

Niñas otomíes en el patio de recreo de una escuela en Guadalajara¹.

Patricia García Guevara* y Vanessa Martínez Carvajal**

Resumen: El estudio analiza algunos procesos de identidad de un pequeño grupo de niñas otomíes migrantes observadas en el patio de recreo de una escuela primaria en la ciudad de Guadalajara. En este espacio podemos ver reflejada de manera interactiva la identidad, la etnia, el género y la infancia como parte de los ordenamientos relacionales, múltiples y contradictorios. Describimos también las formas en que las niñas transitan por las diversas facetas de la infancia, las cuales les permiten estar en contacto con la cultura urbana hegemónica. **Palabras clave:** Educación, género, etnia, identidad, cultura escolar.

Abstract: This work studies some identity process of a small group of otomíes migrants girls observed at the school play yard in an elementary school in Guadalajara city. In this space we can see not only the identity interactivity reflected, but also gender and childhood issues as part of multiple and contradictory relational order. It also describes the many forms in which girls go to different childhood phases that allow them to be in contact with the hegemonic urban culture. **Key words:** Gender, education, ethnicity, identity, school culture.

Este trabajo explora las identidades de algunas niñas que pertenecen a la etnia Otomí en México. Se trata de un grupo de migrantes, provenientes del estado de Querétaro, que desde hace algunos años se establecieron en la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara². El patio de recreo de una escuela primaria nos sirve de marco para dar cuenta de cómo se expresa dicho proceso en este espacio social. El texto está organizado en tres secciones: una breve problematización de

¹ Los datos etnográficos para este artículo provienen de la tesis de Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación: “Niñez y adolescencia otomí en el patio escolar. Una mirada desde la educación a las relaciones interétnicas y a la violencia”. Universidad de Guadalajara CUCSH-DEEDUC de la maestra Vanessa Martínez Carbajal (2007), bajo mi dirección. Este artículo fue un trabajo que realizamos juntas y que quedó embalsado en los laberintos burocráticos de las publicaciones. La temática de este número y a instancias de la doctora Palencia y del cuerpo académico que encabeza, sirvió para desempolvarlo. Lamentablemente la semana pasada el espíritu comprometido de Vanessa exhaló el último suspiro y no podrá ver su generoso trabajo publicado. Es un quebranto que su talento y prometedora carrera quedase trunca, QDEP.

* Doctora. Profesora-investigadora titular en el Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC-CUCSH), Universidad de Guadalajara.

** Maestra en Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Guadalajara. Estudiante de doctorado por la Universidad de Aguascalientes.

² Se concentran en dos colonias de la zona conurbana de Guadalajara.

algunas categorías relacionadas con la identidad y una etnografía sobre este grupo, describe con gran detalle la interacción en el patio escolar de algunas niñas otomíes. Finalmente, presentamos algunas conclusiones.

El enfoque multicultural y poscolonial feminista, desde hace tiempo, propone una perspectiva cosmopolita para entender el imperialismo educativo que ha sido impuesto a sociedades no occidentales. Sostiene que los estudios de género, que provienen de los países altamente industrializados, han pasado por alto la hegemonía cultural occidental. La dominación cultural ha legitimado un discurso sobre el género y la etnia que define a las colonizadas como incapaces de autogobierno, problemáticas y con bajo rendimiento escolar. El reconocimiento de un pluralismo cultural y una diversidad étnica es crucial (Mirza, 1992; Mohanty, 1992; García Guevara, 2004 y Marcos, 2010).

La pluralidad salta a la vista en las hijas de indígenas migrantes. Entre ellas podemos esperar ver tantas diferencias como semejanzas. Por ejemplo, contrastemos una niña mazahua migrante en la periferia de la ciudad de México, con una niña huichol u otomí en la zona metropolitana de Guadalajara con servicios públicos de escuelas, camiones a unas cuantas cuadras de sus casas y que cuentan con luz y agua potable. O una niña tzotzil en Chiapas que vive con escasos servicios básicos, una pesada carga doméstica en un marco de matrimonios forzados, violencia doméstica, analfabetismo y alcoholismo masculino, entre otros (García Guevara, op. cit. y Marcos, op. cit.).

Ahora comparemos, los procesos a que está expuesta la hija o la nieta de las activistas indígenas que se han dado a la tarea de transformar las condiciones descritas arriba, formando redes de resistencia organizada ante las desiguales relaciones de género. Por ejemplo, en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), encontramos alrededor de un 30 por ciento de combatientes mujeres (Marcos, op. cit.)³. O el caso de la sierra Tarahumara, donde cuarenta mujeres han llegado a ocupar el máximo cargo de autoridad tribal en municipios donde gobiernan integrantes de las etnias Tarahumara, Pina, Guarojío y Tepehuan⁴, u otros movimientos similares en las comunidades de Mayo en Sonora, Oaxaca, etcétera.

La multifactorialidad de la identidad, la etnia, el género y la infancia

El tratamiento de la diversidad identitaria y étnica se complica cuando ésta incluye la agenda de género. Las niñas, en cualquier sociedad, son entes complejos con múltiples identidades y discursos

³ Recordemos la Ley Revolucionaria de las Mujeres de 1993, o la declaratoria: “Las mujeres llegaron a entender que es importante su participación para cambiar esta mala situación” de la comandanta Ramona. (Marcos, op. cit.). A nivel internacional hay más ejemplos como éste. La Red de Mujeres de Ruanda, Las Mujeres de Negro de Serbia, Bosnia, Croacia, Kósovo, Montenegro, Sudán, el Foro de Acción de Mujeres de Pakistán, etcétera (Alborch, 2002).

