

Niñez indígena trabajadora migrante en contextos urbanos: participación, poder y resistencia

Infância indígena trabalhadora migrante em contextos urbanos: participação, poder e resistência

Indigenous migrant children working in urban contexts: participation, power, and resistance

Riger Fernando Mejía Pérez

Investigador independiente, México

Recibido el: 08/11/2020

Aceptado el: 17/02/2021

Resumen

Desde la cosmovisión maya *tsotsil*, las niñas y niños son considerados sujetos activos en la dinámica familiar y comunitaria. Prácticas como el trabajo en la niñez resultan altamente valoradas dentro de sus comunidades. Empero, al migrar laboralmente a las ciudades, las niñas y niños se confrontan cotidianamente con un modelo de niñez hegemónico urbano legitimado en las instituciones que limitan su participación, principalmente, dentro de la esfera económica. Este artículo expone formas de participación que niñas y niños *tsotsiles* continúan reproduciendo al migrar a un contexto urbano mexicano, así como las prácticas de resistencia ante la prohibición de su actividad laboral.

Palabras clave: Niñez indígena trabajadora migrante. Contextos urbanos. Participación. Relaciones de poder. Prácticas de resistencia.

Resumo

Na visão de mundo maia *tsotsil*, meninas e meninos são considerados sujeitos ativos na dinâmica familiar e comunitária. Práticas como o trabalho durante a infância são muito valorizadas em suas comunidades. Porém, ao migrar com suas famílias para as grandes cidades a trabalho, meninas e meninos são confrontados diariamente com um modelo hegemônico de infância urbana legitimado pelas instituições que limitam sua

participação, principalmente, no âmbito econômico. Este artigo expõe formas de participação que as meninas e meninos *tsotsiles* continuam reproduzindo ao migrar para um contexto urbano mexicano, bem como as práticas de resistência frente à proibição de sua atividade laboral.

Palavras-chave: Infância indígena trabalhadora migrante. Contextos urbanos. Participação. Relações de poder. Práticas de resistência.

Abstract

In the *tsotsil* mayan cosmovision, children are considered active participants in family and community dynamics. Practices such as working in childhood are highly valued in their communities. Nevertheless, when they migrate to cities for work, children must confront daily an urban and hegemonic model of childhood legitimized in institutions that limit their participation, principally in the economic sector. This article presents insights into forms of participation that *tsotsil* children continue to reproduce after migrating to urban contexts in México, such as practices of resistance in the face of child labor prohibitions.

Keywords: Indigenous migrant children working. Urban contexts. Participation. Power relations. Practices of resistances.

Introducción

Las ciudades mexicanas representan hoy el escenario ideal para las migraciones interestatales de niñas y niños indígenas provenientes de comunidades mayas-*tsotsiles* de Chiapas. Insertándose dentro de la economía informal en las zonas de mayor concentración turística o en los cruceros de las periferias urbanas, las niñas y niños *tsotsiles* se constituyen como sujetos económicos desde edades muy tempranas. En algunos casos estas niñas y niños migran mediante procesos de reclutamiento laboral en donde, por lo general, suelen vivir explotación y violencia (Véase Mejía, 2021; Morales et al. 2019). No obstante, la mayoría de las niñas y niños *tsotsiles* migran con sus familias durante temporadas vacacionales, contando ya con redes solidarias quienes confortan su llegada en los contextos receptores (Arenas, 2017; Bedón, 2009; Swanson, 2010).

El que las niñas y niños *tsotsiles* trabajen en las ciudades, no es solamente por la pobreza o marginalidad en la que múltiples comunidades *tsotsiles* se encuentran hoy, producto de las desigualdades históricas del sistema político-económico-social dominante (Sosa, 2015); sino también por el sentido del trabajo y la niñez que emerge desde la matriz cultural *tsotsil*. Para las sociedades receptoras, no obstante, el trabajo de las niñas y niños *tsotsiles* resulta controversial por las nociones negativas sobre el “trabajo infantil” que imperan social y normativamente. En este panorama, las niñas y niños *tsotsiles* cotidianamente interactúan con actores del contexto receptor que niegan, limitan o

prohíben su trabajo (Mejía, 2021), pero las niñas y niños, en cuanto sujetos sociales, se resisten a dejar de trabajar.

Este artículo aborda el caso de un grupo de niñas y niños *tsotsiles* vendedores ambulantes que migraron a Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México junto con sus familias para trabajar en el Centro Histórico de la ciudad. Nos interesa analizar las relaciones de poder que experimentan en la interacción con actores del contexto urbano durante sus jornadas laborales y que muchas veces limitan sus actividades de subsistencia, así como las prácticas de resistencia que las niñas y niños *tsotsiles* despliegan frente a tales relaciones.

Generalmente, cuando se abordan temas sobre niñeces¹ indígenas, trabajadoras y migrantes, se ponderan las anomalías existentes en sus vidas, descartando el componente protagónico de las niñeces otras (Liebel, 2007; 2019). Por tanto, lo que pretendemos aquí es rescatar a la niña y al niño como sujeto (Liebel, 2000; Zemelman, 2007). Romper con los moldes de victimización que legitiman una visión de la niñez indígena, trabajadora y migrante como vulnerable casi por selección natural. Por otro lado, romper con la nueva tradición occidental de maximizar el componente agentivo de las niñas y niños sin considerar los condicionamientos que emergen de sus relaciones sociales (Szulc, 2019).

Así, partimos desde una perspectiva crítica de la infancia en clave poscolonial/decolonial considerando a la niñez como una construcción social, cultural e histórica, intersectada por factores genéricos, de clases social y origen étnico. De igual manera, contemplamos a las niñas y niños como sujetos sociales, culturales e históricos, quienes tienen un papel activo en la co-construcción de las diversas sociedades (Jerry & Chacón, 2015; Liebel, 2019; Pavez, 2012; Qvortrup, 2014; Reyes, 2012; 2014). Esto implica reconocer la existencia de múltiples niñeces que no se apegan al modelo de niñez universal que desde occidente se ha pretendido establecer en países Latinoamericanos; modelo que niega, excluye y desvaloriza otras formas de ser niña y niño desde otras contextualidades. Esas niñeces otras son las que el enfoque poscolonial pretende vislumbrar (Liebel, 2019; Schibotto, 2015).

