



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES Ciencias Sociales y Humanidades

Dirección General de Investigación y Posgrado

Doctorado en Estudios Regionales



REGIÓN INFANCIA ZINACANTECA

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA

GRELDIS GISELDA SANTIAGO GÓMEZ – PS1347

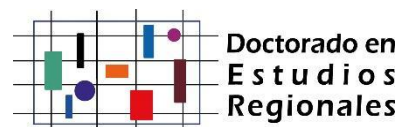
DIRECTORA

Dra. Carlota Amalia Bertoni Unda

CO-DIRECTORA

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
Junio de 2021



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
2 de junio de 2021
Oficio No. TDER/140/2021

C. Gredis Giselda Santiago Gómez

Promoción: **Décima**

Matrícula: **PS1347**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la **defensa de la tesis intitulada:**

Región Infancia Zinacanteca.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"



FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
DIRECCIÓN

Mtro. Fredy Vázquez Pérez

Director de la Facultad de
Humanidades Campus VI

Vo. Bo.



Dr. Daniel Hernández Cruz

Coordinador del Doctorado en
Estudios Regionales



Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

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

El (la) suscrito (a) GRELDIS GISELDA SANTIAGO GÓMEZ _____,
Autor (a) de la tesis bajo el título de “REGIÓN INFANCIA ZINACANTECA _____

_____”
presentada y aprobada en el año 2021____ como requisito para obtener el título o grado de DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES _____, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 24 días del mes de junio del año 2021_____.

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Dedicatoria

Toda la vida, a ustedes, mis amores; que la conjunción de amor y deseos perdure en los tiempos y espacios.

Agradecimientos

Principalmente agradezco a la vida la fuerza de crear y la alegría de existir, forjados en mis vínculos primarios.

Agradezco a Romina y Valenteena, mis hijas; por ustedes intento tejer infancias diferentes. Gracias por sus mágicas sonrisas, siempre iluminan mis días.

Agradezco a Alex, mi compañero incansable, porque mis luchas también han sido tuyas y nuestros sueños se han forjado, hombro a hombro, inquebrantables.

Agradezco a mis padres Adolfo y Nicolasa; ustedes que me acompañan incondicionalmente y que deseo sigamos disfrutando de nuestros encuentros en nuestra tierra de ensueño. A mis hermanas Laura y Martha, y a mi hermano, Nacho; por construir una bella infancia, nuestros juegos y aventuras, inolvidables, siempre me llevan a aquel entrañable y mágico lugar en el que crecimos.

Agradezco a las familias zinacantecas, a las niñas y niños, de quienes he aprendido a vivir con equipaje ligero y por quienes me empeño en viajes insólitos.

Agradezco a mis queridas amigas y amigos por escucharme siempre, por ser sostén en cualquier tiempo, por acompañarme en este camino que llamamos vida.

Agradezco a las doctoras y doctores que integran mi comité tutorial: Carlota Bertoni, Blanca Estela Zardel Jacobo, Juliana Matus, Jorge Magaña y Óscar Chanona. Así como a mis docentes del doctorado en Estudios Regionales. Su paciencia y su escucha son invaluable para que este trabajo se consolide. Pero, sobre todo, agradezco la amistad brindada en el camino, el acompañamiento y la comprensión en situaciones difíciles.

Agradecimientos a instituciones

A mi alma mater, la Universidad Autónoma de Chiapas, y a la Facultad de Ingeniería, Campus I, por el apoyo en las gestiones y el beneficio de la beca de estudios para posgrado.

Al Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública por el apoyo otorgado con financiamiento de la convocatoria “Apoyos para estudios de posgrado de alta calidad”, autorizado mediante oficio número 511-6/18-6803 de fecha 20 de junio de 2018 signado por el titular de la Dirección de Superación Académica del PRODEP.

Al doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas por el apoyo y la compleja formación como investigadora.

Índice

Contenido	Página
Introducción	7
CAPÍTULO I	
LA INFANCIA Y EL NIÑO: CATEGORÍAS INCONCLUSAS	15
1.1. La infancia y el niño a lo largo de la historia	16
1.1.1. <i>El niño como hombre libre vs desecho social</i>	17
1.1.2. <i>El niño formado para ser siervo de Dios</i>	19
1.1.3. <i>La niñez, un padecimiento de lo imperfecto</i>	21
1.1.4. <i>El niño, un ser ambivalente entre la maldad y la inocencia</i>	22
1.1.5. <i>El niño: sujeto de la modernidad</i>	24
1.1.6. <i>El niño como sujeto de derecho y la infancia como espacio</i>	29
1.2. Estudios sobre la infancia y el niño en la realidad chiapaneca	33
CAPÍTULO II	
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA REGIÓN INFANCIA ZINACANTECA	40
2.1. Los estudios regionales y la Región Infancia Zinacanteca	42
2.2. La sociología y la Región Infancia Zinacanteca	53
2.3. El psicoanálisis y la Región Infancia Zinacanteca	56
CAPÍTULO III	
ENCUENTRO DE SUBJETIVIDADES	68
DE CÓMO BORDAR LA REGIÓN INFANCIA ZINACANTECA – RIZ	
3.1. El camino hacia la construcción de la Región Infancia Zinacanteca – RIZ	69
3.1.1. <i>Observación participante</i>	72
3.1.2. <i>Entrevista de asociación libre</i>	75
3.1.3. <i>Narrativas orales y pictográficas</i>	76
3.2. Avatares de la investigación: acercamiento y cotidianidad en el trabajo de campo	80
CAPÍTULO IV	
REGIÓN INFANCIA ZINACANTECA – RIZ	85

4.1. Espacio doméstico: el niño zinacanteco como sujeto en una región simbólica	88
4.2. Espacio escolar: la escuela como espacio de socialización y construcción de saberes	107
4.3. Espacio artesanal: saberes tradicionales y prácticas de elaboración y comercio de textiles	118
4.4. Espacio agrícola: prácticas ancestrales para consumo y comercio	121
4.5. Espacio religioso: rituales, curaciones y fiestas religiosas	123
Consideraciones finales	127
Referencias	134
Anexos	
Anexo 1. Narrativa fotográfica del contexto que borda la Región Infancia Zinacanteca.	148
Anexo 2. Narrativa pictográfica: ¿dónde viven los niños?	159

INTRODUCCIÓN

Una infancia situada supone aceptar que los tiempos han cambiado.

Volnovich¹, 2017

En la cultura occidental se observan y viven concepciones respecto a una infancia y a una forma de ser niños, que se traducen en una forma hegemónica de pensarlos.² En contraste a este pensamiento único, que destruye y disuelve lo diferente, existen formaciones culturales que las interpretan de formas diversas, desde miradas que apuestan a lo singular de las subjetividades de cada sujeto en sus prácticas sociales. Reconocer la diversidad de cómo se vive la infancia en la cotidianidad de los pueblos y culturas, ha permitido dar cuenta que se puede concebir a los niños de diferentes maneras y que cada una de éstas trae consigo ciertas repercusiones.

¹ Stavchansky y Untoiglich (2017, p. 15).

² Se hace uso de la categoría niño / niños cuando se refiere a ambos géneros (niño y niña) en singular y en plural. Asimismo, se hace uso de la categoría niña/ niñas cuando se refiere al género femenino.

Desde la visión funcionalista, una concepción del niño que ha prevalecido y se ha instalado en los espacios que habita, es como individuo perteneciente a una etapa previa a la adultez (la infancia), con características físicas y biológicas de desarrollo que responden a una cronología específica; por tanto, desde esta concepción, la infancia se considera una etapa universal que es vivida en los mismos tiempos por todos los niños. Los efectos de esta concepción se pueden observar en la mercadotecnia y los productos que se ofrecen a y para los niños desde cualquier medio de comunicación, concibiéndolos como consumidores de cierta moda, dispositivos electrónicos, programas, música, medicamentos, juguetes, etcétera, que los ubica en lugares que los homogeniza. De esta manera, los consumidores, desde el adultocentrismo, imponen roles de género, vestimenta, actividades, colores, juegos y juguetes que los niños pueden o deben usar.

En las políticas educativas también se observan efectos de esta homogenización; aunque los planes de estudio vigentes dicen reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen los alumnos, en muchos contextos culturales se percibe una importación homogénea de la escuela que concibe a los niños como seres incompletos que hay que formar, sin reconocimiento de lo diferente, tanto en su ser como niños como en su grupo social.

Estas ideas permean los diversos espacios sociales, principalmente en la familia y la escuela, y develan síntomas³ y problemas que arrasan con la

³ Desde el enfoque psicoanalítico, el síntoma se refiere a “conflictos no comunicables” que presenta el niño en su vida cotidiana (Mannoni, 1981).

subjetividad de cada niño, como el fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, los trastornos del lenguaje y de conducta, las afecciones socioemocionales, la exclusión y la discriminación, entre otros.

La problemática se vuelve más compleja cuando los niños pertenecen a culturas diferentes de la occidental, en específico a comunidades históricas.⁴ Las sociedades occidentales se han caracterizado por marcar el camino que se “debe” seguir hacia la modernidad, donde se observa que no tiene cabida lo diverso, por lo que se arrasa con las prácticas culturales de sociedades diferentes. De esta manera, los niños de comunidades históricas viven de formas más adversas los problemas lastimosos de este siglo, como la pobreza, la violencia, la migración, el cambio climático y las enfermedades.

La concepción del niño como sujeto perteneciente a un contexto histórico, social y cultural que modifica con sus acciones, intenta abrirse paso a la singularidad de los niños y a la diversidad de sus contextos y, por ende, de cómo viven el mundo social de la infancia. Las ideas que tejen esta investigación se adhieren a esta concepción, a partir del análisis de las singularidades de los sujetos zinacantecos y de sus prácticas cotidianas, que se traducen en *maneras de hacer*⁵ y que pretenden ser una fuerza tensora que cuestione las concepciones homogenizantes sobre la infancia y los niños en contextos diferentes, para construir una región denominada Infancia Zinacanteca (RIZ) que haga visible cómo se constituye y se vive la infancia en Zinacantán de manera específica.

⁴ La expresión “comunidades históricas” se refiere a las comunidades con población étnica, como los zinacantecos que se autodenominan mayas tzotziles.

⁵ De Certeau, 2000, p. 43.

La pregunta que guía la investigación es ¿cómo se construye la Región Infancia Zinacanteca a partir del análisis de las singularidades de los niños zinacantecos y de sus prácticas cotidianas con los otros, en los espacios practicados que habitan? La metodología que permitió dar respuesta a esta pregunta es de corte cualitativo, desde donde se concibe a los niños como sujetos de acción, que negocian significados y prácticas sociales. Asimismo, también se consideran las prácticas de los adultos que forman parte de la RIZ; sin embargo, se enfatiza en las prácticas de los niños para deslindarse del adultocentrismo que caracteriza a algunas investigaciones con niños.

Para llevar a cabo la investigación se precisó de una aproximación etnográfica que permitió establecer relaciones, seleccionar a los participantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del territorio y de los espacios, llevar un diario, etcétera.

En el capítulo I se borda⁶ una genealogía que da cuenta de cómo se ha concebido al niño, qué características se le ha atribuido, qué disciplinas se han ocupado de su estudio y cómo las principales instituciones modernas, entre ellas la escuela y la familia, se encargaron de otorgarle un lugar en el mundo y en el orden social; asimismo, se aborda el análisis de la infancia como categoría a lo largo de la historia desde distintas culturas. También se presentan algunos estudios, de disciplinas distintas a los estudios regionales, sobre el niño y la infancia en contextos indígenas chiapanecos, y se puntualizan sus aportaciones a la comprensión de sus

⁶ Hacemos uso de la palabra “bordar” como analogía del bordado que realizan las mujeres zinacantecas en sus telares –desde la elección de sus hilos, los colores, las medidas, etcétera– y lo que implicó la construcción de la Región Infancia Zinacanteca para esta tesis doctoral.

prácticas sociales en culturas específicas, que permiten conocer y reconocer los espacios que se les han destinado, desde dónde se les ha mirado y cómo se han abordado para su estudio.

En el capítulo II, exponemos el marco teórico que permite bordar la Región Infancia Zinacanteca (RIZ), a partir de la construcción interdisciplinaria de una concepción de niño, de infancia y de región. En un primer momento, desde los estudios regionales, se plantea que la infancia se concibe como un orden o espacio simbólico que se concretiza en un territorio y espacio, que la hacen viva los sujetos que los habitan, para construir una RIZ. Enseguida, se exponen algunas teorías sociológicas contemporáneas que permiten pensar a la infancia como un espacio histórico y sociocultural en el que los niños, en relación a otros sujetos, construyen prácticas sociales específicas y diversas. Finalmente, se analizan algunas teorías psicoanalíticas que aportan ideas para el análisis de la constitución de los niños como sujetos de la infancia como un espacio simbólico.

En el capítulo III abordamos la metodología que permitió construir la Región Infancia Zinacanteca. Las técnicas metodológicas que se utilizaron fueron:

- La observación participante con la finalidad de conocer las relaciones y prácticas cotidianas de niñas, niños, madres, padres y familias zinacantecas, así como de profesores y profesoras del preescolar y la escuela primaria.
- La entrevista abierta de asociación libre ofreció la posibilidad de acceder a la palabra de las niñas, niños, hombres y mujeres que permitiera tejer historias y que conformaron, a la postre, narrativas

orales.

- Las narrativas pictográficas generadas por los niños, permitieron traer al exterior algunos procesos, formaciones y prácticas específicas, a través de los cuales cada niño se constituye con los otros.
- Asimismo, se presentan los avatares que implicó el acercamiento a la comunidad zinacanteca y la cotidianidad del trabajo de campo.

El capítulo IV expone las *maneras de hacer* en la Región Infancia Zinacanteca, a partir del análisis de las singularidades de los sujetos zinacantecos y de sus prácticas cotidianas, que se distinguen por las tácticas y estrategias en cinco espacios practicados: el doméstico, el escolar, el artesanal, el agrícola y el religioso, en donde se muestran experiencias, procesos, conflictos, organizaciones, solidaridades, luchas y tensiones que definen la formación de un mundo infantil regional.

En el espacio doméstico se analizan las prácticas respecto a la constitución del niño zinacanteco como sujeto y el “saber ser madre zinacanteca” como un quehacer primordial que construye un espacio simbólico de la RIZ. En el espacio escolar se analiza la escuela como lugar secundario de socialización, donde se construyen prácticas que corresponden a lo académico y a aquello que no lo es, como los juegos, el uso del castellano y del tzotzil, las relaciones entre pares y con adultos. El espacio artesanal, junto al espacio doméstico, es donde los niños zinacantecos pasan sus primeros años de vida; por lo tanto, se analizan los saberes tradicionales y las prácticas manuales en la elaboración de textiles. En el espacio agrícola se analizan las prácticas enmarcadas por las estrategias y tácticas en el

proceso de los cultivos de maíz, frutas y vegetales, así como los distintos tipos de flores, que le dan sentido a su alimentación, los colores de su indumentaria, los adornos de sus festividades y a su economía. En el espacio religioso se observan las prácticas ligadas a sus creencias, sus festividades y los santos; así como los cuidados de la salud y los rituales de curaciones en donde inciden la presencia de curanderos y parteras.

Las vivencias cotidianas en la Región Infancia Zinacanteca con las niñas, niños, mujeres y hombres tienen tal significado en la subjetividad de quien investiga que quedan grabadas de diversas formas. Dado que esta tesis es un recorte de la realidad que me detuve a estudiar a lo largo de estos años y que dio como resultado colateral la elaboración de diversos tejidos, en el Anexo 1 se presenta una narrativa fotográfica⁷ que da a conocer algunas características del territorio zinacanteco, así como algunos de los momentos memorables de esta investigación. Asimismo, en el Anexo 2 se incorporan los dibujos elaborados como parte de la metodología narrativas pictográficas, que aportó elementos para el análisis y la construcción de la RIZ.

Finalmente, las conclusiones situadas sobre la RIZ como una región simbólica dan cuenta de la singularidad de los sujetos que la habitan, de las maneras de hacer como niños zinacantecos, así como de los espacios practicados, sus tácticas y estrategias; por tanto, desde los estudios regionales como campo de estudio que aporta infinidad de posibilidades para regionalizar junto a otros saberes

⁷ Derechos reservados, archivo fotográfico personal GSG. Con la autorización de los participantes se presenta en Anexos.

interdisciplinarios, pretenden ser un “punto de capitón”⁸ para estudios posteriores sobre la infancia en contextos sociales, históricos y culturales diversos.

Podemos afirmar que en la RIZ las tácticas de las prácticas cotidianas de los sujetos zinacantecos guían los tiempos y las formas en que los hijos llegan a ser niños; asimismo, ordenan los rituales que deben seguir, desde que el hijo nace, hasta que se casa, cuando enferma, cuando obtiene un grado escolar o cuando aprende un nuevo oficio; no hay edades específicas ni etapas de desarrollo determinantes en el que los niños deban ser, aprender o comportarse de tal o cual forma.

Las *maneras de hacer* en la RIZ demarcan las diferencias con otros grupos tzotziles; por ejemplo, desde muy pequeños, los niños zinacantecos se saben diferentes a los chamulas,⁹ se denominan buenas personas, trabajadoras y dispuestas a crear vínculos con lo extranjero –tácticas que se van acentuando de acuerdo a las estrategias económicas y productivas que tengan como familia– es decir, cuando se dedican a la elaboración y comercialización de los textiles, pueden vincularse “fácilmente” con los extranjeros para ofrecer sus productos.

En el espacio escolar de la RIZ se expresan estrategias ligadas al currículo formal y, de manera paralela, las tácticas del currículo vivido, lo que permite crear vínculos entre los maestros (adultos extranjeros), el currículo, los adultos y los niños. Estas prácticas cotidianas atraviesan esta región simbólica, con las *maneras de hacer*, de ser, de hablar, de cuidarse, de desarrollarse, desde dos mundos diversos:

⁸ En psicoanálisis se le llama “punto de capitón” a un momento específico en que la cadena significativa, es decir, nuestras palabras, nuestros dichos y oraciones cobran una significación específica a partir de la puntuación. Así, el significado, es algo que recién aparece al final.

⁹ Grupo maya tzotzil que habitan en San Juan Chamula, principalmente, cuyo territorio colinda con Zinacantán.

el occidental y el zinacanteco, donde se tejen relaciones de poder que generan encuentros y desencuentros en un mundo de lo infantil.