⁴ La anciana Mara Holguín Negrete fue la primera Gobernadora mujer de toda la Tarahumara y desde hace cuatro años gobierna con mano firme a más de 375 ejidatarios y a sus familias: “Antes había puros gobernadores hombres, pero la comunidad me eligió a mi porque el hombre que me pusieron como competidor era un borracho que entraba a las asambleas y a la iglesia tomado” (Periódico *El Norte*: 28 de noviembre de 2005).

de género. Ellas siguen o se apropian de diferentes maneras de las significaciones sobre lo que es la feminidad o la masculinidad. La manera en que es moldeada o informada la escucha de una niña por el “*discurso regulador dominante de género*” en los cuentos tradicionales, las rondas infantiles, las canciones de moda, las imágenes que transmiten los medios masivos de comunicación en la televisión o los anuncios espectaculares, resulta ser incluso más eficaz que los discursos alternativos o la agencia de las propias niñas (David, 1995). Esto es, las relaciones de género, explican parte de la problemática de las relaciones interculturales, tanto como las diferencias percibidas entre los sexos (Connell, 1995).

Consideramos que tanto la identidad como la etnia, el género y la infancia son términos relacionales, múltiples y contradictorios. Poseen un componente igualmente objetivo y subjetivo, voluntario que obligatorio. Sobre todo los dos primeros son un punto de referencia, pero al mismo tiempo dan paso a la continuidad y el cambio en un proceso de etnogénesis para adaptarse a las nuevas circunstancias (Navarrete, 2004). Lo que plantea Gutmann (1996) sobre la identidad, bien puede aplicar a la etnia. La identidad no es un hecho ya cumplido ni transparente, ni sin problemas, es más bien una producción sin completar y en proceso. ¿Qué otros referentes podemos utilizar para explicar la pluralidad de lo indígena y mestizo fuera del sistema binario que los contrapone?

Consideramos apropiado para el presente análisis utilizar el concepto de Gilberto Giménez (citado en Pérez, 2003) “dimensiones de identidad”, para referirnos a las diversas identidades de una persona, que se contrapone a la idea de un ser fragmentado o desintegrado. Igualmente, abonan a este terreno el concepto “identidades colectivas” para los distintos grupos sociales. Dichas identidades colectivas construyen un imaginario basado en signos, símbolos y significados leídos por miembros de cierto grupo social.

Las niñas tienen dimensiones de identidad al existir en una diversidad de identidades colectivas a las que pertenecen; incluso existen contradicciones entre ellas, pero la persona sigue manteniéndose como una unidad⁵. Las dimensiones de identidad y de identidad colectiva de las niñas otomíes son fenómenos cognitivos que les permiten identificarse con miembros de su mismo grupo. Incluso surge una identificación con quienes no son otomíes. Miguel Bartolomé (citado en Pérez, op. cit.) señala que la identidad étnica implica, por un lado, una identificación psicosocial de la persona con sus semejantes; por otro lado, una identidad contrastiva puesto que las etnias son grupos que afirman lo propio en confrontación con lo alterno; implica una relación entre *nosotros* y los *otros*.

Según Bartolomé (2004) la identidad étnica constituye una relación diádica en la que confluyen tanto la autopercepción como la percepción por otros. El afecto es uno de los contenidos vitales de la identidad compartida, es una especie de conciencia de membresía que da pertenencia a una colectividad. Sin embargo, la comunidad, al establecer mayor cercanía emocional, genera un espa-

⁵ Seminario sobre Cultura y Representaciones Culturales, sesiones de 2002 (citado en Pérez Ruiz, 2003).

cio donde se descargan tensiones cotidianas, frustraciones y problemas con un conflicto potencial (*ibídem*: 49).

En el juego de percepciones que conforman la identidad, gran parte de estas tensiones y frustraciones que generan conflictos es la reproducción de la violencia en sus diferentes manifestaciones. Pacheco (2002), afirma que desde la niñez las mujeres indígenas viven en medio de una violencia doméstica. Este problema social, en gran parte, lo genera una sociedad autoritaria y patriarcal en la que desde la temprana edad, socializa a sus integrantes bajo la creencia de que “un verdadero hombre” tiene que mostrarse fuerte. Los estudios al respecto, demuestran que en la familia hay un alto porcentaje de hombres golpeadores que a su vez experimentaron la violencia directa o fueron testigos de ella (Corsi et al. 1995). Esto a su vez genera una cadena de violencia al interior de las familias. En dicha cadena, los estereotipos de género que polarizan a los sexos, no contribuye a la erradicación de la violencia basada en el género (Suárez, 1994). En muchas ocasiones esto se extiende hacia el control violento y denigratorio del desarrollo sexual de las niñas. Si bien, la sexualidad tiene componentes biológicos, su explicación en gran parte proviene del entorno social y de los procesos de identidad (Rodríguez, 2011).

Por su parte, la infancia es una etapa importante en la vida de las personas porque se interiorizan prácticas culturales y se inicia la interpretación simbólica del mundo, dándole sentido. Dicha interpretación proviene del mundo externo y se introduce al mundo interno. El sociólogo Pierre Bourdieu (1972) llamó a este fenómeno la dialéctica de la interioridad-exterioridad porque es por medio del lenguaje, el comportamiento y las acciones que nos introducimos en el mundo interno de la niña o del niño y de lo que sucede fuera de sí.