Niñeces indígenas trabajadoras migrantes en las ciudades: aportes desde Latinoamérica

Múltiples investigaciones con niñeces indígenas migrantes en contextos urbanos latinoamericanos convergen que para las comunidades indígenas el trabajo en la niñez

¹ Al hablar de "niñeces" hacemos referencia a la pluralidad de formas de ser niña y niño (Brinkmann, 1986). Tratamos de evitar el término "infancia(s)" dado su origen etimológico que proviene del latín *in-fandus* y que remite a quienes no se les permite hablar (Wasserman, 2001).

representa una práctica que se desprende de sus matrices culturales, fundamental en la formación de las niñas y niños en tanto sujetos sociales (Arenas, 2017; Bedón, 2009; Davila & Torres, 2011; Padawer, 2010; Pérez, 2012; Swanson, 2010; Szulc, 2019). Por ello, en la ciudad, las familias indígenas no tienen problemas con que las niñas y niños trabajen o los(as) acompañen durante sus actividades económicas. Por lo general, las niñas y niños se dedican a la venta informal de dulces, artesanías, limpian parabrisas o se introducen en la mendicidad (Arenas, 2017; Swanson, 2010; Bedón, 2009; Pérez, 2012; Oehmichen, 2006). También hay quienes, por falta de vínculos de apoyo y dada la desigualdad étnica, lingüística y genérica del contexto receptor, se colocan en empleos mal remunerados o con excesivas jornadas de trabajo (Miranda, 2018; Pérez, 2012; Pérez & Hernández, 2017).

Al migrar a las ciudades, los vínculos que mantienen las niñeces indígenas con el Estado por lo general se cimientan en relaciones de poder: o se les mantiene en el abandono, o se les criminaliza (Arenas, 2017; Bedón, 2009; Oehmichen, 2006; Swanson, 2010; Szulc & Enriz, 2016). Arenas (2017) ha documentado sobre este abandono y olvido del Estado hacia las niñas, niños y familias *embera chamí* migrantes en la ciudad de Bogotá. Por otro lado, Bedón (2009) encuentra que las instituciones de Estado crean dispositivos de seguridad y formas de control para que las niñas y niños indígenas dejen de vender en ciudades de Ecuador. Oehmichen (2006) también destaca cómo niñas, niños y familias indígenas *mazahuas* migrantes en la Ciudad de México han tenido múltiples experiencias de violencia y enfrentamiento con autoridades y agentes gubernamentales.

Las niñas, niños y familias indígenas también suelen vivir vastos procesos de discriminación, exclusión y racismo cuando migran a los contextos urbanos (Arenas, 2017; Oehmichen, 2006; Pérez & Hernández, 2017; Swanson, 2010). Swanson (2010) habla de un racismo higiénico en las ciudades de Ecuador en donde los indígenas representan una potencial fuente de contaminación para los blanco-mestizos. Oehmichen (2006) encuentra que las burlas, insultos y apodosos peyorativos que hacen hincapié a su condición indígena, han hecho que las niñas, niños y familias *mazahuas* paulatinamente dejen elementos culturales identitarios como la lengua y la vestimenta tradicional. En las escuelas las niñas y niños indígenas también viven discriminación, por lo que la mayoría prefiere dejar de estudiar (Arenas, 2017; Oehmichen, 2006; Pérez, 2012). En cuanto a las niñas indígenas, Miranda (2018) afirma que muchas veces tienen que lidiar con agresiones sexuales y psicológicas en los espacios donde trabajan (Miranda, 2018).

Por otra parte, algunos(as) autores(as) se han enfocado en el componente agentivo y las estrategias de sobrevivencia de las niñas y niños indígenas trabajadores(as) en los espacios urbanos. La mayoría de las niñas y niños cuentan con redes de apoyo y

solidaridad que confortan su llegada y les permiten introducirse en las dinámicas laborales ciudadanas (Bedón, 2009; Miranda, 2018; Pérez, 2012; Swanson, 2010; Szulc & Enriz, 2016). Además de estas redes ya establecidas, Bedón (2009) afirma que las niñas y niños indígenas constituyen nuevas redes de protección que se van modificando y acrecentando, crean alianzas y negociaciones entre amigos para defenderse del entorno y se transmiten información que les permite moverse con mayor confianza y seguridad en los diversos espacios en que trabajan.

Muchas niñas y niños indígenas que llegan a la ciudad siendo monolingües, con el tiempo se convierten en bilingües (Pérez, 2012), por lo que el aprendizaje empírico siempre forma parte de la cotidianidad de las niñas y niños en el contexto urbano (Bedón, 2009; Pérez, 2012). Miranda (2018) considera que el hecho de que una niña indígena decida dejar un trabajo en donde es explotada, ya constituye parte de su capacidad de actuación. De manera que, sin minimizar la importancia de las estructuras sociales y los efectos de las diversas violencias que viven, las niñas y niños indígenas trabajadores migrantes actúan, construyen estrategias y formas de resistencia que les permiten mantenerse junto con sus familias en los contextos urbanos (Miranda, 2018).

Poder, resistencia y niñeces indígenas

Los estudios poscoloniales de la niñez han recalcado la importancia de explorar la creatividad y sensibilidad de las niñas y niños ante las injusticias sociales, así como las prácticas de resistencia que despliegan en sus vidas cotidianas (Liebel, 2016; 2019). Aunque algunos(as) autores(as) consideran que resistencia es sinónimo de agencia (Tijoux, 2013), esto no necesariamente es así. Las prácticas de resistencia forman parte de la capacidad de acción de las niñas y niños, más no constituyen la agencia social en su totalidad. Resistencia es siempre agencia, pero agencia no siempre es resistencia.