CAPÍTULO I LA INFANCIA Y EL NIÑO: CATEGORÍAS INCONCLUSAS

Diversos estudios señalan que el nacimiento de las ideas de infancia, niños y niñez se ubica en el siglo XVIII (Argos, Esquerria y Castro, 2011; Rojas Paz y Lora, 2008; Contreras y Pérez, 2011; Maneiro, 2011; Sanabria, 2011; Pávez, 2012; Skliar, 2012; García, Hetch y Enriz, 2015); nombrarlas dio paso al reconocimiento de los individuos menores de 12 años como niños en diversas sociedades, también como personas con identidad propia, sujetos de derecho y actores sociales.¹⁰ Sin embargo, estas ideas no pertenecen a todas las culturas, algunas mantienen rangos de edades diferentes y otras formas de nombrar a los individuos menores de 12 años.

En este capítulo se expone cómo se ha concebido y categorizado al niño, qué disciplinas se han ocupado de su estudio y cómo las principales instituciones

¹⁰Incluso se está proponiendo reconocerlos como ciudadanos (Unicef, 2004)

modernas, entre ellas la escuela y la familia, se encargaron de otorgarle un lugar en la sociedad. Asimismo, abordamos la aparición de la infancia como categoría y su análisis a lo largo de la historia; también se presentan, desde distintas disciplinas, algunos estudios sobre el niño y la infancia y sus aportaciones a la comprensión existencial en contextos indígenas chiapanecos.

1.1. La infancia y el niño a lo largo de la historia

Frecuentemente se relaciona la idea de niño con infancia y en algunos casos se ponen como sinónimos; sin embargo, una genealogía de la categoría infancia permite dar cuenta de lo complejo de su definición y relacionarla con la categoría de niño –en tanto sujeto de diferentes órdenes sociales y en tanto individuos que viven procesos de socialización e internalización de la cultura–¹¹ y con las instituciones como la familia y la escuela que lo definen y constituyen. Caminar por la historia de estas dos categorías y su relación permite dar cuenta de las maneras en que se ha concebido histórica y socialmente el ser niño en diversos espacios/tiempos sociales y culturales.

Las miradas desde disciplinas como la sociología, la pedagogía, la antropología, el psicoanálisis y el derecho, trazan el camino hacia la distinción de lo que hoy se conoce como niño e infancia.

La idea de formar y criar a los niños para cuando sean adultos, así como la de dividir la trayectoria de la vida de los individuos en etapas o periodos –desde el

¹¹ Estos procesos de socialización e internacionalización, en términos de Emilio Durkheim (2013), son un hecho social, que él mismo denomina *educación* (texto: Sociología y Educación). Por su parte Carl Rogers (2002), reconoce que internalizar la cultura en estos procesos de socialización hace que los individuos se conviertan en persona y conformen su yo, su personalidad (texto: El proceso de convertirse en persona).

nacimiento hasta la vejez considerando la edad cronológica– aparecen en la historia de la humanidad como un pensamiento que se ha generalizado para establecer políticas públicas y vida social. Sin embargo, es posible observar cómo estas generalizaciones son abstracciones que se concretan de manera diversa en realidades específicas, sobre todo cuando se trata de cómo educar y criar a los niños, pues está relacionado con prácticas sociales distintas en las diferentes sociedades. Si bien, actualmente pueden encontrarse ciertas generalizaciones de las etapas o periodos sobre las que transcurren las vidas de los individuos, la manera en las que cada sociedad categoriza a los sujetos tiene sus interpretaciones propias, a partir de la cultura y de contextos específicos.

1.1.1. El niño como hombre libre vs desecho social

En la época antigua, en Grecia y Roma particularmente, nace la idea de *formación de hombres libres*, proclamada por filósofos como Aristóteles, Sócrates y Platón. A partir de los dos y hasta los siete años se “endurecía” a los pequeños ante las inclemencias del clima y se priorizaba el ejercicio físico; posteriormente, se les educaba orientándolos hacia las artes y la filosofía. Sin embargo, esta educación se definía por el género, la posición y clase social de las familias, únicamente los varones de familias adineradas tenían derecho a la instrucción formal; a partir de los doce años se les separaba en pobres y ricos para continuar con sus estudios (deMause, 1974/1982), en el caso de los esclavos no había posibilidades de acceder a ningún tipo de instrucción. En esta época se definía a los hijos varones de familias libres a partir de la educación informal (hasta la pubertad: leer, escribir,

educación física) y formal (literatura, aritmética, filosofía, ciencia) que debían recibir. Las hijas tenían escaso valor social, por lo que no eran consideradas aptas para la educación y, por tanto, no eran priorizadas respecto a los cuidados, salud y educación.

La mortalidad infantil ocurría como un hecho común, principalmente entre las familias desfavorecidas; no se penalizaba si la muerte era provocada en los siguientes casos:

- a) Cuando nacían hijos deformes o con algún defecto físico, o en hijos ilegítimos o producto de relaciones adúlteras de la mujer (si el padre rechazaba al hijo se abandonaba en la calle o podía ser llevado por cualquiera, a éstos se le llamaba *niños expósitos*).
- b) Cuando la familia no tenía suficientes recursos para mantenerlos (en ese caso, también se optaba por regalar al recién nacido a vecinos o familiares).
- c) Y en ocasiones por razones religiosas oscuras (como ofrendas).

En la época romana, la pobreza llevaba a mucha gente a vender a sus recién nacidos a los traficantes de esclavos que los adquirían todavía ‘sanguinolentos’, apenas salidos del vientre de sus madres, ya que de este modo no tenían tiempo de verlos y encariñarse con ellos (Ariès, 2001, p. 63).

Es evidente el contraste entre la educación como hombres libres que recibían los varones de las clases altas y el desecho social que eran algunos hijos –hijas principalmente– para familias desfavorecidas y esclavos. Hasta este momento de la

historia eran considerados hijos (varones) e hijas (mujeres), el concepto de infante o niño aún no aparecía.

1.1.2. El niño formado para ser siervo de Dios

A lo largo de la Edad Media no se trata ya de formar a “librepensadores” sino que el objetivo de la educación era preparar a los hijos para servir a Dios y a la Iglesia, sometidos a la autoridad monárquica eclesiástica. El cristianismo permitió la primera ruptura respecto a la percepción de los niños con relación a la época clásica grecorromana. En esta época del Estado monárquico-eclesiástico se dio cabida a los recién nacidos y pequeños como seres dispuestos a lo divino, a partir de la imagen del Niño Jesús; sin embargo, esto no representó el final del oscurantismo para los niños, ya que los abusos físicos y psicológicos siguen existiendo en la actualidad (Rojas Paz y Lora, 2008).

Ariès (1987) plantea que hacia el siglo XIII y finales de la Edad Media aparecen tres tipos de niños en las representaciones pictóricas alusivas a lo divino:

- a) El niño ángel, representado por un niño de corta edad o un adolescente joven que ayudaba en las misas.
- b) El Niño Jesús o la Virgen Niña, que será el modelo y el precursor de todos los niños pequeños de la historia del arte.
- c) Y el niño desnudo; aunque hay que precisar que el Niño Jesús casi nunca aparece desnudo, más bien se le aprecia con pañales o cubierto con una camisa y un faldón.

El historiador señala que la presencia de estos tipos de niños denota que se parte de un mundo de representación en el que se desconoce la infancia, pues para él, en esa época, la infancia era vista como una transición que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo.

En la Edad Media siete de cada diez nacidos no vivían después de los tres años, esta alta tasa de mortalidad era una de las razones por las que se trataba a los niños con indiferencia emocional; cuando los índices de sobrevivencia aumentaron, los padres trataban a los niños con más interés y afecto. Una de las causas de muerte en los individuos pequeños era el infanticidio, la forma común de ejecutarlo se limitaba a dejar de dar alimento al niño; cuando éste era provocado por los padres se consideraba pecado, pero no como delito, por lo cual las sanciones corrían a cargo de las autoridades eclesiásticas (Rojas Paz y Lora, 2008).

A principios del siglo XII se observó un cambio en la forma social del niño pues su asesinato ya era penalizado. Sin embargo, en ese mismo siglo los niños eran todavía ofrecidos en matrimonio, la edad mínima para contraer nupcias mediaba entre los 12 años para las mujeres y los 14 años para los varones, algunos los internaban en los monasterios para formarlos como sacerdotes o monjes, servidores de la Iglesia.

No obstante, en aquella época se evidencian sentimientos de ternura y de interés por el desarrollo de los niños, que fueron acentuándose cada vez más en el devenir de la sociedad occidental (Rojas Paz y Lora, 2008), a partir de generalizaciones convenidas.

1.1.3. La niñez, un padecimiento de lo imperfecto

A principios del siglo XVII, el Abad Bérulle (citado en Uviña, 2013) escribía: "No hay peor estado, más vil y abyecto, después del de la muerte, que la infancia",¹² ya que para esa época el niño era concebido como un homúnculo (adulto en miniatura). Tomás de Aquino señalaba que en el niño no hay evolución ni cambios cualitativos, sino cambios desde un estado inferior a otro superior; sostenía que "sólo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones", por tanto, el niño debe ser educado para ser reformado. Educar y criar implicaban cuidado físico, disciplina, obediencia y amor a Dios; sin embargo, no hay referencia alguna a la necesidad de amor para el buen desarrollo infantil (Enesco, 2000). Al respecto, deMause (1974/1982, p. 124) plantea que

En la edad media, el niño/a no tiene un lugar específico en la sociedad. El adulto no tenía consciencia de las particularidades ni de su proceso de crecimiento y maduración. Esto se concretaba con que el niño/a participaba de la vida del adulto tanto en el ocio como en el trabajo, sin tener un espacio propio.

Avanzado el siglo XVII, la idea de que el niño necesitaba de disciplina con violencia para ser una persona de "bien" persistió con firmeza; sin embargo se reconoció a los niños como seres humanos con problemas de desarrollo, diferentes

¹² En el siglo XVII se observa el uso del término infancia para referirse a la etapa que vive el niño, concebido como el ser más vil y abyecto.

a los adultos, ello produjo cambios sobre el sentimiento hacia los niños, de una total indiferencia hacia una preocupación y cariño que permitió comprender de mejor manera las nuevas ideas y formas de concebirlo y cómo, poco a poco, la vida del niño se valoró tanto como la del adulto.

Por lo anterior, Ariès (1973/1987) sostiene que hacia el siglo XVII surgió el mundo de la infancia diferenciado del mundo adulto, por lo que los niños adquirieron valor. Según el historiador, la antigua sociedad tradicional no podía representarse a la infancia, ya que era considerada un período de gran fragilidad en donde los niños no salían de una especie de anonimato (citado en Maneiro, 2011).

Contrario a la tesis de Ariès, deMause (1974/1982) plantea que con la llegada del concepto de infancia se correspondieron mayores grados de libertad y respeto hacia el niño de parte de los padres y los adultos, manifestando que

... el niño tradicional era feliz porque podía mezclarse libremente con las personas de diversas clases y edades y que en los comienzos de la época moderna se “inventó” un estado especial llamado infancia que dio origen a una concepción tiránica de la familia que destruyó la amistad y sociabilidad y privó a los niños de libertad (p. 22).

Con el paso del tiempo se pueden observar los efectos de la aparición del concepto de infancia que corresponde a la tesis que plantea deMause (1974/1982), aunque las complejidades respecto a los grados de libertad y derechos de niños y niñas también empezaron a ser notorios como se señala más adelante.

1.1.4. El niño, un ser ambivalente entre la maldad y la inocencia

La ausencia del reconocimiento hacia los niños y la mortalidad infantil sin penalización se desvaneció conforme al paso del tiempo, aunque hasta el siglo XVIII la práctica de abandonar a los recién nacidos era muy común. Ser niño se representaba de manera ambivalente, como ser malvado o como ángel e inocente no corrompido por la maldad. Rojas Paz y Lora (2008) señalan este siglo como el “descubrimiento” auténtico de la infancia.

La idea de la existencia de la dualidad bueno-malo en el niño de esa época sitúa el paso de centrar la mirada ya no en el castigo corporal, sino en el castigo moral y mental; es importante notar que ello marca un cambio importante en la representación del niño, pues de alguna manera no se lo consideraba solamente una unidad biológica sino también mental (Rojas Paz y Lora, 2008).

A partir de este punto, el niño/a es considerado como un ser “malo” con tendencias punibles. Por esta razón los adultos estaban preocupados en amoldarlo y, de esta forma, evitar la aparición de las reacciones “peligrosas” que en realidad eran sus proyecciones. Los castigos físicos eran muy habituales y tenían una doble función: purificar al niño/a y descargar el peso emocional del adulto. Es una época de ambivalencia entre la aparente preocupación por la educación de los niños/as (se escriben muchos tratados sobre cómo tratar a la infancia) y la actitud de fondo de carácter proyectivo. (deMause, 1974/1982, p.125).

En este siglo los poderes públicos empezaron a pensar a los niños como seres con necesidades especiales dado su desamparo y vulnerabilidad. En la sociedad burguesa de esa época, la representación social de niño se modifica de

manera importante, el niño llega a ser portador del futuro, mientras la familia y la sociedad hacen una inversión afectiva y económica sobre él, se le preserva del mal y se le conserva en su natural inocencia (Rojas Paz y Lora, 2008).

Que el niño fuera percibido como ser ambivalente entre lo bueno y lo malo denotaba las representaciones sobre él respecto a lo conductual; por ello, al ser diferente de los adultos y tener un comportamiento distinto, debían existir formas diferentes de tratarlos y/o educarlos, acción que estaba destinada principalmente a cargo de la familia.

1.1.5. El niño: sujeto de la modernidad

A mediados del siglo XVII, Juan Amós Comenio, teólogo, filósofo y pedagogo, se preocupó por el papel de la educación formal en el desarrollo de las personas, buscando la alegría y motivación de los alumnos; realizó esfuerzos para que el conocimiento llegara a todos por igual y sin malos tratos, considerado padre de la pedagogía y adelantado a su época, su obra *Orbis Pictum* estaba destinado para el aprendizaje del latín y parece ser el primer libro ilustrado para niños. En su gran obra, *Didáctica Magna*, da importancia a la aptitud innata hacia el conocimiento, por lo que consideró imprescindible la educación en los primeros seis años de vida.

Posteriormente, en el siglo XVIII, Rousseau (1712-1778) sostuvo que la infancia era merecedora de la atención de adultos inteligentes, mientras que los pedagogos y filósofos de la época como Pestalozzi (1746-1827), Tiedemann (1748-1803), Froebel (1782-1852) dieron cabida al niño como un individuo importante para ser educado y estudiado (Palacios, 2014). De esta manera, la infancia fue

considerada una etapa del desarrollo del individuo, dado que tenían que ubicar las edades en que los niños debían ser educados.

Para Pestalozzi –considerado padre de la pedagogía moderna– la escuela, además de la familia y la sociedad civil, debía no sólo fomentar en el niño el pasaje de un universo a otro, sino también contribuir a la constitución de esa libertad autónoma que no puede estar garantizada ni exclusivamente por la naturaleza ni por el derecho. Por tanto, la escuela como lugar de educación debería desempeñar una función cada vez más importante en la sociedad civilizada (Soëtard,1999).

Por su parte, en 1787, Tiedemann publicó por primera vez una descripción del desarrollo psicológico de su hijo, que había nacido seis años antes. Su ejemplo sirvió para que cada año se publicaran miles de trabajos sobre el desarrollo del niño; aunque no fue el primero que había observado a un infante, tuvo el mérito de publicar sus observaciones lo que significó, retrospectivamente, el comienzo del estudio científico del niño (Delval y Gómez, 1988).

A su vez, Froebel promueve la idea del "kindergarten" (escuela preescolar) y destaca la continuidad educativa entre escuela-hogar-comunidad, la importancia del juego infantil para su desarrollo y la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos. Así surge la idea de que la lactancia es buena para las madres, por lo que se desecha la participación de las nodrizas que en ese tiempo era importante para la crianza de los niños de las clases sociales privilegiadas (Palacios, 2014).

Aunque el concepto infancia aparece en el siglo XVIII como etapa de desarrollo de los niños, fue a partir del siglo XIX que proliferaron las observaciones de niños, cada vez más sistemáticas, realizadas por pedagogos, filósofos y hombres

de ciencia, muchas de ellas de sus propios hijos. Además, se publicaron monografías biográficas (Taine, 1876; Darwin, 1877; Preyer, 1882) y hubo un gran interés por sujetos “excepcionales” o “especiales”, como el estudio de Itard sobre el niño salvaje de Aveyron, el estudio de superdotados como Mozart, o de ciegos de nacimiento que recuperan la vista (Delval y Gómez, 1988).

Los estudios científicos sobre el niño despuntan en la segunda mitad del siglo XIX, momento crucial posterior a la Segunda Guerra Mundial. A finales de ese siglo y a principios del siglo XX, se plantearon una serie de problemas prácticos en relación con las técnicas de crianza y educación del infante. Sin lugar a dudas, las secuelas que la Segunda Guerra Mundial dejó al mundo, en específico a la infancia, son devastadoras:

La guerra sigue siendo una de las principales causas de que millones de niños se vean privados de una educación y un entorno acogedor, además de sometidos al miedo, la vulnerabilidad y la violencia física y psicológica. A toda una generación de alemanes, la guerra les robó la infancia. "Los niños no generan las guerras, pero son los que más las sufren", puede leerse en el informe de Naciones Unidas sobre la infancia, elaborado por la agencia Unicef en 2005 (Bolívar, 2005, párrs. 7-8).

No obstante, la abundante literatura sobre la conservación de los hijos en esos tiempos, trajo consigo cuestionamientos sobre las costumbres educativas y en las que denunciaron tres hábitos nocivos: la práctica de los orfanatos, la educación de los niños por nodrizas domésticas y la educación “artificial” de los niños ricos (Donzelot, 1978/1990).

En el siglo XX, de manera general, la infancia fue considerada la etapa de desarrollo que vive el niño, viendo únicamente el proceso del cuerpo biológico como algo determinante en las conductas de los niños. En Europa continental se contó con la influencia del pensamiento de Rousseau que definía la bondad natural del niño y la idea de una educación permisiva. Por el contrario, en EEUU e Inglaterra, donde la tradición calvinista era más influyente, el niño no se concebía como un ser bondadoso, sino como alguien que debe ser reformado mediante una educación autoritaria haciendo uso del castigo físico y público.

Desde el derecho, las referencias genealógicas permiten pensar el momento en que los niños han dejado de ser objeto de tutela hasta convertirse en sujetos de derecho. La familia, al amparo de la Iglesia y el Estado, delegaba su responsabilidad educadora. Hay una concepción moral en la que se asocia la infancia con la inocencia, lo que representa una doble consecuencia: por un lado, se la debe preservar de las impurezas, especialmente de la sexualidad, y por el otro debe ser fortificada, desarrollando el carácter y la razón (Maneiro, 2011).