La cultura en la que se desenvuelven las y los niños consta de prácticas, conocimientos, ideas, símbolos y emociones que guardan un significado para el grupo social en el que se desarrollan (Bonfil, 1991). Así mismo, es un proceso de producción, transformación y actualización de esos símbolos y significados (Bourdieu, 1972). Por ello la definición de las edades: la infancia, la juventud y la senectud, es un asunto cultural. En ciertas etnias, como la Otomí, la infancia es más breve que en la cultura hegemónica occidental. Incluso hay etapas de la vida que las otomíes urbanas han inventado recientemente, como la adolescencia (Martínez, 2002)⁶.

Este es un proceso un poco más diferenciado en ciertas capas sociales urbanas. Por lo mismo, es importante el papel que ha jugado la institución escolar en la vida de las niñas otomíes, porque prolonga la infancia y crea nuevas etapas al incrementar la edad de reproducción y vida en pareja. Surgen en este espacio nuevas y atractivas experiencias que con frecuencia implican conflictos en el proceso de conformación identitaria de las niñas (Martínez, 2005). También, existen fenómenos que son rechazados por su comunidad cultural y aceptados por la cultura hegemónica y viceversa.

⁶ Puesto que en su mayoría pasan de la niñez a la vida adulta.

Ellas transitan entre las dimensiones de la identidad, lo cual les permite adaptarse a las circunstancias en las que se encuentran. Dentro de su grupo cultural originario la identidad colectiva contiene un discurso común que implica semejanza para poder formar parte del “todos nosotros” (Fossaert, 1983). Pero esta unidad otomí no está libre de fisuras o rupturas, sobre todo cuando las niñas están en contacto cotidiano con la cultura urbana hegemónica y pueden comparar lo que les gusta más de una y de otra.

Las niñas y niños no indígenas de la escuela primaria urbana observada, comparten una situación económica o de clase, similar a la de otomíes. Dicha situación facilita, en ocasiones, las relaciones interétnicas entre las niñas y niños al no existir una diferencia acentuada en los bienes que poseen. Sin embargo, estas relaciones no están exentas de conflicto entre ellas⁷.

Es importante estudiar a las identidades en las instituciones escolares porque la escuela ha jugado un papel central en la construcción de ellas. Por un lado, en la conformación de una identidad nacional mexicana como algo homogéneo (Martínez, 2005). Por el otro, en la identidad de género como un fenómeno natural. Esta última dimensión no ha sido lo suficientemente estudiada en niñas y niños indígenas que asisten a escuelas urbanas. La psicoanalista Mabel Burin (1998) señala que la identidad de género se comienza a construir en la intersubjetividad con la familia, en el vínculo temprano entre padres e hijos. Pero cuando las niñas crecen y sus espacios de socialización se amplían, otras instituciones influyen en la construcción de esta dimensión identitaria. La escuela es una de éstas y juega un papel importante en este proceso psicosocial.

La Escuela Primaria Urbana “José Revueltas”

La pobreza y desigualdad, en la zona conurbada de Guadalajara, tiene una expresión más en el Cerro del Cuatro, lugar poblado desde hace por lo menos dos décadas por migrantes indígenas otomíes que llegaron a este sitio para trabajar y construir un hogar. La pobreza tiene sus facetas: para los otomíes es más crudo vivir en el campo que en una gran ciudad como esta, donde las oportunidades se amplían. Estas familias provienen de Santiago Mexquititlan, Querétaro, comunidad mucho más empobrecida que este cerro.

Cinco son las colonias principales de este lugar: Nueva Santa María, Mezquitera, Buenos Aires, Francisco I. Madero y Loma de San Miguel. A orillas del cerro las calles están pavimentadas, pero conforme se sube más, las calles están empedradas y muchas intransitables por la tierra y el escombro. Las casas también sufren variaciones dependiendo de la zona del cerro, pero en general son sencillas y de aspecto modesto.

⁷ En una ocasión una niña no indígena le robó dinero a una niña otomí de 2º, y se negó a devolverlo (Registro etnográfico, 8 de noviembre de 2005).

Los hijos e hijas de los inmigrantes otomíes realizan un doble esfuerzo con relación a los alumnos y alumnas monolingües que son urbanos de nacimiento por más generaciones. Adecuar los nuevos patrones urbanos a sus registros étnicos de referencia resulta paradigmático. Integrarse al horario y calendario escolar, guardar sus normas y rutinas implica un proceso particular para esta población infantil. Sobre todo, cuando estamos frente a un tipo de familia, que está basada principalmente en una unidad productiva muy cerrada, en donde los miembros trabajan colectiva y solidariamente para su sobrevivencia (Martínez, 2001). Es precisamente dicha estructura la que genera un tipo particular de socialización hacia los y las pequeñas que trasciende el hogar y tiene efectos en la escuela⁸. Al tiempo que la mayoría de las niñas otomíes parecen “aprovechar” la convivencia social con las niñas “mestizas” o bien en la escuela, en la calle vendiendo o con sus vecinas por medio del intercambio de códigos de “aquello” que constituye la cultura urbana.

El trabajo familiar en esta comunidad étnica introduce a los niños al mundo de los adultos, pero también los provee de una responsabilidad forzada. La mayoría de las unidades familiares de esta comunidad se especializa en la venta de papas. Distribuyen papas fritas al mayoreo en el mercado de abastos, venden en distintos puntos comerciales de la ciudad y siguen las festividades populares en la misma. Así, lo particular del trabajo familiar es que, en ciertas ocasiones, las niñas obtienen un porcentaje de las ganancias que pueden gastar en ellas y sus necesidades escolares. La repartición de una proporción de las utilidades es un pasaje que habla de cómo las necesidades económicas familiares generan al mismo tiempo una gratificación económica infantil.

