de cualquier manera su creatividad se relaciona con los conocimientos orales de su pueblo, expresados por los otros niños y niñas que participaban en el taller.

Mientras el diablo y los duendes pueden ser considerados figuras masculinas, la mujer desnuda y la bruja son figuras femeninas igualmente temibles. Lo mismo puede decirse de la llorona,³⁵ que aparece entre las historias del pueblo. Adamaris la contó de la siguiente manera:

Aquí en la cancha, hace mucho tiempo, dicen que una mujer aparecía en la noche, gritando “ay mis hijos” siempre aparecía por todas las casas. Si veía un niño lo agarraba y se lo llevaba al río, ahí lo mataba pue’. Después decía “ay mis hijos” y siempre cuando veía un niño sola, agarraba y también lo mataba. Por eso siempre aigriten a las doce o sino en la noche. Por eso dicen “la llorona”, le dicen “la llorona”. Dicen que era este-ella no era “la llorona”, dicen que ella era una joven, era rica pue’, su papá murió. Después tuvo un novio, tuvo un novio y se casó pero

³⁵ Esta leyenda es de origen mesoamericano.

tuvo un hijo, después se fue el novio y entonces ahí se enojó y se enojó hasta que el demonio se le metió adentro y por eso dicen “la llorona” y después se llevó a su hijo-eran cinco niños, se los llevó y los mató, los mató, hasta con toda su fuerza y después gritaba “ay mis hijos”. [...] Dicen que se murió “la llorona” por eso se quedó su alma y ahora espanta a la gente. (Adamaris, enero 2013)

Como se observa, el poder del diablo parece ser mayor al de la bruja o la mujer desnuda, pues tiene la capacidad de adquirir distintas formas, invadiendo animales y también a las mujeres. Además de ello, es capaz de meterse en los sueños, como muestra en la siguiente transcripción:

Adamaris: Dicen que el diablo se, así, se viste de otra forma, a veces se mete donde sea, se mete en un burro algo. Después va en la noche así, se aparec-dicen que se aparece a las 12, a las 12 es la hora mala donde sale el demonio otras cosas, y el demonio siem-a las doce de la noche sale el demonio y ahí dicen que cuando la gente sale lo espanta pue’, a veces sale en el sueño, así como yo, salí en el sueño con él.

Cristina: ¿Tú saliste en el sueño con él?

Adamaris: Aja

Cristina: ¿Soñaste con él?

Adamaris: Mjm (enero 2013)

Cuando Adamaris dijo que soñó con el diablo, otra niña apuntó: “yo sueño con Chucky”. Un poco después Adamaris me contó una historia sobre su escuela, donde aparece este mismo personaje, de una conocida película de terror: “y después encontramos un cuchillo, dicen que es de Chucky, porque Chucky siempre entra aquí porque dicen que murió una maestra aquí, fue le encajaron dicen un cuchillo (enero 2013). Como se mencionó antes, Chucky no sólo fue integrado a las historias del pueblo, sino que también puede aparecer en los sueños. Verónica, de ocho años, dijo que cuando ella era “chiquita”, soñaba con Chucky. En cambio, “ahora que estoy de grande, un día que me dolía la pansa como ‘ora, ‘orita le voy a rezar, y yo soñé que venía Jesús y me tocó la pansa y ya cuando amanecí, amanecí bien ya no me dolía, eso fue anta mama Chivi”.³⁶ De esta manera, Verónica muestra cómo los sueños pueden cambiar conforme se va creciendo.

Además de la historia que relató Adamaris sobre la escuela, Frida conoce otra sobre ese mismo lugar: “Dicen que en la Primaria la Corregidora, a las 12, se

³⁶ Esta frase se refiere a “donde está” *mama* Chivi, o donde ella vive. Verónica llama de esta manera a su tía materna, Silvina.

aparece un señor con una cabeza en la mano y arrastrando cadenas, en el baño de las niñas, pero es un fantasma” (enero 2013). El 15 de septiembre acudí a esa escuela en la noche, para hacer un recorrido con motivo del día de la Independencia. Mientras sujetaban sus linternas prendidas y en la oscuridad de la noche, varias niñas de sexto grado me contaron que cerca de las llantas que usan para jugar, habían enterrado a un maestro, en una época en la que persiguieron a los maestros (Diario de campo, septiembre 2012).

No sólo hay historias sobre estos espacios públicos, pues los niños aseguraron que incluso en su casa algunos seres terroríficos pueden aparecer. Emanuel Habana, de ocho años, me confió lo siguiente: “En mi casa yo salgo a orinar a las doce de la noche, al baño, y esa pájara pinta está sentadita, este, desplicando mostaza, y me persigno y ya no me hace nada, y me mira y se va”. Este tipo de cosas no sólo puede ocurrirle a los niños, sino también a las niñas: “Que una vez en mi casa, este, cuando yo salí del baño me fui a cambiar y la tele se prendió solita, nadie estaba cerquita de la tele y se prendió”, me contó Joselyn. Gibrán aseguró que en su casa también pasan este tipo de cosas: “Allá en mi casa se para la bruja y la pájara pinta, este, mi mamá y yo los salimos a ver que nadien ‘té cerca de la tienda de mi madrina Martina, nos acercamos y ahí vemos a la pájara pinta y a la bruja” (enero 2013).

Estos sucesos suelen relacionarse con la noche. Ya mostré que Adamaris considera que las doce de la noche es una “hora mala”. Verónica piensa que la “hora mala” es un poco más tarde: “Dicen que a las 3 de la noche es una hora mala porque dicen que te pasan cosas así como una señora dice que ella apagaba la tele y cuando se iba a dormir dice que estaba prendida cuando ella despertaba”.

Además, Frida y Gibrán consideran que también puede relacionarse con el hecho de que algunos niños no están bautizados. Por ejemplo, Frida señaló: “dicen que la pájara pinta se le, se mete a las casas cuando los niños no están bautizados, y que tiene un picote largo con los que le chupa la sangre a los niños chiquitos”. También la bruja puede aparecer por ese motivo: “la bruja está grande y tiene una pata de vaca y una de chole y este, y tiene el piquito

delgadito y ahí donde Rosa se para porque no están bautizadas las chamaquitas”, señaló Gibrán.

El bautizo, como mostré en el capítulo 3 es un referente importante para los niños de Morelos. En el segundo capítulo señalé que frente a la capilla de la Virgen de Guadalupe, o Tepeyac, hay un cerrito donde antes se enterraba a los niños que morían sin haber sido bautizados, llamados “moritos”. Sin embargo, desde hace un tiempo los niños que no se han bautizado pueden enterrarse en el panteón. Quizá por ese motivo Joselyn y Frida cuentan lo siguiente:

Joselyn: Y también que dicen que en el panteón a veces a las doce, a las doce del día,³⁷ sale un diablito negro y los nenes también salen llorando. [...]

Cristina. ¿Y por qué sería un diablito negro?

Frida: Por los niños que no se bautizaron y se murieron

Cristina: ¿Y cómo es ese diablito? ¿Es chiquito o grande?

Joselyn: Chiquito

Cristina: ¿Es como un niño?

Frida: Si, casi como un niño de un año. Pero camina.

Cristina: Ah, chiquitito.

Frida: Aja. Y dicen que anda, que anda, que las tumbas que pisan, que las tumbas que pisan son este, son los que, son los, los que no se querían ir. (enero 2013)

Pregunté a ellas a qué se referían con que era negro y me explicaron que era negro como el color negro, más negro que las personas de Haití, dijeron. Aunque lo negro aparece aquí asociado al diablo, las niñas señalaron que no se referían al color de piel sino a un tono mucho más oscuro. De cualquier forma, el hecho de que el diablito haya sido de tez negra (literalmente, es decir, del color negro), pudiera implicar una asociación entre lo negativo y la tez morena o negra (véase capítulo 6).

Las historias sobre el pueblo se distinguen de los cuentos que los adultos relatan porque las historias son consideradas conocimientos de hechos verídicos sobre el pueblo, mientras que se reconoce el carácter ficticio de los segundos. Los cuentos también son parte fundamental de la educación escolar. En la escuela, por lo general este tipo de narraciones se asocia a los libros. Los

³⁷ Quizá quiso decir doce de la noche.

maestros hacen uso de los cuentos para ejercitar la lectura, la escritura, y también para introducir algunas temáticas.

Por ejemplo, en Cuajinicuilapa una maestra de cuarto grado leyó a sus alumnos “La mulata de Córdoba” con la finalidad de introducir el tema de la justicia, acorde a los contenidos de Formación Cívica y Ética (enero 2013). Esta leyenda se encuentra en un libro de gran tamaño titulado “Calendario de Valores, 2012-2013”.³⁸ En ambos pueblos observé que los maestros leían cuentos con sus alumnos, o los motivaban a leer de manera individual en el aula.

Durante un taller de radio, una alumna de quinto grado de una escuela en Cuajinicuilapa, decidió preguntar a sus compañeros qué cuentos les gustan. Sus compañeras respondieron que les gusta el cuento de Caperucita Roja, la Cenicienta, la Bella y la Bestia, la Sirenita, Rapunzel, la Gallina de los huevos de oro, Pulgarcito y Blanca Nieves y los siete enanitos. Myriam, una de las niñas, comentó que le gustaban todos los cuentos de princesas, además de la leyenda de La Llorona. Un niño respondió: “Patito Feo y el de la Gallina de los huevos de oro, y casi todos”, mientras que otros compañeros varones mencionaron Aladín y la leyenda de la Luna y el Sol. La mayoría de estos cuentos se conocen gracias a la escuela y la televisión; algunos de ellos son historias que Disney ha producido como películas para niños. Por su parte, las leyendas que los niños mencionaron se presentan en varios libros de texto de la SEP, aunque en el caso de La Llorona, quizá sea una leyenda que relaten los adultos del pueblo, tal como sucede en José María Morelos. Es interesante que no a todos los niños les gusten los cuentos; Diego señaló que no le gustaba ningún cuento y una niña cristiana respondió: “no me gusta ni uno, me gusta leer la Biblia”.

Los chistes también pueden asociarse a la escuela pues a ellos se dedica un apartado en el libro de español de tercer grado. Por ello, una maestra de tercer

³⁸ Calendario editado con el apoyo de Fundación Harp Helú, Bimbo, Fundación Televisa, Compartamos Banco y la SEP. Puede consultarse en: <http://www.fundaciontelevisa.org/valores/wp-content/uploads/2012/07/Calendario-baja-2012-2013.pdf>

grado de José María Morelos, hizo una actividad con sus alumnos para estudiar este tema (Diario de campo, septiembre 2012). Las adivinanzas y los trabalenguas se estudian en la materia de español de cuarto grado. Un niño que cursa este grado en una escuela de Cuajinicuilapa, se animó a decir la siguiente adivinanza como parte de un taller de radio que realicé en el aula: “Blanca soy, blanca nací, pobres y ricos me quieren a mí”. ¿Qué es? La sal. Su compañero Gilberto dijo otra: “Lana sube, lana baja.” La navaja. Jorge Luis supo la siguiente adivinanza: “tu allá y yo acá”. ¿Qué es? La toalla. Las niñas no se quedaron atrás, pues una de sus compañeras, de nombre Perla, dijo: “Tito, tito, capotito, sube al cielo y pega el grito”. El cuete (enero 2013).

Varios niños de José María Morelos, también supieron chistes, adivinanzas y trabalenguas. Al terminar un taller de radio en la cancha del centro del pueblo, Dulce, quien cursa cuarto grado de Primaria, contó un chiste sobre *Pepito*.³⁹ Karol, Dulce y Samuel dijeron trabalenguas, mismos que se presentan en el libro de español de cuarto grado. Es interesante que Samuel recuerde estos juegos de palabras aun cursando el quinto año. Briana también dijo un trabalenguas: “Pepe Pecas pica papa’, con un pico, con un pico, Pepe Pecas pica papa’.” Ella cursa el tercer año de primaria y este trabalenguas no se presenta en su libro de español, ni tampoco en el de cuarto grado. No obstante, es ampliamente conocido en México.⁴⁰

Varios se animaron a decir adivinanzas. Briana dijo la siguiente: “había siete monjitas en un convento, todas mean al mismo tiempo, ¿qué es? La teja”. Karol, de cuarto grado, supo también una adivinanza y lo interesante es que consideró que podría causar risa, como lo hacen los chistes: “yo les voy a decir esta adivinanza, no sé si se rían o no se rían. Alto, alto como un pino, peso menos que un comino, ¿qué es? El humo”. Juana, de quinto grado, también dijo una: “Corre como culebra y se sienta como conejo, ¿qué es? La sandía” (octubre 2012).

³⁹ Pepito es un personaje empleado comúnmente en chistes.

⁴⁰ Se presentaba en un libro de tercer grado de la SEP de los años ochenta. Véase: <http://librosdeprimaria80s.blogspot.mx/2011/11/trabalenguas-pepe-pecas-y-otros-espanol.html>

Dulce supo numerosas adivinanzas. Una de ellas fue: “Un convento bien cerrado,/ sin campanas y sin torres,/ y muchas monjitas adentro/ haciendo dulcito de flores”. ¿Qué es? El panal. Esta adivinanza se presenta en el libro de español de cuarto grado con una leve diferencia, en lugar de decir “dulcito”, dice “dulce” (Pelletier *et al*; 2011:23). Considero que el cambio realizado por Dulce Mar hace que la adivinanza rime mejor pues en su versión, la penúltima y la última estrofa tienen, ambas, nueve sílabas. En cambio, en la versión presentada en el libro la penúltima estrofa tiene ocho sílabas y la última, nueve. Adicionalmente, el uso del diminutivo de dulce, “dulcito”, corresponde con el diminutivo de la palabra monjas que se emplea en la adivinanza.

Otra adivinanza que dijo Dulce fue la siguiente: “Mi compadre está tendido, mi comadre sube y baja, sube y baja.” El metate. “Pasa por el agua y no se moja, pasa por la lumbre y no se quema”. ¿Qué es? La sombra. “Cielo arriba, cielo abajo, y una laguna en medio”. El coco. Por último, dijo una adivinanza que aprendió de su mamá, muy conocida en México: “Agua pasa por mi casa, cate de mi corazón, el que no me lo adivine será un burro cabezón”. El aguacate. Esta última adivinanza también la dijo un niño en Cuajinicuilapa.

Ignacio no participó en el resto del taller de radio, pero el último día se acercó y, además de varios versos, dijo una adivinanza: “chiquito y redondo, barriguita sin fondo.” ¿Qué es? El anillo. Ignacio cursa el quinto año de primaria. Emanuel Hernández también se acercó al final del taller y dijo una adivinanza que su primo le enseñó: “chiquito como un ratón, cuida la casa como un león, ¿Qué es? El candado”. Es interesante que Emanuel haya aprendido esta adivinanza de un primo suyo, a pesar de que también se presenta en el libro de español del grado que él cursa (cuarto grado), pues muestra como estos conocimientos pueden compartirse en familia no obstante estar asociados a lo escolar. Aleida está en el tercer año de primaria y tampoco participó en el taller, pero al terminar recitó un poema de José Martí: “cultiva una rosa blanca, en julio como en enero, por el amigo sincero que me da su mano franca y por el cruel que me arranca, el corazón con que vivo, cardo ni ortiga, cultivo, cultivo una rosa blanca” (octubre 2012).

Además de chistes, adivinanzas y trabalenguas, me parece muy importante señalar que los niños y niñas de José María Morelos, dijeron versos que han aprendido de sus familiares, en la escuela o en eventos del pueblo. Samuel fue el primero que se animó a recitar versos que aprendió de su tía. Tomó la grabadora y dijo: “les voy a decir un verso, de amor: *Yes, yes*, en inglés, *plano, plano*⁴¹ en italiano, lo mucho que te quiero te lo digo en mexicano... Y otro pero es de tristeza: La fotografía que me diste, mi mamá me la rompió, mi corazón no dijo nada, pero mi corazón lloró” (octubre 2012). Cuando platicué con su mamá, un tiempo después, ella me confirmó que fue su hermana quien le enseñó a su hijo aquellos versos. Dijo que creía que su hermana, tía de Samuel, los tenía en una libreta o cuaderno de la secundaria (Diario de campo, noviembre 2012).

Además de los versos ya mencionados, Samuel aprendió varios más. Uno de ellos puede ser considerado de amor o piropos:⁴² “un lápiz sin punta no puede escribir y yo sin ti, mi vida, no podría vivir”. Otro podría ser considerado de despecho: “en un vaso azul dorado, tomé el vino más cruel, si de veras me quisiste, ¿por qué me fuiste infiel?” Este último es parecido a un verso que se publicó en un libro que recopiló versos costeños y poesía regional afromestiza: “En un vaso azul dorado/ tomé el veneno más cruel/ después de haberlo tomado/ tarde vine a comprender/ que no hay amor tan mal pagado/ que sepa corresponder” (Reyes y Torres; 2006:26). Las diferencias entre el verso dicho por Samuel y aquel publicado en la recopilación de versos costeños, evidencian el toque personal o familiar que cada verso puede tener. Esta forma de oralidad implica varios saberes y valores, como podrían ser: la creatividad; la memoria o habilidad para recordar los versos; y la capacidad para “echarlos” con la entonación adecuada.

Juana, compañera de grado de Samuel, recitó un verso que le enseñó su “hermanito”, como ella le dice a su hermano mayor: “Del cielo cayó un pañuelo, rodeado de tinta negra, no pierdo las esperanzas de que tu madre será mi suegra”. Es interesante que este verso, al igual que otros recitados por Samuel,

⁴¹ Posiblemente se refiere a la palabra italiana: *piano*.

⁴² Retomé estas categorías del libro de Israel Reyes y Angustia Torres (2006).

se relacione con el amor, la coquetería, los piropos o la seducción. De manera semejante, Dulce, quien estudia en la otra escuela primaria del pueblo, recordó un verso que le enseñó su abuelita: “en la punta de aquel cerro, viene bajando un venado, él que me saca carreras y yo que le digo: ay cuña’o”.

Dulce también dijo otro verso, similar al anterior, pero en el cual la coquetería no es evidente como en los otros casos: “en la punta de aquel cerro, viene bajando un tlacuache, él que me saca carrera y yo que le tiro un huarache”. Su abuela, la señora Amada, dice que ella le enseña versos a su nieta porque “no son groseros”, y lo hace: “a veces que estamos aquí conversando”. Añadió que, en ocasiones, en la escuela le piden que lleve versos como tarea, y entonces ella se los dice. La señora Amada los aprendió de su papá, quien no sólo le decía versos sino también cuentos, “grandes los cuentos”. Ella ya no recuerda esos cuentos pero sí los versos: “yo no me quedé con esos cuentos grandísimos, apenas los versos” (noviembre 2012).

Los niños no solamente aprenden versos de sus familiares, pues Dulce señaló haber aprendido el siguiente verso de su libro de español: “estaba la calavera, sentadita en su butaca, llega la muerte y le dice: comadre, ¿por qué tan flaca?”.⁴³ Lo interesante es la disposición que tiene Dulce para aprender de memoria estas formas literarias. Ignacio mostró esta misma disposición cuando recordó un verso que dijo haber aprendido del libro de español: “Del cielo cayó un perico, con una flor en el pico, eso lo que te quiero, y a nadie se lo platico”.⁴⁴ Su hermano Pedro, quien cursa cuarto grado,⁴⁵ también dijo un verso: “ayer

⁴³ Efectivamente este verso aparece en el libro de español de su grado (Pelletier *et al*; 2011:21).

⁴⁴ El verso original es: “Del cielo cayó un perico, con una flor en el pico, yo solo sé que te quiero y a nadie se lo platico”. Se presenta en el libro de la materia de español de primer grado, cuya primera edición es de 2010 (Luengo *et al*; 2010:87). Ignacio cursa actualmente el quinto año y cuando él estudió primero, se utilizaban los libros previos a la reforma de 2009. Ante la dificultad de conseguir libros para la biblioteca del aula y la biblioteca de las escuelas, en ocasiones se incluyen en estas los libros de otros grados.

⁴⁵ Pedro es mayor que su hermano Ignacio aún cuando cursa un grado menor. De acuerdo a las estadísticas de la SEP, el índice de reprobación nacional a nivel primaria fue de 3.9 para los hombres, en el ciclo escolar 2010-2011, igual que en el ciclo 2011-2012. Consultado en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf, p. 27. En el estado de Oaxaca, la reprobación en primaria fue: 7.0% (ciclo 2009-2010), 6.7% (cifras preliminares 2010-2011), 6.5% (estimación 2011-2012) y 6.2% (estimación 2012-2013). En Guerrero, estas cifras son ligeramente menores: 6.7% (2009-2010), 6.4% (preliminar, 2010-2011), 6.2% (estimación 2011-2012) y 5.9% (estimación 2012-2013). En ambos casos, la reprobación es más alta que a nivel

pasé por tu casa y me dio un olor, y me asomé por tu ventana y era tu calcetín”. Este verso se presenta en el libro de español de cuarto grado con una leve diferencia: “Ayer pasé por tu casa/ me dio olor a jazmín/ me asomé por tu ventana/ y era tu calcetín” (Pelletier *et al.*; 2011:23).

Ignacio también supo varios versos: “El anillo que tú me diste fue debido y se quebró, el amor que tú me diste fue poquito y se acabó”. Ignacio recordó otro más pero lo dijo tan velozmente que yo no alcancé a distinguir todas las palabras; lo mismo me ha ocurrido otras ocasiones cuando los adultos dicen versos. Quizá ello se debe a que son fórmulas que la gente del pueblo ya conoce y también, sin duda, a mi propia dificultad para escucharlos con cuidado. Hay otros que sí alcancé a escuchar sin problemas: “no como uva, no como fresas, pa’ qué me quiere, pa’ que me besa”. Samuel dijo uno muy similar a este último verso: “dos fresas, tres fresas, si no me quieres para qué me besas”. Ignacio recordó otro más: “dos ositos en la nieve, no se pueden olvidar, los amores que se pueden, no se pueden olvidar”. Y de nuevo, Samuel supo otro parecido: “dos ositos en la nieve no se pueden derretir, dos amores que se quieren no se pueden despedir” (octubre 2012). En la región se acostumbra que los adultos se contesten con versos unos a otros, sobre todo entre mujeres y hombres.

Un poco más atrevidos fueron dos versos que dijo Pedro. Al tiempo que otros niños decían “no, ese no profa”, Pedro se animó a decir: “allá en la punta de aquel cerro, tengo una cucucha⁴⁶ echada, yo que me asomo y que me echo una cagada”. También dijo un verso donde la temática sexual es más explícita que en los versos presentados con anterioridad: “del cielo cayó un pañuelo llenito de cucarachas, qué bonitos son los hombres arriba de las muchachas”. Este verso es muy similar al que se publicó en el libro de versos costeños ya mencionado, donde se le consideró un verso “pícaro”: “De arriba cayó un

nacional: 3.5% (2009-2010), 3.4% (preliminar, 2010-2011), 3.3% (estimación 2011-2012) y 3.2% (estimación 2012-2013). http://www.snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_OAX_2011.pdf, http://www.snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_GRO_2011.pdf y http://www.snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_REPMEX_2011.pdf

⁴⁶ Cucucha se utiliza para referirse a un ave, parecida a una paloma.

pañuelo/ rodeado de cucarachas/ qué bonitos se ven los hombres/ arriba de las muchachas” (Reyes y Torres; 2006:23).

A pesar de que estas temáticas –sexualidad, sensualidad, coquetería, amor– están presentes en los versos de los niños, me parece relevante recordar la importancia de cuestionar y superar los estereotipos de carácter sexual que pesan sobre las poblaciones negras o afrodescendientes en México y en América. De acuerdo a Stuart Hall (2010:434-435), la estereotipación “reduce, esencializa, naturaliza y fija la diferencia”. Los estereotipos establecen fronteras simbólicas entre lo normal y lo patológico e inaceptable. Dentro de los estereotipos binarios que analiza Stuart Hall se encuentra precisamente el de la hipersexualización de los negros, y la presentación de las mujeres como esclavas sexuales.⁴⁷ En este sentido, me parece pertinente señalar que, si bien algunos versos de la costa son considerados pícaros, de amor y piropos, o de despecho, otros pueden ser de contenido social, como aquellos escritos a causa del huracán Paulina (Reyes y Torres; 2006), o religiosos, como mostraré más adelante (véase también capítulo 4, versos del Día de los Santos Reyes) La diversidad de versos es una de las riquezas de este tipo de conocimiento.

Como parte del Día del Pueblo Negro, celebrado en José María Morelos el 19 de octubre de 2012, varias personas dijeron versos (en el capítulo 4 hablé acerca de este evento). Juliana Acevedo, miembro de la organización AFRICA AC, introdujo estas participaciones diciendo: “a continuación tenemos la intervención de la señora Reina García Rodríguez, de Paso del Jote, con unos versos, para que entremos en ambiente”. Después de unos aplausos la señora Reina tomó el micrófono y dijo:

Al pasar el río Jordán, yo quise pasar primero, es muy cierto que te quise, pero ahora ya no te quiero. Hago de cuenta que fuiste mi silla y mi sudadero.

En un pocito halagüeño, me puse a llorar por ti, duerme tú si tienes sueño, no te desveles por mí, que al cabo ya tengo dueño, no necesito de ti.

Así es que con esta palabra nada más les voy a complacer, y les dejo en manos de otra persona que está presente aquí ya (Reina García, octubre 2012).

⁴⁷ Además, en opinión de Hall (2010:303) tanto “la primitiva nobleza” como “la sexualidad grosera”, son dos caras del primitivismo, que forma parte de las ideologías racistas a las que la televisión recurre frecuentemente.

Estos dos versos se publicaron también en el libro Israel Reyes y Angustia Torres (2006:26-27), lo que muestra que se trata de conocimientos orales que circulan en la región Costa Chica. Además, el hecho de que gracias a este tipo de eventos personas de otras localidades echen versos es una manera de intercambiar saberes entre las personas de distintos pueblos cercanos. La señora Paula Herrera, de Morelos, también recitó versos con gran entusiasmo.

En la reseña del evento publicada en el sitio web de la asociación AFRICA AC, se habló de los versos asociándolos a la africanidad: “Dicen los que saben, que en la oralidad está la africanía en México, por eso Los Versos Costeños y la Poesía Afromexicana, llegaron puntuales a la Cita” (véase: colectivoafrica.blogspot.mx/2012/10/celebran-comunidades-de-la-costa-chica.html). En este sentido, también algunos investigadores han señalado que la tradición oral de los corridos, cuentos, versos y coplas, entre otros, forman parte de herencias africanas (Aguirre Beltrán; 1989. Moedano; 1988. Gutiérrez Ávila; 1988; 1993. Cardoso; 2005).

Como expliqué en el primer capítulo, mi intención no es etiquetar las prácticas culturales como “africanas” ni tampoco como “negras” (que no es lo mismo).⁴⁸ Lo que me interesa es destacar que echar versos es una práctica valorada en los pueblos donde realicé trabajo de campo. La importancia de esta práctica reside en: el valor que se otorga a recordar versos y a saber “echarlos”; la manera en que los niños aprenden estos saberes, sobre todo de sus familiares y otros adultos del pueblo y; en que echar versos permite y asegura un momento de convivencia, de diversión, de distinción⁴⁹ y de aprendizaje. En este sentido es que este tipo de conocimientos puede considerarse parte de su patrimonio cultural.

Las asociaciones civiles negras o afromexicanas, así como los promotores culturales de la región, consideran la relevancia de los versos y la poesía. Muestra de ello es la compilación de versos y poesía realizada por Israel Reyes

⁴⁸ Cuando pregunté a algunos adultos y niños de Morelos qué creían que caracterizaba a los “negros” o “morenos”, en ningún caso mencionaron los versos (véase capítulo 6).

⁴⁹ Me refiero a que las personas que saben echar versos son reconocidos por los demás, son personas distinguidas.

y Angustia Torres⁵⁰ (2006). Israel Reyes anotó en la introducción de esta obra lo siguiente:

Los versos o coplas, de manera particular en los pueblos negros de la costa chica de Oaxaca y Guerrero, cobran tal importancia que el estatus con que cuentan las versadoras –generalmente son las mujeres quienes los dicen con picardía y enjundia– tienen gran reconocimiento en la población (Reyes; 2006:10).

Efectivamente, varios adultos del pueblo reconocen la importancia de los versos. Por ejemplo, el señor Rolando Terraza sabe algunos y, cuando platicué con él, me dijo el siguiente: “pobre del que pobre nace, lo digo por mi pobreza, cuando yo vendía sombreros, ni quien tuviera cabeza” (enero 2013). La señora Mimí, médica tradicional, disfruta mucho los versos y asiste a los eventos que se han organizado para “echar” versos. Dijo que se reúne la gente grande, de su edad. En cambio, a ella no le gusta la danza de los diablos ni la danza de la tortuga, por la agresividad que percibe en estas (Diario de campo, enero 2013).

Israel Reyes resaltó que la oralidad es un saber que se enseña de generación en generación y por ese mismo motivo, los niños y los jóvenes cobran importancia en la conservación de este patrimonio inmaterial:

Quiero insistir finalmente, que el propósito de esta compilación es sumarse al esfuerzo de textos anteriores por testimoniar los saberes y conocimientos de quienes conservan aún en su memoria el legado cultural que les fue otorgado por otras generaciones. Ello debido a la importancia que reviste acercar a los niños y jóvenes una parte de la historia de los pueblos negros asentados en el municipio de Santa María Huazolotitlan y de la cultura negra en sí, en tanto la clave de nuestra identidad cultural (Reyes; 2006:12).

En efecto, se trata de un saber que se aprende de los mayores. La señora Paula Herrera, quien “echó” versos el Día del Pueblo Negro, me contó que los aprendió de una tía suya, cuando era adolescente o joven. Ella le daba tortillas a cambio de versos. Le pedí que me dijera alguno y se animó con el siguiente: “La flor cuando está en botón, comenzando a reventar, en una medalla de oro te quisiera retratar para cargarte a mi lado, y no salirte a buscar”.⁵¹ En su caso, aprendió estos saberes orales de un familiar, pero también pueden aprenderse

⁵⁰ Como ya mencioné antes, él es director de una escuela primaria de Morelos y presidente de AFRICA AC, y ella es maestra de dicha escuela y miembro de esta asociación civil. Ella es originaria de Morelos, él de Pinotepa Nacional.

⁵¹ Un verso similar, pero con algunas diferencias, se presenta en Reyes y Torres (2006:23). El verso es: “En una medalla de oro/ te quisiera retratar/ para cargarte en el pecho/ y no salirte a buscar”.

de otros adultos de la localidad. Para ella, los niños saben muchos versos porque cuando salen a bailar chilenas se dicen versos. A veces los jóvenes se acercan a ella para pedirle que les enseñe alguno. Cuando fue el Día del Pueblo Negro y bailaron muchachos y muchachas, dijeron versos con entusiasmo y picardía.

Paula Herrera recordó otro verso más: “Yo soy la culebra astuta, que anda de loma en loma, soy azote de las putas, y cuarta de las cabronas”.⁵² Y echó también el siguiente: “Si las sirenas del mar, me dieran su coto en tinto, yo a ninguna puta le hablo, ni a ningún cabrón me le hinco. Traigo versos para echar, trescientos cuarenta y cinco”. La señora Paula no sólo sabe versos de amor y de picardía, sino que también tiene una gran memoria para poemas religiosos. “De chamaca”, Paula Herrera aprendió una poesía para la virgen de Guadalupe y la dice cada año cuando van al Tepeyac. Cuando la entrevisté, me dijo una parte de esta:

Poesía a la virgen de Guadalupe

Año del mil novecientos del treinta y uno pasado
fue el centenario glorioso, de un prodigio consagrado.

Las praderas se enverdecen y el cielo de astros se tupe
con el nombre de María, la Reina de Guadalupe.

El mes de diciembre y año, mil quinientos treinta y uno,
la Reina del Universo, vino a morar a este mundo.

A un indito humilde y noble, de nombre José Juan Diego,
se le apareció la Virgen una mañana de invierno.

Teniendo a su tío muy malo, el indito en Cuahtitlán,
en busca de un sacerdote, iba a la Tenochtitlán.

Al encontrar una peña, se sentó allí a descansar,
cuando vio a una linda niña, entre las nubes bajar.

Quiso seguir su camino para conseguir sus fines,
pero pronto vio aquel sitio rodeado de querubines.

Juan Diego dijo a la niña: -¿Qué se ofrece a sus mercedes?
yo creo que ustedes serán otros señores virreyes.-

-Te equivocas, hijo mío- la Virgen dijo a Juan Diego,
- son ángeles los que ves y yo, la Reina del Cielo.-

⁵² Un verso similar, pero con algunas diferencias, se presenta en Reyes y Torres (2006:20). “Yo soy la culebra astuta/ que ando de loma en loma/ traigo el chirrión de las putas/ y de todas las cabronas”.

- Anda y dile al arzobispo que es mi voluntad formal
que en este lugar del cerro se me alce una catedral.-

-Madrecita de mi vida-, dijo Juan Diego al momento,
-¿qué llevo al señor Obispo, pa' que lo crea to portento?-

-Camina unos cuantos pasos y en el cerro encontrarás
unas rosas de Castilla que en seña las llevarás.-

Quando cortó aquellas rosas y en su ayate las echó
pa'l palacio episcopal, Juan Diego se dirigió.

Al arzobispo y prelado, aquel mensaje llevó,
y desatando su ayate, la Virgen se apareció.

Desde esta histórica fecha en toda la Nueva España,
se consagra y se venera a la Virgen Guadaluana. (Paula Herrera, enero 2013)⁵³

Como expuse en el capítulo anterior, los versos también se asocian a lo religioso en Cuajinicuilapa, donde niños y niñas aprenden versos que dicen como parte de la celebración del Día de los Santos Reyes. Así, la oralidad es un conocimiento importante entre los niños de Morelos y de Cuajinicuilapa. Se relaciona con la educación escolar, pero también con los procesos de socialización familiar y las enseñanzas de las asociaciones civiles negras o afroamericanas.

Aunque estas organizaciones y algunos investigadores han vinculado los versos con lo costeño, lo negro o la africanía, como se verá en el sexto capítulo, los niños no mencionaron los versos cuando pregunté acerca de lo negro o lo moreno. Sin embargo, dado que en el Día del Pueblo Negro se dijeron algunos versos, quizá posteriormente los niños y los adultos los lleguen a asociar con ello.

Comentarios

A lo largo de este capítulo mostré las actividades y los conocimientos cotidianos de los niños y niñas de Morelos, haciendo referencia también a Cuajinicuilapa. Además de considerar las relaciones intergeneracionales, las

⁵³ La versión completa se presenta en: Antonio Avitia Hernández (2000), disponible en: http://dgb.conaculta.gob.mx/cerebro/coleccion/pdf_conservacion/1018614.pdf. Ahí se indica que este corrido, titulado "Corrido del Cuarto Centenario Guadalupano", fue compuesto por Samuel M. Lozano con motivo del cuarto centenario de las apariciones de la virgen, según la Iglesia Católica. Se publicó originalmente en Vicente T. Mendoza (1976).

relaciones entre pares son importantes. Los adultos involucran a los niños en las actividades cotidianas a partir del mandado y la venta de productos, lo cual colabora a que aprendan a ubicarse territorialmente en su pueblo, y construyan un sentido de lugar. Ello implica, además, un aporte económico al grupo familiar que no debe desdeñarse. El quehacer que hacen niños y niñas es otra manera de colaborar en su casa.

Mientras son las niñas las que suelen vender en el pueblo y hacer tortillas, cazar iguanas es una actividad predominantemente masculina, al igual que las labores agrícolas, si bien las mujeres en ocasiones participan también. Algunas actividades asociadas al campo pueden realizarse en casa, como rajar cogollo o extender el periódico para las papayas. En estas últimas actividades son las mujeres y los niños quienes participan mayormente, dejando las actividades más pesadas del campo para los hombres jóvenes y adultos.

Los conocimientos que tienen niños y niñas sobre los árboles, las frutas y las semillas son también importantes. Mientras los varones pueden subir a una palmera para bajar cocos, niñas y niños pueden bajar frutos con una herramienta para ello sin necesidad de trepar a los árboles. Estas actividades también son importantes en términos económicos, de modo que la participación de los niños en estos ámbitos no sólo es relevante como un medio de aprendizaje sino que también representa un aporte al grupo familiar.

Niños y niñas juegan y participan ocasionalmente en actividades de diversión de adultos como la tablita y las carreras de caballo o, en un plano secundario, en las peleas de gallo y los jaripeos. Mostré la diversidad de juegos de los niños, algunos de los cuales pueden considerarse de competencia como serían el fútbol o el basket. Resalté la importancia que tienen las apuestas en estos juegos y lo asocié a las apuestas de dinero que los adultos realizan cuando juegan tablita (juego de azar). Los juegos de tipo *mimicry* o simulación (llamados juego simbólico por algunos autores) también son importantes, sobre todo para las niñas de Morelos; algunas niñas de Cuajinicuilapa también mencionaron jugar a las muñecas. En este sentido, mientras las niñas integraron los golpes de los maestros en juegos de simulación, los niños (junto

con algunas niñas) los integraron en juegos de vértigo o *ilinx*, de acuerdo a la clasificación de Caillois retomada aquí de manera descriptiva.

Finalmente consideré el papel de los conocimientos orales: saber “echar versos”, decir adivinanzas, escuchar cuentos y relatar historias sobre el pueblo. Escuchar y aprender historias sobre Morelos es una de las maneras en que los niños construyen un sentido de lugar. En estos casos parece ser central la figura de los abuelos, así como de otros ancianos o adultos de la localidad. Así, mientras algunos de estos conocimientos se aprenden en la escuela, otros se aprenden y viven en la cotidianidad del pueblo cuando familiares u otros adultos los comparten.

Lo anterior coincide con las aseveraciones de Butz y Eyles, para quienes la construcción de un lugar tiene un componente ideológico importante. Ello se refiere a los símbolos y significados construidos colectivamente con respecto al lugar, siendo expresión de un sentimiento colectivo que puede desencadenar en un sentido de pertenencia e identidad con respecto a éste. Por tanto, los niños se identifican con Morelos y sienten que pertenecen a él porque comparten valores y sentimientos sociales con otros en ese lugar (Butz y Eyles; 1997:4).

En este capítulo mostré que las actividades que niños y niñas realizan cotidianamente y los conocimientos vinculados a ellas, son centrales en la construcción de un sentido de lugar. Es mediante la actividad que los niños, en tanto actores sociales, producen su cultura (Gasché; 2008). En el siguiente capítulo analizo los conocimientos de niños y niñas acerca de la gente de su pueblo, lo negro, lo moreno y la raza, así como las enseñanzas acerca de estas temáticas por parte de escuelas y organizaciones civiles.