Etimológicamente, resistencia viene del latín *resistentia* que a su vez viene de *resistire*. Se constituye por el sufijo *re* que implica condición de afirmamiento y el verbo *sistire* que significa "colocar". A su vez, esta viene del verbo *stare* que significa "estar o mantenerse firme", "estar de pie". De manera que resistencia evoca a la capacidad y acción de colocarse firmemente, de mantenerse de pie frente a algo o alguien. Esto último implica comprender a la resistencia como una categoría relacional, es decir, remite a entenderla en conjunto con aquello a lo que se resiste. Retomando los aportes de Michel Foucault, Castiblanco (2005) y Giraldo (2006) consideran que la resistencia se encuentra indisolublemente ligada al poder: "donde hay poder hay resistencia" (Giraldo, 2006, p. 105).

De acuerdo con Foucault (1979; 1986; 2012), el poder no es una propiedad que se posee, se toma o se conquista, sino una estrategia, un proceso dinámico de condensación de complejas redes estratégicas. El poder actúa por normalización, al tiempo que produce saberes, discursos y verdades, por lo que no solo implica negación y prohibición. Existe una relación intrínseca entre poder y prácticas de libertad constituidas en un devenir, más que antagónico, provocativo entre ambos. Si el poder se ejerce mediante mecanismos de control, las prácticas de libertad desafían aquellos mecanismos, generando otras formas de ejercer poder y de la misma manera otras prácticas de libertad. Desde esta perspectiva, Castiblanco (2005), considera que la resistencia resulta una práctica de libertad en tanto implica una permanente y continua búsqueda de autonomía frente a los múltiples mecanismos de poder.

En cuanto a las niñas y niños, sus prácticas de resistencia son diversas dado que las relaciones de poder que experimentan también lo son. Perspectivas críticas de la niñez enfatizan que las niñas y niños suelen enfrentarse ante asimetrías generacionales que legitiman el poder de los(as) adultos(as) sobre el cuerpo, la subjetividad y las acciones de las niñas y niños (Moscoso, 2009; Pavez, 2012). Corona et al. (2013, p. 244), consideran que existen “tres dimensiones del poder ejercido sobre la infancia –las relaciones intergeneracionales, la desigualdad socioeconómica y las relaciones de género–”. En el caso de las niñas indígenas trabajadoras migrantes, consideramos que, además de estas tres dimensiones, la condición migrante y el origen étnico también se constituyen como dimensiones del poder (Pavez, 2018).

Según Canuto (2017) y Smeke (2000), las comunidades indígenas representan uno de los grupos mayor discriminados en México. En cuanto a la situación de las niñas y niños indígenas migrantes, el factor étnico representa un eje de desigualdad cuando se establecen en las ciudades (Arenas, 2017; Ayala et al., 2013; Pavez, 2018; Pérez, 2012). Las relaciones de poder se manifiestan en las interacciones sociales que experimentan, o no, con los actores del contexto receptor, y en las experiencias de discriminación y estigmatización que viven en determinados espacios sociales del contexto receptor (Pavez, 2018; Pérez, 2012). No obstante, Giraldo (2006, p. 117) afirma que siempre que exista una relación de poder, “existe la posibilidad de la resistencia. No estamos atrapados por el poder; siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según una estrategia precisa”. De manera que las comunidades y niñas indígenas migrantes también resisten ante las asimetrías socioculturales dentro de los mismos contextos receptores (Smeke, 2000).

Castiblanco (2005, p. 261) afirma que la resistencia se expresa de múltiples maneras: “es dinámica, cambiante, aparece en distintos momentos y circunstancias en las interacciones sociales, puede ser espontánea o deliberada, puede provenir de fuentes

individuales, grupales, colectivas, puede ser explícita u oculta". Así, la resistencia se manifiesta en las relaciones sociales que las niñas y niños establecen, en las formas en que se vinculan con los valores y reglas establecidas socialmente y en cómo obedecen o se resisten a las prescripciones o prohibiciones de un determinado contexto (Castiblanco, 2005; Giraldo, 2006).

Las prácticas y discursos cotidianos que las niñas y niños indígenas trabajadores migrantes reproducen en los contextos a los que migran, pueden representar prácticas de resistencia a medida que se contraponen a los discursos establecidos por el orden social urbano (Foucault, 1986). Las investigaciones de Szulc y Enriz (2016) reconocen el trabajo de niñas y niños indígenas en la ciudad como un acto mismo de resistencia cultural que se contrapone al sentido exotizado y legitimado en el pensamiento social urbano que sugiere que el indígena debe vivir en el campo y no en los espacios urbanos. Esto coloca a las niñas y niños indígenas migrantes como activos participantes en el mantenimiento y vitalidad de sus propias matrices culturales, al resistir, mediante sus prácticas cotidianas, a las constricciones culturales del contexto receptor.

Niñas y niños del estudio y abordaje metodológico

Los(as) protagonistas de esta investigación son 12 niñas y niños de entre 6 y 13 años quienes migraron junto con sus familias a la ciudad de Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México durante el segundo semestre del 2019. Todos(as) pertenecen a comunidades maya-tsotsiles de la región de Los Altos de Chiapas, México, su lengua materna es el *tsotsil* y la mayoría habla español. A excepción de dos niños, todos(as) los(as) demás estudian en sus comunidades de origen y migran solamente en temporadas vacacionales. En la ciudad de Oaxaca, las niñas y niños trabajan por las tardes-noches en el Centro Histórico vendiendo dulces, chicles, cigarrillos, rebozos, blusas, dibujos o acompañando a sus familias quienes llevan más de 20 años migrando y trabajando en la ciudad de Oaxaca.

Los vínculos con las niñas, niños y familias *tsotsiles* se tejieron durante las visitas y recorridos que realizábamos por el Centro Histórico de la ciudad de Oaxaca. Pocas veces se encontraban vendiendo(as) solos(as), generalmente lo hacían con sus hermanos(as), familiares o amigos(as), por lo que no fue difícil entablar relaciones con sus vínculos más cercanos. Las madres o hermanos(as) mayores, quienes generalmente los(as) acompañaban, fueron aceptando nuestra presencia cotidiana y amistad con las niñas y niños. Se les compartió la intención de hacer la investigación, a lo que accedieron. Cabe destacar que el trabajo de campo lo realicé con otra colega etnóloga, por lo que la situación genérica de entrar al campo juntos(as), siendo hombre y mujer, nos permitió tener un acceso mayor a las vidas de las familias *tsotsiles*. El trabajo de campo duró 4

meses, siendo el clímax de la etnografía durante los meses de junio, julio y agosto del 2019, temporada de mayores ventas para las familias.