Los habitantes del cerro trabajan de variadas formas, tanto en el espacio doméstico como en el público. Los empleos más frecuentes que realizan jóvenes y adultos son la albañilería, el comercio, la artesanía, el trabajo doméstico, obreros o empleados en talleres y/o fábricas, por citar los más frecuentes. Los recursos económicos que obtienen las familias, por lo tanto, son limitados. En general, las familias requieren del trabajo infantil para subsistir, lo que desencadena deserción escolar o bajo rendimiento académico. Conforme aumenta la edad de las niñas y jóvenes, la responsabilidad económica y doméstica crece y se le da prioridad al trabajo.

Aunque se comparte una situación económica similar con los mestizos de estas colonias, las costumbres otomíes son distintas en varios aspectos. Las mujeres son las encargadas de comercializar su producción de papas fritas, actividad importante para esta etnia en la ciudad, aunque no la única. Además, las madres son las que administran el dinero que ganan las hijas, hijos e incluso la pareja. Los padres de las niñas trabajan principalmente en tres oficios: el tejido de sillas, la albañilería y la preparación de las papas fritas que las hijas y la esposa comercializan. Al parecer su horario no es tan extenso, pues algunas niñas mencionan que cuando ellas regresan de trabajar, sus papás ya están en casa.

⁸ Las niñas pueden faltar a la escuela por razones de trabajo.

La mayoría de las niñas otomíes de esta escuela primaria afirman que lo que ganan en un día se lo entregan íntegramente a la madre para que posteriormente ella haga la repartición. Susana, otomí de 6° con 14 años, señala que en un buen día gana entre \$100 y \$120. Juana, de 4° con 11 años, en cambio dice que recibe \$100 en un mal día, pero que cuando le va bien obtiene hasta \$250. El horario de trabajo es aproximadamente desde las 15:00 a las 21:00 hrs. Al regresar a la casa cenan, hacen la tarea y ven la televisión.

Además de trabajar, en las mañanas asisten a la Escuela Primaria Urbana “José Revueltas” ubicada en la colonia Francisco I. Madero, a sólo unas cuantas cuerdas de las antenas televisivas que caracterizan a este lugar. También lo distingue la violencia y delincuencia, fenómenos casi inseparables de los barrios marginales de las ciudades. Subir dos cuerdas más allá de esta escuela implica riesgos para los visitantes; el profesor encargado de la Dirección escolar describe esta zona como “muy peligrosa”. De cualquier forma, sigue siendo el camino cotidiano que recorren varias niñas otomíes para llegar a sus hogares.

El patio de recreo

El patio de recreo al igual que el aula y las fiestas escolares, han sido, estudiadas como un espacio productor de significados diferenciados por género. Éstos estudios han encontrado una compleja cultura sujeta a reglas y rituales, con dominios territoriales por los chicos, con jerarquías que se establecen para su uso, como un lugar en dónde se recrean las identidades adultas o se adquieren identidades sociales en recreación con sus pares, las culturas infantiles orales que proyectan temas como el noviazgo o la maternidad, el ejercicio de manifestaciones corporales y lúdicas, etcétera (Askew y Ross, 1991; Grugeon, 1995; Martínez *et al.*, 1997). En este caso, tomamos al patio de recreo como un lugar privilegiado para observar algunas de las expresiones identitarias que ponen en práctica las niñas otomíes de manera interactiva con sus pares.

El bullicio comienza en el patio de recreo a las once de la mañana cuando se llena de niñas y niños que salen a jugar y comer algo en el recreo. Esto da lugar a una dinámica en dónde primero salen los más pequeños (primer grado) y luego los demás grados hasta llegar a sexto. Al salir buscan estar acompañados por más amiguitos. Las niñas y niños otomíes parecen estar bien integrados con los y las demás: juegan con los no indígenas por igual; aunque siempre están pendientes entre hermanas de lo que sucede entre ellas. Los niños y las niñas en general prefieren la compañía y amistad de los de su mismo sexo, pero también son comunes los juegos mixtos.

La “integración” a la cultura de destino pasa por toda una serie de espacios y formas externas a lo curricular que ponen en práctica en el patio de recreo y en ciertos eventos escolares⁹ y que de manera interactiva reconstruyen en este contexto (Caballero, 2000). Esta es una dimensión de su

⁹ La fiesta del Día de Muertos, de la Revolución mexicana, etcétera.

identidad, la “interactiva” o “transitoriamente adoptada” fuera del aula, es un comportamiento que se da con sus pares “mestizas”. Esto las “adapta” al menos por unas horas a las nuevas circunstancias que viven en la ciudad de destino. Es visible una “integración” a lo mestizo, aun cuando la continuidad hacia su grupo étnico sea defendido y reforzado por sus padres y madres en el ámbito privado de sus hogares de distintas maneras.