CAPÍTULO 6. AQUÍ LA GENTE ES MORENA, NEGRA Y GÜERA. ENSEÑANZAS Y CONOCIMIENTOS SOBRE LO NEGRO

El objetivo de este capítulo es explicar los conocimientos que niños y niñas tienen sobre lo negro¹ y las enseñanzas a este respecto por parte de escuelas y organizaciones civiles negras o afroamericanas. Lo negro, como cualquier categoría construida socialmente, se aprende y se enseña a partir de los procesos de socialización en que participan niños y niñas. Aunque considero el papel que tienen los familiares y otros adultos de la localidad en la enseñanza de estos conocimientos, decidí centrarme en el ámbito escolar y en las asociaciones que luchan a favor de la población negra o afroamericana del país.²

Recuperar los conocimientos que tienen los niños sobre la gente de su pueblo, sobre lo negro, lo moreno y la raza, así como las enseñanzas al respecto, nos acerca a las maneras en que estas categorías se emplean y se construyen en la cotidianeidad. Al analizar los significados de lo negro y lo moreno por parte de niños y niñas, no pretendo de ninguna manera fijar estos significados como los únicos posibles ya que, como señalé previamente, lo negro es una construcción social e histórica y, por lo tanto, es cambiante, compleja y puede ser contradictoria.

Aunque la dimensión étnico-racial puede ser central en los procesos de identificación, se debe tener presente que ésta no es la única dimensión importante pues las identidades son complejas y multidimensionales (véase: Hoffmann y Velázquez; 2007. Stuart Hall; 2010. Banton; 1988). Por ello, en los capítulos previos he analizado la relevancia de otras dimensiones, como la etaria, la religiosa y aquella centrada en el pueblo o lugar.

¹ Como mencioné en la introducción, aunque “negritud” sería el sustantivo derivado de negro (un adjetivo), empleo la frase “lo negro” en lugar de negritud para evitar confusiones con el movimiento francés de la negritud (*Négritude*).

² En cambio, el trabajo de Carlos Correa (2013) se centra en la socialización familiar y las relaciones raciales en una localidad de la Costa Chica oaxaqueña.

En el primer capítulo expliqué la perspectiva de la cual parto en esta investigación y aclaré algunos aspectos básicos de la categorización étnico-racial y el racismo. Retomé a Michael Banton (1988) para describir la manera en que socialmente construimos categorías basadas en aspectos físicos de las personas. Así, aunque en realidad las diferencias físicas podrían graficarse como una distribución continua (gráfica de línea), tendemos a concebirlas como distribuciones discontinuas (gráfica de barras). Es así como incluimos a las personas en una u otra categoría social. Estas categorías son raciales en tanto se centran en aspectos físicos, pero el propio Banton advierte que en términos sociológicos debemos estar atentos a las maneras en que la dimensión racial se asocia inseparablemente a otras dimensiones, por ejemplo la étnica, por lo que es más correcto considerarlas categorías étnico-raciales o socio-raciales.

Lo negro, entonces, puede pensarse como una categoría étnico-racial que se aprende y se enseña mediante procesos discursivos y hechos comunicativos; tal como se aprende el racismo de acuerdo a Van Dijk (2007). Los significados sobre lo negro no son necesariamente racistas en el sentido negativo del término, es decir, haciendo alusión a las ideologías pseudocientíficas sobre la raza de los siglos XIX y XX; pero sí pueden serlo en tanto suelen basarse en el equivocado supuesto de que las razas existen y en ocasiones puede devenir en actitudes o actos de discriminación. Así, el racismo es “una relación que produce las razas, y no se deduce de ellas, pues éstas no existen de por sí, sino que son construcciones sociales y políticas resultados de procesos complejos de dominación y hegemonía” (Hoffmann; 2008:163).

De la relación entre lo negro, el racismo y la discriminación se deriva parte de la complejidad de estudiar procesos de identificación con poblaciones afrodescendientes. Tal como Elisabeth Cunin (2010:14) señala, “la categoría ‘negro’ oscila entre asignación (racial, étnica, cultural) e indiferencia, entre pertenencia colectiva (a una comunidad, a una diáspora) y negación de las pertenencias... entre estigmatización... y fascinación”. Por ello, a lo largo de este capítulo contemplo la importancia de la discriminación y el racismo, si bien mi objetivo es centrarme en los conocimientos y enseñanzas sobre lo negro, que no necesariamente se fundamentan en el racismo.

Al igual que los otros capítulos de esta tesis, me centro en la localidad José María Morelos, y utilizo datos de campo de otras localidades de la Costa Chica sólo como un complemento. En el capítulo 4 mostré las fiestas y eventos organizados por las asociaciones civiles de Morelos, en los cuales explícitamente se enseña sobre lo negro: el Día de la Independencia, el Día del Pueblo Negro, el Día de los Niños Negro Afromexicanos y el Encuentro de Danzas. Señalé que, a partir de estas celebraciones, es posible identificar enseñanzas sobre lo negro, pero también sobre lo nacional. Además, son muestra de las vinculaciones entre el ámbito escolar y el de las asociaciones civiles.

En el primer apartado de este capítulo, abordo la manera en que varias asociaciones civiles de la Costa Chica enseñan sobre lo negro. Muestro la importancia que tiene la educación y, en segundo lugar, la juventud y la niñez en el movimiento negro o afromexicano, principalmente a partir de los resolutivos de encuentros y foros. Cada organización realiza actividades particulares en las cuales participan niños y niñas. México Negro AC da prioridad a los Encuentros de Pueblos Negros, así como a la música y la danza (Son de Artesa). El Museo de las Culturas Afromestizas se encarga de visitas escolares. En cambio, la pintura y las artes son las principales estrategias del Taller Cultural Cimarrón. En Morelos, AFRICA AC y la Casa del Pueblo organizan eventos (de los cuales ya se habló en el capítulo 4) pero además, se realizan talleres donde las danzas tienen un papel central.

Es notable la relación entre las organizaciones civiles negras o afromexicanas y la educación escolar. En el caso de Morelos esta vinculación se debe a que uno de los directores y una de las maestras de la escuela Emiliano Zapata (EEZ) son presidente y miembro de AFRICA AC, respectivamente. Así, en el segundo apartado analizo las enseñanzas sobre lo negro en la educación escolar de Morelos, a partir de los libros de texto de la SEP y de entrevistas a maestros y alumnos.

A lo largo de mi trabajo de campo se hizo evidente la relación entre lo negro y la discriminación, de modo que es imperante exponer experiencias de discriminación en el ámbito escolar, así como los intentos de ciertos docentes por combatir esta práctica. En el mismo sentido, explico los conocimientos que tienen niños y niñas sobre la discriminación, y la manera en que los docentes comprenden esta práctica, así como sus opiniones sobre lo negro y la raza.

Ello da pie al tercer y al cuarto apartado de este capítulo, donde me ocupo de los conocimientos de niños y niñas de Morelos sobre lo negro. Explico cómo consideran ellos que es la gente de su pueblo, dando importancia, nuevamente, al pueblo como una construcción de lugar. Finalmente, analizo los significados sobre lo negro, lo moreno y la raza, de acuerdo a los niños de Morelos.

6.1 La educación, la juventud y la niñez en el movimiento negro o afroamericano

La educación es un tema relevante para las organizaciones negras o afroamericanas de la Costa Chica, quizá más que la juventud y la niñez, si bien éstas últimas temáticas han recibido mayor atención recientemente y se relacionan con el interés en el ámbito educativo. Estas temáticas aparecen en las mesas de discusión y los acuerdos de algunos encuentros organizados por estas asociaciones. Además, como señalé en el segundo capítulo, algunos de sus propósitos se vinculan con la educación.

En el Foro *Afromexicanos. Por el reconocimiento constitucional de los pueblos negros de México*, realizado en julio de 2007, en Morelos, se contempló la promoción de una educación alternativa de acuerdo a las diferencias contextuales y étnicas de cada región, así como la inclusión de los pueblos negros en los contenidos curriculares a nivel nacional (Reyes *et al*: 2012:38-41). Su declaratoria se centró en el reconocimiento constitucional de dicha población, dando, así, importancia a las instituciones oficiales y federales. La discriminación y el racismo aparecen también como parte primordial. A continuación presento un fragmento de dicha declaratoria:

Por lo tanto, demandamos:

1. El reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos negros y familias afrodescendientes mexicanas que vivan dentro o fuera del país; en atención a los muchos aportes a la cultura y la historia de México, así como nuestra participación decidida para la conformación de la identidad nacional. Lo que debe concretarse en un cambio constitucional y la consecuente modificación concreta en legislación secundaria que posibilite nuestro derecho a la visibilidad, a vivir nuestra diversidad sin discriminación y sin xenofobia, a la eliminación de los actos de racismo y la afirmación positiva con una perspectiva de género (Reyes *et al*; 2012: 41).

En este texto puede verse la importancia de la creación de leyes secundarias, es decir, no sólo se busca el reconocimiento constitucional sino un cambio legislativo que realmente se encamine a la no discriminación y a la visibilidad de los aportes culturales e históricos de los afroamericanos. En el *XIII Encuentro de Pueblos Negros*, celebrado en El Pitayo del 11 al 13 de marzo de 2011, se ratificó esta declaratoria.

En dicho *Encuentro de Pueblos Negros* también se señaló la importancia de atender demandas relacionadas con la educación. La mesa de discusión sobre educación de este evento consideró la inclusión de “la historia y el aporte de los pueblos afros en México y la situación de las comunidades actualmente”, en los programas educativos y en los libros de texto. Se propuso crear y difundir materiales al respecto, así como contar con acervos bibliográficos y videos relacionados con estos pueblos. Se contempló la necesidad de dar talleres a los docentes, para que sean “multiplicadores y a la vez sujetos de su propia historia”. Señalaron que los medios de comunicación masivos deberían promover campañas de sensibilización e información sobre el pasado y el presente de estos pueblos. Finalmente, mencionaron la importancia de “fortalecer la integración de redes entre comunidades, maestros, académicos e instituciones para apoyar el conocimiento de las poblaciones afrodescendientes” (México Negro AC, Resolutivos, 2011).

Es interesante que estos objetivos estén encaminados, sobre todo, a la educación escolar y también a los medios masivos de comunicación, y no tanto a la creación de proyectos educativos alternativos a nivel local o regional, si bien parece valorarse el papel de los maestros como “multiplicadores”. Se

otorgó importancia a las instituciones del Estado, pero al mismo tiempo se propuso integrar redes que vinculen actores locales con actores externos. Esta educación, de acuerdo a las propuestas, debe encaminarse a mostrar la historia y los aportes de la población afrodescendiente de México, así como las problemáticas que enfrenta.

La educación oficial también fue considerada en el Encuentro *Los pueblos negros en movimiento por su reconocimiento*, celebrado en Charco Redondo en octubre de 2011. Aunque la mesa de educación tuvo que ser cancelada por la ausencia de quien la coordinaría, hubo otra mesa relacionada con el tema de educación, donde presenté brevemente los contenidos de los libros de texto al respecto de los africanos y afrodescendientes.

Además, durante la clausura Israel Reyes, de AFRICA AC, habló de la importancia de fomentar el papel del pueblo explicando que quizá la poca participación se debe precisamente a la deficiencia de la historia oficial que lleva al desconocimiento del tema; señaló el papel del acompañamiento de investigadores para que se hagan cambios en los planes y programas de educación, haciendo una solicitud a la SEP y; destacó el papel fundamental de la academia y de las instituciones gubernamentales, como la SAI y la CDI. Por su parte, Sergio Peñaloza, de México Negro AC, señaló la necesidad de hacer una propuesta a la SEP, pues desde el *XIII Encuentro de Pueblos Negros* se vio la relevancia de hacer una propuesta educativa que incluya dos ejes: uno histórico (desde la esclavitud hasta la abolición), y otro que muestre los aportes de los africanos y afrodescendientes en el plano económico, cultural y social. Bulmaro García, quien en ese momento era rector de la UNISUR, tomó la palabra para mencionar la importancia de estas mismas consideraciones a nivel secundaria (Cristina Masferrer, minuta, 2011).

En el *XIV Encuentro de Pueblos Negros* (Lagunillas, 26-28 abril 2013), se contempló también la educación. Algunas propuestas de la mesa de educación mostraron la necesidad de promover la resolución de problemas en las comunidades como la falta de instalaciones y materiales educativos; y la desigualdad de oportunidades para estudiar o para que los jóvenes continúen

haciéndolo en los niveles medio, medio superior y superior. Otras propuestas mostraron la relevancia de la historia y la cultura local, así como de eliminar la discriminación: “incluir en los planes de estudio una materia específica sobre la cultura local”; “eliminar la discriminación”; “promover el autoreconocimiento”, y; “promover la memoria histórica y cultural” (Relatoría de la mesa de Educación, abril 2013).

A este Encuentro acudieron muchos niños y jóvenes que participaron en la presentación de danzas. Ellos consideraron que era importante promoverlas para que no se pierda esta costumbre: “porque es la alegría del pueblo y para divertirnos”. Otro motivo para conservar este patrimonio fue “para recordar los antepasados”. Algunos danzantes se comprometieron a continuar “con la tradición del pueblo” (rotafolio escrito por jóvenes danzantes, 27 abril 2013).

La importancia de la cultura local y la identidad en la educación, no sólo fue expresada en las discusiones del *XIV Encuentro de Pueblos Negros*, sino que también puede observarse en los resolutivos del *VII Encuentro de la Raíz Afromexicana*, realizado en Santo Domingo Armenta, en noviembre de 2012. En dicha ocasión la mesa “Educación, Cultura y Tradiciones del Pueblo Negro”, redactó resolutivos que contemplan la “identidad afromexicana” como un elemento central. Por ejemplo, el primer acuerdo dice: “Buscar sustancialmente una educación con identidad Afromexicana que conlleve el estudio de nuestra historia, arte y cultura en general”. Para reforzar esta identidad, se propuso el fomento de algunas expresiones culturales y artísticas como las danzas y la pintura. También se planteó vigorizar los “valores colectivos que conlleven al fortalecimiento de la sabiduría y conocimiento de los pueblos Afromexicanos” (Resolutivos, VII Encuentro de la Raíz Afromexicana, noviembre 2012).

También se hizo referencia a la necesidad de una “revisión inmediata de la currícula en la educación formal que vaya de acuerdo con el contexto Afromexicano”. Se consideró el papel que desempeñan los docentes para lograr una educación más acorde a esta población: “contar con docentes que entiendan nuestro contexto para poder tener una educación más objetiva” y “Buscar las acciones pertinentes para formar docentes con vocación

profesional” (Resolutivos, VII Encuentro de la Raíz Afromexicana, noviembre 2012). También los medios de comunicación fueron considerados un espacio relacionado con lo educativo: “Tener incidencia en los medios de comunicación masiva para el fortalecimiento de nuestra propia cultura”.

Es interesante que se haya propuesto llevar a cabo acciones “para el fortalecimiento de nuestra identidad y los censos que sean por cuestiones más intangibles que tangibles”, porque muestra la necesidad de ir más allá del aspecto físico, centrándose en la “identidad”. La insistencia en fortalecer la identidad afromexicana probablemente se relacione con el desconocimiento al respecto que impera entre la población en general, y con la discriminación que orilla a muchos a negar su “identidad”. En este sentido, los distintos tipos de discriminación se consideraron como otro aspecto a tomar en cuenta en las acciones educativas: “Hacer acciones para una educación sin discriminación en cualquiera de sus presentaciones” (Resolutivos, VII Encuentro de la Raíz Afromexicana, noviembre 2012).

Además del tema educativo, en este encuentro se tomó en cuenta la juventud en varios momentos. En la mesa sobre “Desarrollo social”, uno de los acuerdos fue “Integrar a nuevos compañeros a que participen en los espacios de encuentro y organización de los pueblos negros, aunado a esto llamar a los jóvenes a integrarse en la discusión y lucha de las demandas de los pueblos Afromexicanos” (Resolutivos, VII Encuentro de la Raíz Afromexicana, noviembre 2012). Los jóvenes son considerados actores fundamentales en la lucha de estas organizaciones. Este mismo interés lo observé en las participaciones de Sergio Peñaloza durante las reuniones previas al *XIV Encuentro de Pueblos Negros*, ya que señaló la importancia de incluir a los jóvenes en las actividades organizativas (Diario de campo, noviembre 2013).

En la mesa sobre “jóvenes” del *VII Encuentro de la Raíz Afromexicana*, las conclusiones a las que llegaron se centraron en crear mayores oportunidades de empleo y educación, así como el fomento de actividades artísticas y deportivas. La salud también fue considerada, sobre todo haciendo alusión a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, el alcoholismo y la

drogadicción. La migración parece ser un problema que aqueja a este sector, ya que contemplaron la necesidad de “fortalecer y crear oportunidades de trabajo en las comunidades para impedir la migración”. Además, se señaló que “La migración es un problema grave y es causado por la falta de Oportunidades de desarrollo”. La discriminación fue, nuevamente, una constante (Resolutivos, VII Encuentro de la Raíz Afromexicana, noviembre 2012). Aunque los jóvenes tuvieron un espacio de discusión en este Encuentro, no hubo un espacio similar para los niños y niñas.

La “niñez afromexicana” fue considerada en el *Foro Regional de Consulta para la Reforma Constitucional y Legal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano de Oaxaca*, organizado por la Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca y celebrado en Santa María Huazolotitlán, el 2 septiembre de 2012. La mesa 6 de este Foro se tituló “Mujeres y niñez afromexicana”, y en ella participaron casi 20 adultos de distintas localidades de Oaxaca (Pinotepa, Santo Domingo Armenta, La Pastoria Tututepec, Mancuernas, Morelos) y una niña de Santa Rosa de Lima, (hija de una persona que colabora con la organización ECOSTA Yutucuii). La mesa fue coordinada por la SAI Oaxaca, con el apoyo de Juliana Acevedo, miembro de AFRICA AC.

El objetivo de la mesa era revisar los criterios básicos para esta reforma constitucional y legal, publicados por la SAI Oaxaca, la LXI Legislatura de Oaxaca y la CDI (material entregado en el Foro). La niñez se asoció a las mujeres, ya que formaron parte de la misma mesa. A pesar de ello, durante las discusiones fue evidente la diferencia entre estos temas pues se trabajó primero el de la mujer y posteriormente el de los niños, niñas y adolescentes. Por ello, hubo menos tiempo para dedicar a la niñez y adolescencia. En cuanto a la niñez, los criterios básicos a reformarse fueron:

- Garantizar a los niños, niñas y adolescentes las condiciones básicas para su supervivencia y ejercer plenamente la libertad.
- Garantizar la integridad humana de los niños, niñas y adolescentes, el ejercicio y acceso de sus derechos reconocidos constitucionalmente, en condiciones de igualdad y no subordinación.
- Reconocer, promover y garantizar espacios de participación y encuentro de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito comunitario, tales como las asambleas infantiles y juveniles.
- Establecer la obligación del Estado de promover políticas, programas y proyectos que garanticen los derechos de los niños, niñas adolescentes, en especial los

niños, niñas y adolescentes migrantes, trabajadores, indígenas, con discapacidad, entre otros.

- Establecer la obligación del Estado de proteger el derecho de los niños, niñas y adolescentes en la implementación de programas y proyectos susceptibles de afectarles.

- Derogar la expresión “niño” sustituyéndolo por el de “niños, niñas y adolescentes”. (SAI; 2012)

Dichos criterios fueron aprobados y validados por los presentes, y en muchos casos se señaló la necesidad de hacer referencia no sólo a las mujeres y la niñez indígena sino también afromexicana. Además de ello, a partir de las participaciones de los presentes, la mesa llegó a algunas conclusiones adicionales sobre las mujeres y la niñez. Las conclusiones relacionadas con la niñez fueron las siguientes:

1. Rescatar los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
2. Garantizar que los niños y niñas cuenten con una buena alimentación y darle seguimiento a las cocinas comunitarias y que tengan un trato primordial a los niños, poniendo una extensión en las escuelas y se elimine de esta forma a las personas que venden comida chatarra dentro de las instituciones educativas.
3. Crear un comité dentro de las comunidades en pro de la defensa de los derechos de los niños y niñas y en codyuvancia [sic] con el Instituto Estatal de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
4. Capacitar la ciudadanía con el tema de derechos de los niños niñas y adolescentes.
5. Crear una institución especializada para niños violentos y con problemas de drogadicción.
6. Que dentro de las escuelas los niños y niñas cuenten con la atención de un psicólogo y que les imparta clases.
7. Que las niñas tengan derecho a la educación en igualdad con los niños ya que en muchas comunidades se les da educación únicamente a los varones.
8. A través de los módulos de Desarrollo se cree un Departamento de atención hacia las mujeres y niños. (Relatoría de la Mesa Mujer y niñez afromexicana, Foro, Huazolotitlán, 2012)

En estas conclusiones es posible observar una constante interlocución con el Estado, lo cual es evidente considerando que se trató de un foro organizado por la SAI Oaxaca con la finalidad de hacer reformas constitucionales y legales. La alimentación parece ser un tema importante relacionado con los niños, niñas y adolescentes, y es interesante que se considere la escuela como el espacio donde este problema puede combatirse a través de cocinas comunitarias escolares. La igualdad de educación para niños y niñas fue también señalada, si bien en las discusiones fue notable la diferencia entre las localidades pues cada una presenta problemáticas específicas.

Aunque en estas conclusiones se apeló a las instituciones del Estado, es interesante que, durante la discusión, los participantes también mencionaran la importancia de la educación de “la casa”, no sólo la escolar: “la educación empieza en la casa”, dijo uno de los asistentes. Además, plantearon la influencia de los medios de comunicación en los niños y jóvenes. También en relación con la educación, se mencionó la necesidad de que haya psicólogos en las escuelas, así como centros que puedan dar atención a niños “violentos” y con problemas de drogadicción. Durante la discusión de los participantes, la violencia fue un tema recurrente. Una de las asistentes señaló que las mujeres tienen un papel importante en la reproducción de la violencia porque ellas la permiten. Otra señora señaló que son los padres quienes enseñan a los hijos a recibir violencia, de modo que se requiere enseñar a las niñas a defenderse y a no ser sumisas.

La SAI Oaxaca también organizó un foro similar en la localidad José María Morelos, el 16 de agosto de 2012. Aunque en dicha ocasión no hubo una mesa específica para la niñez, hubo algunas conclusiones relacionadas con la educación escolar. Por ejemplo, se propuso “Que se registre la historia y los aportes culturales del Pueblo Negro en los libros de texto, para que no haya desconocimiento ni discriminación”. La ignorancia sobre esta población y la discriminación se asociaron, una vez más, a la población afroamericana, en este caso llamada “Pueblo Negro” (Documento facilitado por Juliana Acevedo, de AFRICA AC).

Como hemos visto, la educación es un tema recurrente en los encuentros de las organizaciones civiles, sobre todo haciendo alusión a la escuela oficial y los libros de texto, pero también a las desigualdades y las dificultades para continuar con los estudios. La juventud aparece también en estos eventos, y la niñez tiene un papel marginal en tanto tema independiente, pero no en tanto su asociación con la educación. Además de estas mesas de discusión, las organizaciones contemplan la educación y la niñez dentro de sus acciones como expongo a continuación.

6.1.1 México Negro AC y el Son de Artesa

Para el actual presidente de México Negro AC, Sergio Peñaloza, la educación es fundamental “para el proceso de lucha de la afrodescendencia”. Para él, se trata de un “proceso de transmisión de los conocimientos y saberes de las generaciones adultas, a las nuevas generaciones”, y el objetivo de esta práctica es que niños y jóvenes “conozcan, valoren y revaloren su historia, porque, como decimos, no saber de dónde venimos es no saber a dónde vamos, entonces quien no tiene los conocimientos de su historia obvio no tiene una identidad fortalecida” (Sergio Peñaloza, noviembre 2012).

De acuerdo a Peñaloza, la educación de temas históricos y culturales es central, tanto como lo es la lucha contra la discriminación: “no pueden separarse, porque forzosamente para que nosotros hagamos un análisis de la realidad, de la actualidad, tenemos que recurrir a las cuestiones del pasado, para ubicar, para valorar”, dijo. Mencionó como ejemplo que en la escuela no se enseña que los africanos no nacieron siendo esclavos ni tampoco la complejidad de la organización social de las culturas en África. A los negros se les impone el estereotipo de flojos, pero:

Yo siempre digo, ¡si al africano no lo trajeron de vacaciones! Lo trajeron a trabajar y justamente a los trabajos más difíciles, más forzados, entonces el africano tuvo una contribución a la economía de este país determinante, si no hubiese sido por la fuerza del esclavo africano a lo mejor México no fuera lo que es hoy, pero ¿por qué no revalorar y reconocer esa situación? Entonces yo creo que de alguna manera nosotros tenemos que ir abriendo camino pero tenemos que ir recurriendo a la historia para decirle al mismo afrodescendiente que tiene que considerarse con una dignidad igual que todos los demás, que no es todo lo que dicen, simplemente que se le ha puesto en situaciones diferentes... y no se ha valorado (Sergio Peñaloza, noviembre 2012).

La discriminación es tan importante que quizá fue el motor del movimiento en un inicio, si bien después se fueron integrando otros objetivos igual de fundamentales; en palabras de Sergio Peñaloza (noviembre 2012), la discriminación fue “el primer elemento para entrar a un proceso de lucha como este, y en ese caminar nos fuimos encontrando con muchas cosas, como el rescate de la cultura, que servía para la visibilización de lo que era negado, de los negros, y todo eso después se derivó en el reconocimiento constitucional”. No sólo se discrimina por el color de la piel, sino también por la pobreza, la

preferencia sexual y el origen indígena. El maestro Sergio explica que se trata de una interseccionalidad de distintos tipos de discriminación, ya que un negro rico no es tan discriminado como uno pobre. Aunque deben considerarse los actos de discriminación que viven los afromexicanos fuera de la región Costa Chica por su color de piel, no debe olvidarse la discriminación que se vive en el pueblo, ya que cuando esta práctica se vive dentro del mismo grupo es más profunda y quizás “más dolorosa” –dijeron al unísono Sergio Peñaloza y Paty Méndez, miembro de México Negro AC. Incluso en las escuelas, abunda la maestra Paty, los niños se enfrentan a discriminación por parte de los compañeros y de los propios maestros.

Peñaloza reconoce la importancia de las escuelas y los libros de texto, pero también considera que la “educación no formal” tiene un papel vital y debe siempre complementar a la “educación formal”. México Negro AC tiene el objetivo de reforzar la identidad de los afromexicanos en estos dos contextos educativos ya que la educación familiar y de la sociedad debería cubrir los espacios que no cubre la escuela. Él considera que en la escuela debería enseñarse “quiénes somos los afrodescendientes, de dónde venimos”, para poder revalorar sus orígenes; y por otro lado, las generaciones mayores pueden entregar a las nuevas, un legado cultural a través de las leyendas, de la música y de los versos (Sergio Peñaloza, noviembre 2012).

Aunque falta mucho trabajo por hacer, el impacto de México Negro AC puede observarse en una mayor autoadscripción, ya que cada vez son más quienes se reconocen como negros o afromexicanos. Hace diecisiete años las personas no se reconocían como negras, la gente “empujaba la negritud”,³ mientras que en los últimos encuentros ha habido quienes, aun no siendo negros de color, se reconocen como negros, por sus antepasados (Sergio Peñaloza, noviembre 2012).

De manera personal, Peñaloza ha vinculado su quehacer docente con las actividades de su asociación, al invitar y llevar a sus alumnos de nivel medio

³ Se refiere a alejar la negritud, o rechazarla.

superior a los *Encuentros de Pueblos Negros*, con la idea de que se incorporen a esta organización. Ello, a pesar de que sus clases eran de Ciencias Naturales, no de historia, geografía u otras materias que pudieran haberse relacionado más. En efecto, una tarde entré a un café internet en Cuajinicuilapa y conocí a Clara Sánchez, una joven que trabajaba ahí. Ella me contó que cuando era alumna del maestro Sergio Peñaloza, en la preparatoria, los invitaba a estos eventos para que aprendieran de su cultura. Ella disfrutaba mucho ir por los talleres que se daba a los jóvenes. Además, como parte de la clase, Sergio Peñaloza les pedía trabajos de investigación que consistían en ir a distintas localidades e indagar sobre su historia y su cultura. A Clara le gustaría recuperar el baile tradicional de su región y entidad, considerando las diferencias entre las danzas de Guerrero y las de la Costa Chica de Oaxaca (Clara Sánchez, enero 2013).

Los efectos del movimiento encabezado por distintas organizaciones también pueden observarse en la inclusión de los afroamericanos en la educación oficial del estado de Guerrero –aunque sea mínima–, tal como afirman Sergio Peñaloza y la maestra Paty Méndez. Ella coincide en que la educación es primordial dentro de los objetivos de esta organización, para saber “de dónde vienen” y “cuál es su historia” (noviembre 2013). La maestra Paty se considera negra pero también indígena y afirma: “yo soy orgullosa de ser negra y ser mixteca”. Ha relacionado su labor docente con las actividades de México Negro AC hablando con sus alumnos al respecto pues es importante mostrar a niños y jóvenes que cuentan con una riqueza o un legado cultural que no debe perderse (noviembre 2012).

La pintura de Esther Tapia, una de sus alumnas es muestra del trabajo de Paty Méndez con ellos, así como de la manera en que las niñas pueden construir conocimientos a partir de las enseñanzas de adultos. Además de las clases de la maestra Paty, Esther estuvo presente en una plática a cargo de la Dra. María Elisa Velázquez en su escuela sobre los africanos y afrodescendientes. También participó en el *XIV Encuentro de Pueblos Negros* con algunos de sus compañeros declamando una poesía coral titulada “Canto a la Costa Mía”, de Francisco Javier Zárate Arango. Esta poesía reitera la pertenencia de

Cuajinicuilapa a la Costa Chica, el orgullo de ser “costeño” y ser “moreno”: “San Nicolás yo te pido, como costeño que soy, que no olvides lo que he sido, moreno de corazón”. Uno de sus compañeros declamó otra poesía del mismo autor, que defiende la autoaceptación como negro: “Ayer me gritaron negro, con un tono despectivo, pero bajo esta piel tengo, un corazón que es tan lindo... yo sé que ser más blanquito no los hace inteligentes... porque me acepto cual soy, yo sí tengo identidad... lo blanco no quita lo indio ni tampoco el salta pa’trás”. En ese mismo encuentro, Esther hizo la siguiente pintura, que expresa la asociación entre lo negro y lo mexicano. De hecho, decidió titularla “El negro mexicano”.

Imagen 60. Pintura de Esther Tapia Castellanos, Lagunillas, 2013



Fotografía: Cristina V. Masferrer León

Precisamente una de las acciones más notables de México Negro AC ha sido llevar a cabo catorce *Encuentros de Pueblos Negros*, entre 1997 y 2013, lo que no sólo implica reunir a personas de distintas localidades para fines culturales como la presentación de danzas y música o la impartición de talleres, sino que

también se busca que reflexionen en mesas de discusión sobre temáticas como educación, salud, reconocimiento constitucional, entre otros. A estos encuentros acuden personas de otras partes de México y del extranjero, con el propósito de intercambiar conocimientos y experiencias; pero también para que la gente de Costa Chica observe que la cultura afroamericana es valorada incluso por personas de fuera. Adicionalmente –pero no menos importante–, se forma un comité integrado y elegido por personas de la localidad (a partir de asambleas públicas). Dicho comité se encarga de la logística del evento, y a partir de esta participación se integran al movimiento de las organizaciones civiles. Como parte de la organización previa al *XIV Encuentro de Pueblos Negros*, Sergio Peñaloza dijo lo siguiente a personas de una localidad:

Hacer un Encuentro en una comunidad implica decirles qué estamos haciendo como organización e invitarlos a que se sumen a la organización para que en lugar de que seamos 10 o 15, seamos 30, 50 o más, para que el gobierno nos dé una respuesta satisfactoria. O sea, este Encuentro es sumar fuerzas... Se tiene que quedar ahí la huella de que hubo un Encuentro y el compromiso de unirse a esta lucha. Hace 15 años éramos la única organización, hoy tenemos 10 organizaciones en la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero. Y así como hay en México, hay otras organizaciones en otros países con los que nos hemos reunido... y ya fueron reconocidos en otros países... esto está relacionado a nivel nacional e internacional (Sergio Peñaloza, noviembre 2012).

Otra acción de esta organización relacionada con la educación, son los talleres y exposiciones de pintura que hizo el Taller Cultural Cimarrón cuando aún era parte de México Negro AC. La pintura era una manera de expresar a niños y a adultos, la historia y la cultura de estos pueblos. Se enseñaba a los niños a transmitir lo que las organizaciones querían mostrar a la gente en general.

Además, las mesas de trabajo relacionadas con la educación siempre han sido consideradas parte medular de los eventos organizados por México Negro AC. No menos importante ha sido la impartición de talleres a docentes que esta organización ha auspiciado, con el propósito de concientizarles sobre la discriminación e informar sobre la historia y los aportes culturales de los afroamericanos.

Don Efrén Mayrén,⁴ miembro de México Negro AC y residente de la localidad El Ciruelo, también ha emprendido acciones fundamentales con niños, niñas, jóvenes y adultos. Lo ha logrado a partir de la música y la danza. Él fue uno de quienes impulsaron la recuperación del Son de Artesa (véase Ruiz; 2011). Don Efrén recuerda que cuando él tenía más o menos cinco años, se bailaba en las fiestas, sobre todo en las bodas. Posteriormente se perdió, pero él quería que se volviera a bailar y el Padre Glyn Jemmott (ex presidente de México Negro AC, originario de Trinidad y Tobago, párroco de El Ciruelo) tuvo un papel central en ese proceso (Efrén Mayrén, noviembre 2012).

Efrén Mayrén nos explicó que la artesa la hicieron los negros que vinieron de África, una vez que llegaron a México. Relató que primero bailaban sobre una canoa, por las actividades de pesca que realizaban. Voltearon la canoa, boca abajo, y cuando bailaban sobre ésta era como si estuvieran bailando sobre el patrón, como invirtiendo el poder que éste tenía sobre ellos. No sólo se dedicó a recuperar la danza y fomentarla entre parejas de jóvenes y adultos, sino también entre niños y niñas. Recientemente convocó a niños de 6 a 10 años, aproximadamente, mediante la bocina de El Ciruelo. Se reúnen casi todos los días a ensayar, por las noches. Este grupo infantil se presentó en el *Encuentro de Danzas* de Morelos. Fueron 7 niñas y 5 niños, de modo que la última pareja no estuvo compuesta por un niño y una niña, sino por dos niñas.

⁴ Entrevista realizada conjuntamente por Carlos Correa (CIESAS Oaxaca) y Cristina Masferrer (CIESAS DF), en noviembre 2012.

Imagen 61. Son de Artesa. Encuentro de Danzas de Morelos



Fotografía: José Merlos. 2 mayo 2013.

Imagen 62. Son de Artesa de El Ciruelo, en Morelos



Fotografía: José Merlos, 2 mayo 2013

Para Don Efrén, la artesa y sus sones son una tradición de los negros. Declamó para nosotros uno de los sones que él compuso, y que muestra magistralmente la relación entre los negros y ciertos pueblos de esta región. Un fragmento de este son es el siguiente: “Soy el negro de la costa y representamos a los negros. De Tapextla hasta Collantes, mi pueblo es el Ciruelo. Represento a Chicometepec, a Morelo’ y el Potrero, y el Cerro de la Esperanza, porque todos somos negros”. Además, señaló que “es la región de Negros”. Le pregunté qué tenían en común estos pueblos y nos respondió: “porque todos somos negros”.

Le mencioné la discriminación y confirmó que hay algunos “negros” que no quieren serlo, al igual que los “indios”. Nos respondió además, con un magnífico verso: “Soy negro de sangre pura, no lo niego, es mi color. Como aquél que es bayito ya se cree un español. Yo como no soy creído no niego lo que yo soy. Sí pué”. Este verso muestra la importancia del color pero también de la sangre en relación con lo negro, lo que recuerda los aspectos raciales del término, pero también sugiere que la discriminación y la autonegación se debe al color, no necesariamente a los elementos culturales asociados a lo negro, como podría ser, precisamente, el Son de Artesa. Mediante la danza y la música, así como los versos que forman parte de los sones, se enseña a niños, jóvenes y adultos de estos pueblos acerca de la relación entre lo negro y el Son de Artesa, pero también sobre el vínculo entre los negros y ciertos pueblos de esta región, construyendo así un espacio simbólico de pertenencia.

6.1.2 El Museo de las Culturas Afromestizas

El Museo de las Culturas Afromestizas “Vicente Guerrero Saldaña” cumple una importante función educativa con niños y jóvenes de la región, y en particular de Cuajinicuilapa. Su trabajo es sumamente relevante por dirigirse a alumnos de todos los niveles educativos, desde preescolar hasta preparatoria, así como a adultos de la Costa y, por supuesto, turistas. En el segundo capítulo expliqué cómo surgió el proyecto del museo. Ahora es momento de mostrar en qué consisten las visitas escolares a este lugar. Aunque no tuve oportunidad de observar directamente alguna visita, la señora Angélica Sorrosa Alvarado,

encargada de hacer las visitas guiadas a los estudiantes, amablemente aceptó darme el recorrido por el museo como lo hace con niños y adolescentes.

Su recorrido inicia con una explicación sobre Vicente Guerrero, porque a él debe su nombre el Museo; les dice que es un héroe de “descendencia afro”. Posteriormente continúa, haciendo referencia a las rutas marítimas y los barcos mediante los cuales llegaron los africanos a América, apoyándose con el gran mapa que se expone en el museo. También hay una representación de un barco empleado en el tráfico de esclavos y la señora Angélica lo utiliza para explicar a los visitantes cómo viajaban los 20 millones de africanos que serían esclavizados en América.⁵ El viaje era largo, de tres a seis meses. Les dice, “los negros, cuando se daban cuenta que eran atrapados para traerlos como esclavos, ellos se tiraban al mar, preferían ser comida para los tiburones a convertirse en esclavos”. Por eso era que los traficantes los encadenaban en grupos de tres a seis personas, para que no se suicidaran. De todas formas, algunos se dejaban morir (Angélica Sorrosa, enero 2013).

La señora Sorrosa, habla a los visitantes sobre los grandes cultivos que trajeron, como el tabaco, la caña de azúcar y el trigo. A los esclavos los marcaban, “así como marca su papá a los becerros así marcaban a las personas para que no se mezclaran con las otras”. Les explica que los negros trabajaban en las minas y que eran capataces de los indígenas. Dice que los negros eran sumamente fuertes y que son aptos para ciertos climas: “también les digo que el negro no aguanta para estar en los lugares húmedos, que es el indígena el que es más resistente para la humedad y los lugares fríos”, reiterando, así, estereotipos raciales históricos que asocian a los negros con la fuerza y el clima cálido.

También menciona a los cimarrones, esclavos que trataban de escaparse, y los cuales eran perseguidos con perros; o a veces se empleaba a otro negro para que los encontrara y entonces los castigaban. No era la única forma de liberarse pues algunos podían pagar por su libertad o el amo se las cedía. Más

⁵ Algunos investigadores señalan que 12 millones de africanos fueron llevados a América. Véase: Velázquez e Iturralde; 2012:63.

adelante les habla de Yanga, un esclavo que era fuerte y “no era dejado”, así que luchó, se escapó y, junto con otros, “se dedicaron a luchar para ayudar a sus compañeros cimarrones” (Angélica Sorrosa, enero 2013).