Hacia el siglo XX, el niño es reconocido en su especificidad psicológica y social, se valoriza su vida familiar y su vida colectiva, se crea la representación de la infancia como destinada a ser cuidada por los adultos: “una vez “descubierta” la infancia en la conciencia social, la familia y, fundamentalmente, la escuela, cumplen un papel central en la consolidación y reproducción ampliada de esta categoría” (Maneiro, 2011, p. 97).

Con las ideas de pensadores, filósofos y pedagogos, se asumió a la infancia como una etapa de vida del ser humano, anterior a la del adulto; los niños fueron

reconocidos como seres individuales, que debían ser razonables y juiciosos, por lo que la educación los disciplinaría para “adaptarlos” al nuevo orden social y económico.

Con ello deviene la pedagogización del niño que vive en la condición de infancia, lo que dio lugar a que la sociedad comenzara a protegerlos y considerarlos como necesitados de resguardo, ubicando a la institución escolar en un papel central para cumplir esa tarea.

En consecuencia, la familia y la escuela modernas retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a los individuos-niños, antaño libres, en un régimen disciplinario cada vez más estricto para colocarlos en la condición de infancia. Corea y Lewkowicz (2005) sostienen que “dichas instituciones destinadas a producir ciudadanos en tanto que sujetos de la conciencia, generaron la infancia como otra institución, como representación, como saber, como suposición, como teoría” (p. 109). Se podría pensar, entonces, que infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos paralelos y complementarios.

...se pasa de una sociedad amplificada en la que el niño, cuando apenas era capaz de valerse por sí mismo, vivía ya como adulto en medio de los adultos, libre, en cuanto ser autónomo y productivo, a una sociedad que se encierra en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas educativos que implican la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela (Ariès, 1973/1987, citado en Maneiro, 2011, p. 96).

Es este momento crucial cuando la infancia queda al resguardo total de la familia y de la escuela a fin de gestar prácticas de crianza y educativas acordes o aptas para los niños de esa época.

1.1.6. El niño como sujeto de derecho y la infancia como espacio

Aunque la familia y la escuela se convirtieron en las instituciones principales para reproducir y consolidar las categorizaciones del comportamiento infantil y del ser niño, se establecieron diferencias entre aquellos niños que tenían acceso a la escuela y los que no, los desfavorecidos, o como señala Donzelot (1978 “la patología de la infancia en su aspecto doble: la infancia en peligro, aquella que no gozó del beneficio de todos los cuidados de la crianza y de la educación deseables, y la infancia peligrosa, la de la delincuencia” (p. 95).

Cuando un niño queda fuera de la escuela, su futuro es desalentador, ¿quién se haría cargo de ellos?, ¿de qué manera subsistirían? La respuesta a estos cuestionamientos se orienta a la invención de un proceso en el que convergen distintos saberes en torno al disciplinamiento de estos niños, denominado por Donzelot (1978/1990) “complejo tutelar”, que es dirigido por el Estado para la búsqueda de la justicia y las sociedades de beneficencia a fin de “ayudar” a los necesitados. De esta manera,

... quedan instituidas dos imágenes diferentes que coexisten en la cultura: la del niño, sujeto en desarrollo, con potencia de futuro, con derecho a la protección y al disfrute de su infancia, que debe ser preservado de los problemas propios del mundo adulto, al que se le apuesta como futuro

ciudadano; y la del menor representante y portavoz de una problemática social, potencial trasgresor, amenazante, del cual la sociedad debe protegerse, sobreviene así la penalización del desamparo y su legitimación social (Maneiro, 2011, p. 98).

El interés por los niños y la infancia respondió al cambio cultural de la modernidad, exigiendo a la sociedad profundas transformaciones en sus prácticas, como se reflejó en algunos hitos en materia de derecho según enlista Unicef (2004):

- En 1924 se aprueba la Declaración de Ginebra.
- En 1946 la Asamblea General de la Naciones Unidas crea el Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia, Unicef.
- En 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño.
- En 1974 surge la Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado.
- En 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño.
- En 1990 se celebra en Nueva York la Cumbre Mundial en favor de la Infancia.

En 1924, con la Declaración de Ginebra sobre los Derechos de los Niños fue el primer momento que se reconocieron sus derechos; pese a que no era obligatorio para todos los Estados, algunos países continuaron trabajando para que el reconocimiento se diera en otras partes. Esto propició para que en 1946 se creara el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (Unicef) para los niños del mundo.

Para la Unicef (2004) la infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en la cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse. Esta definición se acerca a la concepción de la sociología de la infancia, que la define como un espacio sociocultural e histórico; sin embargo, también la plantea como

la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años (Unicef, 2004, p. 3).

Como se observa, desde la Unicef se plantea a la infancia como espacio, época, etapa, condición o estado de la vida de un niño, conceptos que no son similares entre sí. Sin embargo, luego de la Declaración de los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959, la infancia se ha convertido en una cuestión esencial en los programas de cooperación internacional y los niños comenzaron a ser vistos como titulares de derechos; esto ocurrió en el siglo XX, dos siglos después de que apareciera el concepto infancia.

Fue hasta 1989 que 140 Estados suscribieron la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el tratado sobre derechos humanos más ampliamente

ratificado en el mundo y la base sobre la cual descansan en la actualidad políticas sociales para la infancia. Según Unicef (2004), la Convención

- Definió la infancia como un espacio separado de la edad adulta y reconoció que lo que resulta apropiado para los adultos puede no ser adecuado para la infancia.
- Exhortó a los gobiernos a proporcionar asistencia material y apoyo a las familias y evitar la separación de los niños y sus familias.
- Reconoció que los niños y las niñas son titulares de sus propios derechos y por tanto no son receptores pasivos de la caridad, sino protagonistas con la facultad para participar en su propio desarrollo.

El cambio generado en el siglo XX respecto a la valorización del niño y la consideración de la infancia como etapa o periodo de la vida humana, se reflejó sobre todo en materia de derechos; sin embargo, como sostiene Degano (2006)

Hacen falta políticas de niñez que organicen el espacio subjetivo de la infancia. Sólo la puesta en juego de una política de la subjetividad que oriente toda acción en el marco de la singularización de los niños, hará que cada uno de los sujetos infantiles pueda habitar una niñez que dé cuenta, en su sentido, de los derechos proclamados (p. 141).

La caracterización de la infancia moderna, como homogénea, supone pensar al Estado con un rol fuerte en relación a los procesos de disciplinamiento que se consideraban necesarios para asegurar la ciudadanización, vía la institución escolar como aparato ideológico del Estado. Al respecto, el sistema educativo mexicano señala que prioriza “una formación que favorece la identidad personal y nacional de

los alumnos... como ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida” (SEP, 2011). Con ello, el Estado apuntala la formación de un “ser universal”, “ciudadano del mundo”, un niño competitivo; sin embargo, dentro de estas categorías se observa una visión futurista neoliberal y se abre paso a un cuestionamiento muy común: ¿es esto real en las aulas de cada comunidad, de cada pueblo, de cada cultura?

Aunque las políticas educativas mexicanas dicen reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen los alumnos, en las comunidades históricas se percibe una importación homogénea de la escuela, sin reconocimiento de lo diferente. Así, la infancia como una construcción histórica y social termina de ser elaborada en la modernidad a partir de ideas que priorizan lo subjetivo, más allá de lo biológico como determinante de la vida infantil. Sin embargo, se la concibe como única, una infancia homogénea que prevalece hasta la actualidad. Poco se ha hecho para reconocer al niño y a quienes lo cuidan y convive como sujetos de un orden cultural, capaces de significar el mundo de la infancia con los otros.

1.2 Estudios sobre la infancia y el niño en la realidad chiapaneca

Los cuestionamientos sobre la concepción respecto al niño y formas de vivir la infancia en las diversas culturas, han surgido de estudios recientes realizados en América Latina, que señalan a la infancia como construcción sociocultural y sociohistórica, y al niño como actor y participante en la sociedad. Estas

concepciones están atravesando un complejo proceso de reconstrucción permanente, como se observa en algunos estudios de la realidad chiapaneca.

Los primeros estudios con niños en el territorio chiapaneco datan de 1972, desde disciplinas como la medicina, la psicología y la antropología, con énfasis en el desarrollo del niño, el aprendizaje y la enseñanza. De León (2005) destaca el trabajo con neonatos zinacantecos realizado por el pediatra Brazelton (1972) en colaboración con otros colegas Robey y Collier (1969), el aprendizaje y estilos culturales de enseñanza entre hermanos elaborado por Maynard (1999) así como los estudios de cambio cultural y cognoscitivos postulados por Greenfield (1997). A pesar de la ausencia de etnografías específicas sobre la infancia maya, en contraste con otras infancias indígenas del país, resulta particularmente ventajosa la confluencia interdisciplinaria de estudios en la región maya (De León, 2005).

Algunos estudios más recientes sobre los niños y la infancia que se han abordado desde la antropología, la psicología, la sociología y los estudios regionales, han abierto el diálogo para la posibilidad del reconocimiento de las infancias en diversos contextos culturales; de esta manera, se les ha dado voz a los niños a partir de metodologías enfocadas en escucharlos y reconocer su capacidad agentiva y reflexiva. Entre los otros estudios que han abordado el tema de la infancia chiapaneca destacan los elaborados por los siguientes autores: Plascencia (2009), Gómez Lara (2010), Arcos (2013), González (2015), Algarín (2016), Núñez, Molinari y Alba (2016), Núñez, Ortelli y Estudillo (2016), Núñez y Baronnet (2017). Esta nómina es solo una muestra de la creciente importancia que ha generado el tema en los últimos años.

De León (2005) sostiene que, por décadas, la antropología ha puesto su atención en las comunidades mayas de los Altos de Chiapas, produciendo innumerables investigaciones sobre temas económicos, jurídicos, culturales, políticos, lingüísticos, médicos, etnobotánicos, religiosos; sin embargo, es escasa la presencia de estudios sobre la antropología de la infancia. Por ello, en este trabajo de investigación se retoma el planteamiento de De León sobre los infantes como niños de un contexto sociocultural e histórico, por lo que los criterios para determinar su desarrollo, a pesar de tener una base biológica, se construyen sobre bases sociales y culturales.

Ahora bien, desde la psicología del desarrollo, Plascencia (2009) realizó un estudio con niños sobre transgresión moral y sanciones aplicadas, usando el diálogo como una forma para sancionar las transgresiones morales. En otro estudio con niños, Plascencia (2012b), presentó en español, tzeltal y tojolabal un libro destinado para niños con el fin de generar escenarios para la discusión sociomoral. La intencionalidad del libro se conformó como un elemento para generar conocimiento y una conversación dialógica: aunque inicialmente parta de una perspectiva adulta (quién pregunta), espera que los niños y niñas generen sus propias inquietudes, su propio proceso inquisidor (Plascencia, 2012a). Con este estudio se pretendió propiciar el reconocimiento a la diversidad cultural en Chiapas y a las infancias de los diversos contextos; sin embargo, tanto en Plascencia como en De León, se observa el énfasis en las conductas de los niños, en la opinión justificada (razonamiento) respecto a la edad cronológica y en los efectos del diálogo y la disciplina, situación que lo separa de la reflexividad respecto a por qué ocurren

dichas conductas y castigos, al eludir las subjetividades de sus participantes y las singularidades de los contextos culturales donde viven.

En un estudio con niños tzotziles trabajadores de San Cristóbal de las Casas y sus familias, desde una perspectiva agentiva de la infancia, Pérez (2012) analiza la participación activa de niñas y niños en los procesos de socialización y aprendizaje y recopila las reflexiones junto a ellos. Considera la incorporación del término *li tsebetike xch'íuk keremetike*¹³ para referirse a ellos, pues observó que las formas de organización comunitarias, así como las representaciones sociales sobre niños y niñas trabajadores, están relacionadas a la forma en que se inserta la utilización de la lengua; estas palabras describen la manera exacta en la que se les llama, en función de sus habilidades sociales, más que en términos de edad o años de vida, lo que permite pensar la infancia de *li tsebetike xch'íuk keremetike* como sujetos trabajadores a partir de sus prácticas, en un contexto socio-histórico híbrido como San Cristóbal de las Casas, idea con la que este trabajo de investigación coincide.

Siguiendo el análisis directamente vinculado con la revalorización de la diversidad cultural –con acentuación en el reconocimiento y respeto por lo que es el otro, lo que conoce, lo que produce y lo que siente– González (2015) pretende insertar la idea “niños indígenas” en el debate antropológico actual y crear herramientas que contribuyan al conocimiento sobre la construcción de la infancia

¹³ En tzotzil el término denota lo siguiente: “Tseb: “niña, muchacha o mujer joven no casada (7 años – hasta que se casa) lo que hace la tseb es barrer la casa, hacer la comida, cuidar a sus hermanitos, lavar los trastes, hacer tortilla, trabajar. Las muchachas (tsebetike) tienen novio, se besan, se pintan la cara (maquillarse), trabajan y gana dinero, andan solas (sin su mamá)...”

Kerem: “se refiere a muchacho no casado; lo que hace el kerem es barrer la casa, hacer la comida, cuidar sus hermanitos, lavar los trastes, hacer la tortilla, trabajar” (Loyzaga, 2008, citado en Pérez, 2012).

en México, en particular la que viven los niños y niñas pertenecientes a los pueblos indígenas del país. Por lo tanto, se incorpora a los esfuerzos por aportar datos que provengan de espacios rurales, como San Juan Chamula, con la finalidad de ofrecer otras ventanas al estudio y reconocimiento de otras infancias.

Coincidimos con González (2015), respecto al reconocimiento y al respeto por el otro, lo que conoce, lo que produce y lo que siente. Nos parece que la idea de “niños indígenas” permite reconocer las subjetividades y singularidades de las prácticas culturales de cada niño chamula. Sin embargo, aunque en su análisis utiliza de manera indistinta la categoría infancia y niñez, critica y se desliga del discurso hegemónico de la infancia y de lo indígena planteado desde el estado nacional.

En la última década, se han observado mayor número de estudios que aportan a la comprensión de la diversidad de ser niño (Núñez, Molinari y Alba, 2016; Núñez, Ortelli, Estudillo y Alba, 2016; Núñez y Baronnet, 2017). A partir de la identificación de espacios que dan atención a la infancia, Núñez, Molinari y Alba (2016) analizan las demandas que las niñas y los niños realizan con voz propia, así como los derechos que ellos consideran como suyos –construidos a partir de lo que escuchan o saben–; uno de ellos, por ejemplo, es el trabajo digno, tema que despierta posiciones encontradas y conflictivas, pero que deja al descubierto las formas de poder en las que los infantes sobreviven. En dicho estudio, además, se incorpora la categoría infancia indígena y se identifican modelos de atención a la población indígena infantil que utilizan las organizaciones civiles y dependencias

públicas, con el fin de conocer las concepciones de infancia que influyen en sus programas, así como su eficacia y su pertinencia cultural.

Asimismo, en otras investigaciones con niños en contextos comunitarios de pueblos históricos de América Latina –sobre todo en contextos sociopolíticos marcados por las violencias estructurales, guerras y migraciones–, éstos son considerados como sujetos activos, lo que permite el reconocimiento de otras infancias y su capacidad agentiva, en el sentido de que se organizan y resisten, creando alternativas de otras posibilidades de vida (Núñez, Ortelli, Estudillo y Alba, 2016).

Sin embargo, desde los estudios regionales, únicamente se ubica el estudio que López (2016) realiza respecto al análisis de las prácticas de crianza de las madres de familia y cuidadoras tzeltales, en el contexto de su vida cotidiana, que participan en un programa de educación inicial. La investigación se realiza desde una región geográfica y analiza las prácticas como producto de un proceso de negociación en el que se pueden identificar las estrategias aceptadas y las estrategias en resistencia, entre dos modelos de crianza infantil en convergencia (el estilo tzeltal y el modelo de educación inicial), que permiten identificar los efectos que éstas tienen en los patrones culturales del cuidado infantil.

Dichos aportes permiten conocer cómo se concibe a los niños y cómo vive un niño en grupos culturales como los zoques, los tzotziles chamulas, los tzotziles zinacantecos, los choles y los tzeltales. Sin embargo, no existen investigaciones desde los estudios regionales que se enfoquen en regionalizar el estudio con niños, y poco se dice sobre el proceso de subjetivación que constituye a un niño o una

niña, a partir de las tácticas y estrategias de sus prácticas cotidianas. No obstante, la escasez de estos estudios coincide en la concepción de los niños como actores sociales, que participan en contextos históricos y socioculturales diversos y pueden influir en el territorio donde viven.

A tres siglos de la aparición de la infancia como categoría, finalmente puede decirse que, aunque su concepción homogénea, como única y universal determinada por lo biológico, atraviesa algunas políticas públicas (Unicef, 2004), otras concepciones han abierto brecha y están construyendo sendos caminos que significan el mundo de la infancia con los otros, apuntalando el reconocimiento de las infancias, así como lo subjetivo y las singularidades de quienes la habitan.

CAPÍTULO II

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA REGIÓN INFANCIA ZINACANTECA

Con el panorama del surgimiento de la infancia y el niño como categorías interrelacionadas que se aborda en el capítulo anterior, se develan las concepciones sobre ellos desde el Estado, la escuela y la familia. Aunque la infancia se ha convertido en una cuestión importante en los programas de cooperación internacional y, a partir de ahí, los niños son vistos como titulares de derechos, se evidencia la necesidad de la puesta en juego de una política de la subjetivación que oriente sus acciones en el marco de la singularización de los niños y de sus prácticas sociales.

La necesidad de demarcación teórica implicada en la construcción de la RIZ con una mirada interdisciplinaria, dio paso a ciertos conceptos migrantes que fecundan la argumentación del presente estudio. Por tanto, la propuesta de la RIZ pretende ser una nueva forma de abordar la infancia y los niños de una cultura zinacanteca. Es decir, se piensa a la infancia como una región simbólica, al niño en su singularidad, como sujeto en sus prácticas sociales enmarcadas por la cultura y cosmovisión zinacanteca. Por tanto, la infancia, el niño y la región son categorías que articulan este análisis para la construcción de la Región Infancia Zinacanteca (RIZ).

Cual analogía de los telares realizados por niñas y mujeres zinacantecas, se elegimos reflexivamente estos hilos teóricos para tejer dicha propuesta, como un ternario que construye la RIZ. Por otro lado, los estudios regionales admiten recuperar metodológicamente el tiempo/espacio/territorio para definir la especificidad de la infancia zinacanteca, necesario en términos metodológicos para delimitar la región como un artificio de análisis intelectual del espacio y el territorio zinacanteco, permitiendo así el anudamiento de estos hilos.