Con esto último nos referimos a que a primera vista, las distinciones que separan a un grupo étnico de otro son la lengua, la religión, los atuendos y sus costumbres; sin embargo, son precisamente estos mismos elementos como el vestido, el baile, las canciones, “mestizas”, el football¹⁰ y la negación de la lengua materna que permite a las niñas otomíes relacionarse con las nuevas circunstancias con *los otros* y *otras*. Esto se refleja cuando las niñas y niños otomíes dicen ignorar su lengua materna precisamente porque la madre y el padre les dicen que no la hablen. Algunas niñas como Lorena (segundo grado), dicen que entienden ciertas cosas cuando su mamá y su papá hablan otomí pero que ellas sólo hablan español. Tal vez este sea un mecanismo de defensa para poder socializar más fácilmente en la escuela y evitar algún tipo de discriminación. O también, parte de una identificación psicosocial que adoptan como parte de su membresía e interacción con *los otros*.

La niña otomí sigue las normas y el currículum de la escuela de forma instrumental “hay que aprender a hacer cuentas para vender”. Al mismo tiempo la identidad femenina es expresada o interactuada en la vida cotidiana en el hogar, el trabajo de los padres y su participación en éste; pero también en la escuela por medio de las cancioncillas, el vestir, el baile. Parece que éstas características externas de la identidad son también una expresión de la asimilación a la cultura escolar (Caballero, op. cit.).

Es complejo hablar de las expresiones de sexualidad entreveladas que se ven en las niñas otomíes. Sin embargo, éstas son un poco más evidentes en los festejos escolares. Por un lado la música en los altoparlantes que seleccionan los profesores son canciones comerciales con un alto contenido sexual¹¹. Igualmente, los rituales en la Kermés escolar de “casamiento en broma” entre los alumnos son interactuados de manera común. Por el otro, se trata de códigos de la cultura urbana hegemónica a los que de una u otra forma se adscriben las menores.

Un aspecto recurrente, observado en el patio escolar y presente en las conversaciones con las niñas, es la sexualidad. Al acercarse el final de la educación primaria, el desarrollo corporal de las niñas es más veloz que el de los niños, lo que provoca curiosidad y atracción para ambos. En los dos grupos de 6° (A y B) existe una mayoría femenina, lo que permite visualizar con más nitidez algunos aspectos de la sexualidad de las niñas. Algunas incorporan en esta etapa elementos femeninos simbólicos como subirse la falda, usar aretes, maquillaje y marcar su distancia con respecto a las niñas menores. Las relaciones con los niños o jóvenes se transforman al surgir una atracción

¹⁰ Una adolescente otomí destaca particularmente en este deporte escolar.

¹¹ Como son las canciones de “dame más gasolina” y la de “tubo, tubo”

física y la posibilidad de tener un noviazgo. En las niñas de grados menores, la sexualidad puede ser examinada a través de canciones que van acompañadas de juegos con las manos:

- I.- “En el mercado de la bomba hay una zapatería a donde van las chicas guapas, a tomarse las medidas. Se les ve la pantorrilla, los muchachos se avergüenzan, se han caído de la mesa por tomar tanta cerveza”¹².
- II.- “Un marinerito me mandó un papel, diciendo que me case pero no con él. ¡Qué tonta fui, yo me casé! A los ocho meses yo tuve un bebé, a los nueve meses yo me divorcié, era una paloma, punto y coma, que perdió su nido, punto y seguido. Pobre animal, punto final”¹³.

En ambas canciones está presente la sexualidad y las relaciones entre los niños y las niñas. Por un lado, los hombres se avergüenzan de ver las piernas de las mujeres, probablemente porque han bebido mucho, lo que provoca que caigan de la mesa. En la segunda canción, hay un lamento por haberse casado con el hombre equivocado, tener un hijo inmediatamente y finalizar el matrimonio sólo un mes después de parir. Estas canciones son más populares entre las niñas mestizas, aunque no por ello desconocidas para las niñas otomíes.

Con respecto a los noviazgos, las gemelas otomíes de 6° con 13 años, dicen no tener interés en los novios porque “tienen que estudiar”. La forma de expresarlo remite a un discurso proveniente de los adultos más cercanos a ellas pero interiorizado de tal forma que las chicas muestran convencimiento acerca de esta idea. En una charla durante el recreo, Luci, otomí de 4°, con 12 años de edad, explica lo difícil que le resulta relacionarse con los hombres fuera de la escuela. Sus padres la regañan si la ven conversando con jóvenes de su barrio o en el trabajo, pero ella busca las maneras de hacerlo, aunque implique riesgos y represalias. La sexualidad, aunque temida y silenciada, se expresa. Gloria Careaga Pérez (2003) sostiene que a pesar de los férreos controles y múltiples amenazas, así como de las sanciones sociales, la sexualidad y sus expresiones más transgresoras van adquiriendo visibilidad. “Hay una fuerte influencia de estigmas y estereotipos sobre los grupos culturales y sobre los sexos que reafirman la diferencia y la transforman en temor o rechazo” (*ibídem*: 299).

En los casos arriba mencionados, tanto padres como hijas, asocian el noviazgo con el “posible” ejercicio de la sexualidad y la naturaleza corporal de las mujeres como algo incontrolable con graves consecuencias, como puede ser un embarazo o una mala reputación. La diferencia está en la manera en que las chicas lo asumen: en el primer ejemplo, las gemelas otomíes no cuestionan a los padres y aceptan sus indicaciones. En el segundo, la niña se rebela ante los padres, mantiene una relación de pareja con un joven e incluso realiza un matrimonio ficticio en la Kermés de la escuela. La institución escolar da cabida a este tipo de juegos en los cuales los niños realizan actos

¹² Registro etnográfico, 13 de octubre de 2005.