La investigación fue de corte cualitativo, utilizando el método etnográfico. La etnografía permite acceder a los significados de las niñas y niños desde sus propias perspectivas, a través de la convivencia en los espacios donde interactúan y transcurren sus vidas (Pérez, 2012; Quecha, 2014; Szulc, 2019). Realizamos observación participante en los lugares de venta y durante sus trayectorias de trabajo. También utilizamos charlas informales y entrevistas etnográficas (Jerry & Chacón, 2015; Rausky, 2010). Dado que las niñas y niños provienen de matrices culturales y lingüísticas distintas a las nuestras y que no contábamos con los recursos lingüísticos que permitieran una comunicación oral plena, realizamos solo tres breves entrevistas etnográficas de corte exploratorio. Técnicas emergentes como el dibujo, la fotografía y el juego también fueron útiles para la recolección de datos.

Quecha (2014) considera importante cuestionarse en campo las prenociones que de la niñez tenemos, para evitar romanticismos y respetar las diversas formas de ser niña/ niño. Por nuestra parte, previo al trabajo de campo en la ciudad de Oaxaca, entre el 2017 y 2019 visitamos algunas comunidades *tsotsiles* en Chiapas, realizamos educación de calle con niñas y niños *tsotsiles* en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas y aprendimos palabras y frases en *tsotsil* para obtener una mejor comprensión de la cosmovisión y matriz cultural de las niñas y niños. Dentro del proceso, las niñas y niños también nos enseñaron palabras y frases en *tsotsil* y, como resultado, gradualmente fuimos intercalando nuestras conversaciones en palabras en *tsotsil* y en español, de manera que las niñas y niños también fueron sujetos activos en las transformaciones epistémicas del investigador, lo cual es importante reconocer.

Sobre la niñez *tsotsil* y el trabajo en la ciudad

Desde la matriz cultural *tsotsil*, la participación de las niñas y niños dentro de la unidad familiar resulta fundamental y altamente valorada. En sus manos recaen actividades no mínimas como el trabajo que, además de contribuir al bienestar de la familia, cimientan valores como el sentido de responsabilidad y el bienestar común que los(as) acompañan por el resto de sus vidas. Cristina (18 años) considera que a partir de los 3 o 4 años, aproximadamente, es la edad adecuada para introducirse en el trabajo y en las responsabilidades familiares (Davila & Torres, 2011; De León, 2005; Mejía, 2021). Su participación desde pequeños(as) en las migraciones laborales hacia las ciudades también resulta muy importante pues colaboran en las actividades de subsistencia

familiar. Algunas niñas y niños no tienen más elección que acompañar a sus familias a la ciudad, pero la mayoría aceptan volitivamente realizar estos procesos de movilidad.

Sus ganancias económicas les ayudan a cubrir necesidades básicas como la alimentación, vestido y escuela, contribuyendo significativamente en la economía familiar. También hay niñas que colaboran para cubrir algunas necesidades materiales de otros miembros de la familia más pequeños. Así, existe una red compleja de apoyo mutuo al interior de las familias *tsotsiles* en donde las niñas y niños son participantes activos (Szulc, 2019). Al estar siempre marcados(as) por un sentido de responsabilidad compartida, las niñas y niños *tsotsiles* son conscientes de la economía familiar y de los gastos que se requieren, y colaboran explícita o implícitamente cubriendo sus necesidades básicas o apoyando en los pagos de las rentas. La participación al interior de sus familias permite que sus opiniones sean escuchadas y tomadas en cuenta.

Gracias a las condiciones relativas de libertad que dentro de la unidad familiar se gestan, las niñas y niños pueden elegir sus actividades a realizar en la ciudad de acuerdo con las circunstancias, la época del año y la propia subjetividad. También tienen posibilidades de gastar en lo que deseen durante las jornadas de trabajo, pero en cuanto al dinero que ganan al final del día, muy pocos(as) lo gastan a su entera libertad. Esto habla de su capacidad de actuación que, de acuerdo con Szulc (2019), debe ser vista de manera relacional considerando los condicionamientos sociales que limitan o potencian la agencia social de las niñas y niños. En este caso, las dinámicas familiares enraizadas en la cosmovisión *tsotsil* permiten potenciar la capacidad de actuación y elección de las niñas y niños, pero sus libertades no son absolutas pues existen negociaciones al interior de la familia para determinar qué pueden hacer y qué no (Szulc, 2019; Liebel, 2019).

Asimetrías culturales y lingüísticas en el territorio de trabajo

A pesar de que el trabajo de las niñas y niños *tsotsiles* representa una vital colaboración para sus familias, en la ciudad cotidianamente se enfrentan a circunstancias y relaciones de poder dentro del territorio de trabajo. Parte de esas limitaciones se desprenden de las asimetrías culturales y lingüísticas propias del contexto receptor. En la ciudad de Oaxaca el español está constituido como la lengua dominante de la ciudad (Canuto, 2017), por lo que las niñas y niños tienen que trabajar e interactuar en un contexto lingüístico que afecta a quienes no dominan el español y a quienes realizan actividades que exigen una constante comunicación oral. Al realizar sus ventas, al interactuar con las personas desde el español, las niñas y niños invariablemente se encuentran en desventaja comunicativa al no contar con un vasto repertorio lingüístico que les permita expresar sus subjetividades en toda su plenitud.

Aun así, estas asimetrías no coartan la voluntad y la capacidad de acción de las niñas y niños *tsotsiles* en el contexto urbano. La mayoría despliegan estrategias lingüísticas y comunicativas (Villavicencio, 2017) para seguir vendiendo, mismas que aprenden de sus familiares y paisanos con más experiencia en la ciudad (Bedón, 2009; Pérez, 2012). Exhibir sus mercancías frente a posibles clientes o incorporar breves discursos persuasivos en español como: “Rebozos amiga” o “lleva tu rebozo amiga” (Sara, 9 años), vender juntos(as) y ayudar a quienes menos hablan español traduciéndoles palabras o frases, son algunas de estas estrategias comunicativas que utilizan.