Los estudios sociológicos de la infancia contribuyen a la conceptualización de la infancia a partir de plantearla como un espacio de construcción histórico y sociocultural y, a su vez, como una categoría construida socialmente, donde el niño es un agente social capaz de modificar su contexto.

Las teorías psicoanalíticas desde Winnicott, Dolto y Lacan aportan a la constitución del niño como sujeto y sus singularidades. Winnicott (1960/2016) sostiene la idea de la co-construcción del espacio entre la madre y el infante, a partir del cuidado materno satisfactorio (o *hacer materno*, según lo define De Certeau, 2000), donde el bebé se subjetiva. Para Dolto es imprescindible la presencia de la madre como el Otro primordial¹⁴, que habla al bebé y lo ayuda a reconocerse como ser que habla, principio de la subjetivación. El habla al bebé, o la enunciación (De Certeau, 2000), permiten que el sujeto realice, se apropie, se inscriba en el mundo y se sitúe en el tiempo, generando así

un nudo de circunstancias, una nudosidad inseparable del "contexto" del

¹⁴ La madre como el Otro primordial, desde Lacan, es el lugar desde donde se le habla al niño y donde, al mismo tiempo, la palabra adviene de ese modo para él (Guillerault, 2009).

cual, de manera abstracta, se la distingue. Indisociable del instante presente, de circunstancias particulares y de un hacer (producir a partir de la lengua y modificar la dinámica de una relación), el acto de decir es un uso de la lengua y una operación sobre ella (p. 40).

El acto de decir, como práctica primigenia en el espacio co-construido con la madre y el infante, generan prácticas cotidianas que se traducen en *maneras de hacer* y permiten la construcción de los espacios practicados (De Certeau, 2000).

2.1. Los estudios regionales y la Región Infancia Zinacanteca

Aunque se ha venido mencionando de manera articulada con las categorías de infancia y niño, un enfoque primordial son los Estudios Regionales que ayudan en la construcción de una región como un constructo mental, junto con los aportes teóricos de diferentes disciplinas. Para esta investigación se construyó una región simbólica denominada Región Infancia Zinacanteca y de aquí en adelante se denominará RIZ.

La región construida solo fue posible cuando se recuperaron los debates que se han configurado en torno a esta categoría. La región es un concepto que surge con la modernidad y las teorías del desarrollo, es consustancial al concepto de Estado nacional y se desarrolló desde los siglos XV y XVI. En 1922, L. Febvre planteó que las regiones no existen como unidades morfológica y físicamente constituidas, sino como resultado del trabajo humano en determinado ambiente; la perspectiva del posibilismo pretendía básicamente cambiar la idea de una sociedad explicada sólo a partir de leyes naturales, al indicar que éstas únicamente influyen

y moldean las formas de vida humanas pero que siempre hay una posibilidad de elección en función de una cultura. Apegado a esta idea, en 1939 Hartshorne afirmó que la región era una construcción mental para el análisis y no una entidad natural o preestablecida (Ramírez y López, 2015).

El enfoque economicista que acompañó a los conceptos de región (plan, polarizada y homogénea) durante el periodo de posguerra, estaba circunscrito a las políticas impulsadas por los estados nacionales con economías de bienestar; pero frente a los cambios económicos, sociales y culturales que empezaron a surgir durante la década de los años setenta, se requería de nuevos instrumentos analíticos para explicar las transformaciones económicas y la de tipo sociocultural que transformaban al mundo (Llanos-Hernández, 2010, p. 212).

La región se convirtió entonces en un nuevo instrumento analítico, con un nuevo sentido a partir del pensamiento geográfico de Paul Vidal de la Blache, geógrafo francés fundador de la Geografía Humana moderna, quien se interesó en conocer la relación de los seres humanos con su entorno natural, reconociendo que cada región es una posibilidad de pensamiento y de cultura diferente (Llanos-Hernández, 2010); a partir de estos preceptos, se pudo pensar la RIZ como una realidad histórica específica.

Pensar la región como construcción mental para el análisis permite reconocerla a manera de un artificio analítico elaborada por los investigadores, que sirve de instrumento en el análisis de los diversos procesos de la naturaleza y de la sociedad que transcurren en un determinado lugar claramente diferenciado de

otros, por indicadores previamente seleccionados por el propio investigador. (Ornelas, 2014). Ahora bien, la regionalización viene a ser un recurso técnico usado como herramienta para formular diferentes tipologías de regiones, necesarias en trabajos de investigación, planeación o de diferenciación regional de zonas específicas. La regionalización lleva a demarcar un tipo de región desde el cual realizar la investigación; por tanto, se le adjudicarían los calificativos necesarios acorde con el objeto de estudio.

Para esta investigación, la regionalización espacio–tiempo histórico, como se ha dicho párrafos atrás, se denomina *región simbólica* y se ubica, en ese caso, en las singularidades y subjetividades de los zinacantecos; sin embargo, dicha región también se externaliza en sus prácticas sociales, en las maneras que se comportan y se relacionan con otros los niños, en tanto sujetos del mundo de la infancia zinacanteca; niños y adultos que viven en un territorio denominado Zinacantán, donde se teje un entramado de significaciones del sí mismo, los otros y el Otro internalizado que sustenta y configura lo simbólico.¹⁵

El territorio es un referente que permite describir y comprender el devenir espacial de las relaciones sociales, así como las formaciones culturales, sociales, políticas y económicas. Al pensarse como algo físico, las fronteras se marcan a partir de elementos físicos reales (ríos, montañas, barrancos, otros humanos, o muros, barricadas y trincheras), aunque en ocasiones dichas fronteras son

¹⁵ “Lacan ubica al símbolo como aquello que “humaniza” al ser humano: “un mundo humanizado, simbolizado, constituido por la trascendencia introducida por el símbolo en la realidad primitiva” (Lacan, 1954/1981, p. 139, citado en Zelis, 2016).

inmateriales, pero existentes. Las barreras, además de expresarse con objetos materiales, lo hacen con mecanismos simbólicos (Llanos-Hernández, 2010).

Algunos mecanismos simbólicos pueden materializarse en las formas de vestir, de hablar, de habitar y, sobre todo, en los usos del lugar –los cuales marcan bordes dentro– donde los usuarios familiarizados se autoreconocen y, por fuera ubican al extranjero o, en otras palabras, el que no pertenece al territorio (Silva, 1992). En el territorio zinacanteco los mecanismos simbólicos realizan este marcaje, las fronteras físicas entre un pueblo tzotzil zinacanteco y un pueblo tzotzil chamula es evidente, desde la forma de vestir, de comunicarse (aunque hablan tzotzil, el acento y el tono es diferente), de educar y ejecutar las tradiciones, por mencionar algunos. A continuación, describimos ampliamente sus particularidades respecto a la estructura económica, política, cultural, social y religiosa.

Zinacantán es considerado como un territorio rural indígena,¹⁶ con colindancias geográficas delimitadas (Anexo 1. Fotografía 1.1, Fotografía 1.2), colinda al este con San Cristóbal de las Casas, al noreste y al norte con San Juan Chamula, al oeste con Ixtapa, al suroeste con Chiapa de Corzo, al sur con Acala y San Lucas. Con los dos primeros municipios tienen mayor interacción por sus prácticas mercantiles y el traslado de los jóvenes estudiantes a las escuelas de San Cristóbal o Tuxtla Gutiérrez.

¹⁶ Se hace uso del concepto indígena únicamente en este apartado, ya que los participantes no se autonomban de tal manera. Lo indígena como pueblo o población se da en conformidad con el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: “La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas”. En Chiapas, Zinacantán es considerado un pueblo con población indígena en su mayoría. Inegi reconoce la autoadscripción indígena a partir del “Autorreconocimiento como persona indígena con base en su propia cultura, tradiciones e historia” (Inegi, 2015).

Respecto a su estructura económica, los pobladores de Zinacantán, viven de la floricultura, cosechan flores bajo invernadero (como las rosas, lilis, anturios y crisantemos); la agricultura también es prioritaria, pues es el principal medio de alimentación, cosechan maíz, frijol, chile, tomate, calabaza, lechuga, frutas etcétera; por otro lado, se comercializan textiles hechos en telar de cintura, bordados a mano o máquina de coser (esta actividad es exclusiva de mujeres), que son distribuidos principalmente en las casas de artesanías del pueblo o en el tianguis cada domingo (Anexo 1. Fotografía 1.3); otra actividad importante es el transporte de taxis y combis hacia San Cristóbal de las Casas y mototaxis dentro del pueblo.

Zinacantán tiene, casi en su totalidad, población maya que habla la lengua tzotzil, una lengua de tradición oral que pocos zinacantecos dominan su escritura; aunque la mayoría de ellos sepan leer y escribir, algunos la complementan con el castellano en su uso, sobre todo en los espacios públicos y ante la presencia de extranjeros.

La indumentaria que usan los zinacantecos forma parte de su estructura cultural, es elaborada principalmente por las mujeres: los hombres usan una especie de zarape de algodón tejido en telar llamado *pok'u'ul*, en las fiestas usan también una camisa tejida a mano color blanca que denominan *mokiteil* y si se tiene algún cargo también usan un paño llamado *pok'* alrededor del cuello. Las mujeres usan una blusa tejida a mano y bordada a máquina con motivos florales; se cubren del frío con el *moxib* o *moxibal*, que también lo nombran *chal*, regularmente la falda es de color oscuro y suele llevar algunos motivos florales discretos bordados a mano o a máquina (Ramos, 2015). En la vida cotidiana la mayoría de las mujeres y las

niñas son quienes usan el atuendo tradicional, los hombres y niños usan el traje tradicional únicamente en eventos sociales y fiestas del pueblo (Anexo 1. Fotografía 1.4).

La estructura político–religiosa de los zinacantecos está bien determinada, se organizan para nombrar a sus gobernantes a través de prácticas tradicionales y leyes gubernamentales, aunque en los últimos años han tenido problemas por partidos políticos, creencias religiosas y autoridades tradicionales y municipales (Anexo 1. Fotografía 1.5).

Las principales fiestas religiosas de la comunidad son la de San Lorenzo celebrada en agosto y la de San Sebastián en enero, en las cuales se realizan actividades tradicionales como carreras de caballos, danzas y cultos religiosos, así como bailes amenizados por artistas gruperos del agrado de los habitantes de la región, financiados por las autoridades municipales y ejidales de la localidad (Anexo 1. Fotografías 1.6 - 1.10 y 6.1 - 6.8).

Como se observa, el territorio se distingue por las manifestaciones físicas y apropiación de la vida humana, produciendo prácticas sociales con determinadas fronteras o bordes sociales (Llanos-Hernández, 2010), que permiten que las personas se autoreconozcan como parte de dicho territorio o como extranjeros. Bajo esta perspectiva, los territorios parecen ser hitos que demarcan la acción cotidiana de los agentes sociales, independientemente de que éstos sean de carácter natural o social.

Los pobladores de Zinacantán, al apropiarse del espacio y producir territorio, se autonombran zinacantecos en lengua mexicana y en su lengua se llaman *zotzil*

vinik, que es lo mismo que decir “hombre murciélago” (Ximénez, 1999, p. 362, citado en Castellanos, 2015, p. 9). Más allá de ser tzotziles como sus vecinos los pobladores chamulas, con quienes dicen “no ser como ellos”, se identifican como zinacantecos: de esta manera, el territorio que habitan produce prácticas sociales que distan mucho de la de otros grupos de tzotziles, aunque sean territorios que comparten algunos elementos físicos y sociales.

Las familias zinacantecas tienen como espacios de convivencia familiar los grupos domésticos y el *sna*¹⁷, donde el desarrollo infantil temprano sucede en hogares de familias extensas, en compañía estrecha y constante de más de dos hermanos y parientes, niños y adolescentes, de edades mayores y diversas (De León, 2005).

Los grupos domésticos habitan en casas que pueden ser de varios tipos. Respecto al material del que están hechas, la mayoría son de block, con techo de concreto (cemento), lámina o tejas (Anexo 1. Fotografía 1.10); asimismo, se observa arquitectura importada, debido a la migración de zinacantecos para trabajar como jornaleros en diferentes países. Las pocas viviendas tradicionales que aún se observan son de adobe, madera y techo de láminas o tejas (Anexo 1. Fotografía 1.11) y regularmente se encuentran en los alrededores del municipio o en los parajes. Las casas tienen un cuarto grande que usan como recámara, puede estar dividido con paredes o cortinas, que separan las camas de los hijos de la de los padres. En un rincón de dicho espacio se aprecia el altar a santos y difuntos que, regularmente, está lleno de flores del lugar y velas (Anexo 1. Fotografía 1.8). A un

¹⁷ *Sna*: grupo de casas compuesto por una o más unidades domésticas (De León, 2005).

costado del cuarto grande, se encuentra otra construcción donde está la cocina, los trastes, el fogón, la leña. Si la casa tiene patio trasero, ahí se encuentra el baño, así como los corrales de gallinas, guajolotes y borregos. En algunas casas la extensión del terreno permite tener árboles frutales como: pera, manzana, naranja, limón, guayaba, ciruela, entre otros.

El territorio ayuda en la interpretación y comprensión de las relaciones sociales vinculadas con la dimensión espacial; contiene las prácticas sociales y los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad conforme a su íntima relación con la naturaleza, algunas de las cuales cambian de manera fugaz, pero otras se conservan adheridas en el tiempo y el espacio. En ese sentido, esto permite operativizar en términos metodológicos, para recuperar las subjetividades en las prácticas cotidianas que habitan y tejen el mundo de la infancia zinacanteca.

De esta manera, el tejido de la RIZ se estructura con las prácticas cotidianas y los sentidos simbólicos que ocurren en dicho territorio organizado en espacios y en los que cada individuo ocupa

posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre... es esa realidad invisible, que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes (Bourdieu, 1994, p. 16, 21).

Estas prácticas, mecanismos de posesión y posición sobre/en el espacio producen territorio. En este sentido, De Certeau (2000) explica que

se declina por el espacio practicado, recurso con el cual los usuarios se reapropian de las estructuras territoriales a través de maneras de hacer y tácticas-prácticas culturales que resisten el poder en los sistemas dominantes, con el fin de desarrollar nuevos hábitats (citado en Spíndola, 2016, p. 29).

De Certeau (2000) considera que estas prácticas son “operaciones multiformes y fragmentarias, relativas a ocasiones y detalles, insinuadas y ocultas en los sistemas de los cuales estas operaciones constituyen los modos de empleo, y por tanto desprovistas de ideologías o de instituciones propias, obedezcan a determinadas reglas” (p. XLV). Estas operaciones multiformes, “artes del hacer” como las llama, ponen en juego una manera de pensar ligada a una manera de actuar.

Estas tácticas y *maneras de hacer*¹⁸ –prácticas culturales– que distinguen a la RIZ de otros espacios, son los practicados por la infancia zinacanteca y favorecen el análisis de las prácticas cotidianas de los sujetos zinacantecos, constituyendo uno de los hilos que permite tejer, en términos metodológicos y analíticos, la Región Infancia Zinacanteca.

Los recorridos por la RIZ son diversos, al tratarse de un territorio donde se conjugan incontables espacios practicados, cotidianos y singulares; sin embargo,

¹⁸ Las tácticas son maneras de hacer que se alejan del discurso científico, que no necesariamente corresponden a un sistema de reglas, pero que son adoptadas por una comunidad y las hacen propias. De Certeau (2000), llama táctica “a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. La táctica no tiene más lugar que el del otro” (p. 43).

para el análisis de la investigación se eligió los espacios: doméstico, escolar, artesanal, agrícola y religioso.

El espacio doméstico es donde se tejen las primeras significaciones de los individuos, a partir de la pertenencia a un grupo que pertenece a este espacio.¹⁹ Para los niños zinacantecos, el espacio doméstico incluye la producción de subjetividades y la socialización de las artes de hacer con los miembros de una familia que, generalmente, comen juntos y que comparten el grupo de casas y la cruz –entrada simbólica de la casa y que se adorna en las festividades religiosas. Dichos haceres pueden ocurrir en el espacio físico de la casa o en otros espacios de Zinacantán (como se analiza más adelante, pueden ser en el parque central, por ejemplo).

Ahora bien, en el espacio escolar acontecen haceres encaminados a los aprendizajes explícitos en un currículo formal, aunque también podemos observar el currículo oculto y vivido; es un espacio que desempeña un papel socializador importante, que demanda comportamientos específicos (tiempos, procesos cognitivos, deseos, conflictos, etcétera) de los niños.

Siguiendo el mismo orden de ideas, el espacio artesanal es donde se tejen los saberes tradicionales –el quehacer heredado de las generaciones ancestrales– que pueden ser tangibles como en la elaboración y comercio de los huipiles, rebozos y tapetes. Para su análisis, el presente estudio se enfoca en las producciones manuales de mujeres y niñas zinacantecas, pues actualmente existen varones que

¹⁹ El grupo doméstico ocupa una o más casas de un conjunto unitario, el *sna* de carácter patrilocal consiste de dos o más grupos domésticos. El espacio de la casa del grupo doméstico consiste generalmente en la casa dormitorio y otra casa dedicada a la cocina (Vogt, 1969, citado en De León, 2005, p. 52).

se involucran en los quehaceres artesanales, así como mujeres que utilizan máquinas de coser y bordar.

Por otro lado, en el espacio agrícola se analizan las prácticas enmarcadas por las estrategias y tácticas en el proceso de los cultivos de maíz, frutas y vegetales, así como los distintos tipos de flores, que le dan sentido a su alimentación, los colores de su indumentaria, a los adornos de sus festividades y a su economía.

Por último, en el espacio religioso se observan las prácticas ligadas a sus creencias, sus festividades, los santos, los cuidados de la salud y los rituales de curaciones, así como la presencia de curanderos y parteras. Principalmente se analiza la festividad de San Sebastián, las tácticas y estrategias respecto al sistema de cargos²⁰ donde, a través del juego y del acompañamiento a los adultos, los niños se apropian de algunas tácticas y estrategias que muestran su participación y las *maneras de hacer* desde lo religioso.

Estos espacios practicados, que se entretajan por la cultura²¹, contienen el entramado de significaciones (Geertz, 1973/2003) que configuran la Región Infancia Zinacanteca (RIZ), un mundo que se transforma en el hacer y procesos de identificación de sus sujetos.