¹³ Registro etnográfico, 31 de octubre de 2005.

de adultos; sin embargo, para hacerlo “divertido” se hace una sátira de este hecho. En el acta, se les llama “atontados y apresurados” a los novios. Se menciona la posibilidad del divorcio pagando sencillamente dos pesos, “si al rato ya no son tan felices como pensaban hasta antes de casarse”¹⁴.

Por otra parte, las niñas otomíes mencionan que al llegar de trabajar, ven la televisión. Los medios masivos de comunicación, a través de programas como las telenovelas u otras series, presentan estereotipos de la feminidad y masculinidad hegemónica que atraen a las niñas. Sin embargo, hay prácticas muy distintas, en su grupo étnico, a las difundidas por estos programas televisivos. Por ejemplo, el hecho de que las parejas otomíes contraen matrimonio después de haber vivido en unión libre cierto tiempo y haber tenido hijos. Lorena, con 8 años de edad, comenta que en próximas fechas sus papás se casarán y que uno de sus hermanitos pequeños será el que cargue el vestido de la “novia”, es decir, su mamá. La niña se muestra orgullosa y contenta de dicho ritual en el cual sus padres harán una fiesta para celebrar su unión. En la cultura urbana dominante, la mayoría de veces se comienza al revés: primero el matrimonio, después la vida en pareja y, en ocasiones, la reproducción.

Identidad genérica, violencia y sexualidad

Los discursos de las niñas reflejan los papeles en los que son socializadas por los padres y madres, los cuales suelen ser variados. Muchos siguen los estereotipos de patrones tradicionales como son la violencia física hacia los y las pequeñas como medida disciplinaria, el reforzamiento de tabúes sexuales, la libertad sexual como prerrogativa masculina de los hermanos solteros, etcétera. Padre y madre se encargan de reforzar esto último con distinción de género. Luci cuenta:

“Dice mi papá que porque mi hermano es hombre, puede tener las viejas que quiera, así dice”. Más adelante contrasta las restricciones a las que se ve enfrentada:

“Me castigaron... [ese día] me fui a vender y llegué tarde porque me fui a la casa de una tía, hermana de mi mamá y luego el camión no pasaba y mi mamá se enojó: dice que yo ando de loca de “volada” con los hombres, que no les debo de hablar. Me dijo que a ver si luego no salgo panzona y a ver qué hago”¹⁵.

El padre deja claro las otras posibles consecuencias: “Que no puedo hablar con hombres porque luego ya no voy a querer seguir en la escuela y a ver qué voy a hacer”. Cabe resaltar que no se trata sólo de una advertencia o tabú sobre las relaciones sexuales precoces, sino también, de la prohibición de tener pareja fuera de su grupo étnico.

¹⁴ Registro etnográfico, 21 de noviembre, 2005.

¹⁵ Registro etnográfico, 3 de noviembre de 2005.

No obstante, esto contrasta con otros patrones menos tradicionales. Cuando la dinámica familiar lo amerita, los adolescentes hombres cuidan a los hermanos y hermanas pequeñas. Esto es, si en la unidad familiar hay escasez de mano de obra infantil femenina para que se queden al cuidado de los y las menores, mientras padre, madre y hermanas trabajan, entonces, los hermanos hombres quedan al cuidado. Los padres pueden cortar el pelo a las hijas, los hombres cocinan papas para la venta, algunos padres poseen la habilidad de hacer cestería¹⁶. Una madre suele golpear al padre sin que éste regrese los golpes. Las mujeres son las encargadas de comercializar el producto y de administrar el dinero. No obstante dentro de estos contrastantes roles de género, lo que priva es la violencia física en manos masculinas incluso entre tres generaciones.

Las relaciones cotidianas tienen que ver, en no pocos casos, con violencia simbólica y física. Es la familia un núcleo donde se desarrollan las primeras relaciones íntimas, cuerpo a cuerpo. En ocasiones la violencia física y verbal por parte de los adultos es un recurso al que constantemente se acude para “solucionar conflictos” o reforzar las relaciones de poder a favor de las madres, padres o hermanos varones.

En el caso de Luci, las amenazas y golpes, principalmente ejercidos por la madre, tienen una función de control y reproducción de las jerarquías al interior de la familia. En las unidades domésticas otomíes las mujeres mayores (madres, hermanas, cuñadas) tienen el derecho de dar órdenes a las menores y reprenderlas si las niñas se niegan a obedecer. Esto genera tensión y conflicto entre niñas y adultas. Luci relata: *Como a ella [mamá] le pegó mi abuelito, yo le dije “ahora usted se quiere desquitar conmigo” y me dice que soy una pendeja*¹⁷.

Esta violencia y falta de comprensión hacia sus sentimientos desencadenó pensamientos suicidas en la niña, pero más adelante ella misma buscó alternativas a su problemática familiar. Pensó en irse de su casa con algún conocido o familiar, aunque no lo llegó a concretar. La madre buscó la reconciliación dándole un regalo (una falda del uniforme escolar), lo que aparentemente solucionó el asunto. En otros casos, como el de Susana de 6°A o el de las gemelas otomíes, Yolanda y Eli de 6°B, la convivencia familiar tampoco está libre de fricciones. Nuevos integrantes se unen a la familia cuando los jóvenes se relacionan sentimentalmente y “se juntan” para llevar una vida no sólo en pareja, sino con el resto de la familia. Son las mujeres las que se integran a la unidad doméstica del compañero. Esta convivencia cotidiana en ocasiones molesta a las niñas pues hay otra mujer mayor (la cuñada) a la que hay que obedecer.