Las niñas y niños mantienen una constante actitud de aprendizaje (Bedón, 2009; Pérez, 2012), por lo que paulatinamente se convierten en hablantes bilingües y aprenden los códigos comunicativos que necesitan en la ciudad para cubrir sus necesidades (Canuto, 2017; Mejía, 2021; Pérez, 2012). Las interacciones en *tsotsil* con personas de su mismo grupo cultural dentro del territorio de trabajo también les ayudan a no abandonar su lengua materna, al tiempo que continúan construyendo redes de apoyo intracultural que amortiguan las asimetrías lingüísticas del contexto urbano (Bedón, 2009; Grimson, 1997; Mejía, 2021)

Dada la centralización de la economía urbana, el Centro Histórico de la ciudad de Oaxaca resulta un lugar complejo y dinámico (Ávila, 2018). Durante las temporadas vacacionales o las fiestas importantes, el turismo aumenta potencialmente en la ciudad y múltiples colectivos indígenas, tanto oaxaqueños como de otros estados, aprovechan la temporada para comercializar sus productos. Por ello, dentro del territorio de trabajo es posible encontrar otras niñas indígenas trabajando diariamente. Las relaciones que mantienen las niñas y niños *tsotsiles* con otras niñas migrantes generalmente son distantes, pero con las niñas y niños indígenas trabajadores oaxaqueños(as) las relaciones invariablemente se diluyen entre el poder y el conflicto:

Mira, ya pisaron [mis dibujos]. Es el niño [oaxaqueño], es malo, nos pisa los dibujos [...] Le decimos, pero no entiende. (*Ixim*, 12 años)

En las relaciones entre ambas niñas subyacen tensiones étnico-territoriales que se manifiestan también en prácticas y discursos discriminatorios hacia las niñas y niños *tsotsiles*, como cuando les llaman peyorativamente “chiapanecos” o les exigen a niños *tsotsiles* más pequeños ciertas cuotas para vender (Oehmichen, 2006; Pavez, 2018). A pesar de que estas niñas y niños oaxaqueños(as) también pertenecen a grupos indígenas minorizados (Canuto, 2017), el hecho de que las niñas, niños y familias *tsotsiles* no sean nativos de Oaxaca, automáticamente los(as) coloca en los peldaños inferiores de la estructura racial que se ha constituido históricamente en la ciudad.

Aun con estos procesos de conflictividad y de asimetrías socioculturales (Canuto, 2017), las niñas y niños *tsotsiles* continúan trabajando. De hecho, estas confrontaciones refuerzan el sentido de colectividad al interior del grupo *tsotsil* pues, aunque no devuelven las agresiones de la misma manera, siempre crean estrategias para defenderse o desquitarse sutilmente, sobre todo cuando están juntos(as) (Bedón, 2009). La exclusión de ciertos espacios donde se comunican solamente en *tsotsil* y la evasión o indiferencia hacia las niñas y niños oaxaqueños(as), son algunos ejemplos de estas estrategias de confrontación.

Dentro del territorio de trabajo las niñas y niños *tsotsiles* también interactúan con actores ciudadanos quienes por lo general se acercan a ellos(as) desde una posición de poder. Incluso hay personas que tratan de persuadir a las niñas y niños *tsotsiles* para que dejen de trabajar; personas que ponderan la educación formal en la niñez sobre otras actividades como el trabajo:

Aquí sí me han dicho cosas... que me ponga a estudiar. (Gil, 12 años)

Me dicen por qué vienes [a trabajar], si no estás entrando a clases. Le digo que sí. (Pepén, 13 años)

Aunque estas personas no comunican explícitamente su antagonismo hacia el trabajo de las niñas y niños, su desacuerdo queda claro. Esta es una forma sutil de ejercer poder a través de la imposición de un sentido construido desde la cultura dominante del contexto receptor sobre lo que debería ser una "niñez normal" o, como el enfoque poscolonial sugiere, una "niñez metonímica²" impuesta con fuertes procesos de descontextualización a las niñeces que se alejan del modelo occidental de niñez (Liebel, 2019; Schibotto, 2015). Aunque estas personas expresan preocupación por el bienestar de las niñas y niños, en el fondo existe una profunda retórica adultocéntrica y etnocéntrica que violenta la cultura de las niñas y niños *tsotsiles*.

Frente a este grupo de personas, aparentemente, las niñas y niños prefieren callar y aceptar tales discursos. No obstante, por la continuidad de la práctica del trabajo, podemos intuir que no existe transformación epistémica total en sus formas de concebir su labor. Puesto que las niñas y niños *tsotsiles* estudian en la comunidad y trabajan solo en temporadas vacacionales, no existe razón alguna para dejar de trabajar, por el contrario, el trabajo les permite continuar con sus estudios en la comunidad (Bedón, 2009; Mejía, 2021; Soto-Sánchez, 2016; Swanson, 2010). Por tanto, resistir a la idea de dejar de trabajar también es una forma cultural y política de afirmar su derecho a la educación.

² Schibotto (2015) retoma el concepto de "razón metonímica" propuesto por Boaventura de Sousa Santos sobre la razón que se establece como universal y que niega e inviabiliza razonamientos alternativos, para referirse al modelo de niñez occidental que se considera como universal y absoluto.

Ser niña indígena trabajadora migrante en la ciudad de Oaxaca

Pérez y Hernández (2017) han mencionado que los procesos migratorios nunca son iguales para las niñas ni para los niños indígenas. Durante la investigación pudimos observar que la carga mayor de responsabilidades en la ciudad hacia las niñas es mucho mayor en contraste con los niños quienes en general solo se dedican a vender. Las niñas, además de vender, tienen que cumplir con las responsabilidades del hogar: barrer, limpiar y lavar la ropa de casi toda la familia y, cuando las condiciones materiales de los cuartos que rentan lo permiten, también ayudan a sus madres en la cocina. Estas son asimetrías genéricas que viven las niñas *tsotsiles* dada la división desigual de las actividades familiares en la ciudad y que se manifiestan en el cansancio de sus cuerpos, pues además tienen que pasar largas horas caminando y cargando blusas, rebozos o cajas de dulces.