²⁰ “El concepto de “sistema de cargos” alude a la organización social de diversos pueblos originarios en el continente americano. Está constituido por un número de oficios religiosos y civiles definidos por la comunidad, ordenados jerárquicamente, y con asignación rotativa entre los miembros de ésta por un período específico de tiempo” (Rodríguez, 2007, p. 7).

²¹ La cultura entendida como sistemas en interacción de signos interpretables, denominados símbolos (Geertz (1973/2003); por tanto, la cultura se entiende como un entramado de significaciones contenida en los sujetos que la interpretan y significan en sus vivencias cotidianas.

2.1. La sociología y la Región Infancia Zinacanteca

Aunque en la sociología contemporánea se encuentran diferentes maneras de analizar la infancia, este estudio se inclina en recuperarla como un hecho eminentemente social. Benedict y Mead (Gaitán, 2006) son pioneros en la idea de la infancia como una construcción sociohistórica, pues las nociones de infancia varían fuertemente entre culturas, en las que los niños son partícipes transformadores.

La visión de estos autores se contrapone con la visión funcionalista, que ha prevalecido por mucho tiempo y que ha permeado en la sociedad e instituciones, desde la que se ve a los niños de manera pasiva y en términos evolutivos. En esta perspectiva funcionalista, en cambio, la socialización se caracteriza por la sensibilidad y dependencia del niño, ya que desempeña la función de ser “socializado” por un “socializador” (Parsons, 1959). Teóricos del desarrollo biológico como Erik H. Erikson (1970) y Jean Piaget (1972, 1977) han tenido una gran influencia en esta perspectiva de la infancia, reducen la complejidad de este fenómeno social sólo como un período de desarrollo biológico y a la infancia como una etapa de socialización; la niñez aparece, entonces, como un momento en el cual se conectan la dimensión individual y social de un niño, que es cuando se aprenden las normas morales, se internalizan los roles sociales y se desarrollan las habilidades cognitivas.

Por el contrario, aquí se concibe a la infancia como construcción sociocultural, como una región, como un mundo de significaciones y vínculos, o *maneras de hacer* que hemos denominado región simbólica. En esta región

simbólica el niño se constituye como sujeto de ese mundo o entramado en el devenir de identificaciones con el Otro²² y con los otros, relaciones que están atravesadas por el lenguaje, por la cultura y por el orden social.

Este planteamiento se sostiene según la ideología de Casas (2006) cuando plantea que la infancia es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice qué es la infancia, distinguiéndolo de la adultez.

Un aporte importante de las diversas perspectivas de la sociología de la infancia es la comprensión de la infancia como una unidad de estudio sociológico, relacionada con la familia, la escuela, la comunidad y diversos espacios sociales en el que habitan los niños (Pávez, 2012), lo que permite pensarla como región simbólica. Para su análisis, se puede partir de dos enfoques sociológicos:

1. Por un lado, el enfoque del interaccionismo simbólico de George H. Mead (1982) sostiene que el sujeto infantil está en permanente diálogo consigo mismo y con los otros (el otro generalizado) que le rodean, lo que se lleva a la práctica a través del juego espontáneo y el juego organizado. En este caso se considera que la vida de los individuos es un fenómeno sociohistórico desde el nacimiento y, por lo tanto, toda la vida social está afectada por las fuerzas y el poder de la estructura social. Cada individuo, incluso siendo niña o niño, tiene un cierto grado de autonomía y una subjetividad propia (Rodríguez, 2007). De esta manera, este enfoque permitió construir un camino metodológico para este

²² El Otro hacer referencia al Otro internalizado, que es posible a partir del Otro de la palabra, el Otro primordial (la madre) “como portadora, en y mediante la palabra, del significado simbólico del verbo...sólo a través del Otro, el bebé accede a la eventualidad de aquello que lo identifica como él, en su Yo” (Guillerault, 2009, p. 197).

trabajo de investigación, que consistió en recuperar las subjetividades de los niños zinacantecos y sus formas de relación con los otros desde su voz propia.

2. Berger y Luckmann (1978/2001) piensan que el ser humano es un producto social y todo su desarrollo está socialmente construido e interferido, incluso la infancia. Para estos autores, en la vida y experiencia de los individuos se registran los momentos a través del proceso de socialización primaria y secundaria donde se internaliza la realidad objetiva, que significa el mundo simbólico. Esta concepción también permitió articular la idea de espacios practicados de De Certeau (2000) para la delimitación de los espacios de la construcción de las subjetividades de los niños zinacantecos, como el doméstico, el escolar, el artesanal, el agrícola y el religioso.

Sin duda, la principal aportación de los estudios sociológicos contemporáneos es la de subrayar la importancia de la experiencia social (socialización) en la infancia, como fuente para el surgimiento del agente social capaz y autónomo (Rodríguez, 2007); esto ayudó, en términos metodológicos, a la posibilidad de recuperar el mundo de la infancia a partir de las experiencias de los niños en relación con los otros, en los espacios practicados delimitados, puesto que la infancia es una categoría construida socialmente (Pávez, 2012), una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder (Gaitán, 2006).

Por lo anterior, confirmamos que la infancia es una disposición subjetiva, donde las subjetividades de los niños se van configurando en su cultura (Corea y Lewkowicz, 2005); al escucharlos, hablar con ellos, interrelacionarse, se dibuja y

teje un “entramado de significados” (Geertz (1973/2003). Postman²³ (1983/2012) coincide con dichas definiciones al denominarla “un artefacto social y no una categoría biológica” (p. 16). Estas concepciones confluyen en la idea de la infancia como construcción social que responde a una cultura y, por ende, a un entramado simbólico, lo que permite su regionalización.

2.3. El psicoanálisis y la Región Infancia Zinacanteca

El psicoanálisis, con sus teorizaciones, permite realizar posibles interpretaciones, articulando, complementando y dando luz sobre el estudio del niño como sujeto del mundo de la infancia, que se externaliza en las prácticas cotidianas y en los espacios que habita. Abrir un espacio dialógico cuando se investiga un fenómeno en una región específica con mirada interdisciplinaria, nos ha permitido ver al niño como un sujeto histórico con sus resistencias en el hacer ante este arrasamiento subjetivo o desde la desubjetivación que las miradas homogeneizantes pretenden imponer; además, contribuye al reconocimiento de la existencia de las diversas infancias.

Para que la constitución de la subjetividad infante ocurra, es necesario que exista Otro (infancia) al que se subjetive; eso primeramente ocurre en relación con la madre, con la función materna y el niño, contenido en un espacio simbólico interpretado que, regularmente, ocurre en el cuerpo de la madre y en el espacio doméstico. Por ello, ha sido nuestro interés observar las prácticas cotidianas y las

²³ En su libro *La desaparición de la niñez* plantea que “nuestros genes no contienen instrucción alguna sobre quién es un niño y quién no lo es. Y las leyes de supervivencia no requieren que se haga distinción alguna entre el mundo de un adulto y el mundo de un niño” (1983, p.16).

experiencias en esta relación infante – madre, para reconocer el entramado de significaciones que conforman la infancia en Zinacantán, puesto que

Es el Otro quien en un primer momento le otorga permanencia al recién nacido frente a su dispersión fisiológica y corporal. Recordemos que el Otro no es una persona ni un ente, sino el espacio simbólico donde el pequeño se va a constituir. Este espacio, en estos primeros momentos, está encarnado figuradamente en la madre (Otro materno) que no es sin cuerpo, ya que, en él, el niño encontrará los significantes que lo representen en una serie (Levin (2017, pp.146-147).

La madre, que vive en un territorio específico, está en primer plano relacional y de prácticas cotidianas en la vida del bebé: cuando toca su cuerpo, lo amamanta para hacer que se alimente, que se nutra, pero también cuando le da su calor, sus arrullos, su voz, su palabra. Es ella quien orienta, de alguna manera, el devenir del potencial de su bebé.

Al cobijarse en el Otro materno, el bebé denota lo prematuro del ser humano; respecto a ello, Freud (1926) plantea que su existencia intrauterina parece relativamente corta en comparación con la mayoría de los animales, se halla más incompleto que éstos cuando viene al mundo, esta condición biológica crea las primeras situaciones de peligro y la necesidad de ser amado, que ya nunca lo abandonará; por tanto, se incrementa enormemente el valor del Otro capaz de proteger contra estos peligros y de reemplazar la vida intrauterina: la función materna.

Las aportaciones de Winnicott (1965/2016), sobre el desarrollo de los primeros años del niño, son imprescindibles para abordar los vínculos objetales que lo definen. Lo anterior permite pensar que el devenir de niño contiene algunos momentos de este proceso, pero aclara que esta división es artificial, sólo se la adopta por conveniencia, para llegar a una definición más clara de lo que esté planteando.

Para Winnicott (1965/2016) la palabra infante designa al niño muy pequeño. Y aclara que

En las obras de Freud esta palabra parece incluir al niño hasta la edad de la superación del complejo de Edipo.²⁴ En realidad, “infante” implica “que no habla” (*infans*), y no resulta inútil pensar en la infancia como la fase anterior a la aparición de la palabra y al empleo de símbolos verbales. Se infiere que Freud está refiriéndose a una fase en la cual el infante depende de un cuidado materno basado más en la empatía de la madre que en lo que es o puede ser expresado verbalmente (p. 51).

Para Winnicott (1940) “no hay nada que sea un infante” separado de la madre, en el sentido de que el infante y el cuidado materno, forman una unidad; sus aportes respecto a la co-construcción del espacio entre la madre y el infante, permiten denominarlo vínculo primario.

Desde esta teoría, el cuidado materno, o hacer materno, es un hacer fundamental por el cual el bebé se subjetiva y se convierte en niño, sujeto de una

²⁴ Complejo de Edipo es el conjunto de emociones y sentimientos infantiles caracterizados por la presencia simultánea y ambivalente de deseos amorosos y hostiles hacia los progenitores (Laplanche y Pontalis, 1967).

infancia (contextualizada e histórica). Por ello es importante retomar este espacio co-construido entre la madre y el infante para dar cuenta que, a partir de esta unidad singular, se gesta la Región Infancia Zinacanteca con sus espacios practicados que se han explicado anteriormente.

Cuando habla de cuidado materno satisfactorio, Winnicott (1960/2016) plantea en realidad el cuidado parental satisfactorio y lo divide en tres etapas que se superponen:

1. Sostén.
2. La madre y el niño viven juntos.
3. Padre, madre e infante viven juntos.

Se emplea el término "sostén" para denotar no sólo el sostén físico del infante, sino también toda la provisión ambiental anterior al concepto de *vivir con*. En otras palabras, se refiere a una relación tridimensional o espacial, a la que gradualmente va añadiéndose el tiempo. El sostén, aunque comienza antes, después se superpone con las experiencias instintivas que con el transcurso del tiempo determinarán las relaciones objetales. Durante la fase de sostén se inician otros procesos; el más importante es el alborear de la inteligencia y el comienzo de la mente como algo distinto de la psique (Winnicott, 1965/2016, pp. 56-57).

En la fase de sostén el infante se encuentra en una dependencia máxima. "Allí se inicia la historia de los procesos secundarios y del funcionamiento simbólico, así como de la organización de un contenido psíquico personal, que da base al

soñar y a las relaciones de vida” (Winnicott, 1965/2016, p. 58). De este modo, clasifica esta dependencia de la siguiente manera:

a) Dependencia absoluta. En este estado el infante no tiene el control de lo que está bien y lo que está mal hecho; sólo puede sacar partido o sufrir la perturbación; por tanto, no tiene modo alguno de conocer el cuidado materno.

b) Dependencia relativa. El infante se da cuenta de la necesidad que tiene del cuidado materno y los relaciona con sus impulsos personales, de manera creciente.

c) Hacia la independencia. El infante desarrolla medios para pasar sin cuidado real. Lo logra gracias a la acumulación de recuerdos de cuidado, a la proyección de las necesidades personales y a la introyección de detalles de cuidado con el desarrollo de confianza en el ambiente. En esta fase, la comprensión intelectual, con sus enormes consecuencias, permite la independencia (Winnicott, 1965/2016, p. 58).

En las etapas dos y tres, donde la madre y el padre viven juntos, la expresión "vivir con" corresponde al momento en que el infante emerge de su estado de fusión con la madre, y comienza a percibir lo externo a su ser como orden de la infancia, lo cual se denomina relaciones objetales, prácticas cotidianas de tipo táctico.²⁵ En estas relaciones objetales, el infante pasa de una relación con un objeto concebido subjetivamente a una relación con un objeto percibido objetivamente. Este cambio

²⁵ Para De Certeau (2000), las prácticas cotidianas como habitar, hablar, caminar, leer, intercambiar, jugar, etcétera, son de tipo táctico.

está estrechamente ligado con la subjetivación e intersubjetivación del infante, que deja de estar fusionado con la madre y se separa de ella, o se relaciona con ella como algo separado y "no-yo"²⁶ (Winnicott, 1965/2016).

Como proveedora, la madre “provee adecuadamente el objeto, antes que promover una subjetividad, es quien pone objetos a disposición del bebé (infante)... es quien, en esta fase primera, provee el objeto adecuado en el momento adecuado” (Winnicott, 1982, pp. 66, 192). Es decir, la madre co-construye el proceso hacia la intersubjetividad en las prácticas cotidianas.

A partir de esta fase de “vivir con”, en la mayoría de las culturas, el niño ya como sujeto singular incorpora objetos percibidos objetivamente, con ayuda de la madre, principalmente. Para el caso de niños zinacantecos, estos objetos provienen de la madre en los primeros meses de vida, antes de la marcha motora, pero también son los integrantes del grupo doméstico²⁷ quienes ponen objetos y haceres a disposición del niño, estos pueden ser los hermanos mayores, primos, tíos y abuelos.

Winnicott introduce el concepto de madre suficientemente buena²⁸ con la intención de reducir la exigencia de perfección en los responsables de los cuidados

²⁶ La expresión “no-yo” corresponde a aquello que el infante identifica fuera de sí, como la madre, aquello que no puede nombrar en primera persona como suyo, que no forma parte de él.

²⁷ “El grupo doméstico ocupa una o más casas de un conjunto unitario, el *sna*, de carácter patrilocal, que consiste de dos más grupos domésticos. El grupo doméstico incluye a los miembros de una familia que generalmente comen juntos y que comparten el grupo de casas y la cruz, que es la entrada simbólica de la casa. El espacio de la casa del grupo doméstico consiste generalmente en la casa dormitorio y otra casa dedicada a la cocina” (Vogt, 1969, citado en De León, 2005, p. 52).

²⁸ Una madre suficientemente buena comprende las necesidades del infante basada en la empatía y su ulterior comprensión basada en algo del infante o niño pequeño que indica la necesidad. Esto es el sostén que incluye especialmente sostener físicamente al infante, lo que es una forma de amar, quizá la única con la que la madre puede demostrarle su amor al niño (Winnicott, 1965/2016).

infantiles, que pesa sobre todo en las madres. En sustitución al concepto anterior, se refiere a un tipo de figura materna corriente, sin idealización, y en algunos textos usa la expresión “madre de devoción corriente” para referirse a la misma idea (Sainz, 2017). Para el caso de la RIZ, en cambio, se retoma la enunciación “saber ser madre” de las mujeres zinacantecas respecto a la maternidad, como se explicita en el capítulo IV.

Para Dolto no existe Niño con N mayúscula, existe un individuo en la época de su infancia que, en cuanto a lo esencial de su ser en el mundo, es lo que será siempre. Para que este individuo niño, llegue a serlo, antes debió aparecer un sujeto en un orden del mundo de la infancia. Según Dolto, un sujeto es alguien a quien se dirige y se habla, a quien tiene el derecho y deber de hablar, potencialmente de forma verbal para dar sentido último a su ser: sujeto de la palabra, sujeto del deseo, sujeto de su historia (Guillerault, 2009), sujeto de un mundo simbólico, región simbólica que se construye socialmente.

Dolto afirma que “ningún ser humano nace de la misma manera” (1986, p. 179), plantea que el proceso de humanización ocurre a partir de dos nacimientos. El primer nacimiento es un nacimiento mamífero, en un contexto sociocultural preestablecido, que lo aguarda y que permite el segundo nacimiento, donde se pasa del estado de dependencia absoluta a la libertad humana del sí y del no, un nacimiento a la conciencia de la vida simbólica.

El primer nacimiento nos separa de aquel mundo de comunicación que los adultos ignoramos y que puede tener el feto. Es también el nacimiento al lenguaje que se cumple con la cesura del cordón umbilical. El segundo

nacimiento, sin el cual no llegaríamos a ser realmente nosotros mismos, es lo que nos vuelve a sumir en el antecódigo con los padres para reencontrar nuestra naturaleza, pero nuestra naturaleza con el elemento de la cultura que ha codificado el lenguaje (p. 180).

En este segundo nacimiento, Dolto plantea que la madre juega una función principal en el orden simbólico como el Otro primordial que habla al bebé y lo ayuda a reconocerse a sí mismo como ser que habla, que se vincula con los otros.

Por tanto, la madre como Otro primordial (Dolto) y como proveedora de objetos (Winnicott) constituye con el bebé la unidad singular que le permite constituirse como sujeto y, posteriormente, desde el grupo doméstico y el contexto de la comunidad, como sujeto social. Considerando al niño como sujeto del lado de lo simbólico, afirmamos también que es sujeto a una región simbólica (infancia zinacanteca) que está presente en la palabra, en el deseo y en su ser.

Partiendo de Lacan, Vanier (1998) afirma que no hay sujeto sin Otro porque es a partir del Otro como se funda el sujeto, en ese sentido puede decirse que el niño es sujeto. Para llegar a esta afirmación, Lacan formuló algunos desarrollos cruciales en lo que concierne a la subjetivación del niño, comenzando por su *Estadio del espejo*.²⁹

Lacan parte de la prematuración biológica del bebé, esto es, que el bebé se encuentra en una situación de desvalimiento mucho mayor que cualquier otra

²⁹ El "Estadio del espejo" es un trabajo que Lacan tenía destinado a leer en 1936 en el Congreso de la IPA en Marienbad, solo fue escrito para ser publicado varios años después. En realidad, aunque ya había sido retomado en 1938 en su trabajo sobre *La familia*, apareció por vez primera en el apartado 3 de su escrito *Acerca de la causalidad psíquica* (1946) y trece años después de dicho Congreso, se publicó "El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica" (1949). (Vega, Vedia y Roitman, 2011, p. 5).

especie. La cría humana nace prematura, fallada, es decir en estado de indefensión, y es extremadamente dependiente de otro, por lo que requiere del cuidado (hacer materno) que permite la apertura al mundo del niño como sujeto, en el cual se le coloca en un lugar en el mundo, el lugar de infante que le ordena *maneras de hacer*, tácticas–prácticas culturales.