En la escuela, la violencia física es constante entre los niños y un poco menos frecuente entre las niñas. Lomas (2004) señala que el prestigio en las escuelas se gana imitando estereotipos de la masculinidad dominante (insultos, peleas, chantajes, menosprecios, burlas y amenazas). Dos amigas de 4° (una otomí y la otra mestiza) comentan que unas niñas de 6° amenazaron a una de ellas

¹⁶ Muy probable esto obedezca a una división sexual del trabajo de su comunidad étnica de origen.

¹⁷ Registro etnográfico, 3 de noviembre de 2005.

porque supuestamente las llamó “putas”. Samara (no indígena), afirma que en ningún momento las nombró así pero las niñas mayores le advirtieron que la golpearían afuera de la escuela con la ayuda de unas jóvenes de 18 años¹⁸.

La profesora del grupo al que pertenecen estas niñas, en una junta con madres de familia, señaló que a los niños y niñas hay que golpearlos de vez en cuando para que hagan caso a los adultos¹⁹. En otra ocasión, unas niñas mestizas comentaron que una compañera suya otomí tal vez se cambiaba de escuela a una que se encuentra más arriba del cerro. Ellas habían escuchado que ahí los profesores golpeaban a los niños y niñas con una regla²⁰. Aunque sólo sea un rumor, lo cierto es que la violencia simbólica y física aparece en el discurso infantil. La diferencia entre las relaciones de poder y violencia ejercidas por la familia, por un lado, en la institución escolar, por el otro, es que en este segundo caso la violencia se presenta como acción pedagógica ejercida por profesionales de la educación o incluso por pares. Esta es una forma de reproducir la cultura dominante en la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 1981).

En el patio de la escuela las otomíes conviven entre ellas y con sus compañeras mestizas y hablan con facilidad en la lengua oficial. Es común observar las amistades interétnicas entre ellas cuando por ejemplo, juegan, conversan en grupitos, están al tanto de lo que les sucede a las otras; aunque también se reflejan los conflictos con las amigas y con las rivales. Aunque la violencia verbal y física es más común entre las niñas mestizas, algunas otomíes forman parte de los conflictos; los cuales van desde agresiones verbales, hasta golpes en la escuela y peleas callejeras. Lupe, una adolescente no indígena de 6º, relata un episodio de violencia protagonizado por Dominga, una chica otomí compañera y amiga suya:

—¿Y se pelean desgreñándose? —vuelvo a preguntar.

—No, a “trompones”, como Dominga cuando se agarró a la “monstra”. Es que la “monstra” le estaba poniendo el pie a quien pasara pa’ que se tropezara. Entonces pasamos y nos puso el pie, y cuando pasó Dominga se lo puso y se cayó, entonces que se levanta y le dice “qué traes” que sabe qué. Y avienta la mochila y se le deja ir, la avienta al piso y la empieza a estrellar contra el piso y subida encima de ella le daba de cachetadas, hasta que la soltó. Luego otra vez se peleó para defender a sabe quién.

—Ay, esa Dominga defiende a todo mundo— dice Lizbeth (no indígena)²¹.

Esta situación ocurrió hace más de un año a unos metros de la escuela, pero fue relatada recientemente durante el recreo con motivo de una pelea entre niñas que se llevaba a cabo en ese momento.

¹⁸ Registro etnográfico, 9 de diciembre de 2005.

¹⁹ Registro etnográfico, 4 de noviembre de 2005.

²⁰ Registro etnográfico, 19 de enero de 2006.

²¹ Registro etnográfico, 27 de abril de 2006.

Conclusión

Como pudimos observar en la etnografía, el patio de recreo es prácticamente una forma externa a lo “estrictamente” curricular. Es decir, no sólo reflejo de la educación formal, sino algo más. A manera de extensión, es un espacio complejo en dónde las identidades sociales son recreadas entre pares. En los relatos de las niñas otomíes, es posible examinar la construcción de las identidades, las relaciones de género y étnicas en un continua interacción entre la institución familiar, la escolar y en todo caso con la violencia que genera la sobrevivencia económica. En esta conclusión vale la pena entresacar las más sobresalientes.

En primer lugar, la adopción de códigos de pertenencia de unos y otros, no están exentos de conflicto. El espacio de recreo y los relatos de las niñas evidencia de diferentes maneras que el control social, sexual y del trabajo en sus casas es vertical, e incluso llega a ser violento en ocasiones. En otras palabras, la subordinación a los papeles tradicionales de género por medio de la violencia física, los tabúes sexuales, las prohibiciones de las interacciones con jóvenes fuera de su etnia, etcétera; es ejercida por los padres de ambos sexos de manera autoritaria y patriarcal en esta comunidad. Aunque vemos también, pequeñas variaciones en las identidades masculinas y femeninas otomíes en contraste con las mestizas hegemónicas, predomina el autoritarismo patriarcal.

En segundo lugar, destaca que la adopción de códigos de pertenencia o membresía entre las niñas otomíes, si bien no está exenta de controles violentos, tampoco está exenta de la conformidad a la cultura de masas. Las niñas otomíes se interesan por el uso de las minifaldas, los pantalones a la cadera, los peinados, la competencia deportiva, las canciones y las telenovelas de moda, como cualquier adolescente mestiza.