En el territorio de trabajo, las niñas *tsotsiles* también llegan a vivir circunstancias desfavorables específicas relacionadas con la patriarcalización de los espacios del Centro Histórico. Existen lugares dentro del contexto de trabajo en donde algunos hombres, en ocasiones ebrios, les faltan al respeto a las niñas *tsotsiles* diciéndoles palabras obscenas o acosándolas verbalmente. Incluso, una niña compartió haber vivido una experiencia muy desagradable en la ciudad cuando intentaron agredirla sexualmente por un hombre en estado de ebriedad:

Es que nomás nos fuimos [caminando a nuestro cuarto] tres [personas], con mi hermanito. Y me agarró yo, y qué, me iba a hacer daño... Me alzaba la falda y yo no dejé, le pisé y después le grité a mi hermano y después se fue. Y me lastimé antes mi pie acá (*Pepén, 13 años*).

Como bien afirma Miranda (2018), las niñas indígenas que migran a la ciudad tienen que lidiar muchas veces con estas agresiones sexuales y psicológicas (acoso y violencia verbal) por parte de muchos hombres que transitan por sus territorios de trabajo. La experiencia de esta niña *tsotsil* lo confirma ampliamente.

Frente a estas circunstancias y ejercicios de poder patriarcal, la mayoría de las niñas *tsotsiles* también han constituido estrategias. Las niñas identifican los lugares en donde pudieran ser agredidas y evitan vender ahí. Desconfían de los hombres que consideran sospechosos, establecen perímetros para vender, generalmente donde se aglomera más gente, y no se acercan a los bares y cantinas. Pocas veces se encuentra solas; siempre están acompañadas y tienen redes de mujeres de su mismo grupo cultural con quienes mantienen constante comunicación. En las noches, cuando tienen que regresar a sus cuartos, siempre van a acompañadas de algún hermano mayor o de sus papás. Por ello, las redes entre mujeres y hombres del mismo grupo cultural representan herramientas fundamentales para resistir a las diversas violencias a las que se enfrentan

siendo niñas, indígenas, trabajadoras y migrantes en la ciudad (Miranda, 2018; Pérez & Hernández, 2017).

Trabajo, relaciones de poder y resistencias de la niñez *tsotsil* en la ciudad

Desde la declaración del Centro Histórico de Oaxaca como Patrimonio Cultural de la Humanidad, para el Estado y las élites empresariales el ambulante representa una "amenaza" que pone en riesgo dicho nombramiento (Ávila, 2018). No obstante, al mismo tiempo los indígenas, romantizados y folklorizados, representan un activo para la industria turística en tanto forman parte del exótico paisaje de la ciudad. Por ello los inspectores(as)³, siendo portavoces de los discursos de poder institucionalizados, permiten que los grupos indígenas vendan cuando son funcionales para el capital turístico, desechándolos cuando dejan de serlo.

Después de la temporada "alta", los inspectores retoman las políticas abolicionistas sobre el trabajo infantil que existen en México, y persiguen a las niñas y niños diariamente para que dejen de vender. Al ver que las niñas y niños *tsotsiles* siguen trabajando, los(as) inspectores optan por permitirles vender, pero con ciertas restricciones. Por ejemplo, quienes venden dulces, chicles y cigarros no pueden permanecer sentados en un solo lugar y tienen que caminar. De esta manera, el poder, ejercido mediante mecanismos de control sobre sus actividades laborales por parte de los(as) inspectores(as), es desafiado por las niñas y niños *tsotsiles* generando otras formas de control más sutiles, pero con mayor violencia, que implican el control de sus cuerpos obligándolos(as) a caminar para "cansarlos" y que ellos(as) mismos(as) decidan dejar de vender (Foucault 1986; 2012; Castiblanco, 2005)

Efectivamente, las niñas y niños se cansan de cargar sus cajas de dulces durante horas por lo que, aunque guardan silencio y aparentemente aceptan las órdenes de los(as) inspectores(as), siempre buscan formas de descansar sin que se den cuenta. Algunos(as) descansan en lugares escondidos, siempre alertas, y cuando ven a algún(a) inspector(as) cerca, inmediatamente se levantan y siguen caminando. Algunos(as) se avisan entre sí y otras(as) más improvisan estrategias mientras juegan o platican. Así, las niñas y niños *tsotsiles* crean estrategias espontáneas para resistir a las diversas formas de violencia y opresión que se les presenta durante sus jornadas de trabajo (Bedón, 2009; Castiblanco, 2005).

Algunas niñas y niños afirman que los inspectores también los amenazan con quitarles su mercancía si no "obedecen" a la indicación de "caminar":

³ Los(as) inspectores(as) se encargan de regular el comercio informal en el Centro Histórico de la ciudad.

Son inspectores, ¿no ves que tiene uno credencial? [...] [Dicen que] tienes que caminar. Obedece o te quitamos [la mercancía]. Una vez ya me quisieron quitar y no me dejé. Corrí y no me alcanzaron (Alex, 10 años).

Vemos que, como bien dice Giraldo (2006), donde hay poder, siempre hay posibilidad de resistir. Alex, como práctica de resistencia, decidió correr, que someterse ante los(as) inspectores(as) y entregarles su mercancía. De esta manera, las niñas y niños que venden dulces, chicles y cigarros, se resisten al control que ejercen los(as) inspectores sobre sus actividades, sus mercancías y sus cuerpos (Foucault, 1986).