En el museo también se exponen instrumentos musicales de origen africano como la marimba, el marimbol o la leona. Les habla sobre la danza de los Diablos y del Toro de Petate, así como los instrumentos que se emplean en esas danzas, por ejemplo la charrasca (quijada de burro). Hay algunas herramientas que actualmente se usan para atrapar camarones o para sacar coco. Les muestra otros aspectos culturales importantes como la creencia en el tono o animal. En el museo hay una artesana, de modo que les habla al respecto y al final los niños pueden bailar en ella. Se muestran fotografías de la vivienda tipo redondo que antes era la más común en Cuajinicuilapa. Además, al finalizar las hace preguntas y le da una mascarita de la Danza de los diablos como premio a los más participativos.

Como se ha visto, este museo procura centrar sus enseñanzas en aspectos del pasado de la población de origen africano en México, así como en el patrimonio cultural de los afromexicanos. En cuanto a lo histórico, no sólo se les presenta como esclavos, sino también como personas libres, si bien sobre todo se habla de los cimarrones y no tanto de quienes obtenían su libertad de manera legal. Además, se reitera la importancia de sus actividades laborales. No obstante, también se repiten ideas estereotipadas raciales, como una fuerza física superior, o una supuesta predisposición para los climas cálidos.

6.1.3 El Taller Cimarrón en Cuaji: Una experiencia educativa a través de la pintura

El Taller Cultural Cimarrón, de manera independiente a la organización México Negro AC, ha emprendido acciones fundamentales con niños y jóvenes, sobre todo relacionadas con el arte. En los Encuentros de Pueblos Negros y otros eventos similares es común observar que miembros del Taller Cimarrón pintan un mural en la localidad con el objetivo de que los encuentros permanezcan por

mucho más tiempo en la memoria de niños y adultos. Además, se organizan talleres de pintura para niños y jóvenes.

Por ejemplo, en el Encuentro *Los pueblos negros en movimiento por su reconocimiento*, celebrado en Charco Redondo en 2011, hubo una interesante participación de niños y jóvenes, en los talleres de pintura coordinados por el Taller Cultural Cimarrón. En esa ocasión, como en otras, el curso estuvo en manos de la pintora Aydee Rodríguez. El Taller lleva todo el material necesario y pide a los participantes que hagan pinturas libres, en ocasiones con el apoyo técnico de la maestra. En estos dibujos libres fueron recurrentes las referencias a la naturaleza y a sus pueblos, pero también a actividades económicas como la pesca. En el caso de la naturaleza, destacaron el mar, peces, tortugas, frutas y flores. Al representar figuras humanas, el color de la piel es un elemento que me llamó la atención pues en algunos casos emplearon el color café oscuro o negro para los rostros, si bien también usaron el rosa o simplemente no emplearon ningún color. Además, fue posible encontrar referencias a la importancia de cuidar el medio ambiente y el mundo, así como de establecer relaciones sociales pacíficas y evitar la discriminación, sobre todo en el caso de los adolescentes pero también entre los más pequeños (Cristina Masferrer, minuta, 2011).

En Cuajinicuilapa, el Colectivo Cultural Cimarrón ofrece, sin costo, un taller de pintura de manera regular a niños y jóvenes. Acuden a partir de los 7 años y hay cantidad similar de hombres que de mujeres. La maestra Aydee es quien se encarga del mismo desde hace más de tres años, pero además, es una reconocida pintora. Con sus pinturas ella desea: “dar a conocer al mundo que existe la raza negra aquí en la Costa Chica de Guerrero, que durante más de 500 años pues las personas aún seguimos conservando nuestra tradición, nuestra cultura y, pues, ¿cómo la voy a dar a conocer? Pues a través de la pintura” (noviembre 2012). Por eso, la mayoría de sus cuadros muestran aspectos culturales de la región, específicamente de los afromexicanos.

Tiene pinturas sobre el Son de Artesa y algunas danzas como la de los Diablos, del Toro de Petate, la Danza de la Tortuga, entre otras, y los emplea

para hablar a sus alumnos sobre las tradiciones culturales de esta población. Además, en su casa se observa un hermoso cuadro titulado “Pilando arroz” que muestra a dos mujeres limpiando el arroz de manera tradicional para poder comerlo después, con viviendas tradicionales o “redondos” y palmeras al fondo. Aydee me explicó que ello “es parte también de la negritud porque antes el arroz aquí ni había, ellos [los negros] fueron los que trajeron lo del arroz, lo trajeron los españoles pero ellos sabían cómo cultivarlo, cómo molerlo, quitarle la paja, y esa es una cultura negra completamente”. Ella recuerda con alegría cuando “de chiquita” pilaba arroz con sus primas; se trataba de un momento de convivencia que se aprovechaba para platicar, y después, “¡a comer arroz con frijol!” (Aydee Rodríguez, noviembre 2012).

Tiene también una pintura que muestra un barco naufragado con algunos hombres y mujeres africanos saliendo del mismo, llegando a la Costa Chica. La señora Aydee emplea su propia obra para explicar a niños y jóvenes la historia de los negros; se trata de una “historia de voces”, es decir, una historia que se cuenta de “tatarabuelos a abuelos”, de generación en generación. Su abuela le contó que un barco naufragó cerca de lo que actualmente es la localidad de Collantes. En esta embarcación había africanos esclavizados, hombres, mujeres, niños y niñas. Se trata de una historia común en la Costa Chica aunque cada quien puede contarla con algunas diferencias.

Ella cuenta a los niños y jóvenes esta historia. Se trataba de la nao de China que salía de África pero daba toda la vuelta al mundo por Asia, hasta llegar a esta región costera. “Hace muchos años” vinieron a estas tierras españoles, junto con Hernán Cortés. No se trataba de españoles de estratos privilegiados, sino asesinos, carceleros, mercenarios, pura gente enferma que contagió a los indios y por ello, éstos murieron de sífilis, gonorrea, viruela, varicela; hubo una epidemia. Fue por eso que trajeron negros como esclavos, para las minas, la ganadería, como ayudantes, sirvientes en casa de los hacendados, etcétera. El barco que muestra naufragó y los esclavos pudieron escapar y poblar esta región (Aydee Rodríguez, noviembre 2012).

También emplea otro cuadro más, que terminó en 2011. En el centro del mismo se observa a Yanga, de espaldas, con un libro de una mano y un cuchillo en la otra. Con el libro quiere representar la sabiduría; les dice a los niños y jóvenes que deben estudiar. El cuchillo, se debe a que Yanga peleó con ese tipo de armas. La señora Aydee insiste en que ahora debemos pelear con la enseñanza y la educación; esa revolución no ha terminado, dijo. Si los niños preguntan por qué Yanga tiene una cadena, ella les explica que es porque está atado a esa esclavitud y que deben romper todas las cadenas que nos atan a esos esclavos de los que descendemos pero ¿cómo? por medio de la educación. Casi al centro del cuadro observé una mujer de tamaño considerable, de modo que le pregunté al respecto. Dijo que la pintó porque las mujeres también peleaban con los hombres. De un árbol se asoma Vicente Guerrero, un afrodescendiente destacado, representado como un hombre mayor viendo la guerra desde esa posición.

Considera que a los niños y jóvenes “hay que inculcarles la cultura, el arte”, con el objetivo de que no pierdan “la historia de la negritud porque... un pueblo sin historia pues no es un pueblo”. Aunque “México tiene muchas historias”, la de los afromexicanos “está oculta”, de modo que ella quiere darla a conocer. Al respecto, dijo: “estoy tratando de hacer lo mío a través de la pintura y también pues inculcarles a los niños para que no pierdan sus raíces, y tengan conocimiento de dónde venimos, por qué estamos negritos” (Aydee Rodríguez, noviembre 2012).

La historia es fundamental para combatir la discriminación, tema que le parece importante, pero del cual no le gusta hablar con los niños porque algunos se sienten mal ya que en sus propias casas son discriminados: “tú estás prieto, tú estás trompudo... es un tema fuerte para los niños”, dijo. Es por ello que “hay niños que no se aceptan negros, no quieren ser negros, por lo mismo que también sus padres no saben nada de su historia, pero si les contaran” (Aydee Rodríguez, noviembre 2012).

Durante los talleres, ella permite que el tema de las pinturas sea libre y más que enseñarles a pintar, en realidad ellos “se enseñan”, es decir, aprenden

solos mediante la experimentación. Los motiva a que jueguen con los colores, si bien ella les da sugerencias o les dirige en las técnicas. Los motiva diciéndoles que hay pintores muy famosos y que lo importante es que ellos pinten y pinten, pues así pueden llenar las paredes de su casa con cuadros y, tal vez, alguien quiera comprarlos. Les dice que no lo vean como un negocio, sino como algo divertido. Piensa que “cada quien tiene que formar su propio estilo”. Sin embargo, reconoce que algunos de sus alumnos “llevan mi sello”, y es algo que ella valora: “también es bonito, porque quiere decir que tu trabajo, tu estilo se queda en ellos”. Considero que este sello es parte del impacto que esta excelente pintora tiene en niños, niñas y adolescentes.

En efecto, caminando por Cuajinicuilapa llegué a una lavandería y lo primero que observé fueron unas hermosas pinturas decorando las paredes de la misma. Me quedé atónita. Eran los cuadros de Isabel (15 años), Miranda (14 años) y Diany Coronado Bernal (12 años). Ellas me platicaron que comenzaron a pintar desde pequeñas con su tío, y algunos años después empezaron a asistir regularmente al taller de la señora Aydee. Primero pintaban sobre papel, pero desde hace poco lo han empezado a hacer sobre tela. Pintan distintas cosas, como paisajes, jarrones, caricaturas y también saben copiar obras famosas con gran precisión. Por lo general pintan a partir de su imaginación, sin tratar de mostrar cómo es Cuaji en la actualidad. Diany me explica que su hermana mayor, Isabel, es quien pinta gente negra, como la maestra Aydee. Es evidente que cada una de estas hermanas tiene su estilo personal, pero en todas se ve el sello de la maestra Aydee.

Aunque las clases con Aydee Rodríguez se centran en el arte, la pintura y sus diferentes técnicas, también han aprendido algo sobre la historia de los negros ya que a veces no van a pintar sino sólo a platicar y ella les explica al respecto. De acuerdo a Isabel, Aydee tiene varios cuadros, uno de ellos muestra un barco que naufragó y en el cual venían muchas personas de África. También recuerda muy bien una pintura donde se muestra a Yanga, un negro esclavizado que la maestra pintó con cadenas.

Imagen 63. Pintura de Isabel Coronado, Cuajinicuilapa, 2011



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, noviembre 2012

En esta pintura se observa a un hombre de piel oscura y cabello crespo sobre un caballo. Detrás hay flores, distintos árboles, un redondo y montañas.

Miranda me contó que la señora Aydee pinta, sobre todo, acerca de la cultura de la región, por ejemplo la danza de los diablos o la forma de vida. Miranda tiene varias pinturas, en una de ellas se observa un campo con varios animales, en otro mostró el mar, un elemento asociado a la Costa Chica (véase la siguiente fotografía, imagen 64).

Imagen 64. Pintura de Miranda Coronado Bernal, Cuajinicuilapa, 2009



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, noviembre 2012

Imagen 65. Pintura de Diany Coronado Bernal, Cuajinicuilapa, 2011



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, noviembre 2012. Se observa una cabaña, una palma cerca del mar, un señor comiendo coco, un señor pescando y una mujer que va a hacer tortillas.

Diany, la hermana menor, señala que la señora Aydee les habla de sus cuadros y “siempre pinta gente morena”. Además de estas pinturas, las tres hermanas recuerdan muy bien otras obras y saben qué quiere expresar con ellos su maestra, así como los motivos por los que los hizo. No sólo eso, también conocen las técnicas que empleó en ellos (Diario de campo, noviembre 2012).

Diany me contó que además de las clases del Taller Cimarrón sabe acerca de los negros gracias al Museo de las Culturas Afromestizas. Recuerda que en éste hay cuadros sobre los negros, máscaras y un barco que rememora cuando trajeron a los negros. En la escuela, en cuarto grado, también les hablaron sobre los negros y morenos: “lo que sabemos es que fueron traídos de África como esclavos y de ahí se dieron las distintas razas como los criollos, que son los hijos de los españoles que nacieron aquí. Y los mestizos. Eso lo vimos en cuarto grado, viene en el libro. En historia. Más que nada vimos eso, y que se fueron mezclando”. Las enseñanzas sobre lo negro en la educación escolar se han centrado en la asociación con la esclavitud y en una supuesta división en razas que después se fueron mestizando.

Pregunté a Diany acerca de las palabras negro y moreno. Dijo: “la mayoría estamos acostumbrados a decir negros a los esclavos que vinieron de África”. ¿Y a la gente de ahora?, le pregunté. “Alguien que tiene la piel oscura se le dice que está moreno”, me explicó con seguridad. Para ella ser negro significa tener la piel oscura, más que los morenos, quienes también la tienen oscura. No mencionó elementos culturales, sino sólo la apariencia física, mientras que los indígenas se distinguen por la lengua, la vestimenta y las costumbres. Señaló también que las costumbres muchas veces dependen de la religión.

El impacto de los talleres del Colectivo Cultural Cimarrón en la vida de estas tres hermanas se observa en sus conocimientos sobre la pintura, y también acerca de la historia de los negros, morenos o afromexicanos. Además, conocen tradiciones culturales de la región de la cual son parte, como las danzas, y aspectos históricos de la misma, como el hecho de que antes había muchos redondos como vivienda. Estos conocimientos sobre la historia y la

cultura de su pueblo y su región son fundamentales, y aunque no deriven en una autoadscripción como negras ello no demerita de ningún modo el trabajo del Taller Cultural Cimarrón.

Algo similar encontré con otro de los alumnos del Taller, Maximiliano Mendoza (10 años), quien va con la maestra desde que tenía ocho años. En un cuadro pintó tres carabelas sobre un mar con peces de colores, en un atardecer nublado (imagen 66). En otro de sus cuadros (imagen 67) pintó a su mamá y se lo regaló a ella por su cumpleaños, pero cambió varias veces la manera en que representó a su mamá, siempre usando color negro, a pesar de que su mamá no es negra; “se le pasó de color”, dijo su madre riendo. Max dijo que es moreno; “moreno claro”, añadió su mamá, quien consideró que el tono de piel depende mucho del sol. Entonces insistió la señora: “Somos un ponche”, dijo la señora Olga, mamá de Max, refiriéndose a que son una mezcla. “Soy mexicano, qué importa que sea de la costa, del este, del oeste, del norte, de, soy de México!... soy de Guerrero, a mucha honra” (enero 2013).

Imagen 66. Pintura de Ian Maximiliano Mendoza Marroquín, Cuajinicuilapa



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, enero 2013

Imagen 67. Pintura de Ian Maximiliano Mendoza Marroquín, Cuajinicuilapa



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, enero 2013

La maestra Aydee les habla sobre los negros y Max recuerda que ella tiene un cuadro sobre un barco, así como pinturas sobre las danzas. Él no ha ido al museo pero recuerda bien que en cuarto grado les hablaron sobre los negros, que llegaron desde África cruzando por el estrecho de Bering.⁶ Dijo que también llegaron los morenos después, como esclavos de los españoles, hacían distintos trabajos y debían obedecerlos. Hubo una batalla y empezaron a reproducirse más. Trajo su libro de historia de cuarto grado y recordó sin problemas lo que le dijo el maestro sobre varias partes del mismo.

Conocí a otra alumna del Taller, Miranda Ramírez, de 11 años. En uno de sus cuadros pintó un barco que naufragó cerca del Faro, en Punta Maldonado (imagen 68). Relató que en el barco venían los negros que poblaron la región pues aunque algunos murieron, otros lograron llegar a la Costa. El barco que pintó tiene una bandera mexicana, mostrando también la importancia de lo nacional en sus conocimientos sobre lo negro. Esta historia se la contó su papá quien solía llevarlos al Faro, y después también se la contó la señora Aydee pero con algunas diferencias.

Considero que esta pintura expresa la vinculación entre lo negro y lo nacional. Aunque la bandera de México ocupa un espacio principal en el cuadro, es el negro el que está en primer plano, así como otros elementos asociados a él (redondo, palmera). Esta pintura resume lo que es ser negro y al mismo tiempo ser mexicano. Me parece interesante que esta pintura se asemeja a la que hizo Esther Tapia, en el *XIV Encuentro de Pueblos Negros*, mismo que mostré con anterioridad. En ambos casos, se refuerza la idea simultánea de ser negro y ser mexicano. También es notable que en ambos casos se trate de hombres negros, siendo que ellas son niñas.

En otro cuadro, Miranda pintó mariposas, árboles de flores, un pozo de agua, un niño mayor llevando agua sobre la cabeza y dos niños con cubetas que van por agua al pozo. Hay, además, un perro entrando a la casa. Aunque aún no lo termina, es posible ver que los niños son negros (imagen 69).

⁶ Respuestas similares encontré entre los niños en Morelos, como muestro en el apartado 2 de este capítulo.

Imagen 68. Pintura de Miranda Iris Ramirez Vázquez, Cuajinicuilapa, 2009



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, enero 2013

Imagen 69. Pintura de Miranda Iris Ramirez Vázquez, Cuajinicuilapa, 2012



Fotografía: Cristina V. Masferrer León, enero 2013

A ella, su papá le decía que era negra y ella también se siente así, dice “no me importa que me digan que estoy negra”. A algunos de sus hermanos les dicen huanco, que significa indio, mientras que su mamá es güera. Así, en una misma familia es posible observar diferentes maneras de identificarse en términos étnico-raciales lo que confirma la complejidad de este aspecto. En sus pinturas es posible observar el impacto del taller en manos de la señora Aydee, quien les habla sobre la cultura de Cuaji y sobre los negros, pero sobre todo les enseña a pintar.

6.1.4 AFRICA AC y la Casa del Pueblo de Morelos

Otra organización civil central en esta investigación es AFRICA AC, presidida por Israel Reyes, ya que tiene su sede en José María Morelos, aunque sus acciones no se limitan a dicha localidad. Para AFRICA AC, “no hay otro objetivo” que el del reconocimiento constitucional, se trata de lo más importante. Por ello, esta asociación, junto con SOCPINDA AC, Púrpura AC, el Grupo Cultural Costa Chica y el Programa Universitario México Nación Multicultural (UNAM) integraron la Red por el Reconocimiento Constitucional del Pueblo Negro. Una de las acciones que han realizado es sostener pláticas con INEGI para que se haga un perfil sociodemográfico de 106 comunidades negras de Oaxaca –lo cual está próximo a salir–. A pesar de que los objetivos de AFRICA AC se centran en el reconocimiento constitucional, la educación es también un tema sumamente relevante en la lucha, ya que no se puede hablar del reconocimiento constitucional sin contemplar la historia, la discriminación, las tradiciones y costumbres: “todo va concatenado, es una cuestión transversal” (Israel Reyes, enero 2013).

En cuanto a lo educativo, considera que se debe revisar los currículos oficiales de las escuelas. Ello es primordial pues “si no aparece la historia del negro en los libros oficiales, los libros de texto, va a seguir siendo una ilusión pretender un cambio de actitud”. Es por ello que “el negro más bien se ha obligado a hacerse llegar de mitos, ha creado leyendas, ha creado historias, que a veces rayan en la ficción ¿Por qué? Porque no tienen algo que les permita decir con certeza, yo sé esto porque los señores de la academia nos dicen que esto pasó

con nuestros antepasados”. Por eso se requiere “empezar a reescribir esa historia” (Israel Reyes, enero 2013).

Sin desdeñar el trabajo de historiadores ajenos a las comunidades de Costa Chica, considera que para reescribir esa nueva historia se debe preparar a jóvenes de esta región. Por eso, él ha hablado con la UNAM para dar 25 becas a jóvenes estudiantes negros que puedan estudiar en México y regresar a las comunidades con ese nuevo conocimiento pero, sobre todo, con un profundo conocimiento del lugar y del grupo al que pertenecen. Del mismo modo, también tiene comunicación con la Universidad de Chapingo; la intención es que se ofrezca la oportunidad de que algunos jóvenes estudien allí (Israel Reyes, enero 2013).

En cuanto a las actividades de AFRICA AC con niños y jóvenes, en enero de 2011 acudieron Koulsy Lamko y Palmira Telésforo, de Casa Hankili África, e impartieron un curso en la Escuela Emiliano Zapata a algunos niños y niñas, sobre cantos africanos y sobre la esclavitud a partir de un cuento (colectivoafrica.blogspot.mx/2011/01/imagenes-taller-de-cantos-africanos.html). Gerardo, un alumno de sexto grado, aún recuerda haber estado en dicho taller años antes. Dijo que había ido a Morelos, “un señor, un negrito... y una muchacha blanquita chaparrita”; les dijeron que venían de África. Se acuerda que ellos les “empezaron a cantar una canción”, y los alumnos “cantábamos, aplaudíamos, todo” (enero 2013).

AFRICA AC mantiene relación cercana con Casa Hankili, un espacio en el Distrito Federal que recibe a refugiados africanos quienes se encargan de dirigir distintas actividades culturales (hankilisoafrica.com.mx). Gracias a este vínculo, en 2013 pudo ir a Etiopía uno de los grupos juveniles de Danza de los Diablos (colectivoafrica.blogspot.mx/2013/05/a-etiofia-la-danza-de-los-diablos-del.html).

También se ofreció un taller de grabado en madera a 20 niños y niñas de Morelos y La Boquilla, en febrero de 2012. El Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca se encargó de esta actividad, enseñando las técnicas necesarias a los

asistentes, quienes representaron paisajes y corazones, entre otras cosas (colectivoafrica.blogspot.mx/2012/02/realiza-iago-taller-de-grabado-en.html). En ese mismo año acudieron dos maestros argentinos, para trabajar con niñas y niños en un taller de fotografía y danza africana. Los participantes fueron de la Escuela Emiliano Zapata y en el sitio web de AFRICA AC es posible observar fotografías de sus rostros, cabello, cejas y cuerpos (colectivoafrica.blogspot.mx/2012/03/taller-de-fotografia-y-danza-en-jose-ma.html). Además, en agosto de 2012, dos mujeres del Colectivo Ébano, del DF, impartieron un taller de fotografía estenopeica, dirigido a niños de 9 a 12 años de la Escuela Emiliano Zapata. Aprendieron técnicas de fotografía y las revelaron en un espacio de la escuela que arreglaron para que fuera el cuarto oscuro (colectivoafrica.blogspot.mx/2012/08/taller-de-fotografia-estenopeica-en.html).

De acuerdo a Israel Reyes, AFRICA AC tiene un grupo infantil de danza con niños del barrio del Arenal, de la escuela Emiliano Zapata. Es importante notar que suelen ser únicamente varones los que bailan estas danzas.⁷ Durante los ensayos de la danza él no les habla sobre los negros o al respecto de la relación entre estas danzas y los negros, porque considera que no es necesario.⁸

No, no, no, es que no hay necesidad de explicar, ellos traen ya la alegría, si tú ves en Todos Santos a los niños, cuando van a las tortillas, ellos van bailando o chiflando la [danza de la] Tortuga y bailando. Y eso no es porque tú les expliques que eso es parte del quehacer o de la fortaleza del pueblo negro, simplemente ellos lo bailan porque les fue heredado. (Israel Reyes, enero 2013)

Hay otros momentos, sin embargo, en que el maestro Israel Reyes habla con niños a este respecto: en la escuela. Él ha relacionado su actividad como maestro y director de la Escuela Emiliano Zapata con su posición como presidente de AFRICA AC: “van a la par”, dice, ya que cuando falta un maestro les habla a los niños sobre la población negra, les cuenta una historia y a partir de eso hacen dibujos u otras actividades. Otra posibilidad es que les muestre el video del Foro Afromexicanos celebrado en Morelos en 2007, y, a partir de ello

⁷ Por ejemplo, véase: colectivoafrica.blogspot.mx/2010/10/ensayando-para-todosantos.html

⁸ Algunos alumnos de esta escuela dijeron participar en la danza de los diablos y coincidieron en que durante los ensayos no se les habla sobre lo negro, sino que se dedican a bailar (enero 2013).

hablen sobre su vida, sobre su música, danza, sus tradiciones, pueden contar historias, leyendas, anécdotas. Aunque son niños, dice, ya comprenden cuando hablan de discriminación y de tradiciones (Israel Reyes, enero 2013).

La asociación tiene también otro grupo juvenil llamado Chambalé, integrado por seis parejas (6 hombres y 6 mujeres). Se trata del “proyecto joven de AFRICA”, la idea es que “puedan montar todas las danzas negras, indígenas y mestizas de la región” (Israel Reyes, enero 2013). Es un poco complicado, dice, porque son estudiantes y hay que ajustarse a sus tiempos, pero el grupo ya ha tenido varias presentaciones, por ejemplo en el Día del Pueblo Negro, celebrado en Morelos en octubre de 2012. De hecho, es fundamental considerar los eventos y foros que ha organizado AFRICA AC, pues a partir de ellos enseñan sobre lo negro a niños, jóvenes y adultos (véase capítulo 4). En este mismo sentido, su participación en encuentros organizados por otras asociaciones también es relevante.

Israel Reyes ha fomentado las danzas porque este elemento cultural le dio la oportunidad de entrar, después, a otros aspectos del movimiento negro. A pesar de ser de Pinotepa Nacional, él desconocía muchísimo de la historia del pueblo negro, pero le empezó a interesar gracias a la danza y poco a poco vio la necesidad de trabajar otros problemas asociados, por la discriminación que los danzantes enfrentaban al salir de las comunidades. Así fue como empezó con la cuestión del reconocimiento y empezó a participar en foros y encuentros. Él mismo ha organizado eventos como el Foro de 2007 del cual ya se ha hablado, o el Día del Pueblo Negro celebrado en octubre de 2012 (capítulo 4).

La maestra Angustia, miembro de AFRICA AC y profesora desde hace 13 años, ha relacionado también su labor docente con sus actividades como parte de la organización. Ha participado en talleres, por ejemplo de pintura, de danza, grabado y de máscaras. Dentro de la escuela, en ocasiones ella se queda más tiempo después de la salida para hacer pequeños grupos de danza. Se trata de diferentes talleres que les permita “salir de la rutina” a niños y jóvenes, y tener espacios de diversión. Del mismo modo, participó en un taller

de papiroflexia que no sólo fue para niños y adolescentes, sino también para las mamás, quienes estaban muy motivadas a participar.

Aunque la mayoría de los maestros de la Escuela Emiliano Zapata dijeron que el profesor Israel casi no les ha hablado directamente sobre la importancia de los pueblos negros, todos coincidieron en que impulsa las danzas de la localidad en el espacio escolar. Por ejemplo, el maestro Vicente López quien llevaba pocos meses en Morelos, señaló que en Día de Muertos se hizo un pequeño programa y el director había preparado que algunos niños llevaran su vestuario para bailar la Danza de los Diablos. En ello coincidió el profesor Juan Méndez, quien añadió que era bonito rescatar la cultura y la influencia del director podía verse en sus intentos por “inducir a los niños a que se aprendan esos pasos y que no se pierda la danza porque, pues, generaciones tras generaciones tienen que aprender también los niños, para que cuando sean jóvenes, también ellos lo proyecten”. La profesora Marisol Gómez, que dio clases en esta escuela y ahora trabaja en la otra primaria del pueblo, recordó que cuando se hacía algún evento en la escuela Emiliano Zapata, los niños bailan la danza de los diablos, llevan sus máscaras y se ponían a bailar. No solo en Día de Muertos, sino también en el Día del Niño (enero 2013).

En Morelos, otra instancia importante es la Casa del Pueblo, de la cual ya hablé en el capítulo 2. Sus objetivos se centran en la recuperación de elementos culturales del pueblo como las danzas, y en la realización de actividades y eventos que diviertan a las personas de la localidad. El vínculo entre la Casa del Pueblo y las organizaciones civiles negras o afroamericanas no se limita a la relación con AFRICA AC, que tiene sus antecedentes en esta Casa de la Cultura, sino que también mantiene importante relación con México Negro AC y el Taller Cultural Cimarrón. Es por ello que los grupos de danza de niños y de adultos de la Casa del Pueblo de Morelos han participado en los Encuentros de Pueblos Negros organizados por México Negro AC (Martín Alemán, mayo 2013).

Del mismo modo, el Taller Cultural Cimarrón envió a maestros de pintura a Morelos para impartir talleres artísticos en las instalaciones de la Casa del

Pueblo. La recepción de las personas de la localidad a dichas actividades es positiva, pero su participación no siempre es amplia. Martín Alemán, actual presidente del Comité de la Casa del Pueblo, me comentó que es difícil lograr la motivación de la gente.

La Casa del Pueblo de Morelos también realiza importantes eventos, como Encuentros de Danzas donde no sólo han participado jóvenes y adultos sino también niños y niñas (capítulo 4). El rescate de la danza de la Tortuga es bastante trabajo pues hay que conseguir niños que participen y prepararlos en esta actividad. El grupo de niños no sólo se ha presentado en la región sino también en el Distrito Federal, en la UNAM, en diciembre de 2012. Lo interesante es que el grupo incluye tanto a niños como a niñas, siendo que tradicionalmente solo incluye a varones, algunos de los cuales se visten de mujer.

Aunque la Casa del Pueblo no tiene dentro de sus objetivos la enseñanza sobre lo negro a niños y jóvenes, en la práctica cumple con una importante función educativa rescatando elementos culturales de esta localidad, como la danza de la Tortuga, y enseñándola a niños y niñas, así como motivando que ésta continúe. La asociación entre estas danzas y lo negro no se hace de manera explícita, sino de manera implícita por la participación de los grupos de danza en eventos como el *XIV Encuentro de Pueblos Negros*.

Las fiestas que las distintas organizaciones de Morelos organizan en el pueblo, y de las cuales ya hablé en el capítulo 4, son actividades fundamentales para enseñar a niños y niñas sobre lo negro. En su momento mostré las enseñanzas sobre lo negro que se derivan de esos eventos. He mostrado la relación entre AFRICA AC y la escuela Emiliano Zapata. Las escuelas primarias de Morelos son espacios centrales para la enseñanza de muy variados contenidos, pero a continuación analizo las enseñanzas sobre lo negro por parte de los maestros. También considero los contenidos de los libros de texto, aunque me centro en entrevistas con docentes y alumnos de Morelos.

6.2 Lo negro en la educación escolar de Morelos

“A veces como maestro das lo máximo”
Profesor Vicente López Carmona, Morelos, enero 2013

“El trabajo del maestro yo lo puedo considerar uno de los más difíciles”
Profesor Miguel Ángel Peláez, Morelos, enero 2013

Como mencioné en el primer capítulo, el discurso tiene una participación crucial no sólo en la reproducción del racismo sino también en la formación de las ideologías racistas que subyacen su práctica (Van Dijk; 2007:32). De acuerdo a Van Dijk (2007:25-,30), el racismo se aprende y se enseña mediante hechos comunicativos, a partir de los cuales se forman modelos mentales tendenciosos con los cuales se interpreta la realidad. Para este investigador, las principales fuentes de dicha enseñanza son los padres, la escuela y los medios de comunicación.

Aunque cada individuo tiene la posibilidad de ignorar estos mensajes y las ideologías que las sostienen, en realidad la mayoría reproducirá el *statu quo* y adoptará las ideologías dominantes (Van Dijk; 2007:25). Por ello, aunque las y los maestros y alumnos de Morelos son agentes sociales y responsables de sus propios actos, de ninguna manera deseo mostrarles como *culpables* de las actitudes o acciones racistas en que se ven involucrados, ya que debe considerarse la histórica circulación de estas ideologías. Como Van Dijk (2007:27) señala, los discursos dominantes que los maestros en ocasiones enseñan, no fueron definidos por ellos, sino por los líderes de los grupos dominantes que elaboran los programas académicos o los textos escolares. Estos líderes tampoco son los únicos responsables de que las ideologías racistas circulen, pues ellos mismos recibieron educación en alguna escuela y crecieron en cierto contexto social. Para lograr un cambio en este tipo de ideologías se requiere romper este círculo vicioso.

Los libros de texto han sido medios de comunicación por medio de los cuales se ha producido y reproducido el racismo (Hall; 2010:299). En el caso de las escuelas en México estos textos escolares son centrales porque son obligatorios y gratuitos, es decir, deben ser utilizados en todas las escuelas del

territorio mexicano,⁹ aún cuando algunos colegios privados logran eludir su uso y en ocasiones éstos no llegan a las escuelas de ciertos lugares alejados de las ciudades. Precisamente este es el caso de la localidad José María Morelos, donde a veces los maestros no reciben los libros, o no en suficiente cantidad, a pesar de que por lo general su actividad docente se basa en ellos.

No sólo he revisado los libros de primaria que se emplearon en Morelos durante el ciclo escolar 2012-2013,¹⁰ sino que también entrevisté a docentes y alumnos de las dos primarias de Morelos. En trabajos previos he analizado los libros de texto de primaria y telesecundaria, dando cuenta de algunas opiniones de maestros del Distrito Federal y la Costa Chica, así como de niños y adolescentes del DF (Masferrer; 2011a).¹¹ Por ello, en esta ocasión señalaré únicamente aquellos aspectos de los libros que considero relevantes, dando un mayor espacio a los conocimientos y las opiniones de docentes, alumnos y alumnas de las dos Primarias de Morelos.

Aunque en el capítulo 1 he explicado los métodos y técnicas empleados, deseo hacer aquí algunas precisiones metodológicas. En cuanto a los libros de texto, analicé aquellos de las materias de *Español* (1º a 6º grado), *Formación cívica y ética* (1º a 6º grado), *Exploración de la naturaleza y de la sociedad* (1º y 2º grado), *Geografía* (4º a 6º), e *Historia* (4º a 6º). Asimismo, examiné los libros de la materia *Estudio de la entidad donde vivo* (3º grado) de Guerrero y Oaxaca, que son diferentes para cada estado de la República.¹²

En cuanto a la información de las entrevistas a docentes, debo advertir que sólo en ocasiones señalo sus nombres para evitar afectarles de alguna manera. Conversé con los directores de las dos escuelas Primarias, los maestros Israel Reyes Larrea (EEZ) y Fernando Jiménez (ELC). En el caso de la escuela Corregidora, entrevisté a siete de los doce docentes: Marisela

⁹ En las escuelas indígenas bilingües se emplean otros libros.

¹⁰ Este análisis se basa en mis trabajos previos acerca de los libros de los ciclos 2010-2011 y 2011-2012, que son prácticamente los mismos que los que se usaron en 2012-2013. Fueron realizados después de la reforma educativa de 2006 y 2009.

¹¹ También he presentado ponencias al respecto y actualmente tengo un capítulo de libro a este respecto, en prensa.

¹² En la bibliografía de esta tesis pueden consultarse las referencias completas de todos estos libros.

Gómez Aguilar (2º grado), Norma Cruz Flores (2º grado), Guadalupe (3º grado), Noel Morales (4º grado), Lomelí (5º grado), Marisol Gómez Nicolás (5º grado) y Miguel Ángel Peláez Javier (6º grado). De la Zapata, realicé entrevistas con todos los maestros: Angustia Torres (1º grado), Hermenegildo Albino Cruz (2º grado), María Leonor Jiménez Hernández (3º grado), Vicente López Carmona (4º grado), Sandra Ventura (5º grado) y Juan Méndez Mendoza (6º grado). En ninguna de las dos escuelas entrevisté a los maestros de Educación Física.

En términos generales, los libros de texto de primero y segundo de primaria que se revisaron no hacen referencia a los africanos y sus descendientes. En ocasiones se menciona la diversidad de México y la promoción del respeto hacia las lenguas indígenas pero no se incluyen actividades para lograrlo ni se menciona a los negros o afroamericanos. Por ejemplo, en el libro de *Formación Cívica y Ética*, de primer grado, se presenta un texto titulado “México es de todos los mexicanos”, escrito por Rubén Bonifaz Nuño, que repite el estereotipo del mexicano como mestizo y el culto al indio muerto, a la vez que excluye a los afrodescendientes del imaginario nacional (Álvarez *et al*; 2012:76).

Algo similar ocurre en los libros de tercer grado. Sin embargo, hay que recordar que, en tercero, los estudiantes reciben un libro con información acerca de la entidad donde residen. En el caso de Guerrero, donde se localiza Cuajinicuilapa, su libro menciona a los africanos y afrodescendientes como parte del pasado y del presente de este estado. En el apartado histórico se menciona la muerte de los indígenas a causa de los trabajos pesados impuestos por los españoles y las enfermedades que padecieron; “entonces los españoles trajeron esclavos negros desde África. Esta población se distribuyó principalmente en la Costa Grande y en la Costa Chica de Guerrero” (Cruz *et al*; 2012: 83). No se les presenta en oposición con los indígenas, sino a su lado: “indios y negros desempeñaban los trabajos más pesados” (Cruz *et al*; 2012: 83). No sólo se les menciona en el apartado sobre la sociedad novohispana sino también al respecto de las actividades económicas realizadas durante ese periodo: “el minero José de la Borda compró las minas de Taxco y obligó a indígenas y negros a trabajar en ellas, convirtiéndose así en uno de los

hombres más ricos de la Nueva España” (Cruz *et al*; 2012: 75). Esta última cita es interesante porque muestra cómo gracias al trabajo en conjunto de indígenas y negros, un hombre español se enriqueció.

Incluso se presenta una actividad que incluye a los afrodescendientes. Se muestran fragmentos de las conocidas Pinturas de Castas y se solicita a los educandos lo siguiente: “observa los dibujos y describe las diferencias que observas entre españoles, indígenas, negros y mestizos. Fíjate en su color de piel, su pelo y vestimenta” (Cruz *et al*; 2012: 82). A pesar de la referencia a cuestiones físicas, considero positivo que también se pida poner atención a la vestimenta ya que ello permite que los niños noten que no portaban ropa andrajosa o andaban semidesnudos, como en otros libros tristemente se sugiere, por ejemplo en el libro de la entidad llamada Morelos (Bahena y Gallardo; 2012: 79 y 83). Además, no podemos negar que al analizar el arte colonial, es necesario observar el color de la piel para identificar a las personas de origen africano sin que ello signifique limitarnos a ese único aspecto.

En dicho libro se presenta a estas poblaciones como parte de Guerrero: “La Costa Chica presenta un mosaico cultural conformado por diversas poblaciones y etnias: los mixtecos de la costa; los afromexicanos, descendientes de antiguos africanos traídos como esclavos; los amuzgo; los chatinos y todo el conjunto de pueblos considerados mestizos” (Cruz *et al*; 2012: 40). Es interesante que se proporcione una breve explicación acerca de quiénes son los afromexicanos y, aunque se les asocia con la esclavitud, primero se dice que son descendientes de africanos.