El niño pequeño, el que aún no camina, posee una imagen fragmentada de su cuerpo. Es decir, no relaciona sus diferentes partes como algo que forma un todo. Esta condición es lo que permite la subjetivación del individuo, porque necesita un orden del cual carece para estar en el mundo (zinacanteco). A su vez, este orden del mundo infantil genera las prácticas cotidianas. Para conseguirlo,

Lacan alude al estadio del espejo como formador de la función del yo, nos dice que el niño, a razón de la inmadurez de su sistema piramidal, encargado de la actividad motora voluntaria, es compelido a depender del Otro de modo radical, de su deseo, para vivir; si esto no ocurre, si el Otro no lo acoge, las consecuencias serán funestas (Suzunaga, citado en Díaz, 2014, p. 61).

En este punto es necesario aclarar que ese Otro es alguien que se reconoce como sujeto, principalmente la madre, como se ha mencionado, que está determinada por su historia familiar (lo sepa o no) e incrustada en la cultura. Para los niños zinacantecos, es la madre, quien realiza esta función, casi de manera exclusiva.

La fase del espejo es vivida como una dialéctica temporal, que estructura la historia del individuo. Es un drama, que ve cómo la imagen anticipada del

cuerpo como totalidad reemplaza a la angustia del cuerpo fragmentado. La fase del espejo puede descomponerse en tres etapas fundamentales:

1. El niño percibe el reflejo del espejo como un ser real al que intenta captar o aproximar. Reacciona ante esa imagen con una mímica de regocijo, aunque todo parece indicar que esa imagen es reconocida cual, si fuera la imagen de otro y que, a la inversa, la imagen del otro es percibida como la de su propio cuerpo.
2. El niño va a comprender que el otro del espejo no es más que una imagen, y no un ser real. Ya no busca al otro detrás del espejo, pues ahora sabe que allí no hay nada.
3. El niño sabe que el reflejo del espejo es una imagen y que esta imagen es la suya. Esta fase se distingue por el reconocimiento no sólo del otro como imagen, sino del otro como si fuera *su* imagen (Palmier, 1971, p. 21).

Esa primera identificación del bebé ante el espejo es clave para la subjetivación, porque le permite saberse y decirse sujeto; es la presencia en sí, en los demás y en el mundo, es literalmente originaria y fundadora de la serie de identificaciones que le seguirán luego e irán constituyendo el yo del ser humano.³⁰

Al constituirse como sujeto, el niño, se va resignificando a partir de los otros, en ese entramado simbólico, en ese orden social que, para esta investigación, se ha denominado Región Infancia Zinacanteca. La función de la madre es ubicar dialécticamente al niño como su hijo, en cuanto tiene en el horizonte un padre; la

³⁰ El yo del ser humano “designa el advenimiento asumido como tal, de una capacidad tanto de reflexividad (psíquica) como de palabra hablada, sostenida como tal, y como suya, en primera persona” (Guillerault, 2009, p. 175-176).

posición del padre permite la transmisión de las leyes del parentesco, que no son otras que las del lenguaje.

En consecuencia, ese lugar en el que funciona la madre, la convierte en representante de un saber que se transmite de generación en generación, mediante las relaciones de parentesco y, como tal, cumple dos funciones, a saber: la primera, facilitar una imagen y un cuerpo a ese pequeño neonato, y la segunda, introducir la función paterna, entendida como una prohibición a la satisfacción pulsional. De esta manera, el niño es introducido en una dialéctica que no es natural, puesto que no está provisto de las condiciones materiales; su situación de vulnerabilidad lo sujeta completamente al Otro. La manera en que sobrevive no es mediante los instintos, como lo ha planteado la biología, sino a partir del deseo del Otro. Entonces, no es la evolución aquello que lo determina, ni el desarrollo, sino el deseo que deriva de una falta constitutiva causada por el lenguaje, y derivada de la vulnerabilidad neuronal, falta primitiva de todo el género humano, de todo ser hablante. (Suzunaga, 2014, p. 62).

Es a partir del Otro como se funda el sujeto, ese Otro que termina siendo internalizado; por tanto, no hay sujeto sin Otro (Vanier, 1998). Dado que las prácticas cotidianas acontecen en un espacio simbólico con sujetos zinacantecos, “la táctica no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña” (De Certeau, 2000, p. 43). Esa *fuerza extraña* es el deseo del otro, (la madre, el padre, el grupo doméstico, los amigos, etcétera) en un determinado espacio practicado.

Con lo anteriormente expuesto, es importante señalar que cuando este estudio se refiere a la categoría niño, se habla del sujeto del lenguaje que se constituye a partir del deseo del Otro; este sujeto no se determina por el desarrollo o la evolución biológica, sino que el lenguaje causa una falta constitutiva de donde deriva el deseo. El niño, como sujeto, posee la capacidad reflexiva (psíquica) y las tácticas de sus prácticas cotidianas en los espacios que tejen la Región Infancia Zinacanteca.

CAPÍTULO III

ENCUENTRO DE SUBJETIVIDADES

De cómo bordar la Región Infancia Zinacanteca - RIZ

Definir la metodología de la investigación, desde los estudios regionales, con orientación cualitativa que permitiera construir la RIZ, ha sido un largo y complejo trayecto. Fue importante tener flexibilidad en cuanto a los caminos metodológicos, si bien este estudio no se aparta de una metodología estricta y rigurosa, si navega en una interpretación propia que recupera haceres de la hermenéutica, retoma la asociación libre del psicoanálisis, así como la entrevista a profundidad y la observación participante de las ciencias sociales.

Geertz (1973/2003) plantea que la realidad es una interpretación y que lo que hace un investigador es hacer una interpretación de esa interpretación: por lo tanto, jamás se puede acercar al fondo del asunto por mucho tiempo que se pase en ello, lo ilustra de manera atinada en las siguientes líneas:

Existe un cuento de la India —por lo menos lo oí como un cuento indio— sobre un inglés que (habiéndosele dicho que el mundo descansaba sobre una plataforma, la cual se apoyaba sobre el lomo de un elefante el cual a su vez se sostenía sobre el lomo de una tortuga) preguntó (quizá fuera un etnógrafo, pues ésa es la manera en que se comportan): ¿y en qué se apoya la tortuga? Le

respondieron que en otra tortuga. ¿Y esa otra tortuga? "Ah, *sahib*, después de ésa son todas tortugas" (Geertz, 1973/2003, p.38)

Tampoco se ha acercado más al fondo de cualquier otra cosa sobre lo que está escrito en estos ensayos que siguen; estudiar la materia que se tiene entre manos es intensificar las sospechas (tanto de quien investiga como de los demás) de que no se están encarando bien las cosas. Pero esta circunstancia es lo que significa ser un etnógrafo, aparte de importunar a personas sutiles con preguntas obtusas (Geertz, 1973/2003).

El afán de este estudio no fue "importunar a personas sutiles con preguntas obtusas"; sin embargo, se logró hacer una interpretación para poner a los sujetos frente a las ideas homogenizantes sobre la infancia y el niño, con las cuales debatimos al construir la RIZ. Aunque la formación académica de quien investiga no es la etnografía, la inmersión en la cultura de la comunidad zinacanteca, en específico de los niños y de las familias, parte del tiempo que duró esta investigación, permitieron que ellos compartieran sus propias interpretaciones para aproximarse a la visión que aquí se expone.

3.1. El camino hacia la construcción de la Región Infancia Zinacanteca – RIZ

Reconocer la diversidad de cómo se vive la infancia en la cotidianidad de la cultura zinacanteca, permite ver las diferentes maneras en que se concibe a los niños. Sin embargo, en la cultura occidental, se observan y viven concepciones homogenizantes respecto a la infancia y los niños.

La realidad regional da cuenta de lo anterior, pues al niño se le concibe como individuo en proceso de subjetivación de la cultura, eso que De León (2005) llama “la llegada del alma”. Por el contrario, en la cultura occidental al niño se le ha concebido como un individuo con miras a “ser alguien”, a ser un adulto, que está transitando por una etapa biológica anterior a la adolescencia y la adultez, al que se exige una conducta específica de lo infantil. Esta homogenización representa una problemática, pues no se reconoce la historicidad de los pueblos, las formas diferentes de ser niño y las otras infancias, así como el orden del mundo que existe en ésta y otras culturas.

Esta problemática permitió plantear la pregunta de investigación: ¿cómo se construye la Región Infancia Zinacanteca a partir del análisis de las singularidades de los niños zinacantecos y de sus prácticas cotidianas con los otros, en los espacios practicados que habitan? Responder esta pregunta implicó, entre otras cosas, observar los espacios practicados en la cotidianidad de los zinacantecos.

De esta manera se reflexionó que, para poner a debate las concepciones homogeneizantes del niño, era necesario establecer como objetivo de investigación: construir la Región Infancia Zinacanteca (RIZ) a partir del análisis de las singularidades de los niños zinacantecos, de su hacer cotidiano en espacios practicados, con la finalidad de visibilizar la diversidad de lo que se interpreta como infancia y como niño.

Este estudio siempre reconoció que la metodología no es algo que se elabore antes de comenzar la investigación, sino que se va construyendo y ajustando a medida que esta avanza (Gallo y Ramírez, 2012). Asimismo, estuvo presente que,

para reconocer la diversidad, el marco de referencia era el enfoque regional, apegado a un sentido interdisciplinario. De este modo, la metodología fue un camino que se fue reinventando en el hacer mismo a partir de la subjetividad propia, estando atento a las condiciones de los sujetos que compartieron sus saberes y datos convenidos.

Con la metodología cualitativa quedó dicho que la "realidad" se define a través de las interpretaciones de los participantes de la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias "realidades", la de los participantes, la de la investigadora y la que se produjo mediante la interacción de quienes participaron; por ende, es oportuno aclarar que estas realidades no son estáticas, van modificándose conforme transcurre el estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para llevar a cabo la investigación se precisó establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario; sin embargo, lo que hace indispensable a la metodología es el esfuerzo intelectual que se requiere para hacer inteligible lo que se observa. Gilbert Ryle (citado en Geertz, 1973/2003) nombra dicho esfuerzo intelectual como la "descripción densa" de una jerarquía estratificada de estructuras significativas que se producen, se perciben y se interpretan independientemente de lo que cada sujeto realice en los espacios sociales.

Ahora bien, la etnografía se utilizó desde el primer acercamiento a Zinacantán, observando la cotidianidad de los niños zinacantecos en los diversos espacios de socialización. Por tanto, se realizó etnografía de la vida cotidiana de los

sujetos en los espacios físicos donde se permitió el acceso: las casas de algunas familias, el jardín de niños, la escuela primaria, la iglesia de San Lorenzo, la iglesia de San Sebastián, la capilla del Señor Esquipulas, la Casa de la Cultura, así como los lugares públicos de la comunidad (calles, cultivos, puntos de venta de textiles y cosechas, parque central, etcétera).

De esta manera, las técnicas metodológicas que apuntalaron esta investigación para lograr los objetivos son: la observación participante, la entrevista de asociación libre y las narrativas orales y pictográficas.

3.1.1. Observación participante

La observación participante permitió conocer las relaciones y prácticas cotidianas de niñas, niños, madres, padres, familias, profesores, en los contextos comunitario, familiar, escolar, etcétera, en el que conviven.

En todo momento se dio cabida a lo emergente en las vivencias planeadas, buscadas o espontáneas de la investigación, no se soslayaron los hechos inéditos ni los eventos religiosos y culturales; además, se priorizó en aquellos acontecimientos cotidianos de experiencias singulares y sociales que describieran la Región Infancia Zinacanteca (RIZ).

A través del acompañamiento de algunos niños y adultos zinacantecos y, en la mayoría de las ocasiones, en solitario, se llevó a cabo la observación participante. Al principio, se cuidaron las formas de conducirse en un territorio del que me sentía extranjera; posteriormente, con las alianzas tejidas, la estancia en la comunidad zinacanteca se tornó más familiar, más cercana. De esta manera, se realizaron tres

tipos de acercamiento o trabajos de campo en la comunidad, que permitieron delimitar los espacios físicos y construir los espacios sociales practicados, así como la participación de los sujetos en la investigación:

1. Conocimiento del pueblo. El primer acercamiento se dio desde la perspectiva de turista, se visitó el pueblo y sus principales sitios turísticos, así como algunos puntos de venta de textiles. En este primer momento un grupo de niños³¹ que trabaja en el parque se acercaron para pedir propina por dejarse tomarse fotografías.
2. Acuerdos para la participación en la investigación. Los primeros acuerdos de participación se realizaron con la familia de la niña que se acercó en la entrada del pueblo y quien fue la guía para poder llegar a la casa de artesanías. A partir de visitas posteriores, la comunidad me identificó como maestra, cuestión que me distinguía del grupo de extranjeros que visita regularmente la comunidad, pero me asemejaba a la labor que realizan los maestros del kínder y la primaria que llegan a dar clases, situación que tuve que aclarar en varias ocasiones.

Se realizaron acuerdos para entrevistas con el director de la casa de la cultura, los directores y personal del preescolar y la primaria, de manera escrita; así como acuerdos verbales con algunas familias, posteriormente. Las familias que aceptaron participar estuvieron de acuerdo en que las visitas fueran en sus casas o en algún sitio del pueblo, dentro del hacer cotidiano (regularmente de camino a la escuela a dejar a sus hijos o a la casa de

³¹ Meses más tarde, el grupo de niños se integró para participar en la investigación.

textiles), para poder observar y “platicar” con ellas y sus hijos.

3. Visitas programadas. La identificación como maestra, me dio la posibilidad de realizar recorridos por la comunidad, visitas a casas de familias, saludar a personas encontradas en algún sitio, así como las entrevistas de asociación libre y las narrativas orales y pictográficas.

En una de estas visitas, ya identificada como maestra, fui invitada por una familia a asistir al bautizo de su hija pequeña junto con mi familia, este vínculo permitió mayor apertura hacia la investigación y hacia la intimidad de los participantes. Posteriormente, la invitación a tomar alimentos con ellos fue más frecuentes y los vínculos en otros procesos como la enseñanza de usar el telar también.

Los sujetos que participaron en la investigación fueron elegidos de manera cronológica, conforme se fue dando la convivencia y se permitió el acceso a la vida familiar. Los participantes provienen de distintos espacios de socialización:

1. Familia que se dedica a la producción y venta de textiles: tres niñas, dos niños, tres mujeres y un adulto varón.
2. Instituciones públicas: a) preescolar: una mujer; b) escuela primaria: un profesor, un practicante de educación física, un grupo de estudiantes de primer grado y uno de segundo grado; c) Casa de la cultura: un adulto varón.
3. Espacio público (parque principal): cuatro niñas y tres niños.

3.1.2. Entrevista de asociación libre

La entrevista abierta o de asociación libre ofreció la posibilidad de acceder a contenidos inconscientes, a partir de ser sujetos de la palabra. El discurso libre, no es tan libre como parece. A nivel inconsciente existe una relación entre los temas que van saliendo a la luz cuando se asocia libremente, como lo explican Bueno-Osawa y Rodríguez (2006)

El lenguaje trasciende lo verbal e implica todos los mensajes corporales, las actitudes, el discurso, el afecto y su correspondencia con el contenido del pensamiento, lo dicho y lo ausente en el relato, etc. Una parte crucial de lo que constituye la entrevista abierta, que se gesta precisamente en la intersubjetividad, la empatía y la capacidad de aprehender el inconsciente del otro, son los afectos y fantasías que nos despierta el discurso y la totalidad de la persona que estamos entrevistando (p.7).

Para llevar a cabo la entrevista de asociación libre, se procuró crear una atmósfera empática por parte de ambos participantes; por ello, los primeros acercamientos fueron cruciales para constituir un dispositivo de diálogo, de encuentros que generaran acontecimientos para la investigación y para los sujetos, con una mirada enfocada en la escucha,

la escucha como una posición tendiente al otro, como apertura hacia el otro, donde no sólo importa el qué sino el cómo del decir (y del sentir), no sólo el contenido de un acontecimiento sino los modos de su enunciación, no sólo el contorno de una imagen sino su profundidad, su fondo, lo que oculta al

tiempo que lo muestra. Porque la escucha, no se aleja de la visión, sino que la agudiza..." (Arfuch, 2008, p.132).

Aunque se privilegió la escucha, junto a la posibilidad de entrar a las casas de las familias zinacantecas y la necesidad de estar en un espacio libre de interrupciones para llevar a cabo las entrevistas uno a uno, estos aspectos fueron en demasía complicados de lograrse; regularmente los niños estaban acompañados de su madre o de alguno de sus hermanos, las mujeres atendían a sus hijos en todo momento o realizaban las ventas de sus textiles. Es ahí donde se optó por incorporar las narrativas orales, ya que no precisan los mismos requisitos que las entrevistas abiertas.

3.1.3. Narrativas orales y pictográficas

Las narrativas orales generadas por los sujetos y por la investigadora, permitieron traer al exterior los procesos, las formaciones y experiencias específicas, a través de los cuales cada sujeto se constituye con los otros.

La "narrativización de las prácticas" representaría entonces una 'manera de hacer' textual con sus procedimientos y tácticas propias. La narratividad se insinúa en el discurso letrado como su indicativo general (el título), como una de sus partes (análisis de "casos", "historias de vida" o de grupos, etcétera) o como su contrapunto (fragmentos citados, entrevistas, "dichos", etcétera). Aparece una y otra vez. ¿No habría que reconocer su legitimidad científica al suponer que en lugar de ser un residuo imposible de eliminar o todavía por eliminar del discurso, la narratividad tiene una función necesaria, y que una

teoría del relato es indisociable de una teoría de las prácticas, con su condición al mismo tiempo que como su producción? (De Certeau, 2000, p. 88).

La narratividad de los sujetos de la RIZ permitió el acercamiento a sus prácticas cotidianas y se construyó gracias a las charlas/entrevistas espontaneas o planificadas con algunos de los sujetos participantes en espacios como la calle, las escuelas, las casas, el parque, la casa de textiles, etcétera. Los ejes principales a tener en cuenta para dichas narrativas fueron:

- a) Datos generales.
- b) Vida cotidiana.
- c) Vida escolar.
- d) Vida familiar.
- e) Prácticas como niños y niñas zinacantecas.
- f) Juegos de los niños zinacantecos.
- g) Ser hombre / mujer zinacanteca.
- h) Costumbres zinacantecas.

En algunas ocasiones fue posible abarcar todos los ejes de la narrativa, en otras no debido a las circunstancias del momento, el tiempo de los sujetos, el clima, la presencia de otras personas y las actividades de los participantes, principalmente.