Por el lado de las niñas y niños *tsotsiles* vendedores(as) de dibujos, la situación es más complicada puesto que pasando la temporada vacacional ya no les permiten vender más en el andador:

Ya te dije muchas veces, me dijo [la inspectora]. ¿Puedo poner [mis dibujos] mañana? le digo. No, ya te dije muchas veces [me dijo]... Me está regañando. (Tere, 12 años)

Las niñas y niños *tsotsiles* no comprenden por qué los(as) inspectores(as) les prohíben vender, si desde sus perspectivas culturales no están haciendo nada malo. Amenazarlos(as) con encerrarlos en ciertos lugares si no “obedecen”, representa el principal mecanismo de control para limitarlos(as) a vender:

Dice que les dijeron los inspectores: ¡recojan sus dibujos, si no los voy a llevar al DIF! (Pepén, 13 años)

Mientras que el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) es un organismo encargado de garantizar los derechos fundamentales de las niñas, niños y sus familias en México; el recibir amenazas con la palabra “DIF” ha generado que las niñas y niños *tsotsiles*, sin conocer ese lugar, sientan miedo y construyan imaginarios sobre el DIF como un lugar “malo” en donde encierran a las niñas y niños. Estas estrategias constituyen formas de violencia psicológica que ejercen los(as) inspectores desde una posición de poder, dada la desinformación que tienen las niñas y niños sobre estas instituciones (Oehmichen, 2006; Bedón, 2009).

Sin embargo, por más prohibiciones, regaños y amenazas que reciban, las niñas y niños *tsotsiles* se resisten a dejar de trabajar. Niños como Tilo continúan vendiendo sus dibujos a pesar de los regaños cotidianos de los(as) inspectores(as); niñas y niños como Tere e *Ixim*, en cambio, deciden vender otras cosas, pero nunca dejar de trabajar:

¡Mañana voy a vender chicles! ¡Trabajo chicles! ¡Sí, tiene mi madre! Vendo dulce, chicle, cigarro, todo. Caja así (señala la caja de un vendedor). Sí [la caja] es de mi madre. Si quieres que te lo muestre. (*Ixim*, 12 años)

Aunque las niñas y niños *tsotsiles* en ocasiones terminan “obedeciendo” las ordenes de los(as) inspectores(as) levantando sus dibujos o moviéndose de los lugares, siempre

buscan estrategias para continuar vendiendo, ya sea en esa misma tarde o al día siguiente. Se observa que estas formas de resistir en ocasiones son individuales, pero muchas veces colectivas, teniendo así un papel fundamental las redes de solidaridad para no sucumbir ante los condicionamientos del territorio de trabajo (Bedón, 2009; Castiblanco, 2005). El migrar con sus familias y tener redes de apoyo comunitarias en la ciudad constituye y refuerza el *sentido* que desde su matriz cultural tiene el trabajo. Por tanto, su resistencia representa una manera política de afirmar su cultura frente a los condicionamientos, violencias y relaciones de poder que emanan del contexto receptor.

Consideraciones finales

Las múltiples prácticas de participación que las niñas y niños *tsotsiles* reproducen en sus comunidades de origen y en las ciudades a las que migran, demuestran formas otras de vivir la niñez que se contraponen al modelo hegemónico de niñez que naturaliza a las niñas y niños como seres vulnerables, en proceso de desarrollo a la adultez (Liebel, 2019; Reyes, 2014). La perspectiva *tsotsil* reconoce a las niñas y niños desde la constitución dialéctica entre su completud e incompletud (Zemelman, 2007); motivo por el que la niñez se configura dentro de un complejo entramado de relaciones interdependientes que al mismo tiempo les coloca como activos sujetos al interior de la familia.

Al migrar a la ciudad, tal capacidad de actuación de las niñas y niños *tsotsiles* se coarta frente a las asimetrías socioculturales, lingüísticas, generacionales, genéricas y de clase que experimentan cotidianamente. Su participación, principalmente dentro de la esfera económica, se configura como negativa para la externalidad social urbana, cuando para sus familias representa una contribución vital. La limitación, negación o prohibición de su trabajo es una forma de control sobre sus cuerpos y subjetividades (Foucault, 1986). Al mismo tiempo significa negar su cultura, negar las prácticas que los(as) constituyen como sujetos dentro de sus familias y comunidades; es negarles el derecho a ser niñas y niños desde sus propias cosmovisiones (Liebel, 2019).

Sus prácticas de resistencia, en consecuencia, representan la firme determinación de mantener viva su cultura aún frente a las constricciones culturales del contexto receptor. La resistencia a dejar de trabajar es, en realidad, una exigencia continua por vivir sus niñeces en el marco de las actividades que emergen de su propia matriz cultural. Esta resistencia no se constituye individualmente, sino que se desprende de toda una compleja construcción social de sentido sobre el trabajo y la niñez que se refuerza en la ciudad gracias al acompañamiento de sus familias y paisanos. Por tanto, hablamos de una resistencia colectiva y cultural que establece al propio trabajo de las niñas y niños *tsotsiles* como acto mismo de resistencia (Szulc & Enriz, 2016). Con sus prácticas cotidianas, las niñas y niños *tsotsiles*, en tanto sujetos sociales, nos exigen respeto hacia

sus formas de vidas, su lengua, sus cosmovisiones y cultura. Suyo es el derecho a resistir a cualquier forma de poder que limite su participación o intente destruir sus dignidades.