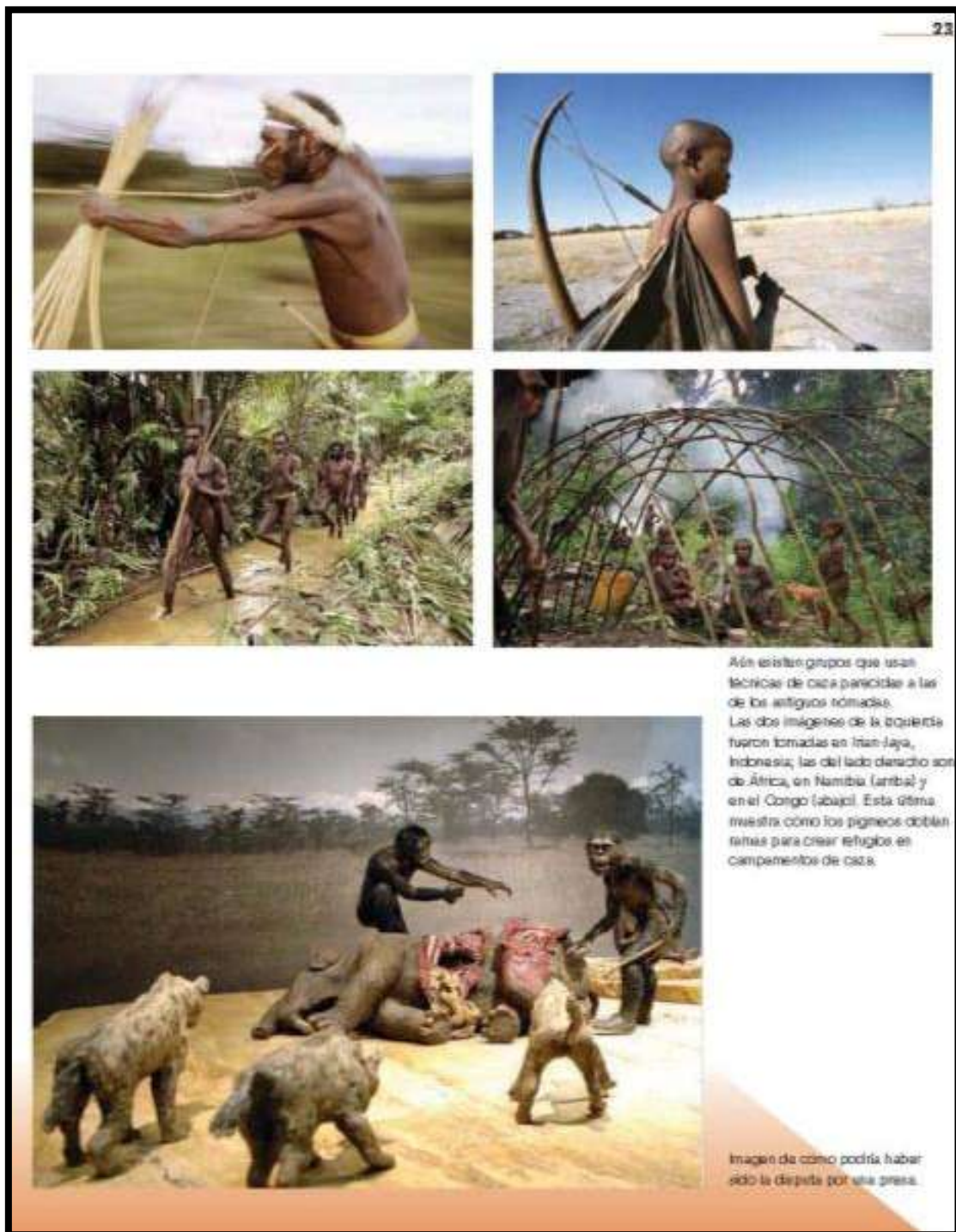
Nuevamente se muestra a los negros e indígenas como un conjunto: “los negros, indígenas y mestizos ‘costachiquenses’ conviven y trabajan con gran armonía”. Ello muestra la convivencia de estos grupos que, en este caso, no se presentan como opuestos o en competencia, sino dividiéndose las tareas productivas: “unos cultivan cocoteros, Jamaica y árboles frutales mientras otros cuidan el ganado”. Acerca de los pobladores de esta región, se dice que “una característica de la gente de la Costa Chica es su alegría, su piel color morena y complejión robusta y fuerte” (Cruz *et al*; 2012: 40). Aunque esta frase repite

algunos estereotipos asociados a los negros, es importante señalar que no se habla de ellos en particular, sino de las personas de Costa Chica en general, mismas que fueron caracterizadas como mixtecos, amuzgo, chatinos, mestizos y afroamericanos. Así, estas características, que en ocasiones se asocian a los negros en particular, se están atribuyendo a las personas de la Costa Chica en general, logrando incluso disociar estos elementos del estereotipo del negro.

En cambio, en el caso de Oaxaca no se menciona a los negros o afroamericanos como parte del presente del estado, a pesar de ser un grupo reconocido en su constitución. En los apartados históricos únicamente se hacen dos menciones escuetas acerca de los africanos y afrodescendientes. Se dice que los pueblos originarios o indígenas trabajaron en las minas y en los cañaverales y murieron en importantes cantidades, de modo que, “la Corona española autorizó traer población de origen africano para que hiciera estos trabajos” (Aldaz *et al*; 2012: 91). Un poco más adelante en esa misma página se indica: “posteriormente trajeron a la población de origen africano para realizar el trabajo pesado en minas o en plantaciones agrícolas y se mezcló con la europea, de esta forma se originó la población mulata”. Algunos maestros de Morelos confirman que a sus alumnos les dicen que los negros fueron traídos a México como esclavos, para realizar los trabajos más pesados y, por lo general, no se detalla la variedad de actividades que desempeñaban, o la posibilidad de ser personas libres.

En el libro de historia de cuarto de primaria se indica que la humanidad se originó en África. Posteriormente se explica que en América había grupos cazadores recolectores, y para ilustrar el tema se utilizan imágenes de grupos contemporáneos de África y el sureste asiático acompañadas de un texto explicativo que dice “aún existen grupos que usan técnicas de caza parecidas a las de los antiguos nómadas” (Alatorre *et al*; 2012:23), asociando así a africanos y asiáticos de piel oscura con los “antiguos nómadas”. Pero lo más grave es que debajo de estas fotografías se presenta un dibujo con primates no humanos, como se muestra a continuación.

Imagen 70. Página del libro *Historia. Cuarto grado, SEP*



Fuente: Alatorre *et al*; 2012: 23. Libro disponible en el sitio web de la SEP: basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=buscadorlibros

Desde 2010 he sugerido que este tipo de imágenes¹³ fomenta la asociación entre los negros y el salvajismo, pero en este caso particular entre los negros y los simios. Mi experiencia en campo confirma esta idea, ya que cuando

¹³ En 2010 se empleaba una imagen de seres humanos peleando por carne cruda, pero en 2011 se le sustituyó por la imagen que se muestra aquí, donde no son seres humanos sino simios.

pregunté a algunos alumnos y alumnas de cuarto de primaria sobre la historia de los negros, alguno respondió “antes eran changos y comían carne cruda, mataban animales, se agarraban las pieles de animales se los ponían de ropa iban a buscar piedras y los hacían cuchillo”. Una de las alumnas dijo: “los cachos de los mamuts los agarraban pa’ arma para cazar otros animales y su piel se la ponían como ropa”. Cuando les insistí si estaban hablándome sobre la historia de los negros, uno de ellos dijo: “de los negros que eran, que primero ellos eran así como changos y después crecieron así y se fueron formando en humanos”. Otra niña se animó a compartir conmigo lo que habían aprendido en la escuela: “porque nacieron así como changos y como el sol le iba quitando su pelo y se iban poniendo como gente normal” (alumnos y alumnas de cuarto grado, Morelos, 2013).

Estas ideas circulan entre niños y niñas de este grado, pero es posible que también lo hagan entre adultos de la localidad. Cuando pregunté a una señora sobre los negros o morenos de Morelos, me explicó que a Puerto Minizo había llegado un barco, “por eso hay negros que hasta tienen los ojos colorados, si los ve, así, dan miedo”. Aclaró que en Collantes había más negros que en Morelos, pero además:

Allá en Collantes también hay otro detalle, hay gente que están como parecidos al mono. Que ve que la historia cuenta que, que según el ser humano fue evolucionando, que salió del chango, pues, ¿no? Entonces allí en Collantes hay personas que todavía no han terminado o no terminaron de evolucionar. [En Collantes] hay gente que parece chango y para acá [Morelos] ya no [...] en otras palabras, están como feítos (enero, 2013).

A pesar de estos ejemplos que asocian a lo negro con la falta de evolución y los simios, en este mismo libro (*Historia. Cuarto grado*) hay una sección corta titulada “Temas para reflexionar”, dedicada a la vida de la población africana en Nueva España. Dos páginas completas dedicadas a este tema. Se explica la diversidad de orígenes de los africanos en Nueva España y las labores que realizaron, así como sus contribuciones y herencias en la cultura popular. Se presenta información sobre Yanga, quien dirigió un movimiento cimarrón importante en el siglo XVII; y se muestran fotografías de afroamericanos en la actualidad (Alatorre *et al*; 2012:146-147). Aunque algunos detalles podrían

mejorarse, se trata de un buen esfuerzo para lograr que los alumnos de este grado conozcan más al respecto de africanos y afrodescendientes.

En este libro también se explica que en Nueva España había tres grupos: africanos, españoles e indígenas. Se señala que los africanos fueron traídos como esclavos para trabajar en minas y haciendas azucareras, pero no se indica que muchos también fueron libres (Alatorre *et al*; 2012: 124). Esta omisión es relevante, pues muchos niños y niñas de Morelos, así como sus maestros, asocian a lo negro con la esclavitud. Además, una maestra de una localidad cercana a Morelos, en la costa chica oaxaqueña, me comentó que, cuando los niños “negros” molestan a los “indios”, ella les recuerda que los “negros” vinieron como esclavos, para que así respeten a sus compañeros indígenas (Taller con maestros, enero 2011).

El libro de cuarto grado de primaria tiene otro error importante en lo que se refiere al periodo virreinal. Se dice que en 1553 había más de 20 mil africanos, lo que alarmó al Virrey, quien prohibió la entrada de más africanos (Alatorre *et al*; 2012: 131). El virrey no hizo tal cosa y aún si lo hubiese hecho sabemos que llegaron muchas más personas de África durante los siguientes doscientos años, cuando menos. De hecho, es bien sabido que la trata de esclavos incrementó precisamente a partir de la segunda mitad del siglo XVI. Este error facilita que tanto maestros como alumnos piensen que después de 1553 no arribaron más africanos, lo que ocasiona que la presencia y contribuciones de esta población sean percibidas como insignificantes. Pregunté a un estudiante de sexto grado si los españoles trajeron africanos y me respondió: “nomás vinieron ellos [los españoles], trajieron [*sic*] uno que otro esclavo”. Así, a pesar de la asociación entre lo negro y la esclavitud, incluso como mano de obra esclavizada se puede minimizar su participación en la historia de México.

Pregunté a estudiantes de cuarto grado sobre la Conquista y tenían claro de qué se trataba; la llegada de españoles a México es algo sabido entre ellos. Pero ¿a quiénes conquistaron?, les pregunté. Un niño y una niña respondieron lo mismo: “a nosotros”. ¿Quiénes somos nosotros? Respondieron: “¡a nosotros los mexicanos!” (enero 2013). En ocasiones se vincula la conquista con la

llegada de españoles y negros o morenos, aunque otras veces se limitan a mencionar la llegada de españoles en ese periodo.

La mayoría de los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado afirman que los negros fueron traídos de África y que fueron “esclavos de los españoles”; trabajaban en minas y eran explotados por los españoles, quienes les quitaron sus pertenencias y riquezas. La asociación entre lo negro y la esclavitud es constante, pero también intensa: “los negros siempre eran esclavos”, me dijo uno de ellos. Se trata no sólo de una asociación, sino de dos elementos inseparables.

No sólo la esclavitud, sino también la fuerza aparece como un elemento relacionado con lo negro: “los españoles los compraban porque querían, los negros tienen más fuerza que los españoles, porque los españoles no aguantan, no aguantan nada”. También son más fuertes que los indios, de acuerdo a su percepción: “porque los indios no hacen ejercicio y los prietos sí” (enero 2013). Una maestra de Morelos mencionó la fuerza como un aspecto inherente a los negros: “a los negros se les trataba como esclavos, ¿por qué? Porque tenían más fuerza, porque eran más altos” (enero 2013). Aunque la fortaleza puede pensarse como un aspecto positivo, forma parte de un conjunto de ideas estereotipadas. Esta supuesta fuerza superior se usó como justificación de la esclavitud desde el siglo XVI y se asoció a otras ideas estereotipadas, como el vigor sexual, la coquetería y la poca inteligencia que también circulaban ya en el periodo virreinal (Vinson; 2004: 26-27).

Durante un taller en 2011, una directora de una primaria de la costa chica de Guerrero señaló que los niños y adultos negros de la región eran más fuertes. Expliqué a la maestra que estos estereotipos habían estado presentes desde la época colonial; argumenté que las características que podríamos considerar “positivas” (como la fuerza o el vigor sexual) van asociadas a características negativas como la maldad o la poca inteligencia, a lo cual respondió que era verdad que los niños negros tenían “la cabeza muy dura” (taller con docentes, enero 2011). Este ejemplo muestra la manera en que un elemento estereotipador que podría considerarse positivo va de la mano de

características que menosprecian a la gente a partir de su color de piel. En este sentido, se trata de ideas racistas o de discriminación racial.

Entre los niños de Morelos también escuché que “los negros no vinieron de África, son de aquí”. Este tipo de respuesta es interesante, por un lado porque muestra que se asocia a lo negro con el territorio mexicano, pero, por otro lado, varios niños y niñas piensan que en México hay negros porque cruzaron por el estrecho de Bering en el periodo de la glaciación, cuando se dio el poblamiento de América. Así, a estudiantes de quinto grado les pregunté si habían escuchado que los morenos son de África, y algunos coincidieron en que habían venido cuando eran hombres nómadas y se dedicaban a la caza. De sexto grado, un estudiante señaló: “fueron los primeros pobladores que llegaron a América por el estrecho de Bering” (enero 2013).

Un alumno de sexto grado me contó acerca de la llegada de Cristóbal Colón a América. Mencionó las navegaciones conocidas como La Niña, La Pinta y La Santa María, en las cuales llegó Colón para “ver los pueblos”, y a los cuales “llevaba comida, ropa y otras cosas”. Él señaló que “hallaron mucha raza negra”. De acuerdo a este estudiante, Colón descubrió América y pensó haber llegado a la India, por lo que decía “mira aquí es la India”, y los llamaba indios, pero en realidad “eran los negros los que estaban ahí”. Insistí en preguntarle si los negros ya estaban aquí cuando llegaron los españoles y me respondió: “cuando los españoles llegaron ya estaban los negros, en Tenochtitlan según. Cuando llegaron los españoles a conquistar Tenochtitlan según que era la Ciudad de México” (enero 2013).

En el libro de Geografía de cuarto grado se incluye información sobre los “afromexicanos”, con la finalidad de ejemplificar cómo puede hacerse un proyecto de investigación. Se les muestra como un grupo étnico olvidado y se explica que han sido parte de México por muchos años pues llegaron durante el periodo virreinal y fueron esclavizados. Se dice que se les ha tratado como un grupo invisible pues, por ejemplo, no se les considera en el censo de población (Romero; 2012: 165). El reconocimiento de esta invisibilización es muy positivo y sorprende que se haya enunciado. El objetivo de este proyecto

es estudiarlos “con el propósito de darlos a conocer como una etnia cuyas costumbres y manifestaciones enriquecen nuestra cultura” (*Idem*), sin embargo, no se hizo mención a los africanos y sus descendientes en la unidad sobre la diversidad de la población mexicana de ese mismo libro.

Los libros de historia y geografía de cuarto grado son, probablemente, los que más mencionan a los africanos, afrodescendientes y afroamericanos. Sin embargo, también reproducen ideas estereotipadas e, incluso, racistas, tal como mostré aquí. En cambio, los libros de quinto y sexto incluyen menos información acerca de estas poblaciones, por lo que dedico menos espacio a ellos.

La materia de historia de quinto grado se ocupa de los periodos posteriores a la Independencia de México. No se incluyeron referencias a los afrodescendientes o afroamericanos, sin embargo, se trata de periodos que han sido estudiados recientemente. En el libro de geografía de este mismo grado de primaria se menciona a los países de África, al hablar de las culturas que “enriquecen” al mundo. Incluso se muestra la importancia de la familia extensa en Ghana (*Acosta et al;* 2012:102). Así, aunque estos libros muestran poca información al respecto, parece haber habido un esfuerzo por incluir a estas poblaciones, aún cuando falta mostrar sus aportes en México durante los siglos XIX y XX.

En el caso de sexto grado, la materia de historia se ocupa de la historia conocida como “Universal”. Al analizar el discurso no sólo es importante lo que se dice, sino también lo que no se dice. En este sentido, se guarda silencio con respecto a la historia de África, mencionando únicamente los perjuicios sufridos por los africanos capturados como esclavos, sin dar más detalle al respecto.

En el libro de Geografía de este grado también se les menciona poco. Se habla de países pobres y países ricos. En ciclos escolares anteriores se mostraba a los países africanos como pobres, e incluso presentaba algunas fotografías que les asociaba con la pobreza (*Masferrer;* 2011a). No obstante, en la edición empleada en el ciclo 2012-2013 se hizo un cambio sumamente interesante que

permite comprender mejor la complejidad de estos procesos socioeconómicos; se presentan gráficas de pastel o *pie* que muestran la manera en que se distribuye la riqueza al interior de cada país permitiendo, así, observar su diversidad interna (González *et al*; 2012).

Aunque este es un cambio positivo, aún se muestra a los “negros” como un grupo minoritario de origen extranjero. Al hablar sobre este tipo de minorías se menciona a “los menonitas, los judíos, los negros y los asiáticos, que no llegan a ser más del 1% de los mexicanos” (González *et al*; 2012:103). Presentarlos como un grupo de tamaño tan reducido limita su importancia, además, no queda claro quiénes son los “negros”. Los asiáticos fueron agrupados por tener un origen continental común, los menonitas por su origen étnico, los judíos por su origen étnico y religioso, no obstante, aparentemente los negros se agruparon por una sola característica de la apariencia física. Ello fomenta la idea de que en el caso de los “negros”, el color de la piel es más importante que el origen continental, étnico o religioso. Además, aun cuando las personas de origen africano han estado en este territorio desde antes que México se constituyera como un país, en este libro se muestra a los “negros” como una minoría de origen extranjero.

En términos generales, los docentes de Morelos son de origen indígena, sobre todo mixtecos, algunos se consideran mestizos, y la maestra Angustia Torres, miembro de AFRICA AC y originaria de Morelos, se considera negra. La mayoría de los que se consideraron indígenas se mostraron orgullosos de serlo, por ejemplo, cuando pregunté al respecto, el maestro Juan Méndez Mendoza respondió: “Yo sí, cien por ciento indígena, pero me siento bien orgulloso por hablar el mixteco y aprendí a hablar el español”. Mencioné que para mí era bueno que no hubiera olvidado el mixteco, entonces señaló:

No, no lo olvido porque es una lengua materna que me legaron mis padres, mis abuelos y ellos son los originales que hablan la lengua indígena y me enseñaron a hablar el mixteco, así que yo sí puedo hablar el mixteco y no me apeno de nada porque es una lengua materna que debemos de preservar en la actualidad porque es muy bueno saber hablar el mixteco y le doy gracias a Dios que me castellanice bastante bien para desenvolverme y hablar el español. (Juan Méndez, enero 2012).

Como este profesor, otros y otras manifestaron hablar la lengua, o considerarse indígenas a pesar de no hacerlo. Evidentemente para el profesor Méndez también es importante hablar el castellano, pues ello le ha permitido estudiar y ser docente, pero de cualquier forma se considera “cien por ciento indígena”, y portador de un legado cultural.

Cuando enseñan al respecto de su historia, las y los maestros de Morelos suelen limitarse a la información de los libros, explicando a sus estudiantes que los “negros” fueron traídos de África como esclavos. Todos saben que los negros son personas de origen africano, ninguno de ellos señaló que hubieran llegado por el estrecho de Bering, durante el poblamiento de América.

Aunque muchos maestros mostraron disposición para incluir información acerca de los negros y morenos en su labor docente, más de la mitad de los entrevistados reconoció no enseñar nada sobre su historia. Señalaron que en los libros de texto se presenta poca información y no tienen tiempo para investigar al respecto. Si estas publicaciones mostraran las contribuciones de los africanos y afrodescendientes en la historia de México, así como la presencia de afromexicanos en la actualidad, los docentes probablemente abordarían estas temáticas con sus alumnos.

Ser maestro es un trabajo arduo, no sólo por la habilidad pedagógica requerida, la planificación de las clases, o por la cantidad de alumnos a su cargo, sino también por las condiciones materiales y, en ocasiones, el poco apoyo de los padres o tutores. Un maestro de la Escuela Zapata me confesó: “me equivoqué de carrera porque es muy trabajoso... a veces no tienes hijos y vienes acá a portarte como si fueras su papá, de ellos, y ellos que no ponen de su parte para reconocer el esfuerzo que hace uno” (Hermenegildo Albino, enero 2013). Como puede verse, el trabajo que realizan diariamente los docentes va mucho más allá de la enseñanza de los contenidos curriculares. Los profesores Guadalupe y Miguel Ángel Peláez, de la Escuela Corregidora, insistieron en el poco apoyo que reciben de los padres, a pesar de lo fundamental que esto es; debería ser un trabajo en conjunto entre maestros, padres y niños. El maestro Vicente López, de la Zapata, señaló: “A veces como maestro das lo máximo”, pero la

falta de material no permite siempre tener los mejores resultados. Para el docente Peláez, “el trabajo del maestro yo lo puedo considerar uno de los más difíciles” porque día a día se enfrentan a situaciones nuevas.

Con anterioridad mencioné que Angustia Torres e Israel Reyes realizan algunas actividades con los alumnos de la escuela Emiliano Zapata para enseñar a niños al respecto de la historia y las costumbres de los pueblos negros. Otros maestros comentaron que consideraban muy importante enseñar sobre sus costumbres, pero que no las conocían lo suficiente como para hacerlo. Por ejemplo, el maestro Vicente López (enero, 2013) había llegado a Morelos hacía menos de cuatro meses, y aunque no conocía las costumbres, había preguntado a sus alumnos al respecto, quienes sabían bien acerca de ellas y mencionaron, sobre todo, las fiestas. El caso opuesto es la maestra Angustia, quien nació y creció en Morelos, y por tanto conoce bien las tradiciones de su pueblo.

Ella ha impartido clases en primero, segundo, tercero y sexto grado, sin embargo, suele tener a los estudiantes más pequeños, de primer grado. Por ello, aunque les ha explicado acerca de la historia de los negros y de África, considera que “todo tiene que ser de acuerdo al nivel del niño”, y se ha centrado más en las costumbres de los negros y en la no discriminación. Así, de acuerdo a Angustia Torres:

Nosotros tenemos la materia de Formación Cívica y Ética y en esa parte viene sobre los derechos de los niños, viene parte de la historia, de la independencia y todo eso. Entonces nosotros por ahí podemos entrar, por qué se dio la Independencia, hablar sobre los derechos y cuáles son los derechos. Entonces, el respeto es la base fundamental para poder vivir en sociedad. Entonces es cuando les explico a los niños por qué tenemos que respetarnos, hablar de las costumbres, hablar de tradiciones, hablar del color, de la forma de pensar de cada uno, que tenemos que aprender a respetar y ahí es cuando yo les puedo hablar de las costumbres negras. Entonces ellos mismos empiezan a preguntar qué es costumbre [...] explico qué son las costumbres, por qué es importante respetar las costumbres en una comunidad, por qué son las tradiciones. Entonces si el color, de dónde viene. Entonces, dependiendo de la cantidad de los grupos étnicos que viva en una comunidad es la costumbre que se tienen que adoptar y depende del origen de nosotros es la costumbre que nosotros tenemos que adoptar como individuos dentro de la sociedad (Angustia Torres, enero 2013).

De esta manera, la maestra Angustia relaciona aspectos de lo nacional, como la Independencia, con aspectos del contexto local como las costumbres y

tradiciones del pueblo donde residen los niños, y “el color”. Es interesante que se haga mención a las costumbres de cada localidad y la diversidad étnica que puede haber en ellas pues, a pesar de esta heterogeneidad, se deben adoptar aquellas que sean parte de *nuestro origen*. Mediante este tipo de trabajo con niños y niñas de primer grado, ellos aprenden sobre la importancia de seguir las costumbres de la comunidad donde viven.

Como costumbres o tradiciones negras, suelen hablar del día de muertos:

Porque en ese día ellos tienen la oportunidad de vestirse como los diablos y bailar, unirse a las danzas, a la danza de adultos, a la Danza de la Tortuga, a la Danza de los Diablos y andar ellos colaborando en la danza, ser partícipes de la danza. Entonces, aquí cuando los niños escuchan la música de los Diablos o de la Tortuga, los niños corren adonde está la música y sin necesidad de que tú les digas “bailen” ellos empiezan a sacar los pasos (Angustia Torres, enero 2013).

Las danzas son importantes para los niños por la diversión que puede significar vestirse de cierta manera y bailar. Pero además, para la maestra Angustia, este gusto se vincula con las relaciones intergeneracionales de las cuales son parte: pueden ser partícipes de la danza de los adultos. Otras tradiciones importantes son la fiesta de la virgen de Juquila y del Tepeyac, festividades de las cuales se habló con anterioridad (capítulo 4), y que muestran la manera en que niños y niñas participan en redes sociales familiares y religiosas dentro del pueblo.

Al trabajar el tema de las costumbres negras, Angustia se centra en el espacio que los niños conocen mejor: el “pueblo” o la “comunidad” donde viven. Ella me explicó que enumeran “todas las que tenemos *dentro del pueblo* y por qué las celebramos, por qué es importante celebrarlas [las cursivas son mías]”. De esta manera, no sólo refuerza los conocimientos de sus alumnos sobre lo negro, sino también sobre su pertenencia a un pueblo, en tanto construcción social de lugar; y, al mismo tiempo, enseña que lo negro es parte del pueblo.

Esta maestra también realiza algunas actividades donde vincula su labor docente con el ser parte de AFRICA AC. Ha participado en talleres de danza con niños y niñas de la escuela, por ello a veces se queda ahí cuando las clases han terminado, y bailan la danza de los diablos o chilenas de Pinotepa. Asimismo ha colaborado fuera de la escuela, en actividades que ya he

mencionado antes, como son talleres de pintura, de danza, de papiroflexia, entre otros. Otra labor importante que realiza con padres y madres, cuando se da la oportunidad, es hablarles al respecto de la no discriminación. Como se muestra en el siguiente apartado, en la escuela se presentan numerosas experiencias relacionadas con la discriminación, ya sea ejemplos de esta dolorosa práctica o intentos por combatirla.

6.2.1 Experiencias en torno de la discriminación en la escuela

“La discriminación es mala porque así demuestras que no tienes valores ni igualdad”
Frida Tejada Barrena, 5º grado, Morelos, enero 2013

En los libros de la materia de Formación Cívica y Ética (1º a 6º), se trabaja el tema de la discriminación, si bien no se dan suficientes herramientas o estrategias para facilitar su comprensión o para concientizar a los alumnos acerca de su importancia. Se hace hincapié en la discriminación por género o sexo, y diversidad étnica, pero en el caso de la discriminación por color de piel y por “raza”, se hacen sólo menciones escuetas. Además, aunque se señala el respeto que debe haber hacia los pueblos originarios y las lenguas indígenas, también se presentan escritos que contradicen estas ideas; en un texto sobre Benito Juárez se dice que no hablaba español, de modo que estaba “encerrado en su idioma como en un calabozo” (Álvarez *et al*; 2011a:40).

En el libro de *Formación cívica y ética* de sexto de primaria, la discriminación se define como distinguir, excluir o restringir los derechos de otras personas, con base en “su origen social o nacional, la lengua que habla, su religión, la edad que tiene, alguna discapacidad que presente, su apariencia, su identidad de género u orientación sexual; en fin, cualquier rasgo que la identifique” (Álvarez *et al*; 2011b:55).

Una definición similar se presenta en el libro de quinto grado de esta materia aunque en este caso se menciona también el trato injusto: “discriminar significa tratar injustamente a otras personas o a un grupo de personas porque son diferentes”. De acuerdo a ese libro, se puede discriminar por pensar distinto,

por vestirse de otra manera, practicar religiones diferentes, tener otro color de piel o venir de otros pueblos, ciudades o países. Se explica, además, que tratar mal a las personas no sólo se refiere a “verlas con desprecio”, sino que también es “negarles el derecho de ser lo que son o impedir que tengan las mismas oportunidades y servicios que todos... Discriminar es no respetar la forma de ser y de pensar de cada persona y obstaculizar sus derechos” (Álvarez *et al*; 2011a: 63).

Esta última definición es muy similar a la que Rodríguez Zepeda proporciona en una publicación de CONAPRED, quien explica que el derecho a la no discriminación, es “el derecho de toda persona a ser tratada de manera homogénea, sin exclusión, distinción o restricción arbitraria, de tal modo que se le haga posible el aprovechamiento de sus derechos y libertades fundamentales y el libre acceso a las oportunidades socialmente disponibles” (Rodríguez Zepeda; 2006:28).

Para este investigador, la discriminación es “una conducta, culturalmente fundada, y sistemáticamente y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales” (Rodríguez Zepeda; 2006:26). Esta definición debe ser tomada en su conjunto, no sólo la primera parte, sino también su segunda parte, de tal manera que la discriminación no debe ser comprendida como aquellos comentarios negativos de una persona hacia otra, sino que un acto de discriminación lo es, en tanto se deriva en una merma de derechos y libertades fundamentales. En este mismo sentido, Jesús Rodríguez advierte sobre la importancia de respetar la libertad de expresión, de tal manera que cada quien puede tener su propia opinión sobre otras personas, y puede expresarla.

Para los niños y niñas de Morelos, de quinto y sexto grado, la discriminación se refiere a los insultos o los apodos que unos dicen a otros, y tiene como consecuencia el sentirse mal. Se discrimina a otros por tener alguna discapacidad, por el color de la piel, por su “raza”, su forma de ser, su forma de

hablar, por tartamudear, por su situación económica, por vestir de otra manera o por ser “gorditos” o “flaquitos”. Cualquier motivo puede ser suficiente para molestar a otros o ponerles apodo, por ejemplo a una niña le dice “diente mocho” porque tiene un diente roto; a otro le dicen “trompa de garza” porque tiene los labios gruesos; a otro más lo molestan por tener los pies largos; a otra le dicen “gorda malvada”. Como dice la señora Sofía, mamá de Gerardo, un alumno de sexto grado, los niños molestan a otros “por algún defecto que tenga alguno, si eres gordo porque eres gordo, si eres flaco porque eres flaco”. El color de la piel, la “raza” y el origen étnico no es el único motivo para molestar a otros, sin embargo, este tipo de casos también fueron mencionados por niños y niñas, con apodos como: “tortilla quemada”, “negrito bimbo”, “india patarrajada”.

Antes de exponer algunas experiencias de discriminación en el ámbito escolar y los esfuerzos de algunos docentes por combatirla, es importante reflexionar brevemente sobre la importancia de que en la escuela (en tanto se trata de un espacio proporcionado por el Estado) prive un ambiente de respeto igualitario para todas y todos. Los comentarios negativos entre pares –o, más grave aún, de profesores hacia alumnos–, podrían parecer poca cosa o incluso ser considerados parte de la libertad de expresión de los involucrados. Empero, se trata de una práctica cultural e históricamente fundada, por lo que no se trata de una opinión individual, sino de una práctica sistemática y socialmente extendida.

Pero, además ¿el Estado no debería, acaso, asegurar que todos los niños, sin importar su color de piel, gocen del mismo respeto en el aula? ¿El derecho a la educación sólo implica tener una banca en un salón de clases? ¿No debería también implicar un trato respetuoso por parte de los maestros(as)? De acuerdo a los derechos de la infancia, la educación debe favorecer el desarrollo de “la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”; y se debe “inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya” (www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf). Por tanto, debemos preguntarnos en qué medida un

ambiente escolar donde haya comentarios o insultos por el color de piel o el origen étnico favorece, o no, estos dos aspectos señalados. También debe recordarse que los libros de texto reproducen una visión parcial de la historia que no muestra la importancia de los miles de africanos y afrodescendientes que colaboraron en la construcción de México, y los afromexicanos que son parte de este país. ¿No es este, también, un acto de discriminación?

La maestra Paty Méndez, miembro de México Negro AC, directora de una escuela en Cuajinicuilapa y profesora de otra en la misma localidad, comentó que ella ha observado la discriminación de los docentes hacia los alumnos. En sus palabras: “sí hay discriminación aquí, yo vivo con los compañeros, viendo cómo los discriminan [a los niños]. Los compañeros maestros y el niño, eh, el niño es de piel oscura y luego es de bajos recursos, es más la discriminación [...] lo sientan a un lado, no le hacen caso” (noviembre 2012). Para ella se trata de una práctica dolorosa y esa es una de las razones por las que sigue siendo maestra: “yo sí la he vivido en la escuela y yo le voy a decir, yo no me he jubilado de la escuela por eso, yo no me voy a ir hasta que no se vayan todos los [maestros] que hacen eso” (Paty Méndez, noviembre 2012). La discriminación, pues, no se limita a los comentarios entre pares, sino también a un trato distinto por parte de los docentes, que, en este caso, no se debe únicamente al color de la piel, sino también a la posición socioeconómica.

También en Morelos la discriminación puede ser una experiencia tan fuerte para los niños, que su derecho a la educación se ve comprometido. El niño del cual hablaré no dejó de ir a la escuela, pero ahora acude a una que está en la localidad La Cobranza, pueblo cercano a Morelos. Él, como otros niños, fue a una de las escuelas primarias en Morelos en primer grado. Los niños le pegaban mucho, así que su madre habló con la maestra pero ella no hizo caso, o por lo menos, no se solucionó el problema. La maestra argumentó que eso ocurría en momentos en que ella no estaba con los niños, por ejemplo el recreo, y que por eso no se daba cuenta. Pregunté a la señora por qué no lo llevó a la otra escuela de Morelos, pero dijo que prefirió llevarlo a la escuela de La Cobranza porque había escuchado que los maestros de la otra escuela de Morelos no eran buenos. En La Cobranza hay una escuela unitaria, donde solo

hay dos grupos; ella considera que allí hay mejores maestros porque tienen mucha experiencia docente. Su hijo ahora tiene once años.

Le pregunté por qué lo molestaban. Le dije, “ya ve que siempre se agarran de algo, el que no es chaparro es alto, el que tiene el pelo parado, cualquier cosa es suficiente para molestar, ¿lo molestaban por algo en específico?” Entonces me respondió que lo molestaban por ser muy moreno, porque le decían “mole negro”. Volteó a ver el mole negro que estamos comiendo en ese momento, y dijo: “yo ya sé que estoy negra pero no quiero que me lo anden diciendo. Acá de por sí somos de raza negra. Acá somos morenos todos”.

Ella le dijo a su hijo que no debía sentirse mal, que es su color, y que es porque ella es morena y su papá es güero. Incluso ella le levanta los ánimos porque su hermanito es güero, “es el más güero de la escuela”, señaló. Entonces el hermanito menor, que estaba a su lado, dijo que hay otros niños güeros en su escuela, pero la mamá insistió en que él es el más güero. El niño pequeño, quien ahora cursa segundo de primaria, empezó a señalar a otros niños que estaban cerca para mostrar que en su escuela hay niños tan güeros como ellos. La señora me contó que sus hijos ya saben por qué uno de ellos es güero y el otro moreno, cuando les preguntan al respecto, ellos responden que es porque su mamá es morena y su papá, güero, aunque en realidad su hijo es más moreno que ella, como una de sus hermanas. Finalmente, le pregunté si ella sabía si en la escuela habían visto algo al respecto y me respondió que no sabía, pero que suponía que sí, “porque ahí ven lo de las razas” (Diario de campo, enero 2013). ¿Qué se enseña en la escuela sobre las “razas”?

En los libros de Formación Cívica y Ética no se incluye información sobre el racismo ni tampoco se explica el significado de la palabra raza. En lugar de señalar la inexistencia de las razas humanas y subrayar que todos los seres humanos constituimos una misma raza o especie, en ocasiones parece sugerirse que éstas sí existen. Por ejemplo, en el libro de quinto grado de esta materia se habla sobre la pubertad y se añade: “hay cambios biológicos cuya aparición depende de factores genéticos, raciales, socioeconómicos, nutricionales, de constitución física y geográficos” (Álvarez *et al*; 2011:16). Al

hablar de la infancia de Benito Juárez, en este mismo libro, se señala que él pertenecía a una raza: “Juárez nació, puede decirse, de una raza; porque nada había de él que no estuviera física y moralmente en su raza, nada que lo diferenciara de sus congéneres; es un hijo de la familia Tzapoteca” (Álvarez *et al*; 2011a:40). Estos ejemplos muestran a la raza y lo racial como un componente biológico de los seres humanos que puede determinar aspectos físicos y aspectos morales o culturales, reproduciendo, así, elementos de las ideologías racistas del siglo XIX.¹⁴

A pesar de que en estos libros se hacen menciones sobre la discriminación por el color de la piel, no se explica al respecto de este rasgo físico. No se presenta información sobre lo negro, a excepción de una fábula de Esopo titulada “El negro”, en el libro de quinto grado de primaria. El texto es el siguiente:

Un hombre compró a un negro; pensaba que por falta de cuidado había ennegrecido, que nunca se había bañado desde que entró a servir, así que empezó a bañarlo y a lavarlo a diario; mucho enjabonaba, frotaba su cuerpo, pero no por eso dejaba el negro su color, su negrura, antes con ello empezó a enfermar, murió.

Esta fábula nos enseña que el modo de ser con que nació cada uno no hay nadie que se lo haga cambiar por otro (Álvarez *et al*; 2011a: 62).