En este sentido vemos que las niñas “adoptan” distintas dimensiones de identidad en este contexto al que pertenecen, dado que como mencionamos arriba, en la identidad étnica, confluyen tanto la autopercepción como la percepción por los otros. Como establece Grimson (2011), los grupos migrantes al desplazarse, si bien, portan sus significados de origen, también los resignifican o los transforman de diferentes maneras en las ciudades en donde se asientan.

Solo me gustaría terminar con la reflexión acerca de la dificultad a que nos enfrenta los estudios de género, educación y etnia al tratar de comprender las interacciones entre identidad, cultura y sociedad. Este análisis es sólo un acercamiento que quedó trunco con la partida de Vanessa.

Bibliografía

- Askew, Sue y Carol, Ross, (1991). *Los chicos no lloran: sexismo en educación*. España, Paidós.
- Bartolomé, Miguel Alberto, (2004) *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México, Siglo XXI editores.
- Bonfil Batalla, Guillermo, (1991) *Pensar nuestra cultura*. México, Alianza.

- Bourdieu, Pierre, (1972) “Habitus o interiorización de la cultura”. Giménez, Gilberto (comp.) (1987) En: *La teoría y el análisis de la cultura*. México, Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación Pública.
- , (1982) “La identidad como representación”. Giménez, Gilberto (comp.) (1987). En: *La teoría y el análisis de la cultura*. México, Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación Pública.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España, Editorial Laia.
- Burin, Mabel y Bleichair, E. D., (comp.). *Género, Psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- Burin, Mabel y Meler, Irene, (1998) *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Argentina, Paidós.
- Caballero, Zulma, (2000) “Identidad de género e identidad de etnia en escuelas multiculturales” en *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, número 12 vol. II, Universidad de Guadalajara.
- Cáreaga Pérez, Gloria, (2003) “Orientaciones Sexuales: Alternativas e Identidad” Cáreaga G. y Cruz S. En: *Sexualidades Diversas: Aproximaciones para su análisis*. México, PUEG/PUEG.
- Connell, Robert W., (1995) *Masculinities*. Los Angeles, University of California Press.
- Corsi, Jorge (comp.), (1994) *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Argentina, Paidós.
- David, Miriam, (1995) “Motherhood and social policy a matter of education critical en Social Policy, número 12, primavera 1995. Pp. 28-43.
- Fossaert, Robert (1983) “Las identidades” en Giménez, Gilberto (comp.) (1987) *La teoría y el análisis de la cultura*. Op. Cit., Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- García Guevara, Patricia, (2004) *Mujeres Académicas: El caso de una universidad estatal mexicana*. México, Plaza y Valdés/U. de G.
- Giménez, Gilberto (comp.), (1987) *La teoría y el análisis de la cultura*. México, Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación Pública.
- Grimson, Alejandro, (2011) *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Argentina, Siglo XXI.
- Grugeon, Elizabeth, (1995). “Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo”. Woods, Peter y Hammerley Martin (comps.). En: *Género, Cultura y Etnia*. España, Paidós.
- Gutmann, Matthew C., (1996) *The meanings of Macho. Being a man in Mexico City*. USA, University of California Press.
- Lomas, Carlos, (2004) *Los chicos también lloran, identidades masculinas, igualdad entre sexos y coeducación*. España, Paidós.
- Marcos, Sylvia, (2010) *Cruzando Fronteras: Mujeres Indígenas y feminismos abajo a la izquierda*. México, Serie Janetik Conatus/Universidad de la Tierra Chiapas.

- Martínez Casas, Regina, (2001) *Una cara indígena en Guadalajara: La resignificación de la cultura otomí en la ciudad*. México, Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- , (2002) “La invención de la adolescencia: las otomíes urbanas en Guadalajara”, suplemento *Diario de Campo*, No. 23. México, Coordinación Nacional de Antropología del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Martínez Casas, Regina *et al.*, (1997) “La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas”, en Sara Corona Berkin y Barriga Villanueva, R. (coords.) En: *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. Op. Cit., Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- ; Rojas Cortés, Angélica; Bayona, Eugenia; Flores, Ivette y Talavera, Francisco, (2004) “La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas”. Corona Berkin, Sarah y Barriga Villanueva, Rebeca (coords.). En: *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. Op.Cit., Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- ; Rojas Cortés, Angélica; Bayona, Eugenia, (2005) “Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales” en *Antropologías y estudios de la ciudad*, volumen 1, año 1, enero-julio. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Mirza, Heidi Safia, (1992) *Young Female and Black*. Londres, Routledge.
- Mohanty, Chandra Talpade, (1992) “Feminist Encounters: Locating the politics of experience”. M. Barret y A Phillips (eds.). En: *Destabilizing Theory: Contemporary Feminist Debates*. Gran Bretaña, Polity Press.
- Navarrete, Federico, (2004) *Las relaciones interétnicas en México*. México, UNAM.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena, (2003) “El estudio de las relaciones interétnicas en la antropología mexicana”. Valenzuela Arce, José Manuel (coord.) En: *Los estudios culturales en México*. México, Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes, (2002) “Derechos humanos de las mujeres indias”. *La ventana. Revista de estudios de género*, núm. 15, julio 2002, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Periódico: El Norte. 28 de enero de 2005.
- Rodríguez R., Gabriela, (2011) *Género y educación sexual integral*. México, Ediciones cal y arena.
- Suárez Loto, Silvia, (1994) “Masculinidad y violencia. El trabajo con hombres violentos”. Corsi, Jorge (comp.) En: *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Argentina, Paidós.

Recibido: 15/05/13

Dictaminado: 26/06/13

Corregido: 04/09/13

Aceptado: 05/09/13