Con los niños fue de mayor utilidad el dibujo. Por lo tanto, se diseñó la técnica metodológica denominada *narrativa pictográfica*. Se consideró que el dibujo permitiría extraer algunas producciones subjetivas y la relación de los niños con sus pares, con los adultos, con el territorio y los espacios creados, toda vez que la

palabra hablada o escrita no fuera suficiente para expresar su realidad, o para que como investigadora comprendiera dicha realidad, dada la situación de idiomas maternos y contextos diferentes.³² En este sentido, la narrativa pictográfica está constituida por:

1. La narrativa. La función narrativa alcanza su unidad fundamental debido a su capacidad de expresar, de modo diferente, la misma temporalidad profunda de la existencia (Ricoeur, 1999, pp. 183-184). Las narrativas compensan simbólicamente la experiencia del tiempo humano...ejercen una función ética, la ética como relación de compasión, de acogida, de hospitalidad, de deferencia con el otro (Mélích, 2009). Permiten, además, aprehender el espacio – tiempo histórico desde lo singular de los niños y desde sus prácticas cotidianas– en el mundo de la infancia.
2. Lo pictográfico. La Real Academia Española señala que la palabra pictografía proviene del latín *pictus* que significa pintar, y *grafía*, escritura ideográfica; es decir, es un acto que consiste en dibujar los objetos que han de explicarse con palabras. La pictografía antecede a la palabra escrita y no simboliza ideas, pero transmite frases y enunciados (Safouan, 1985 citado en Pezo, 2015). Los dibujos, los trazos que componen el pictograma son como la escritura de una frase hecha con palabras. Aulagnier (1975) utiliza la palabra “pictograma” para describir el proceso que antecede a la expresión de la palabra, de lo decible. Para ella, la imagen antecede a lo decible como

³² Los niños zinacantecos hablan tzotzil como lengua materna, aunque algunas familias priorizan que sus hijos aprendan el castellano desde pequeños, antes de ir a la escuela, dicen que “para que no les cueste tanto trabajo aprender en la escuela, porque los maestros no hablan tzotzil”. Los niños que asisten a la escuela primaria, casi en su mayoría, dominan el castellano en su forma oral y escrita.

representación original: lo escénico sigue a lo pictográfico y prepara lo decible que le sucederá (p. 88). Así el niño expresará lo internalizado, su mundo interno, a través del dibujo.

Para su aplicación, en un primer momento, se pretendió que la narrativa pictográfica se realizara de manera individual con cada niño, cara a cara; sin embargo, por las razones que se han explicado no fue posible estar a solas con un niño. Regularmente un niño estaba acompañado de un hermanito, primo o amigo y, en algunas ocasiones, de un adulto. Por tanto, la mayor parte de las aplicaciones se realizaron en la escuela primaria de manera grupal y algunas en casa de las familias. Se utilizaron hojas blancas, lápiz, crayolas y colores para pintar. Las evidencias se registraron en video y audio con fecha, hora y lugar de aplicación. Los datos obtenidos en las narrativas permitieron realizar las interpretaciones que confluyen en la construcción de la RIZ.

El eje principal de esta técnica metodológica se realizó a través de dos preguntas que se les hizo al entregarles los materiales: ¿cómo es el lugar dónde vives? y ¿con quiénes vives? Cada niño se enfocó en dibujar lo que consideraban daba respuesta a las preguntas; sin embargo, varios de ellos se paraban de sus sillas y veían los dibujos de sus compañeros o se acercaban para preguntar si estaba bien su dibujo.

Finalmente se usaron, como herramientas metodológicas, el diario de campo, la fotografía, el video y la audio-grabación que, en situaciones de interacción correspondientes a las rutinas habituales –como el trabajo de casa de las mujeres, la venta de textiles, los juegos, la comida, los “mandados”, las tareas escolares, los

programas televisivos, etcétera— permitieron obtener sus manifestaciones espontáneas y cotidianas. Respecto al uso de la fotografía y el video se tuvo que actuar de manera reservada, respetando la privacidad de cada sujeto, se usaron únicamente cuando ellos aceptaban o lo solicitaban.

3.2. Avatares de la investigación: acercamiento y cotidianidad en el trabajo de campo

Las experiencias vividas en Zinacantán con los niños y sus familias, a cada paso, en cada palabra, en cada silencio, a solas, con sol, con frío, abrazada por montañas, cobijada por textiles, confrontada por un mundo nuevo, ha sido un acontecimiento prodigioso que ha dado vida a esta investigación, visibilizando las singularidades de los niños zinacantecos y generando semillas por germinar para futuros estudios regionales.

En la primera etapa se realizaron visitas mensuales con la finalidad de conocer la comunidad zinacanteca y construir lazos de colaboración para la investigación. El primer acercamiento fue una visita que se realizó en vacaciones de Semana Santa en abril de 2018; aunque sólo fue para documentar sobre el territorio donde realizaría la investigación, se obtuvieron varios datos útiles para ir delimitando el contexto de la investigación.

Asimismo, también ocurrió un acercamiento a elementos culturales del pueblo así como de la cotidianidad de su comida, tal como se presenta en el siguiente extracto del diario de campo:

Al llegar a la comunidad fuimos interceptados en la entrada por un grupo de

niñas y niños que ofrecían un recorrido por el pueblo, comida típica y venta de textiles en una casa de artesanías. Sin pensarlo mucho, aceptamos el ofrecimiento de una niña de nombre Rosa Ema³³ de aproximadamente 10 años de edad que se subió al automóvil y se sentó con mis hijas. Rosa Ema nos llevó a la casa de artesanías de su mamá y sus tías. En el lugar las señoras nos vistieron de novios zinacantecos y nos explicaron cómo es un casamiento tradicional, nos presentaron los trajes tradicionales cotidianos de hombres y mujeres, nos enseñaron sus textiles y nos ofrecieron de comer tortillas hechas a mano recién salidas del comal, con queso y salsa de chiles (Santiago, comunicación personal, 20 de abril del 2019).

Este primer acercamiento dio como resultado una relación cercana con un grupo de cuatro mujeres artesanas (tres de ellas son hermanas y una es cuñada de las primeras) dueñas de una casa de venta de textiles, quienes permitieron el acercamiento a sus hijos (cinco niños en total) para platicar, convivir y conocer lo que hacen, en visitas subsecuentes.

El segundo acercamiento permitió realizar los acuerdos de colaboración con los participantes, de manera verbal (para el caso de los niños y sus familias en contextos privados o públicos) o por escrito (para el caso de instituciones como el preescolar y la primaria).

En el tercer acercamiento se realizaron visitas cada quince días con duración de dos días, con la finalidad de trabajar las técnicas metodológicas diseñadas para la investigación. “Estas visitas me permitieron ser considerada más cercana a la

³³ Los nombres de niñas, niños y adultos participantes fueron cambiados por respeto a su identidad.

comunidad, ya que regularmente me veían acompañada por familias zinacantecas. Al grado que fui invitada con mi familia al bautizo de Juanita, hermana de Rosa Ema” (Santiago, comunicación personal, 15 de julio del 20219).

Algunas vicisitudes que se presentaron para la realización de la investigación tienen que ver con la organización del tiempo de las familias respecto a recibir a la investigadora como visita o turista en algunas ocasiones; esto interrumpió las entrevistas y narrativas con los adultos o niños porque tenían “cosas qué hacer” (platicar con familiares, ir por los niños a la escuela, salir a comprar, lavar la ropa, cocinar, etcétera).

Asimismo, también se vivió incertidumbre y temor en la investigación de campo, debido a los conflictos político-religiosos de la comunidad que sobrevuelan la zona; Zinacantán, al ser una comunidad tzotzil, se rige por autoridades municipales y tradicionales, tienen formas de protestar o castigar a sus habitantes que pueden poner en peligro la integridad de las personas ajenas a la comunidad.

Las observaciones en el preescolar y la escuela primaria también se vieron afectadas debido a eventos que las escuelas programaron, así como a la suspensión de clases por las inclemencias del tiempo por lluvia o bajas temperaturas. Respecto al trabajo con niños en el preescolar, se tornó complejo debido a que eran los primeros días de inicio de ciclo escolar y varios niños lloraban todo el día; sin embargo, esto permitió observar la dinámica de esos días y las acciones de cada sujeto que se encontraba en la escuela; el idioma también representó una dificultad para que la comunicación se estableciera y fuera fluida; aunque, en innumerables ocasiones, los gestos, las palabras de aliento, los

abrazos, cargar a los niños cuando lo solicitaban, fueron actos que permitieron estar con ellos por un tiempo y propició a que la investigación sorteara esos obstáculos enunciados.

Por su parte, mi presencia en la escuela primaria, fue aceptada rápidamente. Me presenté con el director para solicitar el espacio para realizar la investigación, accedió y me dio los datos para la elaboración de un oficio que elaboró la Coordinación del Doctorado y presenté formalmente en la escuela primaria. Fue fundamental el apoyo institucional para llevar a cabo las actividades en la escuela (Santiago, comunicación personal, 22 de agosto del 2019).

Sin embargo, cuando se realizó la narrativa pictográfica fue complejo para algunos niños enfrentarse a la actividad, se quedaron frente al papel, con lápiz en mano, sin poder plasmar nada, mientras observaban a sus compañeros realizar los dibujos. Aunque se tuvo especial cuidado de que no relacionaran el dibujo de la narrativa con alguna tarea escolar, fue complicado para algunos niños.

Los niños se inquietaban con mi presencia, me sonreían todo el tiempo y querían platicar conmigo, sobre todo lo niños de segundo grado, con quienes pasé más tiempo en mis visitas. Fue grato compartir con ellos momentos de clases en el aula, en la cancha, la hora del recreo, la entrada y la salida. (Santiago, comunicación personal, 18 de noviembre del 2019).

Conforme pasaron las visitas se pudo observar que el Comité de Vigilancia de Padres de Familia de la comunidad, en la escuela primaria, cuestionaba la convivencia con los niños y, de manera colateral, mi presencia. “[...] el profesor de

educación física me dijo que no hiciera caso: “Así son siempre, cuidan mucho a sus hijos” señaló” (Santiago, comunicación personal, 18 de noviembre del 2019).

A pesar de ello, asistí a todas las sesiones programadas y se contó en todo momento con el apoyo de los directivos y profesores, así como de algunas familias zinacantecas.

Finalmente, resta decir que la culminación de esta investigación se traslapó con la contingencia sanitaria provocada por el SARS-CoV-2 que se presentó a partir de marzo de 2020 en México, razón por lo cual se tuvieron que suspender las visitas a las familias zinacantecas; un mes antes de la contingencia se había realizado la última visita que se incluyó en el trabajo de campo.

Los vínculos construidos con los participantes continúan, vía telefónica, posterior a la investigación y la presencia en la comunidad. Esto es significativo, pues al eventual regreso con las familias zinacantecas se tienen las puertas abiertas, sonrisas a la espera, tiempo para compartir y andanzas por construir.

CAPÍTULO IV

REGIÓN SIMBÓLICA INFANCIA ZINACANTECA – RIZ

En las siguientes líneas exponemos algunos acontecimientos con los sujetos participantes que permitieron el análisis de las prácticas cotidianas en espacios practicados del territorio zinacanteco, coadyuvando al proceso de construcción de la región simbólica y que constituyen el entramado de la RIZ.

Los espacios practicados transgreden las organizaciones funcionalistas, “practicar el espacio es pues repetir la experiencia jubilosa y silenciosa de la infancia; es, en el lugar, *ser otro y pasar al otro*” (De Certeau 2000, p. 122). En ellos se producen *maneras de hacer*, “ajenas al espacio geométrico y geográfico de las construcciones visuales, panópticas o teóricas” (De Certeau 2000, p. 108), son de otra espacialidad y corresponden a la capacidad inventiva, la imaginación y la creación de los sujetos.

La RIZ posee la capacidad de crear e imaginar que pueden ser posibles otras formas de ser y hacer desde el espacio de la infancia en un territorio zinacanteco; la RIZ es ese otro espacio simbólico que conjunta estas prácticas cotidianas, maneras de hacer, de los sujetos zinacantecos, de cómo construyen y hacen espacios a partir de ellas.

La construcción de la RIZ pretende recuperar las *maneras de hacer*, de decir, de andar, de ser, de esperar, de creer, de recordar, de tejer, de cultivar, aquellas prácticas cotidianas de la infancia zinacanteca que, al ser sujeta del lenguaje ordinario, puede considerarse "prosa del mundo (Merleau-Ponty) que engloba todo discurso, aun cuando las experiencias humanas no pueden reducirse a lo que se dice de ellas, las científicas se permiten olvidarlas para constituirse y las filosofías creen dominarlas para autorizarse a tratarlas" (De Certeau 2000, p. 15).

Al tratarse de una región simbólica que se ordena a partir del lenguaje, "prosa del mundo", cualquier manera de hacer en el espacio practicado nos permite realizar el fino tejido con los quehaceres humanos, indomeñables nada desdeñables. Las prácticas cotidianas que acontecen en la RIZ se analizan a partir de las estrategias y las tácticas que se tejen en las *maneras de hacer*:

Las estrategias son acciones a partir de un lugar de poder (la propiedad de un lugar propio) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas, ponen sus esperanzas en la resistencia que el *establecimiento de un lugar* ofrece al deterioro del tiempo. Las tácticas son procedimientos que valen por la pertinencia que dan al tiempo: en las circunstancias que el instante preciso de la intervención transforma en situación favorable, en la rapidez de movimientos que cambian la organización del espacio, ponen sus esperanzas en una hábil *utilización del tiempo*, en las ocasiones que presenta y también en las sacudidas que introduce en los cimientos de un poder (De Certeau, 2000, p. 45).

La RIZ se compone de cinco espacios que hemos denominado espacios practicados: el espacio doméstico, el espacio escolar, el espacio artesanal, el espacio agrícola y el espacio religioso.

En el espacio doméstico se tejen las singularidades de los niños zinacantecos como sujetos y las prácticas cotidianas con los otros, con quienes lo construyen; estos otros sujetos son los miembros del grupo doméstico que generalmente comen juntos y que comparten el grupo de casas y la cruz.

Por su parte, el espacio escolar se caracteriza por la construcción de prácticas cotidianas encaminadas a la producción de aprendizajes explícitos en un currículo real, que devienen de un currículo oculto y vivido; es un espacio practicado que desempeña un papel socializador importante y que demanda comportamientos específicos de los sujetos que lo viven.

El espacio artesanal es el lugar donde se tejen los saberes tradicionales –el quehacer heredado de las generaciones ancestrales–, puede ser tangible en la elaboración y comercio de los huipiles, rebozos y tapetes. Para su análisis nos enfocamos en las producciones manuales de mujeres y niñas zinacantecas, pues actualmente existen varones que se involucran en los quehaceres artesanales, así como mujeres que utilizan máquinas de coser y bordar.

En el espacio agrícola analizamos las prácticas de los sujetos zinacantecos, enmarcadas en las estrategias y tácticas ancestrales que se establecen en el proceso de los cultivos de maíz, frutas y vegetales, así como de los distintos tipos de flores, que le dan sentido a su alimentación, a los colores de su indumentaria, a los adornos de sus festividades y a su economía.

En el espacio religioso se observan las prácticas ligadas a sus creencias, a sus festividades y a los santos; asimismo, se analizan los cuidados de la salud y los rituales de curaciones, en donde incide la presencia de curanderos y parteras. Principalmente, analizamos la festividad de San Sebastián, las tácticas y estrategias respecto al sistema de cargos donde, a través del juego y del acompañamiento a los adultos, los niños se apropian de algunas tácticas y estrategias que muestran su participación y las maneras de hacer desde lo religioso.

El trabajo con niños en una comunidad tzotzil como Zinacantán permitió dar cuenta de la capacidad que tienen para modificar los espacios del mundo de la infancia con sus prácticas cotidianas, así como con las estrategias y tácticas con los otros. Esta experiencia trae consigo aportaciones a los Estudios Regionales, a través de un diálogo interdisciplinario, para analizar y entender un tejido multicolor de la realidad del mundo de la infancia en una cultura zinacanteca, el tejido que conforma la Región Infancia Zinacanteca.

4.1. Espacio doméstico: el niño zinacanteco como sujeto en una región simbólica

Cada niño es singular, cada infancia es única; por ello, en la RIZ se vierten las singularidades de los niños zinacantecos y de quienes participamos en su construcción, que comprende las formas únicas de hacer y las tácticas–prácticas culturales como el habitar, hablar, vestir, comerciar, compartir, platicar, esperar, tejer, sembrar, cosechar, creer y escuchar. Estas prácticas cotidianas acontecen, principalmente, en las casas del grupo doméstico, cuya estructura física ha sido

descrita en el Capítulo II; en este lugar, así como en las casas donde se practica el comercio de textiles, se resguarda los inicios de la vida de la RIZ.³⁴ En el espacio doméstico los niños pasan sus primeros años de vida, rodeados por sus padres, hermanos y familia extendida, quienes conforman el grupo doméstico.

En este punto es importante señalar que las prácticas culturales relacionadas con actividades que generan la economía doméstica, marcan la pauta para que los niños zinacantecos pasen la mayor parte del tiempo en espacios practicados que las articulan: la casa, la tienda de textiles, los cultivos de flores, maíz y hortalizas, o el parque central.³⁵

Ya hemos mencionado que en la RIZ el espacio doméstico privilegia la constitución del niño zinacanteco, a partir del espacio simbólico creado con la madre —o cuidado materno/hacer materno—³⁶, que se conjuga con el hacer paterno y del grupo doméstico. Esto se traduce en el cuidado parental satisfactorio, a través del cual los niños zinacantecos viven sus cotidianidades como niño o niña, de acuerdo a las prácticas domésticas que ocurren posterior a los primeros años de vida.

Por ejemplo, en la RIZ, las tácticas-prácticas culturales hacia la subjetivación de los primeros días y la construcción del espacio simbólico, a partir de la relación

³⁴ El comercio de textiles ocurre también en las casas donde habitan las familias, sin que éstas tengan rótulos o sean reconocidas como tiendas, ya que algunas mujeres tienen clientes de otros lugares y les elaboran textiles sobre pedido. En algún momento del proceso de investigación solicité a Ana y Lázara algunos bordados y blusas en telar de cintura, este vínculo generó algunas prácticas de cercanía y amistad.

³⁵ El espacio doméstico de la familia de “mis amigos del parque” en el parque central es un caso excepcional, que se describe más adelante.