Como puede observarse, este escrito asocia a los negros con la esclavitud: “un hombre compró a un negro”. Poco importa su origen étnico: no es un wolof, ni un afrodescendiente o africano, es simplemente un “negro”. Este “negro” se presenta como una persona sumamente pasiva, pues no toma ninguna decisión por sí misma, sino que todas las decisiones son tomadas por quien lo compró. Se asocia lo negro con la suciedad y la fealdad: “pensaba que por falta de cuidado había ennegrecido, que nunca se había bañado desde que entró a servir”. En cambio, valdría la pena que los libros de texto insistieran que lo negro no se relaciona en lo absoluto con la suciedad. La maestra Angustia Torres me comentó que hace casi diez años ella tuvo, como alumno, a un niño al que los compañeros molestaban, “era objeto de burla, porque ni siquiera lo

¹⁴ Me refiero a las ideas pseudocientíficas que empezaron a gestarse en el siglo XIX y hasta la primera mitad del siglo XX, que señalaban que los seres humanos se dividían en razas, cada una de ellas con características físicas y culturales particulares asociadas entre sí. Véase: Carolina González Undurruga; 2011.

llamaban por su nombre”, le decían sorullo y choco (palabra que se emplea en la región para referirse a lo sucio).¹⁵

La moraleja de esta fábula no se relaciona con la no discriminación, sino que enseña que no se puede cambiar la forma como uno nació. ¿Cómo nació este hombre? La fábula parece sugerir que nació “negro”, con una enorme dificultad por bañarse ya que murió a causa de ello, y con una imposibilidad para tomar decisiones por sí mismo: *nació para ser esclavizado*.¹⁶ Quizá este no era el sentido que la fábula tenía para Esopo, filósofo griego del siglo VI a.C quien al parecer fue esclavizado y después liberado. Para el análisis de esta fábula habría que considerar el contexto y la vida de Esopo, sin embargo, en el libro de la SEP no se proporcionan datos al respecto, de modo que el lector se queda únicamente con la información disponible. En este sentido también es importante recordar que la esclavitud se asoció a la población de origen africano sólo después del siglo XV, cuando se generalizó la trata transatlántica, mientras que anteriormente la esclavitud no era, necesariamente, de africanos y afrodescendientes (Masferrer; 2009). Este hecho sin duda marca una diferencia en la lectura e interpretación de la fábula.

Como mencioné, los libros de texto no explican la inexistencia de las razas ni presentan información sobre el racismo. Por el contrario, parecen reproducir la idea de que lo racial es un componente biológico del ser humano que lo determina física y moralmente. En los talleres que he impartido con maestros de la Costa Chica (2011 y 2012) he encontrado docentes interesados en el tema y conocedores de lo que es la discriminación y el racismo, y sus consecuencias. Sin embargo, algunas maestras defendieron, en los talleres, su posición con respecto a los negros y los elementos que se asocian a ellos.

¹⁵ También escuché que esta palabra se usaba para referirse a los indígenas, uno de los alumnos de cuarto de primaria dijo: “indio choco”, cuando estábamos hablando sobre los indígenas.

¹⁶ Filósofos griegos de la Antigüedad, como Aristóteles, señalaban que algunos hombres habían nacido para ser esclavizados y otros para ser amos: “la naturaleza... por miras de conservación, ha creado ciertos seres para mandar, y otros para obedecer” (Antonio Saco, 2002: 230). Estas ideas se reprodujeron en siglos posteriores, por ejemplo, en el siglo XVI Palacios Rubios señalaba que algunos hombres “no parecen sino nacidos para el mando y la dominación, al tiempo que otros son tan toscos y obtusos que parecen destinados a obedecer y servir”, “desde el momento mismo en que fueron engendrados los unos son señores, los otros siervos, existe, pues, una situación natural para la existencia de amos y esclavos” (Moreno; 2003: 49-50).

Como mencioné con anterioridad, una directora de una escuela primaria de una localidad cercana a Cuajinicuilapa, consideró que los negros eran más fuertes y terminó señalando que, a partir de su experiencia docente, estaba segura que los niños negros tenían “la cabeza muy dura”. En uno de los talleres que realicé en Cuajinicuilapa, en noviembre de 2012, expliqué la inexistencia de las razas, y hablamos sobre los estereotipos que se asocian a los negros y morenos. Entonces, una de las maestras presentes afirmó que, ya fuera por la “raza” o por cualquier otro motivo, en sus treinta años de experiencia ella había visto que los negros son más tontos y más flojos. Incluso dio como ejemplo que las mujeres negras que han ido a su casa como “sirvientas”, son flojas y malhechas, mientras que las indígenas son mejores.

Aunque esta maestra tenía la tez un poco más clara que la de algunos otros docentes presentes, es interesante que haya sido secundada por una docente de piel más oscura, quien señaló que efectivamente los negros o morenos eran menos inteligentes que los indígenas. En el grupo había un maestro que había dicho ser indígena, mientras que ella misma había reconocido ser morena, de modo que le pregunté si él era más inteligente y menos flojo que ella tan solo por ser indígena, a lo cual respondió que sí, al tiempo que se soltó a reír. Otra maestra, Mary, permaneció en silencio pero noté su malestar por los comentarios de sus compañeras. Al terminar el taller hablamos, y me comentó que ella no estaba de acuerdo con esos comentarios, que ella misma ha vivido ese tipo de discriminación y la ha observado entre sus colegas maestros (Diario de campo, noviembre 2012).

En Morelos, realicé un taller con maestros en 2011, únicamente en la Escuela Emiliano Zapata, si bien en esa ocasión nos centramos en el análisis de los libros de texto y hablamos poco acerca de la discriminación. Durante mi trabajo de campo de 2012 y 2013 en Morelos, no impartí talleres a los docentes, sino que realicé entrevistas individuales con ellos con la idea de no presentarme como quien imparte un taller sino como una antropóloga interesada en conocer sus opiniones.

A partir de estas conversaciones pude darme cuenta que la mayoría de los maestros y maestras entrevistados consideran que los negros y morenos comparten ciertas características físicas y culturales. En cuanto a lo físico, suelen referirse al color de la piel y, en ocasiones, también al cabello. En cuanto a lo cultural, sobre todo se referían a la manera de hablar, pero no necesariamente a un acento particular, sino más bien a las groserías; “son léperos”, me dijo una de las maestras, quien tiene más de diez años dando clases en Morelos. También el comportamiento es, para ellos, una de las características distintivas de los negros. La mayoría de los docentes señaló que los indígenas eran más respetuosos, o incluso tímidos, mientras que los negros o morenos eran “inquietos”, “juguetones” o “rebeldes”. Una maestra que lleva más de diez años en Morelos, señaló que la gente de dicha localidad “no tiene cultura, aquí la gente es más alegre, le gustan los bailes, la diversión, esa es la diferencia”.

Otra maestra, quien también lleva más de diez años en Morelos, me comentó que ha trabajado en varios pueblos de “raza negra”, y observa diferencias importantes entre estas localidades. Además, conoce a los niños de las dos escuelas primarias de Morelos, y consideró que había una enorme diferencia en el comportamiento entre los niños de una escuela y de la otra, mostrando la diversidad que puede haber entre los niños “de raza negra” y restando importancia a la raza como un determinante de su comportamiento: “acá [en esta escuela] los niños te obedecen, en cambio allá [en la otra] son muy groseros, no te respetan”. Aunque dijo no saber a ciencia cierta a qué se debía esta diferencia, la atribuyó a la atención y el tiempo que dedican los padres de familia. Otras maestras tuvieron una opinión similar.

Un docente, en cambio, dijo haber trabajado en la Boquilla y en Morelos, y haber observado que ahí también hay “raza morena”, y los niños son “muy conflictistas [*sic*]”. Sin embargo, no lo atribuyó a un determinante biológico, sino a que lo aprenden “en casa”. Por supuesto, también hubo comentarios positivos sobre los niños: “Yo veo a estos niños muy despiertos, con gran futuro adelante”, me dijo un profesor que lleva poco tiempo en Morelos.

Los comentarios de las y los maestros pudieran ser muestra de las diferencias interétnicas, es decir, de la percepción que docentes indígenas tienen sobre los negros o morenos como una población diferente a la que ellos pertenecen. Sin embargo, hay una línea muy delgada entre las opiniones basadas en las relaciones interétnicas de la región, y los estereotipos étnico-raciales.

Aunque todos los maestros entrevistados emplean la palabra raza, muchos de ellos no supieron explicar su significado. Para algunos, se trata de un grupo de personas con características comunes, y algunos mencionan la “raza indígena” y la “raza negra”; otros no saben qué otras “razas” hay, además de la negra; y la maestra Lomelí, quien había llegado muy recientemente a la Escuela La Corregidora de Morelos, dijo haber escuchado en la radio que hablaban de “la raza fromestiza”.

La maestra Marisol Gómez afirmó que, en el caso de las personas, la raza “sería el color”. Para ella, se puede hablar de la “raza negra”, la “raza blanca”, la “raza mestiza” y la “raza morena”, que serían los indígenas. Miguel Ángel Peláez Javier, maestro de la Escuela Corregidora, señaló que no debíamos caer en el racismo de Hitler, pero que al hablar de raza él se refería a un grupo de personas que comparten ciertas características como las costumbres y las tradiciones. Le pregunté si también compartían algo físico, a lo cual respondió: “pudiera ser el color”. El profesor Juan Méndez, de la Escuela Zapata, definió la raza como “un grupo de personas que preservan el color de la piel y su cultura, sobre todo” (enero 2013). De acuerdo a estos docentes, la raza es un grupo de personas que se define, sobre todo, por lo cultural, pero en el cual también puede intervenir un elemento de la apariencia física como el color de la piel. Se trata, pues, de un grupo definido en términos étnico-raciales.

Al platicar con las y los maestros sobre lo negro y lo moreno, pude darme cuenta de la fuerte vinculación que encuentran entre estos y la discriminación. Les pregunté si se decía negro o moreno, o se usaba otra palabra. Norma Cruz, con trece años en Morelos como maestra de la Escuela Corregidora, me explicó que en Morelos la mayoría de la gente es de raza negra, pero “como que decirle negra o negro se oye mal, mejor le digo morenita o morenito”. El

profesor Noel Morales, quien ha sido maestro de las dos Primarias, dijo que él prefiere usar los nombres de los niños porque a veces los niños lo toman a mal, como pasa con los indígenas, que a veces se avergüenzan de serlo. La maestra Lomelí consideró: “no debemos de decir indios, o no debemos de decir negros, porque todos somos iguales”, por eso ella les recuerda a los niños que “se hizo como una mezcla” y que, por tanto, todos ellos “también de ahí vienen” (enero 2013).

El maestro Miguel Ángel Peláez Javier me explicó las contradicciones de estas palabras. Él conoce los proyectos de reconocimiento de la raza negra que se impulsan no sólo en Morelos sino en otros pueblos como Santo Domingo Armenta, donde él impartió clases también. Por tanto, “si hablamos de reconocimiento de raza indígena, raza negra, para mí lo más lógico sería [usar] raza negra”. Incluso dijo saber acerca de los encuentros de pueblos negros, y consideró que, debido a aquellos esfuerzos, la palabra negro podía emplearse. Sin embargo, él no usa este término de esa manera pues piensa que se escucha mal, por ejemplo, decir “oye, tú, negro”. Consideró que la palabra moreno era más apropiada porque al decir “negro”, “quiérase o no a veces lo toman como una discriminación hacia ellos” (enero 2013).

La maestra María Leonor Jiménez, de la Escuela Zapata, señaló haber sido maestra de otros pueblos donde la población es afroestiza, “zona de negros”, “pueblos de morenos”. Para ella, “en la actualidad esa gente ya no se siente, como decimos, agredida con decirle negro... ni ellos con decirnos a nosotros indios”. De acuerdo al maestro Juan Méndez, en la “teoría” se emplea la palabra afroestizo, afroamericano o afroamericano, mientras que “aquí en esta comunidad lo conocemos por negros y ellos no se sienten ofendidos a que uno lo llame por negro porque pues ellos reconocen su raíz, que ellos son negros” (enero 2013).

De esa misma escuela, la maestra Sandra Ventura consideró que:

hay muchas personas que si uno le dice negro se ofenden, porque supuestamente es un palabra más, con mucho como racismo, pero me imagino yo que la palabra correcta pues es negro, porque una persona morena puede ser cualquier persona... igual y a

algunos les agrada que les digan negro, no se ofenden, pero otros lo toman a mal.
(Sandra Ventura, enero 2013)

Así, la maestra Sandra señaló que se usa mucho la palabra negro, y en su grupo hay dos niños que la utilizan para ofender a una de sus compañeras. Efectivamente, en septiembre de 2012 observé cómo varios niños le decían negra a esta niña para molestarla. Ese día había una maestra sustituta, miembro de AFRICA AC, quien mencionó a los negros en un momento en que algunos niños le preguntaron si su hija era güera. Una de las alumnas dijo “maestra, no se dice negro, moreno se dice”. Desde el otro lado del salón, un niño de pequeña estatura, cabello lacio y piel morena, le dijo a esta niña, en voz alta, “negra”. Otros lo secundaron con risas y voces. Ella bajó la mirada y guardó silencio. Días después escuché que otro niño le dijo “puta negra” (Diario de campo, septiembre 2012). Como parte de una ceremonia cívica un lunes por la mañana, ella declamó la poesía “Negro y Blanco”, de Fidencio Escamilla, (Diario de campo, enero 2013),¹⁷ quizá en un intento por contrarrestar este tipo de *bullying*.

Las y los docentes coincidieron en haber observado discriminación entre sus alumnos, no sólo por el color de la piel sino también hacia los indígenas. Por ejemplo, el profesor Hermenegildo Albino Cruz (Escuela E. Zapata), quien recientemente llegó a Morelos, me contó:

Veo un niño que luego lo empiezan a discriminar aquí porque como la mayoría es de raza morena o negra, le empiezan a decir ‘no es que tú eres un indio’, lo discriminan. Le digo, ‘no, aquí todos pertenecemos a un solo país’, le digo, ‘pertenecemos a una misma raza y todos llevamos, fuimos conquistados por los españoles’... y no, eso qué les importa (Hermenegildo Albino, enero 2013).

Cualquier motivo puede ser suficiente para molestar a otros, por ejemplo, la maestra Guadalupe, de la Escuela Corregidora, ha observado discriminación hacia los más “humildes”, es decir, por su condición socioeconómica, ya que en ocasiones no quieren trabajar con ellos en equipo.

Como ya se mencionó, el color de la piel apareció como otro motivo para ser discriminado: “sí, eso se ve en todos los grados, no falta un niño que haga menos a otro, que porque es hijo de fulano, que porque su mamá es así, o

¹⁷ Se hace referencia a esta poesía en el capítulo 4.

porque tú estás negro” (Norma Cruz, enero 2013). Esta misma maestra señaló que en ocasiones pueden excluir a otros niños del juego por este motivo: “si ellos forman un grupo que andan jugando, no aceptan a aquél porque aquél es negro”. Sin embargo, ella procura hacer algo al respecto: “uno habla con ellos, le dice que no, que no deben de hacer eso, ¿no? Porque todos somos iguales, que todos merecemos respeto” (Norma Cruz, enero 2013). El maestro Vicente López señaló que él hablaría con los niños en caso de observar ese tipo de actos pues lo que importa, para él, es la educación de las personas.

De acuerdo a la maestra Marisol Gómez, ella trata del mismo modo a sus alumnos: “anteriormente yo le decía a mis alumnos, que para mí todos eran iguales, a mí no me importaba si había negros, si había indígenas, que más que nada se tuvieran el respeto porque aquí todos somos iguales”. No sólo mencionó el derecho a la no discriminación por origen étnico-racial, sino también por género: “hombres y mujeres tenemos los mismos derechos y somos iguales” (Marisol Gómez, enero 2013).

La maestra Angustia Torres, con trece años de experiencia docente, y miembro de AFRICA AC, también procura atender los casos de discriminación en la escuela. Hace años, tenía un alumno al que molestaban diciéndole “ahí viene el negro choco,¹⁸ no se junten con él”. El niño se le acercaba y le preguntaba: “maestra, ¿Diosito no nos quiere a todos parejo?”, a lo que ella respondía “¿porqué m’hijo?, claro que sí”. Cuenta la maestra Angustia que el niño entonces le decía, “y por qué a unos le da... el cuero blanco y por qué mí me echó todo quema’o afuma’o y para que mis compañeros se rían de mí o para que mis compañeros no quieran jugar conmigo”. La maestra reconoce que “esa es una discriminación bárbara porque quieras o no vas creciendo con eso y te afecta, te afecta, yo me fijaba en el niño de que era, hasta cierto punto, después de algunos meses, violento” (enero 2013).

Ahora ella conoce más al respecto por haber participado en numerosos eventos, como parte de AFRICA AC, de modo que puede acercarse a las

¹⁸ Palabra que en la región se usa para decir sucio.

mamás y a los niños para evitar ese tipo de situaciones. Observa que también entre las mamás ha habido un cambio importante pues ahora “son más conscientes porque antes hasta las mamás les decían, ‘tú no le hables’, o le hacían algo a su hijo, y ‘deja a ese pinche prieto, que quién sabe qué’... entonces eso sus hijos lo escuchaban y repetían la misma conducta de ellas”. Uno de los motivos por los que le gusta trabajar con los niños de primer grado, que son los más pequeños, es “porque yo siento que son más fácil de moldear, son más fácil de calmar porque aquí si has visitado las escuelas tú te has dado cuenta que hay problemas de conducta fuerte” (Angustia Torres, enero 2013).

De la misma escuela, la maestra Leonor Jiménez, con 10 años en Morelos y 22 de experiencia docente, relata el cuento o fábula del venado a sus alumnos para que comprendan la importancia de aceptarnos como somos. Un venado se observa a sí mismo en el lago, advirtiendo la belleza de sus cuernos, “él admira todo ese cuerno tan bonito, tan ramudo que tiene”, pero critica sus piernas. Un día, un cazador quiere atraparlo y el venado corre y corre. Logra escapar del cazador pero sus cuernos se enredan en las yuncas y es entonces cuando agradece a sus piernas, que antes criticaba. Con esta fábula ella quiere enseñarles a sus alumnos “los valores, el respeto, y la conformidad que deben de tener de ellos mismos, porque por ejemplo él dice ‘ay no tú estás lacio’, o ‘tú estás chino’, ‘ay estos chinos no me gustan’”, pero ella les dice que “debemos de agradecer a la naturaleza todo lo que tenemos... alejar más que nada la discriminación, sentir esa conformidad hacia sí mismos, porque a veces veo que hay muchos niños que ni ellos mismos se sienten seguros ni conformes con lo que tienen, no valoran lo que tienen”.

A pesar de estos intentos, encontré algunas experiencias de discriminación en Morelos, que dan cuenta de lo complejo que es este proceso social. Como mencioné antes, el origen étnico-racial o el color de piel no son los únicos motivos por los que los niños molestan a sus compañeros. La religión también puede llegar a ser un elemento importante. La señora Salomé, esposa del pastor de la Iglesia Pentecostal de Morelos, me contó que los compañeros de escuela de su hijo le decían “Aleluya”, para molestarlo y él se sentía mal. Ella le

explicó que esa palabra se usaba para alabar a Dios, así que no debía sentirse ofendido.

Comentarios negativos por el color de la piel pueden escucharse entre pares, en ocasiones sin que los maestros hagan algo al respecto. A finales de octubre acudí a una de las escuelas primaria de Morelos. Entré a segundo grado, algunos alumnos ya habían salido, de modo que quedaban unos cuantos solamente. La maestra pidió a los niños que, como tarea, se describieran a sí mismos. Una niña le dijo a otro que él debía escribir “soy negrito y feo”. La maestra escuchaba y miraba a ambos en ese momento, pero permaneció en silencio (Diario de campo, octubre 2012).

En Cuajinicuilapa también observé que niños y niñas usaran este tipo de palabras para molestar a otros, aunque el maestro pareció realmente no darse cuenta. Estaba en el salón de tercer grado, sentada atrás de los niños para no distraerlos. Una niña, Corina, se acercó a mí y me dijo: “me está diciendo prieta y negra”, al tiempo que señalaba a una de sus compañeras. Le pregunté a la niña qué había dicho y respondió “le dije negrita”. Quizá este diminutivo es menos ofensivo que las otras dos palabras. Respondí a Corina que ella no debía ofenderse porque le dijeran negra, porque ser negra es algo bonito. Ella me dijo que no, que a ella no le gustaba. Más tarde, cuando argumenté lo mismo a un niño a quien molestan “por ser güero”, me di cuenta que al decírselo a Corina, yo misma estaba reiterando la asociación entre lo negro y lo negativo. Mi siguiente nota de campo muestra lo que ocurrió ese mismo día:

Quinto grado. Manuel se me acerca, se sienta y me dice: “aquí todos me discriminan por ser güero”. Recuerdo la impotencia que siento por él. Le digo “pero no tiene nada de malo ser güero” y me siento ridícula diciéndolo, y entonces siento que es igual de ridículo cuando se lo digo a quienes me dicen que le están diciendo “negra”, o que lo molestan por el color de la piel. Por supuesto esta “discriminación” por ser güero es distinta, él sabe que no hay problema en ser güero, y de hecho me dice: “ya lo sé”. Pero ese no es el problema, por supuesto. Entonces me platica que por eso él no sale al recreo, que se queda en el salón. Me parece triste. Y también interesante porque supongo que no sólo lo molestan por ser güero, sino también por ser nuevo, de otro lugar y por parecer presumido. (Diario de campo, 23 noviembre 2012)

Ese día comprendí que no es lo mismo molestar a alguien por algún motivo, como ser güero, a hacerlo por ser negro. Manuel sabe bien que no tiene nada

de malo ser güero, simplemente no le gusta que lo molesten. Sin duda este tipo de actitudes le afectan, tal vez en la misma medida que a Corina, pero lo interesante es que no de la misma manera. Manuel considera que lo molestan por ser güero, pero no porque lo insulten con esa palabra, sino porque él piensa que los demás son más morenos y que observan en él una diferencia: la diferencia que él observa en los demás. Puede afectarle que lo molesten, pero sabe –o siente– que no hay nada de malo en él, por eso me dice “ya lo sé”, cuando le doy mi absurda respuesta. En cambio, aún cuando hago vanos intentos para que Corina se sienta mejor consigo misma, no logro más que una reiteración de que no le gusta ser negra o prieta. Ella sí piensa y siente que hay algo malo en ella.

En Morelos también se discrimina a otros por su color de piel. La señora Guadalupe, me contó que en el jardín de niños a su hija la molestan “porque está morena”. Hay otras niñas que tienen la piel más blanca. Un día, dejó a su hija en la escuela y escuchó que otras niñas decían que no se juntaran con ella. Guadalupe se molestó mucho por la situación y les preguntó porqué decían eso. “Porque Ada Luz está negra y nosotras estamos güeras”, le respondieron las niñas. Ella les respondió: “tú crees que porque estás güera, le digo, ¿tú qué? Por más güera que estés o como estés, estás fea por lo que haces, mi hija esté fea y esté como esté, pero para mí es bonita”. Ella le dijo a la maestra lo que sucedió para que interviniera. Guadalupe piensa que su hija “no desearía estar morena pero, al menos, le digo, yo no me molesto porque mis hijos sean morenos”. Su hija le pregunta por qué es morena y su mamá güera, pero Guadalupe le explica que es por su papá y su tía, que son morenos, aunque “también por el sol más que nada” (enero 2013).

Como se verá a continuación, la importancia del sol en el color de piel también se observa en las respuestas de niños y niñas sobre lo negro. En los siguientes apartados nuestro cómo es la gente de Morelos, de acuerdo a niños y niñas de esta localidad, así como los significados sobre lo negro, lo moreno y la raza para ellos.

6.3 ¿Cómo es la gente de Morelos?

Niños y niñas de Morelos expresaron cómo consideran que es la gente de Morelos en cartas y talleres de radio, estrategias que expliqué en el primer capítulo. Como muestro a continuación, algunos alumnos de cuarto grado mostraron la diversidad que observan en su pueblo en cartas, así como distintos aspectos de las personas, es decir, no se limitaron al plano físico o el color de la piel, sino que también hicieron referencia a la forma de ser o la personalidad de la gente. A partir de talleres de radio, observé algo semejante.

A varios niños les pareció importante explicar cómo es la gente basándose en su comportamiento. Por ejemplo, en una carta,¹⁹ Sitaydy anotó “aquí la gente a veces es mala buena, negrita, china”, y Hernán escribió: “la gente es altos, morenos, gueros [sic] y chaparros”. Luis señaló “aquí la gente es mala y a veces la gente es buena”; y su compañero Santiago explicó que algunas personas son “un poco groseras y algunas tranquilas y algunas traviesas... aquí hay jente [sic] grosera y malvada unas serias y traviesa”. También un niño del Distrito Federal describió a la gente de la ciudad basándose en su forma de ser: “La gente es muy amable ¡algunas!” (Victor, carta). En talleres de radio, niños y niñas de Morelos también se centraron en este tipo de características al describir a la gente de su pueblo, por ejemplo, dijeron que eran personas amables, cariñosas, buena gente. Algunas añadieron que la gente era fiestera, alegre, trabajadora, floja, grosera, aburrida o tranquila.

Me parece interesante la manera en que José Pablo, de cuarto grado, describió a la gente de Morelos en su carta: “aquí somos morenos y ay una mujer que esta guera y también un niño negrito [sic]”. La frase de José Pablo expresa un sentimiento de pertenencia, no sólo por escribir en primera persona del plural sino también por añadir un indicador del lugar, “aquí somos morenos”. También reconoció la diversidad, aunque tratándolo como algo excepcional, por aclarar que únicamente una mujer *está güera* y un niño es “negrito”. Las cartas de otros niños de cuarto también muestran esta diversidad pues, aunque Emanuel

¹⁹ He respetado la manera en que niños y niñas escribieron.

explicó que tanto su familia como la gente en el pueblo son morenas, Karen afirmó “soy guerita [*sic*]”.

Si contrastamos esta información con las cartas de los niños del DF, es posible notar que ellos también hicieron referencia a la diversidad. Por ejemplo, Diana anotó: “aquí somos diferentes tipos unos son blancos, otros morenos”. En esta frase, Diana se expresa en primera persona del plural y al mismo tiempo muestra la heterogeneidad que puede contener la categoría “nosotros”. Además, emplea la palabra “aquí”, indicando que se refiere a la gente de la ciudad. Otra niña, Brenda, usó este mismo indicador de lugar y también escribió en primera persona del plural: “por aquí somos blancos, morenos, chinos²⁰ y rubios”. Mientras algunos, como Francisco Javier y Samuel afirmaron ser güeros, otros indicaron ser morenos, como Julio.

Aunque, en ocasiones, los niños de la Ciudad de México y los de Morelos usaron las mismas palabras, es posible que tengan distintos significados ya que, tal como lo explica Michael Banton (1988: 1), los individuos son asignados a categorías físicas y culturales mediante un proceso social y la conciencia de estas diferencias varían de acuerdo a las circunstancias del contexto en que se desenvuelven los involucrados. No obstante las posibles diferencias de significado entre este tipo de palabras, también es importante considerar que cuando mostré fotografías de Morelos, a los niños del DF, a la mayoría de ellos no les llamó la atención el color de la piel de las personas que en ellas aparecían; consideraron que en el Distrito Federal también había gente “morena”; y sólo algunos hicieron comentarios peyorativos a causa del color de su piel.

La misma diversidad a la que hicieron referencia los niños de cuarto grado de Morelos que escribieron las cartas, fue evidente entre los comentarios de niños y niñas. En varios talleres de radio pregunté “¿cómo es la gente de Morelos?” Jazmín, de tercer grado, explicó que en la localidad algunas personas son

²⁰ Chino se refiere a la forma de cabello, ondulado o crespo. En este caso no guarda ninguna relación con las personas de origen asiático. Véase Gonzalo Aguirre Beltrán; 1972: 179, donde se indica que chino era “aplicado al hijo de negro e india”.

“morenas” y otras son “güeritas” y añadió: “unas tienen su pelo castaño y otras las tienen rubio y, este, también hay algunos que son hermanos y otros que no”, refiriéndose a que algunos son cristianos y otros son católicos. Adamaris, Osvaldo y Gibrán resumieron lo heterogénea que es la población en el pueblo de la siguiente manera: “La gente de mi pueblo son negras, hay unas blancas y unas morenas. Y yo soy morena” (Adamaris, 3^{er} grado); “Aquí la gente es negra, güera, morena, china, lacia” (Osvaldo, 4^o grado); “Es güera, blanca, negra y morena”, dijo Gibrán (3^{er} grado), quien se consideró güero (enero 2013).

Aunque en uno de los primeros talleres de radio que realicé en Morelos, Chillo, de cuarto año, sugirió que el programa de radio se llamara “la raza negra”, “porque todos los de aquí de Morelos somos negros”, no todos los niños que estaban presentes estuvieron de acuerdo. La manera en que Chillo se expresó deja ver un sentido de pertenencia relacionado con su localidad y una identificación con los negros. Él mismo me explicó a qué se refería cuando hablaba de los negros: “porque de nuestro color se ve cuando están negros y cuando están blancos”. No obstante, el color puede cambiar: “a veces unos cuando salen negros cuando nacen, se ponen blancos... porque de ahí cuando van creciendo se van poniendo blancos”. Este carácter reversible de lo negro fue recurrente en los comentarios de otros niños y niñas, pero debe subrayarse que también varios adultos lo mencionaron. Dulce, de cuarto grado, dijo: “porque yo tengo una tía que vive en la ciudad y yo que vivo en el pueblo, ella está güerita y yo estoy negra, y se fue negra allá a México y regresó güerita” (octubre 2012).

Quienes estaban presentes en ese taller de radio también opinaron acerca de las diferencias entre los negros y la gente de la ciudad, considerando que el sol es uno de los motivos del color oscuro de la piel. Por ejemplo, Juana (5^o grado) explicó: “porque los que están en la ciudad no agarran mucho sol y los que están aquí en los pueblos se ponen morenos por el sol”. Chilló abundó: “porque los de la ciudad nada más están trabajando en casas, en empresas y nosotros los vamos a trabajar a las milpas y ahí descansamos un ratito na’ más cuando vamos a comer y de ahí nos estamos todo el día en el sol”. Mientras que, para

los niños, el sol es una de las razones para ser negro, otros factores pueden colaborar a ser blancos: “porque los de la ciudad, no hay mucho sol y en Estados Unidos como cae nieve se ponen más güeritos” (Briana, tercer grado, octubre 2012). Como mencioné anteriormente, también algunos adultos consideran que el sol tiene un efecto importante en el color de la piel.

Niños y niñas que participaron en otros talleres de radio coincidieron en que la gente de Morelos es morena, negra o blanca. Frida (5^o grado), Jackelin (3^{er} grado) y Emanuel (3^{er} grado), coincidieron en que la gente de su pueblo es morena y los tres consideraron que ellos mismos eran morenos. Frida, además, aclaró que la gente del pueblo es “de unas muy buenas costumbres”. En esa misma ocasión, Verónica (3^{er} grado), dijo que la gente es negra y ella también se consideró negra. En cambio, Silvana dijo que la gente es inteligente y blanca, como ella (enero 2013).

Cuando hice esta misma pregunta a Hugo Alejandro, quien cursa tercer grado de primaria, respondió que la gente del pueblo es “morena”, y cuando le pregunté si él lo era, dijo que no. Es importante tener en mente que Hugo Alejandro probablemente contestó de esa manera porque su tez es mucho más blanca que la de otras personas de la localidad y su cabello es rubio. Lo interesante es que, a pesar de ello, consideró que la palabra “morena” era la más adecuada para describir a la gente de Morelos. En otros casos, sin embargo, reconocerse como moreno –y no como negro– pudiera relacionarse con la discriminación, práctica de la cual hablé en el apartado anterior. A este respecto, una alumna de quinto grado (EEZ), explicó que “ofende decir negro”, durante una entrevista colectiva que realicé con su grupo (enero 2013). Montserrat Abigail Rojas, de sexto grado (ELC) lo explicó de la siguiente manera: “si le dices negro es como si lo estuvieras discriminando porque yo le puedo decir a otra persona <<mira este está negro>> y él se va a sentir mal, y si le digo <<mira este está moreno>> ya es otra cosa” (enero 2013).

Varios adultos coincidieron en que uno de los motivos por los que se considera que en Morelos hay negros, es porque las personas de Huazolotitlán (indígenas) solían referirse a la gente de Morelos como “los negros del bajo”.

Por ejemplo, la señora Paula Herrera, versadora, indica que los de Morelos antes decían “los indios de Huazolo”, y los de Huazolo decían: “los negros del bajo, así nos decían, y como expresarse mal, como con dolo”. De esta manera, ella observaba diferencias “de comunidad a comunidad”, mostrando nuevamente la importancia del pueblo como un lugar, en los procesos de identificación étnico-racial. En su comentario, también se evidencian relaciones interétnicas de tensión o conflicto; en sus propias palabras: “como una cierta discriminación había”. Sin embargo, es importante señalar que, de acuerdo a la señora Paula, eso ocurría anteriormente y ahora ya casi no sucede (enero 2013).

La señora Salomé, esposa del pastor de la Iglesia Pentecostal de Morelos, coincidió en que los de Huazolo decían “los negros del bajo” y que fue por eso que a la gente de Morelos se le fue llamando negros. Para ella, el color de la piel se hereda, a pesar de que en una familia “cada hijo puede salir distinto”. Además, cuando van a los campos de papaya, ahí hay mucho sol y se queman. Así, también para ella la diferencia entre los negros y los indígenas puede asociarse a las localidades donde residen.

Otros adultos consideraron que había negros en localidades cercanas, como en Collantes, Cerro de la Esperanza (Cerro del Chivo) y Tapextla. Por ejemplo, la señora María Victoria Gasga, abuela de Emanuel, usó la palabra “nosotros” cuando pregunté al respecto de los negros o morenos. El Señor Rolando Terraza (padre de familia y uno de los que rescataron la Danza de la Tortuga en Morelos), se expresó al respecto diciendo “la raza negra, la raza de nosotros de acá”, y su esposa, de origen mixteco, explicó que en Morelos “hay puros negros” (enero 2013). También un alumno de sexto grado mostró el vínculo entre lo negro y su pueblo, ya que cuando pregunté sobre la historia de Morelos, dijo: “pues la raza negra se conoce como una raza que había antes y ahora se propaga por la llegada de algunos españoles, la raza negra se mezclaron entre sí y salieron la raza mestiza” (enero, 2013).

No obstante, algunos otros adultos consideran que la gente de Morelos es morena y no negra; señalan que los negros son de pueblos como La Boquilla y

Collantes, entre otros. Por ejemplo, el señor Alfredo Luna, campesino y conocedor de la historia de Morelos, mencionó varios pueblos donde hay “raza indígena” (Huazolo, Jamiltepec, Mechoacán, Chayuco), y otros donde hay negros (La Boquilla Collantes). En cambio, al respecto de la gente de Morelos dijo: “aquí no nos distinguíamos por negros, aquí por, según porque era pura gente medio blanquita pero lo que es Boquilla, Collantes, Pozitos era pura gente negra, abajeña”. A este respecto, el antropólogo Carlos Correa (2013: 113-114) observó que en otro pueblo de la Costa Chica de Oaxaca, lo negro también suele asociarse a algo peyorativo y, por tanto, se atribuye a los “otros”, pero no a sí mismos.

Varios adultos de Morelos mencionaron que los negros de Collantes tienen una manera diferente de hablar con respecto a la gente de su pueblo y algunos otros también mencionaron que se visten distinto. Pregunté al señor Alfredo Luna cómo podía saber que la gente de aquellos otros pueblos era negra, a lo cual respondió: “porque es más morena que aquí, la gente de aquí es más clara y no se quejan para hablar” (refiriéndose al acento con que hablan). De acuerdo a Correa (2013:115), algunas personas de El Ciruelo también enuncian diferencias importantes entre ellos mismos (en tanto negros o morenos) y los “negros” de otros pueblos. Ello confirma la importancia del lugar en la construcción de referentes étnico-raciales que considero en la presente investigación.

Para la señora Amada Mariche, abuela de Dulce, los indígenas y los negros son iguales en cuanto a los derechos y el valor, pero tienen costumbres diferentes. Cuando ella habló de los indígenas marcó claramente la diferencia con respecto a “nosotros”; dijo “...ya ellos son *muy* diferentes a nosotros porque ya cuando van a pedir el parecer ya llevan su gran canastón de pan, pero canasta, llevan guajolote, llevan. Y aquí nosotros no, aquí nosotros no, porque aquí nosotros nada más a pedir el parecer y ya...” (noviembre 2012).

La señora Sofía, mamá de Gerardo, dijo que en Morelos la gente es negra: “aquí es puro negro”, mientras que en Huazolo o Huaxpala hay “puro indio”. Para ella, se les dice negros porque son más morenos que otras personas y se

usan ambas palabras, negro y moreno. No obstante, es interesante que la diferencia, para ella, se limita al color de la piel: “de hecho todos somos indios nada más que porque cambiamos de color... nada más porque cambiamos en los colores, pero todos somos iguales”. En Cuajinicuilapa, al preguntar sobre los negros o morenos un niño de quinto grado me dijo “somos de otro color pero somos indios” (noviembre 2012).

Una diferencia interesante entre Morelos y Cuajinicuilapa fue que en éste último lugar algunos niños mencionaron la palabra *afromexicano* y *afromestizo* cuando les pregunté qué otras palabras se usaban para referirse a los negros y morenos. Ricardo, de quinto grado (escuela IMA 1) me dijo que escuchó la palabra *afromestizo* cuando visitaron el Museo de las Culturas *Afromestizas*, mientras que alumnos de la escuela IMA 2 mencionaron que habían escuchado las palabras *afromexicanos* o *afromestizos* de su mamá o su papá. En Morelos, en cambio, no mencionaron estos términos.

En La Boquilla, localidad cercana a Morelos, jóvenes de nivel bachillerato que estudian ahí también conocen la palabra *afromexicanos*. Cuando les pregunté qué palabra creían que era la más apropiada (negros, morenos u otra), 17 señalaron que lo más adecuado era decir “negros” o “raza²¹ negra”, 14 dijeron que era “morenos” y 18 consideraron que “*afromexicanos*” era la mejor palabra. Es importante mencionar que dos de ellos comentaron que la palabra negro era una ofensa o que se escuchaba mal, mostrando nuevamente el papel de la discriminación (Diario de campo, septiembre 2012).

Aunque niños y adultos reconocen la diversidad de la gente de Morelos, la mayoría de ellos consideraron que la gente de su pueblo es morena o negra. ¿Qué significados tienen las palabras negro y moreno para los niños de Morelos? A continuación analizo estos significados, así como los de la palabra raza.

²¹ Para ellos, la palabra raza se refiere a la forma de hablar (acento o dejo), el cabello, el color de la piel, el lugar a donde pertenecen y la comunidad de la cual son parte. Es interesante que este término incluya tanto aspectos físicos como aspectos culturales y sociales. Igualmente, es central considerar que el lugar y la “comunidad” aparecieron entre sus comentarios. Consideraron que lo que caracteriza a los negros, morenos o *afromexicanos* son las danzas (de los Diablos) y las fiestas, por ejemplo el día de muertos o el 20 de noviembre, así como el modo de hablar.

6.4 Conocimientos de los niños de Morelos sobre lo “negro”, lo “moreno” y la “raza”

Como veremos, para las y los niños de Morelos, los significados de las palabras negro y moreno no son iguales, aunque muchos las emplean como sinónimos. Se trata, pues, de conceptos ambivalentes y equívocos. El término raza parece centrarse en la apariencia física de las personas si bien incluye también aspectos culturales. En este apartado muestro las respuestas de los niños en varios contextos como talleres de radio y entrevistas colectivas, destacando los elementos descritos sobre lo negro, lo moreno y la raza. Presento la información de las entrevistas colectivas realizadas en el aula de acuerdo al grado educativo (2º, 4º, 5º y 6º de primaria), con la finalidad de identificar cambios dependiendo de la edad y el grado escolar. Complemento lo anterior, con las participaciones de niños y niñas de varias edades en talleres de radio. En el primer capítulo expliqué cómo llevé a cabo estas técnicas.