Referencias

- Arenas, C. (2017). *(De)construcción de la etnicidad: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de la niñez Embera Chamí que habita en Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de Santo Tomás. Bogotá Colombia].
<http://doi.org/10.15332/tg.mae.2017.00449>
- Ávila, N. (2018). Dinámicas del comercio ambulante en el centro histórico de Oaxaca. *Política y Cultura*, (49), 29-48.
<https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1344/1319>
- Ayala, M., Lázaro, R., Zapata, E., Suárez, B., & Nazar, A. (2013). El trabajo Infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: “insumo” que genera riqueza económica, pero nula valoración social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 659-673.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46123324003.pdf>
- Bedón, E. (2009). *Tácticas de vida y resistencia de niños y niñas indígenas migrantes en el espacio urbano*. [Tesis de Maestría, FLACSO Sede Ecuador]. Repositorio FLACSO Andes. <http://hdl.handle.net/10469/2013>
- Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Educación*, (33), 7-23.
- Canuto, F. (2017). Mantenimiento de una lengua minorizada: el caso del purépecha en Ichán y en Tacuro, Michoacán (México). *Onomázein*, (Nº especial), 77-79.
<http://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.05>
- Castiblanco, G. (2005). Rap y prácticas de resistencia: una forma de ser joven. Reflexiones preliminares a partir de la interacción con algunas agrupaciones bogotanas. *Tabula Rasa*, (3), 253-270. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600313.pdf>
- Corona, Y., Gómez, M., & Zanabria, M. (2013). Metodologías de intervención y agencia social de niñas, niños y jóvenes. En Y. Corona, M. Gómez, & M. Zanabria (Coords.), *Explorando caminos de participación infantil y juvenil* (pp. 241-252). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Davila, K., & Torres, E. (2011). Infancia y trabajo en la cosmovisión maya. Una perspectiva *tseltal-tsotsil*. *Rayuela*, (4), 81-88. https://www.uam.mx/cdi/pdf/s_doc/rayuela4.pdf
- De León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. CIESAS/INAH.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Edissa.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI.

- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122. <http://www.revistatabularasa.org/numero-4/giraldo.pdf>
- Grimson, A. (1997). Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires. *Nueva Sociedad*, (147), 96-107.
- Jerry, J., & Chacón, C. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, 22(64), 133-153. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v22n64/v22n64a7.pdf>
- Liebel, M. (2000). *La Otra infancia: niñez trabajadora y acción social*. IFEJANT.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Corona, & M. Linares (Coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 113-145). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac*, 3(5), 245-272. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/770/478>
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. IFEJANT.
- Mejía, R. (2021). *Niñeces tsotsiles trabajadoras migrantes en Oaxaca de Juárez, Oaxaca: vulnerabilidad social y procesos de comunicación* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Miranda, S. (2018). Ser niña, indígena y migrante. Curso de vida y agencia en contextos sociales signados por la violencia de género y la desigualdad. El caso de una niña *tsotsil* originaria de los Altos de Chiapas. *Journal de Ciencias Sociales*, 5(11), pp. 52-73. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i11.823>
- Morales, J., Muños, P., & Yáñez, P. (2019). *Esclarecimiento del caso de 56 niños, niñas y adolescentes indígenas originarios de Chiapas trabajadores en la ciudad de Oaxaca de Juárez, Oaxaca*. [Peritaje antropológico no publicado, CIESAS].
- Moscoso, M. (2009). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes Andinos*, (24), 1-10. <http://hdl.handle.net/10644/1038>
- Oehmichen, C. (2006). Violencia interétnica y racismo en la ciudad de México. *Anales de Antropología*, 40, pp. 167 http://revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/9958/pdf_120
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375. <http://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200015>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancias: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>

- Pavez, I. (2018). Violencias contra la infancia migrantes en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones internacionales*, 9(4), 155-183. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>
- Pérez, N. (2012). *Socialización y trabajo desde la perspectiva de Li tsebetike xch'iuk keremetike (niñas y niños) trabajadores* [Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. Repositorio CIESAS. <http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/171>
- Pérez, N., & Hernández, J. (2017). Voces de niñas indígenas trabajadoras. Claves para escuchar. *Revista Internacional NATs*, (27), 81 – 100. http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/01/NNATs-N%C2%B0-27_2017.pdf
- Quecha, C. (2014). La etnografía con niños. En C. Oehmichen (Edit.). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 215-240). UNAM-IIA.
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 23-42. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250>
- Rausky, M. (2010). Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas. *Renglones*, (62), 134-158. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/234>
- Reyes, G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el municipio de Mérida*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. División de Ciencias Sociales y Humanidades. <http://148.206.53.233/tesiuami/UAMI16025.pdf>
- Reyes, G. (2014). Imágenes acerca del niño en dos colectivos infantiles con ascendiente maya. *Alteridades*, 24(47), 31-42. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172014000100004
- Schibotto, G. (2015). Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina. *Revista Internacional NATs*, 19(25), 51-68. <https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2018/04/Revista-Internacional-desde-los-NATs-n%C2%BA-25-IFEJANT.pdf>
- Smeke, Y. (2000). La resistencia: forma de vida de las comunidades indígenas. *El cotidiano*, 16(99), 92-102. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32509909.pdf>
- Sosa, A. (2015). Remesas y migración indígena en Chiapas: Un acercamiento. En G. Roldán, & C. Sánchez (Coords.), *Remesas, migración y comunidades indígenas de México* (pp. 189-209). Universidad Autónoma de Yucatán/Instituto de Investigaciones Económicas.
- Soto-Sánchez, A. (2016). *Desenmarañando la disputa ontológica: los jóvenes y los territorios entretejidos con las violencias hacia los pueblos indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. División de Ciencias Sociales y Humanidades.

http://dcsh.xoc.uam.mx/podr/images/Tesis/Doctorado/Soto_Sanchez_Alma_Patricia.pdf

- Swanson, K. (2010). *Pidiendo caridad en la ciudad: mujeres y niños indígenas en las calles de Ecuador*. FLACSO Sede Ecuador.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53-64. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>
- Szulc, A., & Enriz, N. (2016). La política, las calles y la niñez indígena en Argentina. *Cuadernos de campo*, 25(25), pp. 200-221. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v25i25p200-221>
- Tijoux, M. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104. <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v20n61/v20n61a4.pdf>
- Villavicencio, F. (2017). Espacios para la innovación. El Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco. En E. Salgado, & F. Villavicencio (Coords.). *Revaloración de la diversidad lingüística y cultural de México: Recuento de experiencias* (pp. 02-22). CIESAS.
- Wasserman, T. (2001). ¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión "el niño como sujeto de derecho". *Ensayos y Experiencias*, 8(41), 60-69.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Anthropos.

Biografía

Riger Fernando Mejía Pérez

Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Autónoma de Yucatán (2021). Investigador independiente y educador popular/comunitario. Estudios de niñez, trabajo y migración.

Email: rigermejia01@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-9918>



Este trabalho está licenciado sob uma licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.