Cuando realicé una entrevista colectiva en segundo grado de primaria (EEZ), les pregunté cómo se podía saber si alguien es negro o moreno. Uno de ellos se animó a señalar cuáles de sus compañeros eran morenos y cuáles eran negros, explicándome que ello se podía saber por el color de la piel, dependiendo de si estaba “negra” o “morena”. No obstante, es interesante que los propios niños señalados no consideraran ser morenos o negros, ni tampoco indígenas o indios. Ellos coincidieron en ser “humanos” y sólo uno de ellos aceptó ser moreno y negro. En Cuajinicuilapa, cuando pregunté a una niña de cuarto grado cómo llamar a quienes no son indígenas, ella me respondió: “humanos”. Entonces ella misma me dijo “ese niño es indígena”, señalando a uno de sus compañeros. Le pregunté cómo lo sabía y me respondió: “porque yo le pregunté, me dijo de donde venía y yo le pregunté si era indígena o humano” (Diario de campo, noviembre 2012).

En Morelos, el mismo alumno de segundo grado dijo que los niños nacen como sus papás y que el color de piel puede cambiar, porque cuando nacen se ven “güeritos” pero conforme van creciendo se ven “medio negritos”. Además, consideró que no dependía de cómo uno quisiera ser, sino que al nacer ya se

era de esa manera: “no es como un deseo, es como nazcan, negro, moreno o güero”. También es interesante la manera en que asocian a los negros con ciertas localidades, ya que dijeron que no sólo en Morelos sino también en Pinotepa hay negros. Como hemos visto, para algunos niños de segundo grado de primaria, lo negro se asocia al color de la piel, se considera un rasgo heredado de los padres y se nace con él, aunque también puede haber cambios conforme se va creciendo. Además, se asocia a ciertas localidades, entre ellas, José María Morelos, lo que muestra la importancia del lugar en relación a identificaciones étnico-raciales.

Los alumnos de cuarto grado (EEZ) también participaron en una entrevista colectiva en el aula. Les pregunté si en su pueblo había indígenas y todos dijeron que sí. Me dijeron que lo sabían porque hablaban otro idioma y también porque “hacen diferentes cosas”, como por ejemplo comales, ollas de barro y tejen su propia ropa. Uno de ellos dijo: “no son iguales como nosotros”. ¿Ustedes qué son?, indagué. El alumno contestó “nosotros somos gente pero hablamos más bien”. Este último comentario expresa la existencia de una frontera étnica basada en la lengua o en la manera de hablar de los indígenas y de “nosotros”. Lo que resulta difícil saber con precisión, es a qué se refieren con esta última categoría sobre todo cuando el niño dijo “nosotros somos gente”.

Probablemente ello se debe a lo que Michael Banton (1988: 23-24) describe como *minus-one ethnicity* (etnicidad menos uno) en donde el grupo mayoritario no se concibe a sí mismo como un grupo étnico sino que atribuye este elemento sólo a las minorías y, por tanto, cuenta a todos los grupos étnicos de su país excepto al suyo propio. El motivo de ello, de acuerdo a Banton, es que el grupo mayoritario no ha tenido la presión para preguntarse qué les hace distintivos. Este niño de cuarto grado considera a los indígenas como un grupo diferente de personas, consistente con los contenidos escolares que ya se analizaron. Él define su grupo de pertenencia como “gente”, probablemente porque no ha tenido la presión de pensarse como un grupo diferenciado con un nombre específico (por ejemplo indígenas, mixtecos, amuzgo, lo cual sí

observé entre niños y niñas que enuncian serlo), ni tampoco la oportunidad de considerar a los afroamericanos o negros como tal.

La forma de hablar de los indígenas también apareció como un rasgo cultural diferenciador en un taller de radio. Jazmín (3^{er} grado) señaló: “que los indígenas hablan de otro modo y que también son de otros pueblos”. Su respuesta expresa que concibe el lugar de procedencia de los indígenas distinto al propio: “son de otros pueblos”. Los indígenas parecen ser vistos por ella como *los otros* y, nuevamente, el pueblo o lugar tiene un papel importante en la identificación étnico-racial.

En el mismo grupo de cuarto grado pregunté “¿se dice negro o moreno?” La mayoría optó por la segunda palabra y entonces pregunté por qué. Algunos dijeron que “negro” se escuchaba mal y uno de ellos respondió: “Porque es como una grosería y se tiene que llamar como es, como moreno”. Una de las alumnas explicó que no importa si alguien es negro, moreno o blanco, ya que lo importante es que es persona. Para los alumnos de ese grupo, la gente negra lo es, por haber nacido así. Algunos mencionaron el sol como uno de los motivos, ya que aún cuando nazcan con algún tono de piel, el sol puede quemarlos, logrando un tenue cambio en el color de su tez.

En un taller de radio, niños y niñas consideraron que debía emplear la palabra moreno y la mayoría me explicó la diferencia entre estas palabras. Emanuel Habana (3^{er} grado) me explicó: “que no son iguales porque una gente son más negras que morenas”.²² Fidela, de quinto grado, coincidió con los comentarios previos diciendo: “porque los negros son los más morenos, y los morenos son los que tienen más claro el tono de su piel”. Jazmín (3^{er} grado), abundó: “Que algunas personas, los negros, son los que, son los que están más negros y los morenos son los que están tantito güeros”. Manuel, de ocho años dijo: “porque los negros no son iguales a los morenos, los negros están un poco cafés y los morenos están blancos”. Los comentarios hasta ahora presentados muestran que consideran que estas palabras son diferentes, sin embargo, la hermana de

²² Más adelante Emanuel dijo que él, sus papás y sus tíos son morenos.

Manuel, María Antonia, respondió: “porque a los morenos también les dicen negros”, mostrando que estas palabras pueden emplearse como sinónimos (enero 2013).

También entre los adultos hay distintas opiniones sobre qué palabra es mejor emplear. Por ejemplo, para Micaela Luna, médica tradicional de Morelos, se debe decir moreno, porque “negro le dicen a una persona que está negra porque hay unos negritos-negritos que nada más los ojos le blanquean”, como en África o en otras localidades, pero a los demás les dicen morenos. Para otros, en cambio, negro es la palabra que debe usarse. La señora Paula Herrera, por ejemplo, dijo: “pues yo creo que su nombre real es negro... aquí dicen moreno, algunos, al que sí de verdad, le dicen negro, al que sí de verdad está negro le dicen negro, pero a alguno así como mezcladita le dicen morena pero la palabra real es negro, esa es la palabra real” (enero 2013).

En el caso de quinto grado, realicé entrevistas colectivas con tres grupos de este nivel escolar. Los alumnos de uno de estos grupos (EEZ) me comentaron que la gente en Morelos es negra, morena y blanca. La diversidad, por tanto, es un elemento que también en este grupo estuvo presente. Sólo cuando yo indagué si había indígenas, dijeron que sí los había. La diferencia entre los negros y los indígenas puede observarse en el cabello, ya que una de las alumnas de este grado explicó: “Los negros son chinos y los indígenas son lacios”. Además del cabello, otra manera de saber si alguien es negro, es a partir del color de su piel.

Algunos consideraron que se debía usar la palabra moreno y otros dijeron que el término negro era el más adecuado. Una de las alumnas me explicó que moreno es una manera “más decente” de referirse a las personas pues “ofende decir negro”. En un taller de radio, Isabela, de quinto grado, comentó: “cuando dicen negro es como si se estuvieran diciendo un apodo”.²³ Ello muestra la

²³ En los contextos escolares es común escuchar que los profesores digan a los niños que no deben usar apodosos ya que es una manera de molestar a sus compañeros (*bullying*); probablemente a ello se haya referido Isabela.

asociación entre lo negro y la discriminación, de lo cual hablé en el apartado anterior.

Los alumnos de quinto grado consideraron que los negros lo son por haber nacido así y por haberlo heredado de su familia, aunque también el sol fue un motivo mencionado por los alumnos de este grado: “porque se queman del sol”. Nuevamente señalaron los cambios que puede haber conforme van creciendo: “porque unos a veces nacen blanquitos y después se van cambiando el color y después se van haciendo negro”. En un taller de radio, María (4º grado), señaló que los negros lo son porque viven en lugares donde “hace mucho sol y eso hace que se pongan morenos”.

Algunos alumnos de quinto grado asociaron lo negro a la costa y a su pueblo, lo que evidencia la relación entre las identificaciones étnico-raciales y aquellas generadas a partir del lugar. Por ejemplo, uno de ellos dijo: “dice él que somos los negros de la costa, dice” y otro más indicó: “porque algunos indígenas son blancos y los de Morelos son negros”. En un taller de radio, Fidela explicó que los españoles trajeron negros como esclavos, así que “desde los tiempos remotos la raza negra se asentó aquí” y “fue creciendo esa raza, la raza negra”. Un poco más adelante Fidela dijo: “y los negros se asentaron aquí en Morelos porque eran esclavos de los españoles y por eso hasta ahora hay negros”. Así, Fidela considera que hay negros debido a los asentamientos de personas que fueron llevadas por los españoles para ser esclavizadas “desde tiempos remotos”, presentando a los negros como una población con profundas raíces en ese territorio y específicamente en Morelos.

Cuando pregunté a los alumnos de otro grupo de quinto grado (ELC) cómo era la gente de Morelos, una de las estudiantes respondió “de diferentes colores” y otros señalaron que la gente era morena. Pregunté “¿cómo crees que se dice, negro o moreno?”, la mayoría de ellos prefirió la palabra moreno, de hecho, el grupo se rió cuando alguno de sus compañeros dijo “puchunco”, “chocolate” o “negrito”, lo que parece indicar que estos términos suelen emplearse para burlarse de otros. A pesar de ello, insistí en preguntar si también se podía decir “negro” y, en coro, dijeron que sí, con algunas excepciones que vociferaron que

no. Cuando pregunté por qué no, algunas de las respuestas fueron: “no se debe decir porque lo discriminan, se siente mal la persona”; “porque nadie es de piel negra, solo como café”. Al igual que en otros grupos, lo negro parece asociarse a la discriminación.²⁴

También fue interesante que en este grupo uno de los niños haya asociado lo negro a la pobreza: “porque los negros son pobres y los güeros son ricos”, siendo este uno de los motivos por los que pensaron que se llevaban mal los negros y los blancos. El reconocimiento de esta aparente desigualdad o diferencia entre negros y blancos, fue rebatido de inmediato por una sus compañeras quien argumentó: “noo, Obama es rico”. Cuando acerqué a ella la grabadora explicó: “que no es cierto que los morenos son pobres porque el presidente de los Estados Unidos, Barack Obama, es rico”, y de inmediato otras voces complementaron: “y es moreno”, “sí es cierto”, “es negro”.

En un taller de radio, la pobreza se asoció a los indígenas. Pregunté acerca de las diferencias entre indígenas y negros o morenos. María, de cuarto grado, dijo que los indígenas son más pobres. Su hermana Fidela (5º grado) señaló: “Que los indígenas son un poco más pobres que los negros y según dicen que son más respetuosos que los negros. Y los indígenas son morenos y los negros son negros”. En este caso, también es interesante que Fidela haya asociado a los indígenas con lo moreno y a los negros con lo negro pues, aunque otros niños emplean las palabras moreno y negro como sinónimos, ella parece marcar las diferencias entre estos términos y entrelazar lo étnico con lo racial.²⁵

²⁴ Es importante señalar que en este caso, inicié hablando sobre el tema de la discriminación ya que la maestra me comentó que recientemente habían trabajado esa temática. Se trata de una excepción pues, por lo general, inicié con preguntas generales sobre el pueblo. No considero que sea un problema metodológico pues las respuestas en este grupo coinciden con lo hallado en otros. Además, un poco más adelante una de las alumnas de este grupo pensó en maneras para saber si alguien es negro o moreno; dijo que ella le preguntaría a la persona “y que quede en su conciencia si me quiere mentir”. La posibilidad de esta mentira, sin duda se asocia a la discriminación (tema analizado anteriormente).

²⁵ A este respecto, Michael Banton (1988: 25) señaló la dificultad de establecer límites claros entre la raza (supuestamente basada en criterios meramente físicos o biológicos) y la etnia (supuestamente centrada en elementos culturales).

Para los niños y niñas de quinto grado, lo negro se centró en el color de la piel. Cuando pregunté “¿por qué los negros son negros?”, respondieron: “por el color de su piel, porque están negros, negros, negros”. El cambio del verbo ser (en mi pregunta inicial) por el verbo estar (en la respuesta) muestra que lo negro pudiera ser comprendido más como una condición (estar) que como una esencia (ser) de la persona. Implica una característica física de las personas que distingue y crea identificación, pero no se trata, necesariamente, del atributo de un grupo culturalmente definido. Es común escuchar a los niños decir “está negro” (o “estoy negro”), pero nunca escuché que dijeran “está indígena” o “está indio”.

Esto puede relacionarse con el hecho de que muchos atribuyen lo negro al sol: “los negros aguantan más en el sol que los blancos”; “que la piel morena es, este, aguanta más sobre el sol porque no se puede broncear más y por eso hay gente morena que aguanta más trabajando en el campo”. Sin embargo, no se trata de una característica física arbitraria o que se deba únicamente al sol, sino que se relaciona con la familia y la ascendencia pues cuando insistí en qué otras razones había para ser negro lo atribuyeron a los familiares, o a que “se cruzaron con negros y blancos”.

No sólo consideraron diferencias entre negros y blancos, sino también entre negros e indios o indígenas. Señalaron que se les podía distinguir “por su forma de hablar, su color de piel y su forma de vestir”. Varios coincidieron en que las diferencias eran su forma de vestir, su cabello, su color de piel, que hablan mixteco, que visten de otra manera y hablan otro idioma. Es interesante que los elementos diferenciadores que mencionaron muestren a los indígenas como los otros, lo que se observa en el uso repetido de la palabra “su” (su forma de vestir, su forma de hablar, etcétera), mostrando, así, una frontera étnica con respecto a los indígenas. Pregunté a una de ellas si se refería a la forma de hablar, al color de la piel y a la forma de vestir de los indígenas o de los negros y especificó: “de los indígenas”. Uno de ellos hizo una referencia burlesca a los indígenas al mencionar “su forma de hablar” como una de las diferencias pues terminó su frase diciendo: “ku ñá”, imitando el acento de los mixtecos. De nuevo, entrelazaron criterios culturales con criterios de la

aparición física, mostrando la pertinencia de considerar estos procesos de identificación como étnico-raciales (Banton; 1988:25).

Pocos de ellos dijeron que tenían familiares indígenas, en cambio, la mayoría señaló tener familiares negros o morenos. Es interesante, sin embargo, que en su mayoría se tratara de miembros de la familia extensa (abuelos, tíos, primos, e incluso padrinos) y en casos excepcionales hayan mencionado a sus padres o sus madres. Hubo una importante diversidad en la manera en que ellos consideraron ser. La mayoría dijo ser moreno o morena, y otros respondieron: “blanco”, “medio morenita”, “güero”, “color asoleado, bronceado”, “negro”. Otro más dijo ser “güero”, a lo que el grupo respondió con un grito generalizado: “¡eeeh!”, como indicando que no consideraban que él fuera güero.

En otro grupo de quinto grado (ELC) donde realicé una entrevista colectiva, también consideraron que había diferencia entre los negros y los morenos. Uno de los alumnos señaló que “el moreno está más claro”, y otro completó diciendo “y el negro está bien prieto, prieto”. A pesar de estas diferencias también es posible encontrar una indiscutible asociación entre ambas palabras. Quizá por ello, cuando les pregunté si se debía decir negro o moreno, algunos optaron por la primera y otros por la segunda. Cuando pregunté por qué, uno de ellos dijo “porque aquí, este, ya la costumbre es que siempre se le dice moreno”. Sin embargo, a esta misma pregunta una de las alumnas de este grupo respondió “porque aquí ya todos no nos decimos moreno, puro negro, porque está más moreno que los otros”. Además, uno de los alumnos comentó que los negros “son muy morenos y les gusta andar puro en las playas”, mostrando uno de los estereotipos al respecto de los negros.

Igualmente, la fortaleza es otro estereotipo que apareció en este grupo: “Que cuando los negros salen, los negros son más fuertes que los gring-los blancos”. En este último comentario es interesante la oposición que parece establecer el alumno entre los negros y los gringos (estadounidenses), caracterizando a éstos como blancos; es interesante porque parece también asociarse lo blanco a lo extranjero y, quizá, lo negro a lo mexicano o, cuando menos, a lo local. También señalaron que los negros o “prietos” habían sido esclavos de los

españoles, que, como se vio anteriormente, es un elemento importante de la enseñanza sobre lo negro.

En este mismo grupo también consideraron las diferencias entre los negros y los indios. Cuando pregunté acerca de ello, al unísono vociferaron que no. Varios me explicaron que los negros “son más prietos”, o “son chinos”, mientras que los indios “son lacios” y “tienen diferentes idiomas”. Algunos dijeron “que los negros son más prietos”, y uno de ellos señaló: “los prietos están más prietos que los indios”, reiterando así, la asociación entre lo negro y el color de la piel. En esta frase, la primera vez que se emplea la palabra prieto es para referirse a ellos en términos de clasificación (es decir, como grupo) y la segunda es para describir el color de su piel. Lo mismo ocurrió cuando otro de los alumnos indicó: “Que los negros son más negritos”, pues en este caso la primera palabra se usa como una manera de clasificar a las personas y la segunda vez se emplea para referir el color de la piel.

El color de la piel fue precisamente uno de los elementos que más caracterizaron a lo negro, ya que cuando les pregunté cómo se podía saber si alguien es negro respondieron “porque está moreno”, “porque está negro”, “porque está prieto”, o simplemente dijeron que se podía ver en el color de su piel y de su rostro. Nuevamente, el uso del verbo “estar” tiene implicaciones interesantes ya que se distingue del verbo “ser”. Para los niños de este grupo los negros lo son por estar con un color de piel que ellos consideraron negra, morena o prieta. Asimismo, es interesante la manera en que las palabras moreno y negro son empleadas como sinónimos. También es importante considerar lo indisoluble que resulta el tema de la discriminación al analizar lo negro (como mostré previamente), ya que uno de ellos dijo que se podía saber si alguien es negro “porque está prieto como los garrobos”, frase que un alumno de Cuajinicuilapa consideró ofensiva por asemejar a los negros con este tipo de iguanas (noviembre 2012).

Aunque el color de la piel es un elemento importante, no fue el único motivo por el que consideraron que la gente es negra. Señalaron que se debía a que su familia era así y lo habían heredado. Por tanto, lo negro también se asocia a la

familia, siendo ésta un grupo de procedencia y pertenencia. En este sentido es interesante que, a pesar de que varios de ellos mencionaron que en su familia había personas morenas o negras y que ellos mismos se consideraran morenos o “medio morenos”, fueran pocos los que señalaron ser “negros”. Sin embargo, en una misma familia puede haber diversidad pues un niño explicó que aunque los padres fueran blancos, el hijo podía salir negro.

Los niños y niñas de sexto grado asociaron lo negro al color de la piel pero consideraron la importancia de la familia en mayor medida que los niños de grados menores. En uno de los grupos de sexto grado (ELC) varios coincidieron en que la gente era negra o morena por su familia y una de las alumnas explicó que los negros o morenos lo son “porque hay papases que son negros y los niños salen así y hay papases que son morenos y salen así o tienen familiares, tíos, aunque sus papas estén morenos, los niños nacen negros”. Nuevamente, es interesante que en este grupo hayan mencionado a los abuelos y a los tíos como razones para ser negro o moreno, ya que implica un vínculo con el grupo familiar extenso y no necesariamente con miembros de la familia nuclear. Sólo un niño relacionó el ser negro con el clima, elemento que en grados menores e incluso entre los adultos, fue recurrente, como ya señalé.

La familia, entonces, apareció como uno de los motivos más importantes para ser negro o moreno entre los niños de este nivel. Cuando pregunté si tenían familiares indígenas sólo algunos dijeron que sí, explicaron que lo sabían por la lengua que hablaban y precisaron cuál de sus familiares lo era: su mamá, su abuela, su bisabuelo o su tía. En cambio, cuando pregunté por familiares negros o morenos todos, a excepción de uno, respondieron afirmativamente. La mayoría de ellos consideró ser morena o moreno aunque también hubo quienes dieron otro tipo de respuestas: “estoy un poco blanco”; “güera o mezclada”, “pues ni muy morena ni muy [silencio]”; “yo soy negra por parte de mi papá”.

También asociaron lo negro a la raza: “Yo pienso que por el tipo de raza, porque ya la raza ya la llevan en la sangre y ya que cuando nacen salen de ese

color,” dijo una niña. La sangre no solo fue mencionada por esta niña sino por un niño, lo que sin duda se asocia con el color de piel como un rasgo heredado.²⁶ Cuando les pregunté qué era la raza para ellos, explicaron que había la raza morena o negra y la raza indígena, que es la raza “a la que le dicen indio”; “que se ve porque son negros y porque son indígenas, a los indígenas se les distingue por su lenguaje y por su cabello”. Al preguntar sobre la raza sus respuestas parecen referirse a grupos de pertenencia definidos en términos físicos (piel, cabello) o culturales (lenguaje).

En otro grupo de sexto grado (EEZ) pregunté a los alumnos cómo es la gente de Morelos. Coincidieron, todos, en que la gente era morena, sin embargo, cuando pregunté si se debía decir negro, moreno o usar otra palabra, todos coincidieron en que se debía decir negro. Algunas de las explicaciones que me dieron fueron: “porque hay más raza negra que morena”, “porque hay mucha más raza negra que güero”, “porque hay mucha más raza negra que otra”. Como se observa, los niños reconocen que las palabras moreno y negro tienen distintos significados, aun cuando en ocasiones se pueden emplear como sinónimos.

También es interesante que todos hayan coincidido en que en el pueblo había más negros que morenos, pero casi ninguno de ellos se auto-adscribió como tal. Cuando les pregunté si ellos eran negros o morenos, la mayoría respondió ser moreno; uno dijo ser negro y otro dijo ser güero. Ello podría relacionarse con la discriminación, de la cual hablé previamente, mostrando que cuesta menos trabajo reconocer que otras personas son negros, que reconocerse a sí mismos como tal.

En este grupo de sexto grado identificaron sin problemas los aspectos distintivos de los indígenas, principalmente su idioma: “porque ellos tienen otra voz pues, ellos hablan indígena nosotros hablamos español”. Otras diferencias entre los negros y los indios fueron el color de piel y el cabello. En el caso de este grupo, no sólo mencionaron los aspectos distintivos de los indígenas, sino

²⁶ También podría relacionarse con reminiscencias de las ideas de limpieza de sangre del siglo XVIII (González Undurraga: 2011).

también de los negros o morenos: “que habla español y su raza”. Es decir, mientras que en otros grupos, lo negro suele centrarse en el color de la piel, o incluso limitarse a aspectos físicos, entre los niños de este grupo surgió otro tipo de aspectos, uno de los cuales es cultural.

Ellos definieron la palabra raza como algo físico pero también como un grupo. Cuando les pregunté al respecto, respondieron que raza significaba: “el color de la piel”; “por ejemplo cuando se juntan los indígenas y hablan su idioma y los negros, cuando se juntan los negros hablan su voz, español”; “que son de otro color y que vienen de otro país”. Asociaron a los negros con lugares específicos de procedencia como Morelos, África, El Potrero, La Boquilla, Collantes y La Tuza. Así, asocian a su pueblo con lo negro y comprenden la raza –tanto de los indígenas como de los negros– como un conjunto de personas que se agrupa por criterios físicos (color de piel), sociales (“se juntan”), culturales (idioma) y geográficos (lugar de procedencia). En este caso es interesante que los negros se asocien no sólo a Morelos, sino a varias localidades de la región y también a África, pues muestra un vínculo entre lo local, lo negro y lo africano.

Otros alumnos también relacionaron a los negros con África y lo interesante es que, en estos casos, se trató de información que los niños aprendieron de sus familiares. Yair, de segundo grado de primaria, dijo que los negros venían de África. Él lo sabía porque le había preguntado a su papá: “Le digo, ¿papá, de dónde vienen los negros? Dice, de África. Y dice, de África hay unas casas de así, de monte parece”. Es importante señalar que Yair es de los pocos niños de su edad que señalan que los negros vienen de África, ya que suele ser un conocimiento que manejan niños de mayor edad, o que simplemente se desconoce o no se menciona. En Cuajinicuilapa, alumnos de cuarto grado de primaria se sorprendieron cuando uno de sus compañeros dijo que los negros venían de África. Al principio todos le dijeron que estaba equivocado e hicieron ruidos de descalificación (Diario de campo, noviembre 2012). En el caso de Yair se trata de un conocimiento familiar, y no uno escolar; ello puede explicar porqué, a diferencia de otros niños, él maneja esta información a su corta edad.

De manera similar, Reyna Abigail Meza, de sexto grado de primaria, aseguró que su abuelito materno le había contado que su abuelo [tatarabuelo de la niña] había venido de África: “pues [mi abuelo] me dijo que él [abuelo de su abuelo] venía huyendo desde África y llegó acá y se casó con su abuelita [de su abuelo] que era de acá de Huazolo y ella sí era indígena... como que se dice, es cruzado mi abuelito”. Ella explicó: “yo creo que soy negra por la raza de mi abuelito”. Cuando le pregunté si, además de ser negra, consideraba ser algo más, respondió “pues yo digo que soy indígena, mezclada” (enero 2013).

La señora Micaela Luna, médica tradicional, señaló que los negros y los indígenas debían ser considerados iguales aun cuando su “raza” fuera distinta: “iguales, iguales, no hay diferencia no hay diferencia mixteco, indio, güero, gringo lo que sea, porque todos tenemos la misma vida y la misma sangre, todo, las mismas venas”. Es importante aclarar que por raza, ella se refiere al color de la piel. Además de este elemento de la apariencia, el cabello es otro criterio de distinción: “esos son los indios, pues, los que tienen pelo lacio, ya ellos vienen de nación con pelo lacio”. Sin embargo, la diferencia más importante residiría en aspectos culturales: “por su modo de hablar, ellos hablan su dialecto, su idioma y nosotros no la podemos hablar... y ellos a nosotros nos entienden bien... pero si ellos nos hablan en su mixteco nosotros no sabemos qué dijo” (enero 2013).

El motivo para ser de una u otra manera tiene que ver con la familia, muchas veces depende de los padres pero otras veces se debe a otros familiares: “ya viene como una veta”, dijo la señora Micaela Luna. El uso de la palabra veta, así como la importancia de la familia en la explicación de la señora Luna, recuerda las definiciones de raza de los siglos XVII y XVIII. Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, en la actualidad, una de las acepciones del término veta es “cuerda o hilo” (lema.rae.es/drae/?val=veta). En este sentido, de acuerdo al *Diccionario de Covarrubias*, del siglo XVII, la raza se refería a la casta de los caballos, pero también a la “raza en el paño, la hilaza que diferencia de los demás hilos de la trama”. Además, se dice que raza se refería a los linajes y “se toma en mala parte, como tener alguna raza de Moro, o Judío” (Covarrubias; 1984: 1248). Del siglo XVIII, el *Diccionario de*

Autoridades (1726:500) señala que la raza era la “casta o calidad del origen o linaje. Hablando de los hombres, se toma muy regularmente en mala parte”, y se menciona como ejemplo a la raza de judíos, moros, herejes y villanos.

Para Micaela Luna, el color de la piel también se relaciona con la sangre, aún cuando, para ella, todas las personas tienen la misma sangre y la misma vida. La señora Luna dijo: “la sangre cuando es fuerte, ella jala”, y adjudicó a Dios la responsabilidad de estas diferencias: “Cómo es Dios. Porque esas cosas las hace Dios... pero de que todos somos iguales de sangre, de la vida, es la misma vida, es la misma sangre que le corre a uno, roja está la mía y roja está la de los gringos” (enero 2013).

En un taller de radio, Isabela Torres (4^º grado) explicó las diferencias entre los indígenas y los negros. En ambos casos consideró criterios culturales y físicos: “los negros son de otra raza porque ellos son morenos, los indígenas pues pueden ser combinados porque, porque ellos pueden hablar en los idiomas de los negros y ellos hablan idioma mixteco, y este, también hay algunos morenos y algunos blancos” (enero 2013). Aun cuando usa la misma palabra (morenos) para referirse tanto a los negros como a los indígenas, sin duda en cada caso estos términos tienen un significado ligeramente distinto; la palabra moreno es equívoca. Además, es interesante que, para ella, los negros no sólo se distinguen por ser morenos, sino también por hablar “los idiomas de los negros”, refiriéndose al español.

Isabela también me explicó por qué los negros son negros: “porque así es su raza”, dijo. “¿Y qué es eso de raza?”, pregunté. Ella respondió lo siguiente: “Que a veces donde ellos viven todo su pueblo puede ser negro y ellos pueden ser de su raza pue’, de ahí donde viven, o a veces los que son de otro pueblo son blancos y desprecian, este, la raza negra”. Aunque para Isabela, la raza puede conocerse a partir del color de la piel, en realidad se relaciona con la familia y con el pueblo de donde uno es. De nuevo, el lugar aparece como un elemento importante en los procesos de identificación étnico-racial.

Aunque la discriminación puede ocasionar que uno niegue ser indígena, por ejemplo, para Isabela es fundamental no negar la raza a la que se pertenece porque es parte de nuestro ser. Al respecto señaló: “Una niña que está por aquí, que se llama [...], es que ella es de la raza indígena y desprecia su raza y uno no la debe de despreciar”. Cuando le pregunté cómo había llegado a esa conclusión, me respondió: “Pues yo sola lo supe porque la raza no se niega, porque eres tú, es tu raza y luego te van a negar a ti”. Así, para Isabela, la raza no se refiere a la apariencia física únicamente, sino que se vincula con lo que una persona es: “porque eres tú, es tu raza”.

Cuando pregunté a Isabela de qué “raza” era, ella respondió que era indígena, “porque eso me dijo mi mamá de que yo soy indígena porque yo también soy de un pueblo indígena, porque yo nací en Pinotepa y todos los de ahí son indígenas”. Más adelante, dijo que sus familiares eran negros, así que le pregunté “¿pero no me dijiste que eran indígenas?”, y me dijo que sí. “¿O sea que se puede ser indígena y negro a la vez?”, pregunté. Respondió que sí, como si se trata de algo obvio. Entonces me explicó: “pues lo que significa es que mi abuela es negra y ella puede hablar indígena porque es de esa raza pero ella es negra porque su mamá era combinada de entre negra y de entre blanca y ella salió negra”. En este caso, la “raza” de su abuela parece ser la “raza indígena” aun cuando físicamente sea negra debido a que en su familia había negros y blancos. Le pregunté si ella era indígena y también era negra, a lo cual respondió: “pues sí, soy un poco negra y, sí, soy indígena”. Su respuesta muestra la complejidad de estos procesos de identificación, ya que Isabela dice ser negra e indígena a la vez. Sin embargo, hay que advertir que ella parece reconocerse más como indígena que como negra, no sólo porque cuando le pregunté por primera vez sólo señaló ser indígena y no mencionó ser negra, sino también porque al final dijo ser “un poco negra”, aclaración que no hizo en la misma oración al decir que era indígena. Este ejemplo se trata de lo que Odile Hoffmann y María Elisa Velázquez (2007:65) consideraron como “los márgenes de las clasificaciones y las categorías (ser a la vez negro y mestizo, indio y negro), las desviaciones, las contradicciones asumidas, las subversiones del orden racial”.

Comentarios

En este capítulo mostré cómo las organizaciones civiles negras o afroamericanas enseñan a niños y niñas sobre lo negro. En la Costa Chica hay diversas asociaciones y cada una de ellas realiza actividades particulares con estrategias específicas, sin embargo, varias de ellas contemplan la educación, la juventud y la niñez dentro de sus propósitos y acciones. Ya sea mediante la música, la danza, la pintura o los eventos, involucran a niños y niñas. En Morelos, hay una vinculación entre AFRICA AC y los colegios, sobre todo la escuela Emiliano Zapata.

En el espacio escolar, libros de texto y maestros enseñan sobre lo negro a niños y niñas de Morelos. A pesar de los numerosos silencios al respecto, en términos generales se les enseña a asociar lo negro con la esclavitud y la fuerza física. En cierta medida también se muestra que los negros procedían de África, aún cuando en ocasiones este dato parece ser confuso para los niños. Al menos hasta cierto punto, también se enseña que lo negro se asocia a la falta de evolución o a los simios.

Como se vio, la discriminación está presente en la cotidianeidad escolar de niños y niñas de Morelos y Cuajinicuilapa. Aunque algunos docentes procuran evitar su práctica, se trata de una experiencia palpable para muchos niños que han tenido, incluso, que cambiar de escuela a causa de ello. Sin embargo, las manifestaciones de discriminación suelen remitirse a comentarios peyorativos por el color de la piel, si bien otros motivos son aprovechados también para el *bullying* entre pares. Los maestros, en ocasiones, también se ven involucrados en este tipo de situaciones.

Conocer estos contextos educativos permite comprender mejor los conocimientos que tienen niños y niñas sobre lo negro, lo moreno y la raza. La mayoría considera que la gente de su pueblo es negra y morena, pero reconoce la diversidad que puede haber en su localidad por lo que algunos también mencionan que hay personas güeras. Así, niños y niñas reconocen la heterogeneidad que puede haber entre las personas del pueblo.

Los niños de Morelos y Cuajinicuilapa mencionaron ideas estereotipadas, algunas de ellas similares a las que circulaban desde la época virreinal.²⁷ Por ejemplo, se mencionó que los negros y morenos son más fuertes. La pereza también apareció como una supuesta característica de estas personas. Es interesante que los niños no hayan mencionado estereotipos de tipo sexual al hablar de los negros o morenos, mientras que entre algunos adultos este estereotipo sí está presente.

Al respecto de las palabras negro y moreno cabe apuntar que, aunque hay diferencias en los significados de estas palabras, también se pueden emplear como sinónimos. Esta situación paradójica, entre el uso de dichos términos, muestra la complejidad de los procesos de identificación étnico-racial pues se trata de palabras con significados equívocos. Lo negro se centra en el color de la piel, pero, como he mostrado, no se limita a ello, sino que incluye también criterios sociales, culturales y geográficos. Se trata de una característica heredada por lo que se asocia a la familia, en tanto grupo de pertenencia, sobre todo a miembros de la familia extensa. Para niños y niñas, lo negro y lo moreno es parte de su pueblo, es un elemento en la construcción social de este lugar. También es interesante que todos hayan coincidido en que en el pueblo hay más negros que morenos, pero en términos individuales pocos se reconocen como negros. Ello puede relacionarse, precisamente, con los procesos históricos de discriminación y racismo que he señalado.

Encontré una relación entre el lugar y la identificación étnico-racial, sobre todo, entre las y los niños de mayor edad, por ejemplo los de sexto grado. Ellos asociaron a los negros con pueblos específicos, como Morelos y otros de la región, pero también con el continente africano. Lo anterior muestra cómo, para ellos, lo negro forma parte de lo local, y cómo lo local puede guardar semejanza con lugares distantes como África.

²⁷ Como explica Ben Vinson III (2004:27) durante el periodo virreinal se consideraba que los negros eran “sexualmente viciosos”, “flojos”, “borrachos”, “viles”, “poco confiables”, “naturalmente revoltosos y desafiantes”, “cruales”, “malévolos”, “supersticiosos”, de “poca inteligencia” y “con necesidad de supervisión por los blancos”.

En este mismo sentido, es interesante que para la mayoría de los niños, incluso los de grados educativos menores, los indígenas sean de otras localidades, aún cuando reconocen que en su pueblo puede haberlos. Al expresarse acerca de los indígenas, suelen hacer referencia a su lengua y forma de vestir distintiva, pero también a su cabello lacio y un color de piel menos oscuro. Como expliqué, los elementos diferenciadores que mencionaron muestran a los indígenas como los otros, lo cual evidencia una frontera étnica con respecto a los indígenas. Esta frontera étnica revela un modelo de *minus-one ethnicity*, ya que no siempre se conciben a sí mismos como un grupo étnico, sino que atribuyen este elemento sólo a los indígenas. En cambio, al hablar de “razas”, los niños sí consideran a los negros como una de ellas.

El color de la piel, la forma del cabello y la lengua son elementos importantes al hablar de la raza. Entre niños y niñas, esta palabra se emplea para referirse a grupos de pertenencia definidos ya sea por aspectos de la apariencia física o por aspectos culturales e incluso geográficos, ya que, de acuerdo a algunos, la raza no sólo se asocia a la familia, sino también al lugar de procedencia.

La importancia que tiene la familia y el lugar de procedencia en los conocimientos infantiles sobre lo negro y la raza nos remite al concepto colonial de casta, ampliamente utilizado en Nueva España.²⁸ De acuerdo a diccionarios de los siglos XVII y XVIII, tanto la raza como la casta eran entendidas como el linaje al cual se pertenecía (Undurraga; 2011). Pero además, la palabra casta se empleaba para referirse a la calidad²⁹ de las personas (“casta mulata”, “casta mestiza”), así como a las regiones de procedencia (“casta angola”, “casta benguela”, “casta japon”). Por tanto, aunque es posible identificar que las ideologías sobre la raza de los siglos XIX y XX tuvieron cierta influencia en la Costa Chica, especialmente a partir de conocimientos asociados a lo escolar como las teorías de la evolución, las definiciones del periodo colonial parecen haber tenido una mayor influencia en la actual comprensión de las diferencias étnico-raciales.

²⁸ El uso de la palabra casta no debe confundirse con los sistemas de castas (véase Velázquez; 2006).

²⁹ En el siglo XVIII, la calidad no sólo incluía criterios de origen social y étnico, sino que también dependía de la condición económica de las personas y, en ocasiones, de su aspecto físico (véase Undurraga; 2011).

COMENTARIOS FINALES

La Costa Chica es una región configurada históricamente en términos culturales, políticos y económicos. Se trata de una región compleja por la diversidad de su población, pero también porque en ella pueden identificarse micro-regiones y zonas con dinámicas ecológicas, económicas y políticas particulares. Así, a pesar de los innegables puntos de encuentro entre la población considerada negra o afroamericana de la Costa Chica, es posible encontrar diferencias dependiendo de la localidad donde nos encontremos, mostrando así la importancia del lugar en la vida cotidiana y en procesos históricos como la construcción de sentidos de pertenencia, identificación y diferenciación. Proporcionar información acerca de Cuajinicuilapa y de Morelos permitió ver los matices de una población compleja que comparte procesos históricos y dinámicas regionales.

En José María Morelos, la niñez es entendida como un periodo de la vida con características particulares. A partir de las enfermedades que los niños pueden padecer, y que son tratadas con medicina tradicional, es posible identificar algunas de éstas, como podrían ser la debilidad, la sensibilidad a los sentimientos de los adultos y tener una sombra (entidad anímica) de menor tamaño. Este último aspecto muestra que la niñez se construye en referencia con la adultez como un estado más acabado de las personas, y es en este sentido que la niñez se asocia a lo pequeño. Algunos comportamientos como los berrinches, las travesuras, los juegos y estudiar (preescolar y primaria) se asocian también a los muchitos, niños o chamacos.

El respeto que deben mostrar los niños a sus mayores indica que las relaciones intergeneracionales tienen un papel importante en la construcción del concepto de niñez, y revela que los niños ocupan una posición de menor importancia con respecto a los adultos y ancianos. También se trata de una de las maneras de participar en las redes sociales familiares pues a partir de ello se reitera el lazo afectivo y parental con abuelos, tíos y padrinos. Así, la relación entre los niños y sus parientes consanguíneos es central, pero también lo es el parentesco ritual.

En el caso del bautismo, los niños se convierten en el nodo de una red de relaciones sociales, donde no sólo empezarán a decirle papá o mamá a sus padrinos, sino que este nuevo lazo se extiende a la generación ascendente y descendente. Ello implica la participación en redes sociales religiosas, si bien éstas no se limitan al bautismo sino que incluyen numerosas actividades como rezar, acudir a rosarios o a ciertas fiestas. Muchas de las actividades cotidianas de los niños se vinculan a las redes sociales familiares y religiosas de las cuales son parte, mismas que representan el componente social de la construcción de lugar.

Las fiestas que los niños mencionaron al hablar de su pueblo muestran lo central que resulta lo religioso en la construcción de lugar, si bien lo escolar también tiene un papel socializador primordial. Es por ello que los niños participan en muchas fiestas a pesar de ser parte de otras propuestas religiosas. Son las escuelas, por ejemplo, las principales organizadoras de celebraciones tan relevantes como el día de la Independencia, donde los niños aprenden que su pueblo es parte de una nación. Aunque lo negro aparece en esta fiesta, son los eventos de las organizaciones civiles las que se encargan de las enseñanzas acerca de lo negro, donde algunos elementos de su patrimonio cultural se resaltan, como serían las danzas, la música y los versos, entre otros.

Si bien estas fiestas también forman parte de su vida cotidiana, son otras las actividades que los niños realizan diariamente. Es precisamente mediante éstas, que las y los niños construyen conocimientos acerca de su pueblo. Por ejemplo, a partir de los mandados y las ventas aprenden a ubicarse en su pueblo espacialmente, de acuerdo a los sitios a donde acuden y a las personas con quienes se relacionan al hacerlos.

Aunque son niños varones quienes mayormente hacen actividades en el campo y con animales como las iguanas o los caballos, tanto niñas como niños saben acerca de los árboles, las frutas y las semillas de su entorno. Se trata de fuentes locales de conocimientos, centrales en la construcción ecológica de su

pueblo en tanto un lugar. Otro componente ecológico importante en la construcción que los niños hacen acerca de Morelos, es el mar. En tanto símbolo geográfico definitorio del territorio, la cercanía con el mar permite que niñas y niños ubiquen a su pueblo como parte de la región costera.

Los juegos de los niños son expresión de la manera en que se apropian de su entorno. Muestra de ello es el uso que dan a ciertos espacios como las canchas, las calles cercanas a su casa o los patios de éstas, para jugar. En algunos casos, lo lúdico muestra cómo los niños interpretan los roles adultos, por ejemplo el de ser docente, mientras que en otros juegos se adoptan prácticas comunes del pueblo, como sería apostar. Analicé también las diferentes formas en que los niños participan en ciertas actividades de diversión como las carreras de caballo, los jaripeos, las peleas de gallo y los partidos de voleibol de adultos, que permiten distinguir entre las actividades de diversión para adultos y aquellas para niños.

Conocimientos orales como los versos, los cuentos, las adivinanzas y las historias sobre el pueblo que niños y niñas manejan son muestra de cómo la vida compartida por personas en un lugar genera experiencias comunes y orientaciones acerca de éste. Estos actos comunicativos son centrales no sólo en la construcción, sino también en la reproducción de los lugares y los sentidos de lugar. Las historias acerca de Morelos que niños y niñas aprenden de sus familiares y otros adultos, son una manera de construir significados y símbolos compartidos sobre el pueblo, lo que se vincula con el aspecto ideológico de la construcción de lugar.

Los niños de Morelos construyen un sentido de pertenencia a su pueblo. Este sentido de lugar se expresa en los conocimientos que tienen sobre sitios importantes de éste, así como en la forma en que se sitúan a sí mismos como parte del pueblo. Además, conciben a las actividades que se realizan en él de manera nosótrica. El hecho de que los niños empleen la palabra “nosotros” o verbos conjugados en primera persona del plural, es expresión de esta relación nosótrica construida en el pueblo, pero ello no implica la inexistencia de tensiones. Los mismos niños reconocen que el “nosotros” no es una categoría

homogénea, sino diversa; saben que hay diferentes religiones en su pueblo, personas de distintas edades, familias, grupos étnico-raciales, entre otros. Lo interesante es que construyen ideas sobre “nosotros” a partir del lugar, aún cuando saben que dentro de esos linderos físicos se configuran diversas redes sociales. De hecho, el reconocimiento de esta heterogeneidad permite hablar del pueblo como una construcción social de lugar, proceso en que niñas y niños participan activamente.

He mostrado la relevancia que tiene el pueblo para niños y niñas de la Costa Chica, en tanto una construcción social, ideológica y ecológica del espacio. A partir de las actividades que cotidianamente realizan en este locus particular, así como las redes sociales que en éste se desarrollan, los niños de Morelos construyen conocimientos, significados, apego y sentido de pertenencia al pueblo. Cabe ahora preguntarse de qué manera los conocimientos que los niños tienen sobre su pueblo, coinciden o se contradicen con sus conocimientos sobre lo negro.

Para muchos niños de Morelos las personas de su pueblo son negras y morenas, pero también reconocen la presencia de güeros. No se trata de “blancos” con quienes se establece una relación de diferenciación como podría ocurrir en otros lugares, lo cual devendría en fronteras étnico-raciales más notorias. Los datos muestran que ello no ocurre, porque la relación entre güeros, morenos y negros no se vincula a relaciones de clase marcadas. No hay un grupo o estrato de blancos que permita construir relaciones dicotómicas. Por el contrario, se trata únicamente de una diferencia física que los niños observan entre los pobladores de Morelos. Así, una de las maneras en que lo negro coincide con los conocimientos sobre su pueblo, es el reconocimiento de que en dicho lugar las personas son negras. Sin embargo, esta conclusión simplista no da cuenta de la complejidad de lo negro entre niños y niñas, especialmente si consideramos que muchos de ellos están dispuestos a señalar quiénes son morenos o negros, pero no siempre a reconocerse a sí mismos de esa manera (sobre todo como negros).

Uno de los elementos a considerar para dar cuenta de dicha complejidad es que no sólo se considera la presencia de negros, sino también de morenos, güeros e indígenas. Ello es expresión de la convivencia y los intercambios históricos a nivel local y regional, lo que puede devenir en identificaciones complejas como ser india y a la vez negra.

Un segundo elemento es que las palabras negro y moreno pueden ser sinónimos pero, paradójicamente, su significado no siempre es el mismo. Las diferencias entre estos términos confirman, una vez más, que lo negro es una construcción social e histórica compleja. Además, es un indicio del papel que ha tenido la discriminación. En este mismo sentido, otro aspecto a considerar es la diferencia entre ser negro y estar negro. El uso recurrente del segundo verbo es muestra del inmenso papel que tiene el color de la piel en el significado sobre lo negro y lo moreno. Ello permite comprender por qué, para algunos, su tono de piel se debe al sol o simplemente a que así nacieron, pero no siempre colabora a construir una noción de pertenencia a un grupo. Lo negro aparece como un elemento que forma parte de la “naturaleza” de las personas del pueblo, pero no siempre como parte de una historia compartida.

La discriminación, en ocasiones, empaña los procesos de identificación y puede llegar a marcar las relaciones sociales entre los niños. Las escuelas, en tanto aparato del Estado, tienen un papel importante en la reproducción del racismo, la discriminación y la ignorancia no sólo a nivel local sino nacional. Pero no sólo las escuelas y los medios de comunicación son responsables de la discriminación y la ignorancia que pesa sobre lo negro. Se trata de procesos que históricamente han sido parte de dinámicas locales, regionales y nacionales. Sin duda por ello muchas personas de la Costa Chica no se reconocen como negras, sino como morenas, a pesar de los esfuerzos de las organizaciones civiles y los sectores académicos que pugnan por una mayor aceptación de los términos negro y afroamericano.

Mientras que los niños describen a los indígenas en términos culturales (aunque también físicos), en el caso de los negros y morenos suelen hacerlo en términos de su apariencia física, dejando en un plano secundario lo cultural.

No obstante, es importante subrayar que los criterios culturales también se emplean para describir a los negros y morenos, así como el ser parte de un pueblo. Por tanto, lo negro no sólo es definido por los niños en términos físicos sino también sociales, culturales, geográficos e incluso históricos.

La palabra raza es entendida como un grupo con características culturales, pero la apariencia física suele ser central en su definición. Si a ello aunamos los estereotipos que se asocian a una u otra “raza” y la manera en que estos vinculan lo físico con el comportamiento, la sexualidad, la fortaleza o la poca inteligencia, nos daremos cuenta que el empleo de esta palabra es herencia de las ideas acerca de las castas que había desde la época virreinal, así como de las ideologías racistas del siglo XIX y XX. En este sentido, me parece que el argumento de que en la región la palabra raza no se emplea en un sentido racista no tiene justificación. Más aún cuando en la región también circulan ideas que asocian a los negros con los simios, como si hubieran quedado en un nivel evolutivo previo.

Lo que sí es seguro, en mi opinión, es que gracias a los esfuerzos de las organizaciones civiles en la región y en las localidades donde realicé trabajo de campo, la aceptación de la palabra negro está incrementando, así como su asociación a elementos culturales. Por tanto, aunque en ocasiones se haga hincapié en el color de la piel, por lo general los niños aprenden, de estas asociaciones civiles, que la música, la danza, la pintura y los versos son parte del patrimonio cultural de los negros. Ello colabora, sin duda, a superar el reduccionismo de lo negro y lo moreno al color de la piel. Las acciones de los estudiosos sobre el tema y de instancias gubernamentales, también han tenido un papel importante en estos procesos.

En este sentido, la finalidad de recuperar los conocimientos de los niños y niñas de la Costa Chica sobre su pueblo y lo negro es mostrar que el patrimonio cultural de estas poblaciones no se limita a las danzas y la música, sino que en su cotidianeidad producen su cultura. Como antropólogas(os) debemos reconocer el valor que esto tiene. En tanto procesos dinámicos y cambiantes, los intercambios históricos entre indígenas, africanos,

afrodescendientes y otras poblaciones, son parte de la complejidad y la riqueza de las prácticas culturales que hoy observamos. Empeñarnos en hallar huellas de africanía como si sólo eso pudiera probar la autenticidad de los negros o afroamericanos de la Costa Chica es un error antropológico e histórico; tanto como un insulto, porque finalmente ello forma parte de posturas que depositan el valor de una población en su exotismo.

En cambio, mi interés fue mostrar el papel que tiene la construcción social de lugar en los procesos de identificación. Por ello, en términos antropológicos, esta tesis confirma el papel activo que tienen los niños en la construcción social del lugar, así como la relevancia del pueblo o lugar en los procesos de identificación. Dado que las identidades son multidimensionales y complejas, he destacado la importancia que tienen la dimensión etaria y aquella centrada en el lugar, en la construcción de sentidos de pertenencia, identificación y distinción, pero también he mostrado cómo la discriminación y el racismo intervienen en estos procesos. Así, la niñez, el lugar y lo étnico-racial, son ejes fundamentales al analizar los procesos de identificación, en contextos de discriminación.

Partí de una perspectiva diferente a la visión etnicizante de estas poblaciones, para poder dar cuenta de la complejidad, el dinamismo y la diversidad cultural de los pueblos de la Costa Chica. Al recuperar los conocimientos que tienen los niños sobre su pueblo y exponer cómo lo negro –con toda su complejidad– coincide con dichos conocimientos, quise demostrar la riqueza cultural de una población que históricamente se ha enfrentado a prácticas de discriminación e invisibilización, a pesar de haber participado de manera nodal en la construcción de México.

ANEXO 1. INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS FORMALES

- Niños de Morelos
- Niños y jóvenes de Cuajinicuilapa
- Adultos de Morelos
- Adultos de Cuajinicuilapa y El Ciruelo

NIÑOS DE MORELOS

Talleres de radio

NOMBRE	INFORMACIÓN
Abril	5 años, tercer grado, Jardín de Niños. Prima de Wendy
Adamaris Torres Salinas	8 años, tercer grado de primaria, Escuela La Corregidora. Barrio La Ciriaca.
Aleida	8 años, tercer grado de primaria, Escuela Emiliano Zapata. Barrio El Arenal.
Alexandra Terraza	7 años, segundo grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Centro. Hija de Rolando Terraza y Cristina Clavel.
Andrés Villanueva Tapia	9 años, segundo de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio El Tamarindo
Ángel Gabriel Cortés Toscano	8 años, segundo grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio La Colonia.
Ashley Azucena Camacho Luna	8 años, segundo de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio La Colonia
Axel Eduardo Castañeda Luna	8 años, segundo grado de primaria, Escuela La Corregidora
Briana Monjarás González	8 años, tercer grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Clínica Vieja
Carlos Iván Gaspar Monjaraz	Sexto grado de primaria, Escuela La Corregidora.
Carolina Méndez Ávila	6 años, primer grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio El Tamarindo.
Cielo Hernández Ángel	7 años, segundo grado de primaria, Escuela Emiliano Zapata, Barrio Clínica Vieja. Hermana de Gilberto y Jesús.
Daniel Torres Zurita	4 años, Jardín de Niños. Hermano de Hugo Alejandro.
Dulce Mar Hernández Castañeda	9 años, cuarto de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio La Colonia.
Emanuel	4 años, Jardín de Niños.
Emanuel Habana Santiago	8 años, tercer grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio La Flores.
Emanuel Hernández García	Cuarto grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio La Clínica, nieto de

	María Victoria Gasga.
Felipe Isidro Echeverría García (Chillo)	11 años, cuarto de primaria, Escuela La Corregidora. Barrio el Tamarindo
Fidela Zorrosa Vázquez	11 años, sexto grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Centro. Hermana de María Zorrosa Vázquez.
Frida Ximena Tejada Barrena	10 años, quinto grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Los Torres.
Gibrán Alexander Ibarra Hernández	8 años, tercer grado de primaria, Escuela Emiliano Zapata, Barrio El Arenal.
Gilberto Hernández Ángel	Quinto grado de primaria, Escuela Emiliano Zapata, Barrio Clínica Vieja. Hermano de Cielo y Jesús.
Hugo Alejandro Torres Zurita	8 años, tercer grado de primaria, Escuela La Corregidora. Hermano de Daniel.
Ignacio Figueroa Larrea	Quinto grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Centro.
Isabela Torres Torres	9 años, cuarto grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Centro.
Jackelin Alejandra Ávila	8 años, tercer grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Los Torres.
Jassiel Cortés Hernández	7 años, segundo grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio La Colonia.
Jazmin Guadalupe Habana Ibarra	9 años, tercer grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Las Flores.
Jesús Hernández Ángel	Tercer grado de primaria, Escuela Emiliano Zapata, Barrio Clínica Vieja, hermano de Gilberto y Cielo
José Manuel Villanueva Cortés	8 años, segundo grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio El Tamarindo
Joselyn Hernández	10 años, quinto grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Centro.
Juana González Monjarás	10 años, quinto grado, Escuela Emiliano Zapata, Barrio El Tepeyac (Las Cruces)
Karol Tamara Meza Trinidad	9 años, cuarto grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Clínica Vieja. Hermana de Reyna Abigail.
Kenia Patiño Ávila	9 años, cuarto de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Los Torres
Manuel Alfredo Mariano Zorrosa	8 años, segundo grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Tamarindo. Hermano de María Antonia.
María Antonia Mariano Zorrosa	8 años, tercer grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Tamarindo. Hermana de Manuel.
María Zorrosa Vázquez	9 años, cuarto grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Centro. Hermana de Fidela.
Marlen Marisol Medina Gatica	

Oswaldo	4 años, segundo grado, Jardín de Niños Manuel M Ponce.
Oswaldo Gasga Santiago	9 años, cuarto grado, Escuela Emiliano Zapata, Barrio El Arenal
Pedro Figueroa Larrea	14 años, cuarto de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Centro
Reyna Abigail Meza Trinidad	11 años, sexto grado de primaria, Escuela La Corregidora Barrio Clínica Vieja, hermana de Karol.
Ruth Raquel Silva Vicente	10 años, quinto grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio La Primaria
Samuel Cancino Sánchez	10 años, quinto de primaria, Escuela Emiliano Zapata, Barrio El Arenal. Hijo del Pastor de la Iglesia Pentecostal Filadelfia de Morelos.
Silvana Yoeni Silva Gallardo	8 años, tercer grado de primaria, Escuela Emiliano Zapata
Sujey Medina	10 años, quinto grado, escuela Emiliano Zapata, Barrio El Pacheco
Verónica Nahomi Acevedo Ávila	8 años, tercer grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Tamarindo. Hija de Juliana Acevedo, de ÁFRICA AC. Nieta de Pedro Raymundo Acevedo y Aquilina Ávila.
Vivian Mayrin Ávila Reyna	7 años, segundo grado de Primaria, Escuela La Corregidora, Barrio Los Torres
Wendy	Escuela Emiliano Zapata, Barrio Las Cruces. Prima de Abril.
Yaleisy Torres Acevedo	8 años, tercer grado de primaria, Escuela La Corregidora, Barrio El Pacheco.

Entrevistas colectivas en el aula

ESCUELA / GRADO	NOMBRES
Escuela Emiliano Zapata Segundo grado	Angel David Bladys Esmeralda Miguel Ángel Yair -no se entiende el nombre-
Escuela Emiliano Zapata Cuarto grado	José Pablo Karen Suleydy Luis Maria Guadalupe Marselo Oswaldo Rosa Santiago Sitaydy
Escuela Emiliano Zapata	Alfredo

Quinto grado	Andrea Ángel Brandon Elvira Gabriela Gilberto Iván Juana Saimon Samuel Yen - no se entiende el nombre -
Escuela Emiliano Zapata Sexto grado	Angel David Diego Eduardo Gerardo Gustavo Manuel
Escuela La Corregidora Quinto grado A	Alexis Azael Azucena Cecilia Estefani Frida Jesús Uriel Joselyn Kiria Leomar Manuel María Raquel
Escuela La Corregidora Quinto grado B	Abraham Diana Laura Erick Francisco Francisco Ignacio Imelda Jenifer Jesús Johana José Luis Lilian Mareli María Fernanda Osvaldo
Escuela La Corregidora Sexto grado B	Adriana Brisa Yisel Carlos Iván

	Cristofer Daniel Francisca Raquel Gabriela José Manuel Luis Enrique Mariana Miguel Ángel Osvaldo Reyna Abigail Verónica Montserrat Abigail
--	--

NIÑOS Y JÓVENES DE CUAJINICUILAPA

Taller Cultural Cimarrón

NOMBRE	INFORMACIÓN
Ian Maximiliano Mendoza Marroquín	10 años, Quinto grado de primaria. Escuela Rodolfo, Cuajinicuilapa
Miranda Iris Ramírez Vázquez	11 años
Diany Coronado Bernal	12 años, primero de secundaria, en la Secundaria Técnica en Cuajinicuilapa
Miranda Coronado Bernal	14 años, tercero de secundaria, en la Secundaria Técnica en Cuajinicuilapa
Isabel Coronado Bernal	15 años, cursa primero de preparatoria en Ometepec

Talleres de radio

ESCUELA	NOMBRES
Ignacio Manuel Altamirano 1 Quinto grado	Andrés Ángel Briseida Coral Dana Diego Evelyn Manuel Mario Mohamed Reyes Ricardo
Ignacio Manuel Altamirano 2 Quinto grado	Abel Alejandro Alejandro Ana Ana Karen

	Beatriz Carla Carlos Manuel Cielo Cintia Jazmin Citlali Dana Paola Elidia Guadalupe Ester Tapia Guadalupe Isaías José Antonio Juventina Leticia Linda Rosario Litzi Vania Luis Antonio Mario Milibardo Misael Rodolfo Yamelin
Salvador Añorve Cuarto grado	Abraham Ana Ángel Gabriel Carolina Flavio Gilbert Jazmín Jesús Jesús Jorge Luis José Jafet Julisa Liris Miguel Oliver Perla Román Tante

ADULTOS DE MORELOS

NOMBRE	INFORMACIÓN
Alfredo Luna Torres	Originario de Morelos. Sabe acerca de la historia del pueblo. Campesino. Hermano de Micaela Luna, padre de Erika Luna, Abuelo de Ashley. Barrio Centro.

Amada Mariche	De Chicometepec, lleva muchos años en Morelos, donde se casó y vive actualmente. Abuela de Dulce. Barrio La Colonia
Aquilina Ávila	Esposa de Pedro Raymundo Acevedo. Originaria de Morelos. Madre de Juliana Acevedo. Ama de casa. Barrio El Tamarindo.
Asunción Monjaraz	Madre de dos hijos, uno de ellos es Juana. Barrio Las Cruces.
Asunción Mujica Habana	Es madre, abuela y bisabuela. Bisabuela de Briana. Barrio la Clínica.
Belén de los Santos	Médica tradicional. Barrio El Tamarindo
Bernardita	Abuela de Pedro e Ignacio, alumnos de cuarto y quinto grado, respectivamente. Barrio Centro
Cristina Clavel	Madre de dos hijas, una de ellas es Alexandra. Esposa de Rolando Terreza. Ella es de origen mixteco, de La Cruz del Itacuán.
Cristina Trinidad Santo	Madre de Karol y Abigail Meza Trinidad. Ha trabajado en el DF. Barrio La Clínica.
Elvira González	Ama de casa, madre de Briana.
Érika Luna Pérez	Madre y originaria de Morelos. Hija del señor Alfredo Luna. Ella es parte del grupo "Las Negras Moreleñas". Barrio La Colonia.
Gloria Silva	Médica tradicional. Madre. Es Miembro de AFRICA AC, grupo de Chakira. Barrio Las Cruces.
Guadalupe	Originaria de Morelos, madre de tres hijos, uno que estudia la secundaria, uno que estudia en cuarto de primaria y su hija menor cursa el Jardín de Niños.
Guadalupe Habana	Madre. Abuela de Chillo. Esposa del señor Indio Mata. Ama de casa, hace algunas actividades del campo. Barrio El Tamarindo
Jerónima Micaela Luna Torres	Médica tradicional. Abuela y madre. Hermana de Alfredo Luna. Barrio La Clínica.
Juliana Acevedo	Originaria de José María Morelos, madre de Verónica y miembro de AFRICA AC. Además de vivir en Morelos, ha vivido en Oaxaca.
María Victoria Gasga Santos	Originaria de Paso del Jiote, lleva muchos años en Morelos, donde se casó y crió a sus hijos. Ama de casa. Abuela de Emanuel. Barrio la Clínica.
Martín Alemán	Originario de Morelos, actual presidente de la Casa del Pueblo de Morelos.
Octaviano Torres Gasga	Comisariado ejidal del Ejido de Morelos. Ya ha tenido este cargo anteriormente. Barrio Centro.
Paula Herrera	Madre. Sabe echar versos. Esposa de Ramiro Aparicio Torres. Prima de Juliana Acevedo. Barrio los Torres.
Pedro Raymundo Acevedo	Originario de Paso del Jiote, lleva más de 50

	años viviendo en Morelos, donde se casó y crió a sus hijos. Actualmente tiene varios nietos. Se dedicaba a labores del campo y tiene vacas en un encierro. Barrio El Tamarindo.
Ramiro Aparicio Torres	Originario de Morelos. Esposo de Paula Herrera. Fue el primer presidente de la Casa del Pueblo de Morelos. Fue parte del Comité de Conasupo-Coplamar. Barrio Los Torres
Rolando Terraza	Originario de Morelos. Esposo de Cristina Clavel. Padre de Alexandra y Lilia. Uno de los primeros músicos y danzantes de la Danza de la Tortuga cuando ésta se rescató en 1990. En su casa venden mangos, limones, cacahuates y otros productos. Barrio Centro.
Salomé	Madre de dos hijos, uno de ellos es Samuel. Esposa del pastor de la Iglesia Pentecostal Filadelfia. Barrio El Arenal.
Sofía	Originaria de Morelos. Mamá de Gerardo, un alumno de sexto grado.

Maestros

NOMBRE	INFORMACIÓN
Israel Reyes Larrea	Escuela Emiliano Zapata, director. Presidente de AFRICA AC.
Angustia Torres	Escuela Emiliano Zapata, primer grado. Miembro de AFRICA AC. 13 años de docencia. Originaria de Morelos
Hermenegildo Albino Cruz	Escuela Emiliano Zapata, segundo grado. 9 años de docencia. Llegó recientemente a Morelos.
María Leonor Jiménez Hernández	Escuela Emiliano Zapata, tercer grado. 22 años de docencia. 10 años en Morelos
Vicente López Carmona	Escuela Emiliano Zapata, cuarto grado. 4 años de docencia, llegó recientemente a Morelos.
Sandra Ventura	Escuela Emiliano Zapata, quinto grado. 3 años de experiencia, llegó recientemente a Morelos.
Juan Méndez Mendoza	Escuela Emiliano Zapata, sexto grado. 22 años de docencia. 12 años en Morelos.
Fernando Jiménez	Escuela La Corregidora, director. Llegó recientemente a Morelos.
Marisela Gómez Aguilar	Escuela La Corregidora, segundo grado. 15 años de docencia. 12 años en Morelos.
Norma Cruz Flores	Escuela La Corregidora, segundo grado 15 Años de experiencia docente. 13 años en Morelos.
Guadalupe	Escuela La Corregidora, tercer grado. 22 años de experiencia docente.

Noel Morales	Escuela La Corregidora, cuarto grado. Fue profesor de la Escuela Emiliano Zapata. Tiene 9 años como maestro.
Lomelí	Escuela La Corregidora, quinto grado. 11 años de experiencia. Llegó recientemente a Morelos.
Marisol Gómez Nicolás	Escuela La Corregidora, quinto grado. 9 años de docencia. Fue profesora de la Escuela Emiliano Zapata.
Miguel Ángel Peláez Javier	Escuela La Corregidora, sexto grado. 10 Años de docencia.

ADULTOS DE CUAJINICUILAPA Y EL CIRUELO

NOMBRE	INFORMACIÓN
Sergio Peñaloza	Originario de Cuajinicuilapa. Presidente de México Negro AC. Profesor de Bachillerato y secundaria.
Paty Méndez	Directora de la Escuela Salvador Añorve. Maestra de la Escuela Ignacio Manuel Altamirano 2. Miembro de México Negro AC. Cuajinicuilapa.
Aydée Rodríguez	Reconocida pintora. Miembro de Taller Cultural Cimarrón. Reside en Cuajinicuilapa.
Don Efrén Mayrén	De El Ciruelo. Miembro de México Negro AC. Rescató El Son de Artesa en El Ciruelo. Músico reconocido.
Angélica Sorrosa Alvarado	Encargada del Museo de las Culturas Afromestizas, Cuajinicuilapa
Clara Sánchez	Originaria de Cuajinicuilapa, se ha dedicado a la danza. Ha asistido a los Encuentros de Pueblos Negros. Trabajó en un Ciber (Café Internet)

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes documentales

Archivo General de la Nación (AGN)

Indiferente Virreinal, Caja 4315, exp. 4, sin fecha.

Indiferente Virreinal, Tierras, Caja 75, exp. 21, 1787-1790.

Real Hacienda, Tributos, contenedor 14, vol. 34, exp. 6, 1791.

Real Hacienda, Tributos, contenedor 14, vol. 34, exp. 7, 1791.

Mapoteca de SAGARPA

Palacios, Daniel, (calcador: Rosendo Sandoval)
1908 *Plano topográfico de los terrenos de San Juan de Peñas, propiedad de Damaso Gomez, Distrito de Jamiltepec*, en: w2.siap.sagarpa.gob.mx/mapoteca/mapas/catalogos/oax01.htm, última consulta 20 octubre 2013.

Referencias bibliográficas

Acosta Alejandra, Sheridan González, Lourdes Romero, Luis Reza y Araceli Salinas
2012 *Geografía Quinto Grado*, SEP, México.

Agnew, John y Luca Muscarà
2012 *Making political geography*, Rowman y Littkefield Publishers, Maryland.

Aguirre Beltrán, Gonzalo,
1989 *Cuijla. Esbozo etnográfico de un pueblo negro*, Fondo de Cultura Económica, México.

1972 *La población negra de México*, Fondo de Cultura Económica (FCE), 2a edición, México.

Alatorre, Daniel, Amílcar Carpio, Lorena Llanes, Lidia Osornio, y Alberto Reyes
2010 *Historia. Sexto grado. Material complementario*, SEP, México.

Alatorre, Daniel, Lidia Osornio, Amílcar Carpio, Lorena Llanes, y Alberto Reyes
2010 *Historia. Cuarto grado*, SEP México

Aldaz Jimenez, Zoila Edith (coord.), Esteban Sumano Sánchez, María Evelia Basurto López (autores)
2012 *La entidad donde vivo. Oaxaca. Tercer grado*, SEP, México.

Alem, Alfonso
2002 *La Niñez Indígena en México*, Fundación Rigoberta Menchu Tum, México.

Alemán, Carlos

2008 “Sistema educativo en las regiones autónomas de Nicaragua y los conocimientos tradicionales de pueblos indígenas y comunidades étnicas”, en *VII Congreso Latinoamericano Educación Intercultural Bilingüe*, UNICEF, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Álvarez Lilian, Patricia Ávila, Bulmaro Reyes, Valentina Cantón, Adriana Corona, Esther Juárez y Norma Romero

2011a *Formación cívica y ética. Quinto grado*, SEP México, (ciclo escolar 2012-2013)

2011b *Formación cívica y ética. Sexto grado*, SEP, México, (ciclo escolar 2012-2013).

Álvarez, Lilian, Patricia Ávila, Bulmaro Reyes, Valentina Cantón, Adriana Corona, María Juárez, y Norma Romero

2012 *Formación Cívica y Ética. Primer grado*. SEP, México.

Álvarez Ortega Doris

2009 “La legitimación en los mensajes racializados referidos por algunas familias negras en Cartagena”, en: Clara Inés Fonseca Mendoza (coord.), *Aproximaciones teóricas y metodológicas a los estudios del racismo*, Afrodesc, Cuaderno 6, Cartagena, pp. 58-63, disponible en: ird.fr/afrodesc/IMG/pdf/Cuaderno6-racismoCartagena.pdf

Alvear Córdoba, Ricardo

2009 *Trabajar y Estudiar en Cañaverales de Morelos: Etnografía de la Migración Infantil Indígena en Contexto de Zafra*, Tesis de Maestría en Educación, Centro de Investigaciones Avanzadas, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, México.

Amparo Juan Platas, Ana Frida Monterrey Heimsatz, Carlos Natalio González Valencia, Israel Huesca Guillén, Leticia Gertrudis Guadalupe Juárez, Jorge Medina Salazar

2011 *Educación Física, Cuarto grado*, SEP, México, (ciclo escolar 2012-2013).

Antonio García, Guillermina

2008 *Esclavos, libertos y rebeldes, un estudio sobre africanos y sus descendientes en la Ciudad de México a través de escrituras notariales (1557-1635)*, tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM.

Añorve Zapata, Eduardo

2007a “Afromexicanos: entre negros y mestizos”, en *Diario de Campo*, núm. 42, Marzo-Abril, Suplemento, INAH, México, pp. 110-127.

2007b “San Nicolás, el santo robado”, en: *La Jornada*, 17 septiembre 2007, disponible en: lajornadaguerrero.com.mx/2007/09/17/index.php?section=sociedad&article=012n1soc

Aparicio, Francisca, Cristina Díaz Pérez y Adela García

1993 *Choco, chirundo y chando. Vocabulario afroestizo*. El Garabato, DGCP/CNCA, ISSTE-URGRO, Cuaderno de trabajo, núm. 7. Chilpancingo.

Ariés, Philippe

1987 *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Editorial Taurus, Madrid.

Aubrée, Marion

2004 "Identidades colectivas en la Costa Chica: de lo étnico a lo religioso", en *Identidades y moviidades, las sociedades regionales frente a los nuevos contextos políticos y migratorios. Una comparación entre México y Colombia. Memoria de la Segunda Reunión Anual*, CIESAS, México.

Avitia Hernández, Antonio

2000 *Corridos de la capital*, CONACULTA, México

Bahena Cardenas, Maria Guadalupe y Carlos Gallardo Sánchez

2012 *La entidad donde vivo. Morelos. Tercer grado*, SEP, México

Ballesteros, Dolores

2011 "Vicente Guerrero: insurgente, militar y presidente afromexicano", en *Revista Cuicuilco*, núm. 51, volumen 18, Mayo-Agosto, ENAH, México, pp. 23-42

Banton, Michael

1988 *Racial consciousness*, Longman Group UK Limited, Singapur.

Barr Simon y Helen Neville

2008 *Examination of the link between parental racial socialization messages and racial ideology among black college students*, En: *Journal of Black Psychology*, Núm. 34; 131.

Barth, Frederik (comp.)

1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras*, FCE, México.

Bartolomé, Miguel

1979 "Conciencia étnica y autogestión indígena", en: *Indignidad y descolonización en América Latina*, Documentos de la 2ª reunión de Barbados, Nueva Imagen, México, pp. 309-324.

Berger, Peter y Thomas Luckmann

1997 *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

Bertely Busquets María

2000a *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, ISCEEM-SMSEM, Toluca.

2000b *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Editorial Paidós, México.

2011a “Aprendizajes, (inter) aprendizajes, (re) aprendizajes y (des) aprendizajes al tejer una red de cuatro puntas. De cómo se vive la Interculturalidad al pescar conocimientos y significados indígenas y comunitarios”, en María Bertely (coord.), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, REDIIN, México.

2011b (coord.), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, REDIIN, México.

Bertely, María, Gonzalo Saraví y Pedro Abrantes

2013 *Adolescentes Indígenas en México: Derechos e Identidades Emergentes*, UNICEF, México.

Bertely, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.)

2008 *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencia educativas interculturales y bilingües*, CIESAS/Abya Yala/ IAP, Quito.

Blum-Kulka, Shoshana

2000 “Pragmática del discurso”, en Teun van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Bonfil Sánchez, Paloma

2002 *Niñas Indígenas: La Esperanza Amenazada*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, México.

Boyd-Bowman, Peter

1970 “Los nombres de pila en México desde 1540 hasta 1950”, en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, v. 19, no. 1, 1970, p. 12-48.

Butz, David y John Eyles

1997 “Reconceptualizing senses of place: social relations, ideology and ecology”, en *Geography Annuary*, número 79 B (1) pp. 1-25

Caillois, Roger

1994 *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, FCE, México.

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón

1999 *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Editorial Ariel, Barcelona.

Campos, Luis Eugenio

1999 “Negros y morenos. La población afro-mexicana de la Costa Chica de Oaxaca”, en Alicia Barabas y Miguel Bartolomé (coords.), *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, INAH, INI, México, vol. II, pp. 145-182.

Cárdenas, Luz Alejandra

- 2005 "Historia y alteridad: mujeres de origen africano en el Acapulco colonial", en María Elisa Velázquez y Ethel Correa, *Poblaciones y culturas de origen africano en México*, INAH, México, pp. 327-334.
- 2007 "Hechicería, vida cotidiana y mecanismo sacrificial" en *Diario de campo*, no. 42, suplemento, marzo-abril, INAH, México, pp. 30-39.

Cardoso, Jaime

- 2005 "Géneros discursivos afroestizados: el caso de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca", en Alma Leticia Martínez Figueroa, *Décimonoveno Coloquio Internacional de literatura mexicana e hispanoamericana*, Universidad de Sonora, pp. 343-356.

Carrasco, Pedro

- 1987 "Sobre la Ethnohistoria en Mesoamérica", en: Juan Manuel Pérez Cevallos y Antonio Pérez Gollán, *La Ethnohistoria en Mesoamérica y los Andes*, INAH, México, pp. 15-24.

Casaús Arzú, Marta

- 2007 "Prácticas sociales y discurso racista de las élites del poder en Guatemala (siglos XIX y XX)", en Teun Van Dijk (comp.), *Racismo y discurso en América Latina*, Editorial Gedisa, Barcelona, pp. 229-284.

Castillo Gómez, Amaranta Arcadia

- 2000 *El papel de los estereotipos en las relaciones interétnicas: mixtecos, mestizos y afroestizados en Pinotepa Nacional, Oaxaca*, tesis de licenciatura en Antropología Social, ENAH, México.

Cervera Cobos, Nelly del Pilar, Gustavo David Huesca Guillén, Luz María Luna Martínez, Luis Tonatiuh Martínez Aroche, Adolfo Portilla González, Juana Guadalupe Rodríguez Arteaga, Antonio Solís Lugo

- 2011 *Ciencias Naturales, Tercer grado*, SEP, México (ciclo escolar 2012-2013).

Chance, John

- 1993 *Razas y clases de la Oaxaca colonial*, INI Antropología social, número 64, México.

Chávez Carbajal, María Guadalupe (coord.),

- 1995 *El rostro colectivo de la nación mexicana*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.

Collangelo, Maria Adelaida

- 2003 "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje", Serie Encuentros y Seminarios, disponible en: me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)

- 2012 *Informe final de la consulta para la identificación de comunidades afrodescendientes de México*, CDI, México.

CONAPRED

2011 *Guía para la acción pública de la población afrodescendiente en México*, CONAPRED, México.

Correa, Ethel

2012 “Población y familia en el distrito de Jamiltepec. Costa Chica de Oaxaca. Censo de población de 1890”, en Luz María Espinosa Cortés y Juan Manuel de la Serna (coords.), *Raíces y actualidad de la afrodescendencia en Guerrero y Oaxaca*, Plaza y Valdés, UNAM, INCMN Salvador Zubirán, México.

Correa Angulo, Carlos

2013 *Procesos de socialización familiar y relaciones raciales en El Ciruelo*, Tesis de maestría, CIESAS, Oaxaca.

Costa, Ramón (prólogo, selección y notas)

1981 *Patricio Redondo y la técnica Freinet*, SepSetentas Diana, México.

Covarrubias, Sebastián,

1984 *Diccionario Tesoro de la Lengua Castellana o Española de Sebastián Covarrubias*, Turner, Madrid.

Cruz Jiménez, Crisóforo Mario, Carlos Gallardo Moreno, Éric Francés Salgado, Jorge Luis Godínez Basilio, Rogelio Gutiérrez Vázquez, Rogelio Galán López, Natividad Adame Abarca, Mónica Basilio Témelo, Leonor Martínez Moran, Edwis Alberto Medina Guerrero, Irma Camilo Trujillo, Francisco Javier Gómez Ángel, Hermes Montes Bello

2012 *La entidad donde vivo. Guerrero. Tercer grado*, SEP, México.

Cunin, Elisabeth

2008 (ed.) *Textos en diáspora. Una antología sobre afrodescendientes en América*, INAH, CEMCA; IRD, IFEA, México.

2010 (coord.), *Mestizaje, diferencia y nación. Lo “negro” en América Central y el Caribe*, INAH, UNAM, IRD, México.

D'Aubeterre María Eugenia

2010 “Vivir en los márgenes: la inserción periférica de niñas y adolescentes en una comunidad de transmigrantes de origen nahua establecidos en Los Ángeles, California”, en: Séverine Durin (coord.), *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*, CIESAS, México, pp. 183-206.

De León Pasquel, Lourdes

2005 *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*, CIESAS, CONACULTA, INAH, México.

2010 (coord.), *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: Estudios Interdisciplinarios*, CIESAS, México.

Del Moral, Paulina

2004 "Mascogos de Coahuila: una cultura transfronteriza", en Salas Quintanal, Hernán y Rafael Pérez-Taylor (eds.), *Desierto y fronteras. El norte de México y otros contextos culturales, V Coloquio Paul Kirchhoff*, IIA-UNAM, Plaza y Valdés Editores, México, pp. 469-499.

Delval, Juan

2001 *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*, Editorial Paidós, Buenos Aires/Barcelona.

Delval, Juan e Irene Muriá

2008 *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*, Editorial Siglo XXI, México.

deMause, Lloyd

1994 "La evolución de la infancia", en: Lloyd De Mause (coord.) *Historia de la infancia*, Editorial Alianza, Nueva York, pp. 15- 92.

Díaz Barriga Cuevas, Alejandro

2009 *Niños para los dioses y el tiempo. El sacrificio de infantes en el mundo mesoamericano*, Libros de la Araucaria, México.

Díaz Barriga, Frida,

1996 "La representación psicosocial de la sociedad en niños y adolescentes mexicanos de diferentes entornos sociales", en Irma Manrique (coord.), *La niñez en la crisis*, Editorial Cambio XXI, IIE-UNAM, México, pp. 149-182

Díaz Casas, María Camila

2012 *Esclavitud, ciudadanía y nación: representaciones sobre afrodescendientes en el México decimonónico. 1810-1850*, tesis de maestría en Historia y Etnohistoria, ENAH, México.

Díaz Pérez, María Cristina

1995 *Descripción etnográfica de las relaciones de parentesco en tres comunidades afromestizas de la Costa Chica de Guerrero*, tesis de licenciatura en etnología, ENAH, México.

2002 *Queridato, matrifocalidad y crianza en tres comunidades afromestizas de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca*, tesis de maestría en antropología social, CIESAS, México.

2003 *Queridato, matrifocalidad y crianza entre los afromestizos de la Costa Chica*, Conaculta, México.

Diccionario de Autoridades

1726 *Diccionario de Autoridades*, Real Academia Española, Madrid.

Emirbayer Mustafa y Jeff Goodwin

1994 "Network Analysis, Culture, and the Problem of Agency", *American Journal of sociology*, Chicago, University of Chicago, Vol. 99, N. 6, Mayo, 1994, pp.1411-1454.

Enciso Patiño, Patricia

2004 *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*, Minsiterio de Educación Nacional, Bogotá.

Espíritus de difuntos. ¿Pueden ayudar a uno? ¿o causarle daño? ¿Existen, realmente?

2012 Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania, Torre Del Vigía, México.

Fox, Jonathan

1992 *The Politics of Food in Mexico. State Power and Social Mobilization*, Cornell University, Ithaca y Londres.

Freinet, Célestin

1973 *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Siglo XXI, 4ª ed., México.

Gabayet, Natalia

2002 *El nahualismo: una institución mesoamericana entre los afroestizos de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca*, Tesis de licenciatura en Etnología, ENAH, México.

Gage, Thomas

1980 *Viajes en la Nueva España*, Colección Nuestros Países, Cuba.

Galindo Cáceres, Luis Jesús,

1998 "Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido", en Luis Jesús Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Addison Wesley Longman, México.

Gallegos Carmen

2008 "El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana", en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coord.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Ediciones Abya Yala, México, 2008, pp. 221-254

Gallegos, Carmen y Jessica Martínez

Inédito "Las actividades como expresiones vivas de la cultura", Material proporcionado por María Bertely, México.

García de León, Antonio (comp.)

2006 *Fandango. El ritual del mundo jarocho a través de los siglos*, CONACULTA, IVEC, México.

Gasché, Jorge

2008 "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.),

Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, Ediciones Abya Yala, México, pp. 279-366.

Gaskins, Suzanne

2010 “La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente” en Lourdes De León Pasquel (coord.), *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: Estudios Interdisciplinarios*, CIESAS, México, pp. 37-76.

Gee, Paul

1999 *An Introduction to Discourse analysis. Theory and Method*, Routledge, Londres.

Geertz Clifford

2001 *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

Gelover Reyes, Zulema

2008 *Entre hortalizas, salones y fogones, keremetik xchiuk tsebetik en el albergue de San Pablo Chalchihuitán*, San Cristóbal de las Casas, Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, México.

Gemelli Carreri, Giovanni Francesco

1976 *Viaje a Nueva España*, UNAM, México.

Gennep, Arnold van,

1960 *The rites of passage*, Phoenix Books y The University of Chicago Press, Londres.

Gerhard, Peter

1986 *Geografía histórica de la Nueva España, 1519-1821*, UNAM, México

Germeten, Nicole von

2006 *Black Blood Brothers. Confraternities and social mobility for Afro-mexicans*, University Press of Florida, Florida.

Glockner Fagetti, Valentina

2008 *De La Montaña A La Frontera Identidad, Representaciones Sociales Y Migración De Los Niños Mixtecos De Guerrero*, Colegio de Michoacán, Zamora.

Gollop, Megan

2010 “Entrevistar a los niños: una perspectiva de investigación”, en Anne Smith, Nicola Taylor y Megan Gollop (coord.), *Escuchemos a los niños*, FCE, México, pp. 56-84.

Gómez, Margarita, Laura González, Laura Iñigo, Elisa Morales, Sara Moreno, Beatriz Rodríguez, Beatriz Coter, Mariela Grimaldo, Liliana Iñigo, Lucía Odabachian, María Salgado, y Elizabeth Silva

2009 *Español. Tercer grado. 2º ed*, SEP, México.

González, Sheridan, Lourdes Romero, Alejandra Acosta y Luis Reza
2012 *Geografía. Sexto grado*, SEP, México

Gonzalez Undurraga, Carolina

2011 “De la casta a la raza. El concepto de raza: un singular colectivo de la modernidad. México, 1750-17850”, en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, LX: 3, pp. 1491-1525

Good, Catharine

2005 “El estudio antropológico-histórico de la población de origen africano en México: problemas teóricos y metodológicos” en María Elisa Velázquez y Ethel Correa, *Poblaciones y culturas de origen africano en México*, INAH, México, pp. 141-160

Gutiérrez Ávila, Miguel Ángel

1988 *Corrido y violencia: entre los afro mestizos de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca*, Chilpancingo, UAG, Chilpancingo.

1993 *La conjura de los negros. Cuentos de la tradición oral afro mestiza de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca*, UAG, Chilpancingo.

Guzmán Gómez Elsa

2005 *Resistencia, permanencia y cambio. Estrategias campesinas de vida en el poniente de Morelos*, Plaza y Valdez, UAEM, México.

Hall, Stuart (Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich, editores)

2010 *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Anfina Simón Bolívar, Enviñón Editores, Popayán.

Harris Yvette y James Graham

2007 *The African American child: development and challenges*, Springer Publishing Company, Nueva York.

Heller, Agnes

1977 *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Barcelona.

Herskovits Melville

1987 *El hombre y sus obras*, FCE, México.

Hiernaux, Daniel y Alicia Lindón

2006 *Tratado de Geografía Humana*, UAM, México.

Hippocrate (Interpretación de San Ambrosio, traductor Émile Littré,).

1839 *Oeuvres complètes d'Hippocrate, traduction nouvelle*, Paris, Libraire de l'Académie Royale de Médecine, Tomo I, Paris.

Hoffmann, Odile

2006 “Negros y afro mestizos en México: viejas y nuevas lecturas de un mundo olvidado” en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 68, núm. 1, enero-marzo, UNAM, México, pp.103-135.

- 2007a “De las tres razas al mestizaje: diversidad de las representaciones colectivas acerca de lo negro en México (Veracruz y Costa Chica)”, en *Diario de Campo*, núm. 42, Marzo-Abril, Suplemento, INAH, México, pp. 98-109.
- 2007b “Las narrativas de la diferencia étnico-racial en la Costa chica, México. Una perspectiva geográfica”, en Odile Hoffmann, María Teresa Rodríguez (eds.), *Los retos de la diferencia, actores de la multiculturalidad entre México y Colombia*, CEMCA-CIESAS-ICANH-IRD, México, pp.363-397.
- 2008 “Entre etnicización y racialización: los avatares de la identificación entre los afrodescendientes en México”, en Alicia Castellanos (coord.), *racismo e identidades. Sudáfrica y afrodescendientes en las Américas*, UAM, México, 2008, pp. 163-176.
- 2010 (coord.) *Política e identidad. Afrodescendientes en México y América Central*, INAH, UNAM, IRD, México.

Hoffmann, Odile y María Teresa Rodríguez (eds.),

- 2007 *Los retos de la diferencia, actores de la multiculturalidad entre México y Colombia*, CEMCA-CIESAS-ICANH-IRD, México, pp. 13-56.

Hooker, Juliet

- 2010 “Las luchas por los derechos colectivos de los afrodescendientes en América Latina”, en Odile Hoffmann (coord.) *Política e identidad. Afrodescendientes en México y América Central*, INAH, UNAM, IRD, México pp. 31-65

James, Allison y Alan Prout

- 1997 *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge Falmer, Nueva York

Jociles, María Isabel, Adela Franzé y David Poveda (eds.)

- 2010 *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, Libros de la Catarata, Madrid.

Katz, Esther

- 1992 “Del frío al exceso de calor: dieta alimenticia y salud en la Mixteca”, en Paola Sesia (ed.), *Medicina tradicional, herbolaria y salud comunitaria en Oaxaca*, CIESAS y Gobierno del Estado de Oaxaca, Oaxaca, pp. 99-113.

Lara, Gloria,

- 2008 *Política, espacio y construcción social del poder local-regional en la Costa Chica de Oaxaca*, Tesis de doctorado en Antropología, CIESAS, México.
- 2010 “Una corriente etnopolítica en la Costa Chica, México (1980-2000)”, en Odile Hoffmann (coord.) *Política e identidad. Afrodescendientes en México y América Central*, INAH, UNAM, IRD, México.
- 2012 *Espacios, sociedades y acción institucional en la Costa de Oaxaca*, CONACULTA, Gobierno del Estado de Oaxaca, Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca AC, Oaxaca.

Lenkersodorf, Carlos

2002 *Filosofar en clave tojolabal*, Porrúa, México.

Levi, Giovanni y Jean-Claude Shmitt

1996 *Historia de los jóvenes*, Taurus, Madrid.

LeVine, Robert, Suzanne Dixon, Sarah LeVine, Amy Richman, Herbert Leiderman, Constance Keefer y Berry Brazelton,

1994 *Child Care and Culture. Lessons from Africa*, Cambridge University Press, Cambridge.

Linton Ralph

1992 *Cultura y personalidad*, Fondo de Cultura Económica, México.

López Austin, Alfredo

1996 *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, 3a ed., tomo 1, IIA-UNAM, México.

López, Néstor (coord.)

2011 *Escuela, identidad y discriminación*, UNESCO, IPE, Buenos Aires.

Lora, Claudia

2000 *Los diablos juguetones, un acercamiento al aspecto lúdico de la Danza de los Diablos*, Tesis de licenciatura en Etnología, ENAH, México.

Lovejoy, Paul y Benjamin Bowser (eds.)

2012 *The Transatlantic Slave Trade and Slavery. New Directions of Teaching and Learning*, Africa World Press, Toronto.

Machuca, Jesús Antonio,

2008 "Nuevos factores que intervienen en la configuración de la identidad en la región de la Costa Chica en Guerrero y Oaxaca", en Alicia Castellanos (coord.), *racismo e identidades. Sudáfrica y afrodescendientes en las Américas*, UAM, México, pp. 177-198.

Malinowski, Bronislaw

1982 *Estudios de psicología primitiva: el complejo de Edipo*, Editorial Paidós, Barcelona.

Martínez, Jessica

2008 "La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía Peruana", en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coord.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Ediciones Abya Yala, México, 2008, pp. 255-278

Martínez González, Roberto

2006 "El ihiyotl, la sombra y las almas-aliento en Mesoamérica", en Revista *Cuicuilco*, vol. 13, número 38, septiembre-diciembre, México, pp.177-199

Martínez Jiménez, Margarita Alix

2009 *Recetas para la cura del empacho, "encorajinamiento" y la calentura en niños, según Margarita García Martínez, del pueblo mixteco de Santa María Huazolotitlán, Oaxaca, México*, Tesina Escuela de Enfermería, UAEM, disponible en: tlahui.com/medic/medic28/recetas_mixtecas.htm.

Martínez Luna, María del Rosario Guillermina Rodríguez Ortiz, Octavio Isario Guzmán, Ignacio Cordero Valentín, David Alejandro Valdés Toledo

2011 *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, Segundo grado*, SEP, México, (ciclo escolar 2011-2012).

Martínez Marín, Carlos

1976 "La Etnohistoria: un intento de explicación", en *Anales de Antropología*, UNAM, N. XIII, México, pp. 161-184.

Martínez Montiel, Luz María

1993 "Culto a la muerte en México", en *Revista del Caribe*, número 22/94, México-Cuba, Santiago de Cuba pp. 3-10.

1994 *Presencia africana en México*, CONACULTA, México.

Martínez Montiel, Luz María y Juan Carlos Reyes

1993 *Memoria del III Encuentro Nacional de Afromexicanistas*, Gobierno del Estado de Colima/Dirección de Culturas Populares, Colima.

Masferrer Kan, Elio R.

2011 *Pluralidad Religiosa en México. Cifras y proyecciones*, Libros de la Araucaria, México.

Masferrer León, Cristina V.

2009 *Familia, niñez e identidad social entre los esclavos de origen africano de la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XVII*, tesis de licenciatura en Etnohistoria, ENAH, México.

2011a "La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México", en *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas desde América Latina y el Caribe*, Centro de Información de las Naciones Unidas, México, pp. 150-157.

2011b "Niños esclavos de origen africano en la capital novohispana (siglo XVII)", en María Elisa Velázquez (coord.) *Debates históricos contemporáneos: africanos afrodescendientes en México y Centroamérica*, INAH/IRD/CEMCA/UNAM/AFRODESC, México.

2011c "Por las ánimas de los negros bozales. Las cofradías de personas de origen africano en la ciudad de México (siglo XVII)", en *Cuicuilco*, Núm. 51, vol. 18, México, Mayo-Agosto, pp. 83-104.

2012 "Hijos de esclavos. Niños libres y esclavos en la capital novohispana durante la primera mitad del siglo XVII", *Revista Ulúa*, Universidad Veracruzana, Xalapa.

2013 *Muleke, negritas y mulatillos. Niñez, familia y redes sociales de los esclavos de origen africano de la Ciudad de México*, INAH, México.

Massey, Doreen

1994 *From Space, Place and Gender*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Mead, George H.

1967 *Mind, Self and Society from a Standpoint of a Social Behaviorist*, Universidad de Chicago, Chicago/Londres.

1973 *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*, Editorial Paidós, Barcelona.

Mead, Margaret

1975 *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Laia, Barcelona.

Mead Margaret y Martha Wolfenstein (eds.)

1964 *Childhood in contemporary cultures*, Phoenix books, Chicago.

Medina, Patricia, Severo López, Isaac Ángeles

2011 "Comunidades-comunalidades. Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales. Memorias de-coloniales latinoamericanas", *Tramas*, UAM-X, México, pp. 143-178.

Mendoza, Vicente

1976 *Lírica narrativa de México. El corrido*, UNAM, México.

Mintz, Sidney y Richard Price

1992 *The birth of Africa-American Culture. An Anthropological Perspective*, Beacon Press, Boston.

2012 *El origen de la cultura africano-americana*, CIESAS, UAM,UIA, México.

Moedano Gabriel

1988 "El arte verbal afroestizo de la Costa Chica de Guerrero. Situación actual y necesidades de su investigación", en *Anales de Antropología*, México, UNAM, Vol. 25, No. 1, pp. 283-296.

Mora Nawrath, Héctor

2010 "El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multitécnica", *ForumQualitativeSozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 10.

Moreno Núñez, Paula

2003 *La esclavitud: sus formas, tipologías y tipos en la historia de México y el mundo*, Tesis en Etnohistoria, ENAH, México.

Naveda, Adriana

2001 "De San Lorenzo de los negros a los morenos de Amapa: cimarrones veracruzanos, 1609-1735", en: Rina Cáceres (comp.), *Rutas de la esclavitud en África y América Latina*, Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José, pp.157-174

Núñez Patiño, Kathia

2005 *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*, San Cristóbal de las Casas, Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS.

Ogbu, John

1990 "Minority Education in Comparative Perspective", en *Journal of Negro Education*, Vol. 59, núm. 1, Howard University.

2003 *Black American Students in an affluent suburb: a study of Academic Disengagement*, Laurence Erlbaum Associates, New Jersey.

Ogbu, John y Herbert Simons

1998 "Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural:ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education", en *Anthropology and Education Quarterly*, American Anthropological Association, núm. 29-2, pp. 155-188.

OIT

2010 *Niñez indígena en América Latina. Situación y Perspectivas. Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano*, IPEC-OIT, Cartagena.

Olivera Cristina y Correa Angulo

2010 *Estudio discursivo del racismo narrado por niños: "Erase una vez un niño llamado Jorge, el era muy negro y por eso nadie en su colegio quería jugar con él"*, Tesis de licenciatura, Universidad de Cartagena, Cartagena.

Oros Luengo, Martha Judith, Aurora Consuelo Hernández Hernández, María de la Luz Camarena Palacios, Hilda Edith Pelletier Martínez, Elizabeth Rojas Samperio, Érika Margarita Victoria Anaya, Luz América Viveros Anaya, Denysse Itzala Linares Reyes,

2010 *Español Primer grado*, SEP, México.

Papalia Diane, Sally Wendkos y Ruth Duskin

2005 *Desarrollo humano*, McGraw Hill, 9ª edición, México.

Pavía, Edgar y María Teresa Pavía

2007 "Pardos en Acapulco: siglo XVIII", en *Diario de campo*, no. 42, suplemento, marzo-abril, INAH, México, pp. 40-47.

Pelletier Martínez, Hilda Edith, Elizabeth Rojas Samperio, Érika Margarita Victoria Anaya, Luz América Viveros Anaya, Aurora Consuelo Hernández Hernández, Martha Judith Oros Luengo

2011 *Español, Cuarto grado*, SEP, México, (ciclo escolar 2012-2013).

Pérez Montfort, Ricardo

2001 "El jarocho y sus fandangos vistos por viajeros y cronistas extranjeros en los siglos XIX y XX", en *Veracruz y sus viajeros*, Banobras-Gobierno del Estado de Veracruz-Grupo SANSCO, México, pp. 123-187.

2002 "Testimonios del son jarocho y el fandango: apuntes y reflexiones sobre el resurgimiento de una tradición regional hacia finales del siglo XX", en *Antropologías*, abr-jun, INAH, México.

Pérez-Rocha, Emma y Gabriel Moedano Navarro,
1992 *Aportaciones a la investigación de archivos del México colonial y a la bibliohemerografía afromexicanista*, INAH, México.

Piaget, Jean

1996 *La formación del símbolo en el niño*, FCE, México.

Podestá, Rossana

2003 *Encuentro de miradas. Hacia nuevos modelos para el estudio de las representaciones infantiles nahuas y occidentales de su territorio*, Ciencias Antropológicas, UAM-I, México.

2007 *Encuentro de miradas, el territorio visto por diversos autores*, México, Secretaría de Educación Pública, México.

Pollock, Linda

1990 *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, FCE, México.

Prudente, Rodolfo

2007 "La experiencia docente del tema de historia y cultura afromestiza en José María Morelos, Oaxaca", en: Israel Reyes, Nemesio Rodríguez y José Francisco Ziga (comps.), *De afromexicanos a Pueblo Negro*, UNAM, México, disponible en: nacionmulticultural.unam.mx/Afromexicanos/cap_7.html

Puertas Romo, Maira,

2010 *Del color de la piel al racismo. Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano. Un estudio de caso*, Tesis de maestría en Antropología Social, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Quecha Reyna, Citlali

2006 *Los matrimonios y la construcción de fronteras identitarias. El caso de Collantes*, tesis de maestría en Antropología, UNAM, México.

2011a *Cuando los padres se van: Infancia y migración en la Costa Chica de Oaxaca*, tesis de doctorado en Antropología, UNAM, México.

2001b "La niñez y juventud afrodescendiente en el México de hoy. Experiencias a partir de la migración México-Estados Unidos" en Revista *Cuicuilco*, núm. 51, vol.18, Mayo-Agosto, ENAH, México, pp. 63-82.

Radcliffe-Brown, Alfred Reginald

1982 "Introducción", en Alfred Reginald Radcliffe-Brown y Daryll Forde (comps), *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*, Barcelona, Editorial Anagrama, pp. 11-97.

Restall, Mathew

2005 "Conquistadores negros: africanos armados en la temprana hispanoamérica", en: Juan Manuel de la Serna, *Pautas de convivencia étnica en la América Latina colonial (Indios, negros, mulatos, pardos y esclavos)*, UNAM, México, p. 19-72

Reyes Larrea, Israel

2006 "Introducción", en Israel Reyes y Angustia Torres (comp.), *Ébano. Versos costeños y poesía regional afroestiza*, CONACULTA, Gobierno de Oaxaca, Oaxaca, 2006.

Reyes, Israel e Isyan Torres (comp.)

2012 *Apenitas te lo cuento. Relatos de los pueblos negros de la Costa Chica de Oaxaca*, Gobierno del Estado de Oaxaca, Oaxaca.

Reyes, Israel y Angustia Torres (comp.)

2006 *Ébano. Versos costeños y poesía regional afroestiza*, CONACULTA, Gobierno del Estado de Oaxaca, Oaxaca.

Reyes, Israel, Nemesio Rodríguez y Francisco Ziga (comps.)

2012 *De afromexicanos a pueblo negro*, PUMC-UNAM, 2ª ed., México.

Reynoso Medina, Araceli,

2004 "Entre encomenderos, estancieros, indios y negros vaqueros (Territorio y población en la Costa Chica de Guerrero, siglos XVI y XVII)", en *Boletín del Archivo General de la Nación*, núm. 3-6, México, 2004, 127-142.

2005 "Nuestra tercera raíz y los estudios sobre la presencia africana en México", en María Elisa Velázquez y Ethel Correa (comp.), *Poblaciones y culturas de origen africano en México*, México, INAH (Colección Africanía), pp. 85-102

2010 "Aquí todos somos libres... la población de Iqualapa. 1650-1750", en Juan Manuel de la Serna (coord.), *De la libertad y la abolición: africanos y afrodescendientes en Iberoamérica*, UNAM, INAH, IRD, México, 2010, pp. 161-178.

2011 "Negros, mulatos y pardos de la Costa Chica guerrerense en el movimiento independentista", en Juan Manuel de la Serna (coord.), *Vicisitudes negro africanas en Iberoamérica, experiencias de investigación*, UNAM, México, 2011, pp. 171-194.

2012 Ponencia en la Mesa "Memoria, patrimonio y educación Sección", en el Foro Nacional: Poblaciones afrodescendientes en México 2012. CONAPRED, septiembre, México.

Rinaudo, Christian,

2010 "Más allá de la "identidad negra": mestizaje y dinámicas raciales en la ciudad de Veracruz", en Elisabeth Cunin (coord.), *Mestizaje, diferencia y nación. Lo "negro" en América Central y el Caribe*, INAH, UNAM, IRD, México, pp. 225-266.

Rivera Farfán Carolina y Elisabeth Juárez Cerdi (eds.),

2007 *Más allá del espíritu. Actores, acciones y prácticas en iglesias pentecostales*, CIESAS, México.

Rockwell, Elsie

2011 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Rodrigues de Brandão, Carlos

1986 *Identidade e etnia. Construção da pessoa e resistência cultural*, Editorial Brasiliense, Brasil.

Rodríguez, María y Tomás Mallo

2012 *Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina*, Fundación Carolina, Madrid.

Rodríguez Mitchell, Nemesio

2009 “De afromestizos a pueblos negros: hacia la construcción de un sujeto sociopolítico en la Costa Chica”, en Israel Reyes, Nemesio Rodríguez y Francisco Ziga (comps.), *De afromexicanos a pueblo negro*, PUMC-UNAM, México, pp 15-20.

2012 *Avances de la encuesta piloto de la población negra en la Costa Chica oaxaqueña*, PUMC-UNAM, México.

Rodríguez Pablo y Maria Emma Manarelli (coord.)

2007 *Historia de la Infancia en América Latina*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

Rodríguez Zepeda, Jesús

2006 *Un marco teórico para la discriminación*, CONAPRED, México.

Rojas, Axel

2010 (coord. académico), *Colombia Afrodescendiente. Lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos 2010*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Rojas Cortés, Angélica

2010 “Diferentes significados del trabajo de los niños otomíes en Guadalajara”, en: Séverine Durin (coord.), *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*, CIESAS, México, pp. 227-244.

Romer Marta

2010 “Socialización, identidad y estigma. El caso de los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México”, en: Séverine Durin (coord.), *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*, CIESAS, México, pp. 207-226.

Romero, Lourdes, Alejandra Acosta, Sheridan González y Luis Reza

2012 *Geografía. Cuarto grado*. SEP, México

- Romero Puga, Juan Carlos y Héctor Campio López
2010 *Los voceros del fin del mundo. Los testigos de Jehová: discurso y poder*, Libros de la Araucaria, México.
- Ruiz, Carlos
2011 “En pos de África: el ensamble musical instrumental del fandango de artesa de la Costa Chica”, en Revista *Cuicuilco*, núm. 51, vol.18, Mayo-Agosto, ENAH, México, pp. 43-62.
- Saco, José Antonio
2002 *Historia de la esclavitud*, Ed. Imagen Contemporánea, Cuba.
- Schieffelin, Bambi y Elinor Ochs
1999 *Language socialization across cultures*, University of Cambridge, Melbourne-Cambridge-Nueva York.
- Sears, David
1992 “Conflicto político y política de raza en los Estados Unidos”, *Psicología Política*, Núm. 5, pp. 71-98.
- Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI)
2012 *Foro Estatal de Consulta para la Reforma Constitucional y Legal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Negro Afromexicano de Oaxaca*, Oaxaca.
- Serna, Juan Manuel de la
2010 (coord.) *De la libertad y la abolición: africanos y afrodescendientes en Iberoamérica*, UNAM, INAH, IRD, México.
2011 (coord.) *Vicisitudes negro africanas en Iberoamérica, experiencias de investigación*, UNAM, México.
- Sesia, Paola, Mara Alfaro, Karla Ruiz y Adriana Zentella
2011 Diagnóstico de la situación de las mujeres afrodescendientes de la Costa de Oaxaca, CIESAS, Oaxaca, disponible en: cedoc.inmujeres.gob.mx/ftp/g/Oaxaca/oax_metaA6_1_2011.pdf
- Shibutani, Tamotsu
1971 *Sociedad y personalidad. Una aproximación interaccionista a la psicología social*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Siméon, Rémi
2004 *Diccionario de la lengua Náhuatl o mexicana*, Siglo XXI, México.
- Smith, Anne, Nicola Taylor y Megan Gollop (coord.)
2010 *Escuchemos a los niños*, FCE, México.
- Sosenski Susana y Elena Jackson
2012 *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*, UNAM, México.

Spindler, George

2006 “*La transmisión de la cultura*” en Ángel Díaz de Rada, Honorio Manuel Velasco Maillo y Francisco Javier García Castaño (editores), *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la Antropología de la educación y de la Etnografía escolar*, Ed. Trotta, Madrid.

Szulc, Andrea,

2006 “Antropología y niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’,” en Guillermo Wilde y Pablo Schamber (comp.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Ediciones SB, Misiones, pp.25-50

2011 “Esas no son cosas de chicos: disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén”, en: Ma. Isabel Jociles, Adela Franzé y David Poveda, *Etnografías de la infancia y la adolescencia*, Libros de la Catarata, Madrid, pp. 79-110.

Swidler, Anne

1986 “Culture in action: symbols and strategies” en *American Sociological Review*, núm. 51, pp. 273 - 286.

Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM)

2009 “Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM”, en María Bertely, Busquets (coord.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, UNEM / ECIDEA / CIESAS-Papeles de La Casa Chata / IIAP / OEI / Ediciones Alcatraz, México.

UNESCO

2011 *Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*, UNESCO, Quito.

Van Dijk, Teun

2007 “Racismo y discurso en América Latina: una introducción”, en Teun Van Dijk (comp.), *Racismo y discurso en América Latina*, Editorial Gedisa, Barcelona, pp. 21-34.

Vaughn, Bobby,

2004 “Los negros, los indígenas y la diáspora. Una perspectiva etnográfica de la Costa Chica”, en Ben Vinson III y Bobby Vaughn, *Afroméxico*, México, FCE/CIDE, pp. 75-96.

Vázquez Sánchez, Bernabé

2008 *Etnoteorías de la infancia y socialización lingüística infantil en una comunidad ch'ol de Chiapas*, Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, México.

Velázquez, María Elisa

2006 *Mujeres de origen africano en la capital novohispana, siglos XVII y XVIII*, INAH, PUEG-UNAM, México.

2009 “Africanos y afrodescendientes”, en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, UNAM, SAI, México, disponible en: nacionmulticultural.unam.mx/Edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%201/2%20Afrodescendientes.pdf

2011a (coord.) *Debates históricos contemporáneos: africanos afrodescendientes en México y Centroamérica*, INAH/IRD/CEMCA/UNAM/AFRODESC (Colección Africanía), México.

2011b “Africanos y afrodescendientes en México: premisas que obstaculizan entender su pasado y presente”, en *Revista Cuicuilco*, núm. 51, vol.18, Mayo-Agosto, ENAH, México, 2011, pp. 11-22.

Velázquez, María Elisa y Cristina V. Masferrer León,

2013 “Problems and Challenges in Teaching the History of African Cultures, the Transatlantic Slave Trade and Slavery: Experiences in Mexico”, en: Lovejoy Paul y Benjamin Bowser (eds.), *The transatlantic Slave Trade and Slavery. New directions and learning*, Africa World Press, Nueva Jersey, pp. 75-90.

Velázquez, María Elisa y Ethel Correa

2005 (comps.) *Poblaciones y culturas de origen africano en México*, INAH, México.

2007 “Indios, mestizos, negros y blancos en un municipio de la Costa Chica, Oaxaca a través de un censo de 1890”, en *Diario de campo*, no. 42, suplemento, marzo-abril, INAH, México, pp. 80-97.

Velázquez, María Elisa y Gabriela Iturralde

2012 *Afrodescendientes en México. Historias contra el olvido y la discriminación*, CONAPRED, México.

Velázquez, María Elisa y Odile Hoffmann

2007 “Investigaciones sobre africanos y afrodescendientes en México: acuerdos y consideraciones desde la historia y la antropología”, en *Diario de Campo*, Marzo-Abril, INAH, México.

Vinson III, Ben

2000 “Los milicianos pardos y la construcción de la raza en el México colonial”, en *Signos históricos*, UAM, México, diciembre, pp.87-106, disponible en: juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/signos/cont/4/art/art5.pdf

2004 “La historia del estudio de los negros en México”, en Ben Vinson y Bobby Vaughn, *Afroméxico*, FCE/CIDE, México, pp. 19-74.

Vinson III, Ben y Bobby Vaughn,

2004 *Afroméxico*, FCE/CIDE, México.

Vygotski, Lev

2006 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.

Widmer, Rolf

1990 *Conquista y despertar de las costas de la Mar del Sur (1521-1684)*, CONACULTA, México.

Wolcott, Harry

2006 “Sobre la intención etnográfica”, en Honorio Velasco Maillo, F. Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la Antropología de la educación y de la Etnografía escolar*, Ed. Trotta, Madrid.

Video

Gabayet, Natalia y Claudia Lora

2009 “El juego de los diablos. Celebración de Muertos en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca”, INAH, México.

Páginas de internet

Notas. Última consulta de todos los sitios: 20 octubre 2013, a menos que se indique otra fecha. Se ha evitado añadir “www” antes de cada link.

AFRICA AC

- colectivoafrica.blogspot.mx/2010/09/reina-negra.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2010/10/ensayando-para-todosantos.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2010/11/conmemoran-20-anos-de-la-recuperacion.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2011/01/imagenes-taller-de-cantos-africanos.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2012/02/realiza-iago-taller-de-grabado-en.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2012/03/taller-de-fotografia-y-danza-en-jose-ma.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2012/08/taller-de-fotografia-estenopeica-en.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2012/10/celebran-comunidades-de-la-costa-chica.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2013/08/porque-celebrar-el-dia-del-pueblo-negro.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2013/05/a-etiofia-la-danza-de-los-diablos-del.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2013/06/propuesta-de-la-redrcpnm-sobre-la.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2012/10/celebran-comunidades-de-la-costa-chica.html
- colectivoafrica.blogspot.mx/2010/11/conmemoran-20-anos-de-la-recuperacion.html

Ayuntamiento Constitucional de Santa María Huazolotitlán

- *Plan Municipal de Desarrollo* 2011-2013, en finanzasoxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/11_13/414.pdf.

- *Plan Municipal de Santa María Huazolotitlán 2008-2010*, consultado en: finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/414.pdf, última consulta julio 2013

Biblioteca Digital de la Medicina Tradicional Mexicana (UNAM)

- medicinatradicionalmexicana.unam.mx/flora2.php?l=4&t=Chupamirto&po=&id=6262&clave_region=29
- medicinatradicionalmexicana.unam.mx/termino.php?l=1&t=susto
- medicinatradicionalmexicana.unam.mx/termino.php?l=1&t=susto&id=2623
- medicinatradicionalmexicana.unam.mx/pueblos.php?l=2&t=maya&demanda=mal_de_ojo&orden=15&v=m#demanda.

Biblioteca Digital ILCE

- bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/index.php?clave=huasteca&pag=49, última consulta febrero 2013.

Casa Hankili Africa

- hankilisoafrica.com.mx

Centro Cultural Cimarrón

- centroculturalcimarron.blogspot.mx/2011/03/blog-post.html
- centroculturalcimarron.blogspot.mx

Colectivo Pinotepa

- colectivopinotepa.blogspot.mx

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)

- cdi.gob.mx

Diccionario de la Real Academia Española

- rae.es
- lema.rae.es/drae/?val=moro
- lema.rae.es/drae/?val=milpa.

Dirección General de Bibliotecas, Conaculta

- dgb.conaculta.gob.mx/cerebro/coleccion/pdf_conservacion/1018614.pdf.

Earth Products Inc.

- noni.com.pa

ECOSTA

- ecosta.org

Gobierno del Estado de Oaxaca

- diputados.gob.mx/comisiones/asunindi/oaxregla.pdf
- finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/asistencia/leyes_fiscales/2012/1_CONSTITUCION_POLITICA_DEL_ESTADO.pdf.
- finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/asistencia/leyes_fiscales/2011/1_CONSTITUCION_POLITICA_DEL_ESTADO.pdf.

- *Programa Sectorial de cultura 2011-2016*, SECULTA, en culturasyartes.oaxaca.gob.mx/files/plansectorialcultura.pdf

Grupo NSS Oaxaca

- nssoaxaca.com/politica/25-gobernador/58176-se-decreta-el-19-de-octubre-como-dia-del-pueblo-negro-afromexicano-de-oaxaca

INEGI

- inegi.org.mx
- inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/consulta_localidades.aspx
- gaia.inegi.org.mx
- mapserver.inegi.gob.mx/geografia/espanol/datosgeogra/climas/climas.cfm
- inegi.org.mx/sistemas/ResultadosR/CPV/Default.aspx?texto=Jos%E9%20Mar%EDa%20Morelos
- inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/divi_terri/1810-1985/oax/oaxaca.pdf

Ley 70

- urosario.edu.co/urosario_files/82/82865bdc-a37a-46ff-b6ea-fb07398aaedb.pdf

Libros de Primaria de los Ochenta

- librosdeprimaria80s.blogspot.mx/2011/11/trabalenguas-pepe-pecas-y-otros-espanol.html

Martínez Montiel, Luz María y Lutgardo García Fuentes

- *El trabajo en la América hispana: el recurso a los negros*, en: larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000200

Noticias Net

- tablet.noticiasnet.mx/oaxaca/general/149332-toma-protesta-mane-al-comite-ninez-afrodescendiente

Organización de Médicos Tradicionales de la Mixteca AC

- cdi.gob.mx/participacion/omima/descripcion.htm

Prensa Digital

- prensadigital.com.mx/noticias/mayo2013/01/page/mane.html

“Resolución en el expediente de dotación de ejidos al poblado José María Morelos, Estado de Oaxaca”

- Diario Oficial de la Federación, Sección Primera, 5 marzo 1936, disponible en: dof.gob.mx/index.php?year=1936&month=03&day=05

Rolf Noyer

- *Diccionario etimológico y comparativo de las lenguas Huaves, Oaxaca*, en: ling.upenn.edu/~rnoyer/DECH_August2012.pdf

Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca

- sai.oaxaca.gob.mx/contenido/conocenos/derechos_indigenas.html, última consulta julio 2013.

Secretaría de Educación Pública

- sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf
- snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_OAX_2011.pdf
- snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_GRO_2011.pdf
- snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_REPMEX_2011.pdf

Servicio Digital de Noticias, Notioax

- notioax.com/index.php/en/estado/item/4259-reconocimiento-constitucional-en-oaxaca-al-pueblo-afromexicano

SOCPINDA DH AC

- socpindadhac.blogspot.mx/2013/05/organizacion-socpinda-celebra-las-ninas.html
- socpindadhac.blogspot.mx/2013/05/ninas-y-ninos-afromexicanos-de-la-costa.html
- socpindadhac.blogspot.mx

Species Profiles for Pacific Island Agroforestry agroforestry.net/tti/Morinda-noni.pdf

UNAM

- nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDITORIAL/pdfs

UNICEF

- unicef.org
- unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf
- [unicef.org/mexico/spanish/mx_4topremioUNICEf-WEBV2\(1\).](http://unicef.org/mexico/spanish/mx_4topremioUNICEf-WEBV2(1).)

Universidad de las Regiones Autónoma de la Costa Caribe Nicaragüense

- uraccan.edu.ni