³⁶ Winnicott (1965/2016).

con el pecho y el cuerpo de la madre como vía de sobrevivencia, se observa de manera singular en la narrativa de los primeros días de vida de Juanita³⁷:

Regresé a Zinacantán en octubre del 2018, para visitar al bebé de Juana que, según la fecha que me dio, nació meses antes. La sorpresa al llegar fue que había dos bebés en la casa de textiles, un varón de nombre José en brazos de Petra, su mamá, nacido el 7 de junio, y una niña de nombre Juanita, en brazos de Rosa Ema³⁸ nacida el 27 de marzo. Pregunté “¿Y esta hermosa beba de quién es?” Ana me dijo “Es mía, maestra.” “Pero ¿cómo es posible?”, insistí, pues no la vi embarazada antes. Ana se acercó y me dijo (acercándome una sillita), “Siéntate, maestra, te voy a contar cómo llegó mi Juanita”. Con las lágrimas a punto de brotar me dijo que Juanita era hija de su cuñada Juana, hermana de José, su esposo. Desafortunadamente, después la mamá enfermó de mucha tos. La tos era tan fuerte que la debilitó pronto. Los papás de Juana no autorizaron que la llevarán al médico, así que trajeron a un curandero. Le hicieron curaciones, pero no mejoró. Con tanta tos empezó a sangrar por la boca, a pesar de verla tan mal no la llevaron al médico, cuando estaba agonizando la llevaron al Centro de Salud, el médico que la atendió dijo que tenía una infección muy fuerte en los pulmones y ya no se podía hacer nada. La llevaron a su casa y falleció rápido. Juanita quedó huérfana, al igual que sus cuatro hermanas. Los papás de Juana y el esposo

³⁷ Niña zinacanteca, hija adoptiva de Ana, quien se dedica al cuidado de la casa, los hijos y la elaboración y comercio de textiles, y José, quien se dedica al transporte en mototaxi y a la vigilancia como policía municipal nocturno.

³⁸ Niña de 11 años, hija mayor de Ana. Rosa Ema representa el primer vínculo de anclaje para que mi presencia en la comunidad zinacanteca tomara sentido, como lo explico en el capítulo III.

culparon a Juanita de la muerte de su mamá. Así que, durante el funeral, dejaron a la bebé en una cama, sin alimento, a su suerte. Lloraba mucho, no aceptaba fórmula de leche, ni atole de arroz. Dijeron que era mejor que muriera igual que su mamá. Al ver la situación, Ana le dijo a su esposo que ella podía darle leche de su Toñito³⁹ a la bebé. Cuando José autorizó que la amamantara, Ana empezó a cuidar de la bebé. “La quise desde el primer momento que la tuve en mis brazos” dice Ana, con lágrimas rodando por su rostro, “era tan pequeña, no tenía nombre, nadie la quería y la culpaban de que su mamá se murió”, continúa diciendo. Ana y su esposo pidieron permiso al papá de la bebé para “criarla”, él dijo que se la llevaran, que era mejor así. Los papás de Juana, tampoco querían ver a la bebé. Ana le dijo a Pedrito “¿Quieres compartir tu lechita con la bebé? Ella no tiene mamá, y nadie la quiere”, Pedrito aceptó y a partir de ese momento ya no volvió a tomar el pecho de Ana (Santiago, comunicación personal, 2019).

Ante esa indefensión, sin ser carne de su carne, la relación primaria logra establecerse entre Ana y Juanita creando un espacio simbólico, a partir de la leche que le permitió a la niña la sobrevivencia ante la inminente falta de su madre biológica; sin embargo, este lazo no habría prevalecido sin una correspondencia: la aceptación del pecho por parte Juanita –pues había rechazado la leche en fórmula y el atole– y una mezcla de prácticas cotidianas como el cuidado en los primeros días de vida, el afecto al hablarle a la hora del baño, la “acunada” en el rebozo o la mirada de Ana al amamantarla.

³⁹ Niño de dos años, hijo menor de Ana, que aún tomaba pecho.

Es decir, Ana aparece sorpresivamente junto con sus tácticas, hace presencia allí donde no se le espera y gesta un lugar: la función materna; esto la convierte en aquel adulto que, sin pertenecer a una línea sanguínea, pudo ver las necesidades de Juanita, a la que otros adultos se negaron, incluyendo sus abuelos y el padre biológico.

El desamparo del que fue objeto Juanita, ese estado angustioso en el que dependía totalmente de un otro significativo para satisfacer sus necesidades básicas, la expusieron a la muerte, ante la impotencia de no poder por sí misma resolver las tensiones que implica el hambre y la necesidad de protección. Al ser prematuro e inmaduro, fisiológica y psíquicamente, el recién nacido no puede llevar a cabo acciones eficaces para su supervivencia (Bernard,1991). Si Juanita no hubiera recibido la alimentación y cuidados de manera afectiva y efectiva por Ana, habría muerto.

Ahora bien, entendamos que en las prácticas culturales de la RIZ la familia de la mujer embarazada busca a una partera⁴⁰ para que apoye durante todo el proceso. Cuando nace el bebé, la partera entrega la placenta a la madre de la mujer, y realizan el ritual de la placenta⁴¹ que augura una buena recuperación y larga vida para la madre y su bebé.

⁴⁰ Ejerce la función de partera una mujer que tiene conocimientos tradicionales (heredados) sobre el embarazo y los bebés, lo que le permite atender a la embarazada acomodando al bebé con “sobadas” del abdomen cada ocho días, ayudarla durante el parto y cuidar de la parturienta y del bebé hasta los ocho días.

⁴¹ Ritual de la placenta: a los tres días del nacimiento, la placenta es enterrada en el patio trasero de la casa cerca de las raíces de un árbol grande, durante dicho ritual pasan tres copitas de *posh*, después las mujeres van al río a lavar la ropa de la parturienta y del bebé, cuando regresan a la casa dan de comer caldo de pollo de rancho, y le pagan a la partera. La partera sigue llegando a la casa para curar a ambos, los calienta con trapos y agua hasta los ocho días.

A los tres días del nacimiento de Juanita realizaron el ritual de la placenta, que consiste en lavar la ropa del bebé y de la mamá y bañar a ambas con hierbas del lugar; festejan preparando caldo, toman *posh*⁴² y refresco, llega un curandero o la partera y entierran la placenta en el patio trasero. La familia queda tranquila después de este ritual, pues marca un buen augurio de que la mamá se recuperará bien del parto y el bebé tendrá larga vida (Santiago, comunicación personal, 2019).

Sin embargo, para Juanita esto no fue posible. Ante la pérdida de la madre biológica, los familiares auguraban el mismo destino para la bebé, pues en la RIZ no hay niño zinacanteco sin un cuidado materno, que puede ser ejercido únicamente por una mujer: la madre biológica o la abuela materna; por tanto, el destino de Juanita habría tenido un desenlace fatal sin la presencia de Ana.

Ana retomó las tácticas de mujer y de madre zinacanteca que ya conocía; pero lo nuevo para ella, lo sorprendente, lo furtivo, lo que la deja sin habla apenas inicia la narrativa, son esas nuevas maneras de hacer respecto a criar una criatura que no había salido de su cuerpo, sostener a una bebé que no era bien vista por el grupo doméstico y otorgarle un lugar en su cuerpo y en su ser.

Ana realizó prácticas ordinarias creativas que dieron vida y que evitaron un destino fatal; sin embargo, dichas prácticas aún no se sostienen en un discurso histórico, pues en la RIZ los hijos biológicos son criados por sus padres, hasta antes de Juanita no existía la posibilidad de la adopción en la familia de Ana; no obstante, dichas prácticas creativas generaron “huellas de actos” que pueden ser indicios de

⁴² El *posh* es una bebida alcohólica de maíz fermentado tradicional en la comunidad zinacanteca.

una “historicidad de la práctica” (De Certeau, 1993, p. 35, citado en Cassigoli, 2016, p.684). Aunque biológicamente Juanita haya nacido de Juana, su madre es Ana; a pesar de eso, para que ella pudiera ejercer la función materna, debió ser autorizada por José, como esposo y padre de sus hijos; la autorización tuvo que ver con recibir a Juanita en la casa, en el grupo doméstico e incluso, en el cuerpo de Ana, como su madre.

Las madres de la RIZ amamantan a sus hijos a libre demanda, pocas veces los dejan llorar, por mucho tiempo, antes de darles el pecho y cuando lo hacen es porque están ocupadas con sus otros hijos, por las labores de la casa, atendiendo al esposo o por la venta de textiles. En la RIZ, para amamantar a los hijos hasta los dos años, se requiere la cercanía de los cuerpos de la madre y del bebé a través del rebozo, lo que genera antes del primer año que los bebés permanezcan la mayor parte del tiempo dormidos y se despierten para ser alimentados, aseados o para jugar. Posterior a los dos años, cuando los niños ya deambulan sin apoyo por el espacio doméstico y requieren ser alimentados, se acercan a la madre, la jalan de la mano y la acercan a una sillita; o si está sentada, jalan la blusa, extraen el seno y se quedan parados tomando su leche, o bien la madre los acoge en su regazo dejando sus quehaceres para más adelante.

En la RIZ, la lactancia materna de manera exclusiva, como práctica cultural, predomina hacia los tres o cuatro años de edad; no supe de madres que no dieran el pecho a sus hijos; aunque en algunas ocasiones combinan la lactancia materna con atole de arroz, como el caso de Fabiola⁴³ que su mamá le da atole porque “no

⁴³ Hija de Vicente y Lázara.

se llena, come demasiado” (Santiago, comunicación personal, 2019). Estas prácticas son aquellas proliferaciones diseminadas de creaciones anónimas y perecederas, que no se capitalizan pero hacen vivir (De Certeau, 2000).

Otra figura importante en la RIZ son los hermanos de los niños zinacantecos. En los primeros días de la vida de Juanita, Pedrito juega un papel muy importante como hermanito, pues es a quien su mamá pide permiso para darle de “su lechita”. Ante la presencia de Juanita, Pedrito acepta la solicitud de Ana y ocurre la renuncia al pecho de la madre, antes de cumplir los tres años de edad. Ana comenta que no fue difícil que Pedrito dejara el pecho, aunque los primeros días siguió dándole el pecho casi al mismo tiempo que a Juanita, hasta que ya no pidió más. Las tácticas de destete regularmente ocurren cuando ha nacido un hermanito, suceden en el instante preciso, momentos sucesivos y heterogéneos, que transforman la separación del pecho en situación favorable y única para cada hijo. La mayor parte de los niños se llevan más de dos años respecto a sus hermanitos; por tanto, fueron amamantados hasta los tres o cuatro años de edad, ya que en algunas ocasiones las madres amamantan a dos hijos al mismo tiempo.

Como hemos mencionado, en la RIZ no es común que ocurra la adopción o crianza de niños que no pertenecen a la familia nuclear o al grupo doméstico. En términos legales, Juanita no fue adoptada por Ana y José, fue entregada para su crianza; por ello, decidieron registrarla con los apellidos de sus padres biológicos, “para que cuando sea grande su papá le dé su herencia, porque él tiene dinero”, señala Ana, como una seguridad para la vida futura de Juanita. Esta táctica de adopción genera una posibilidad de experiencias futuras similares, “huellas de

actos” que pueden ser indicios de una “historicidad de la práctica” (De Certeau, 2000). Su llegada como integrante de la familia y hermanita de Rosa Ema y Pedrito, es un acontecimiento singular en la vida de la familia, estaban muy emocionados, la recibieron y cuidaron desde los primeros días.

Las experiencias corporales primarias, las huellas psíquicas y las huellas de actos, producidas por las prácticas cotidianas, quedan grabadas en Juanita y en su grupo doméstico a partir de los recuerdos que narra su familia sobre su inesperada llegada. Estas experiencias y huellas, sin duda, permiten la historicidad de prácticas culturales sobre la adopción y la crianza de hijos de otro núcleo familiar en la RIZ.

Hemos mencionado anteriormente que el recién nacido es frágil fisiológica y psíquicamente, que precisa de otro adulto que satisfaga sus necesidades básicas (alimento, afecto, cuidado, etcétera). Por ello, este adulto –que regularmente es la madre– genera prácticas cotidianas, huellas de actos y un hacer materno singular.

Las tácticas maternas en la RIZ, como maneras de hacer y ser de las mujeres zinacantecas, determinan lo que ellas llaman “saber ser madres” o “ser buena madre”. Ana señala que las madres zinacantecas deben dedicarse a sus hijos y a las labores de la casa que consisten en:

- a) Limpieza de la vivienda, lavar ropa y trastes, hacer comida para toda la familia y atender al marido.
- b) Cuidar a los hijos, bañarlos, ayudarles en las tareas escolares, llevarlos con el curandero o médico cuando enferman, hacerles ropa, colaborar en las actividades de la escuela, etcétera.

- c) Elaboración de textiles (para uso personal y para comerciar en la casa de artesanías que tiene con sus hermanas y su cuñada).

Por ello, Ana se identifica con esa manera de ser madre, así como era su mamá:

Mi mamá a los diez años nos enseñó a usar el telar porque antes no eran las blusas así (señala la blusa de tela que trae con bordado a máquina), los telares [eran] con el bordado y así nos enseñó mi mamá, así lo estábamos haciendo...cuando éramos niños mi mamá se dedicaba a hacer los telares también, solo que no teníamos artesanías, solo lo hacia los telares, lo vendía donde tienen que así venden las casas, ahí lo llegaba a dejar, ya cuando lo hicieron ya con mi hermana (Rosa) que ya se murió también (Santiago, comunicación personal, 2019).

Por otra parte, para Iris⁴⁴ ser madre es estar dedicada al hogar, a su hija, pero con ciertas correcciones, no le gusta la forma de educar que tienen los padres y madres zinacantecos, señala:

lo que pasa aquí, maestra, es que son muy... las gentes aquí son muy protectoras; por ejemplo, si ven que sus hijitos los llevan a preescolar y llora uno o dos días, ya no quieren que lloren, lo que ellos quieren evitar es que lloren entonces se los llevan. Vuelven a llorar, o sea son muy protectores y

⁴⁴ Es una mujer de Comitán que vivió muchos años en San Cristóbal, casada con un zinacanteco, con quien tiene una hija de cinco años; vive en Zinacantán desde que su hija nació y trabaja como niñera en el Preescolar de Zinacantán. La familia de Iris se dedica al comercio de tiendas de abarrotes, tienen una tienda en su casa, a cargo de su hijo mayor y otra tienda cerca del parque central atendida por su esposo Darinel.

no, o sea dan mucho cariño y eso hace que no los deje hasta ahorita en tercero. Y es gente que también no nos apoya, porque les decimos nosotros que les enseñen las dos cosas, porque llegan al jardín y no saben ni siquiera decir “quiero hacer popo” o “quiero hacer pipí”, se les enseña también, porque ellos no les gusta usar papel higiénico... (Santiago, comunicación personal, 2019).

Iris señala que ser muy protectores y darles mucho cariño a los hijos no es bueno, esto explica las estrategias que tiene junto con otras maestras, desde el lugar que ocupan como trabajadoras del preescolar, ante las situaciones de llanto de los niños en los primeros días del ciclo escolar. Para ellas, lo mejor es dejarlos llorar hasta que se cansen y decirles que pronto regresará su mamá, de esa manera les enseñan a ser independientes y a tener la higiene adecuada⁴⁵ que les permita estar bien.

A Iris no sólo la hacen diferente su vestimenta, su color de piel (blanca) y su acento del castellano, ni la forma de educar o cuidar a niños zinacantecos en su trabajo, sino también la forma de ser madre, que engloba las prácticas cotidianas del espacio y la región a la que pertenecía cuando fue niña, adolescente y adulta. Pude observar su procedencia desde que me acerqué a ella. Al principio fue ríspida, se ofuscaba con mi presencia en el preescolar, me vigilaba a lo lejos a cada movimiento. Cuando el director del preescolar me presentó con ella, le dijo que

⁴⁵ Para Iris, la mayoría de las familias zinacantecas no tienen buena higiene en su cuerpo, alimentos, vestimenta y vivienda. En el preescolar, los niños no tienen las mismas prácticas que Iris y su familia en la limpieza de su cuerpo, por lo que ella intenta “enseñarles a ser limpios”.

llegaba a hacer una investigación a Zinacantán y le pidió de favor que me consiguiera un cuarto para hospedarme, a partir de allí su trato conmigo fue diferente. Me invitó a su casa y charlamos profundamente:

Ella es la bebé⁴⁶. Y ahí le digo yo que su papá es de acá; bueno nosotros nos educaron de otra manera, no sé usted, por ejemplo, en una mano el pan, pero en el otro la corrección, balancea la gente. Yo veo la manera de educar de mi marido y no quiere que ni le pegue el aire a la hija... si levanta sus juguetes, hasta cierto punto hemos tenido problemas con él, porque al final hace su tiradero, no importa que haga su tiradero, pero le digo levántalos hijita. “Ay no, hace mucho frío que se vaya para allá arriba mi hijita yo lo levanto”. No, no, perdóname, pero así no son las cosas, lo va a levantar ella, y ahí es donde hay jaloneo por ratitos. Por ejemplo, de que no quiere comer esto...Yo, mire, desde la mañana, desde seis de la mañana, yo ya voy para arriba, a dejar el uniforme (de la niña), porque se lo dejo en la cama y al hombre, porque si no saber con qué me lo iba a llevar. Dejar el uniforme, dejar hecho el licuado, toma su licuado temprano... a las 8 debo entrar al preescolar, pero llego a las nueve, que me voy a bañar, que a ella ya no la baño temprano, la baño en la noche, solo yo me vengo a bañar. Le tengo que dejar listo lo que va a desayunar ella, lo que va a llevar de lonche Daniel a su trabajo, me choca que queden sucios los trastes, es que yo soy muy exagerada, dice mi marido: “Deja los trastes hay que los venga a lavar la

⁴⁶ Se refiere a su hija pequeña de 5 años, ya que tiene dos hijos mayores de edad del primer matrimonio.

muchacha”, a veces se le ocurre y me salga con que después no va a venir. Yo soy muy, muy ¿cómo le dijera yo?, muy exagerada, pero yo le echo vinagre a mi agua de jabón para desinfectar, “Pero a quienes vas a desinfectar si somos nosotros”, jajá, pero no importa le digo, yo le pongo a su agua y aparte su chorrito de cloro, los vasos con un agua de jabón, mis platos con otra agua de jabón; o sea soy muy extremista, a veces lo reconozco, pero no, no, no. Entonces me voy a la escuela, luego regreso de la escuela. Ya en la tarde, así como la tarde ahorita, ya estoy más tranquila, pero de ahí no, aquí la gente todo el santo día es así, hasta para bañarse es un ritual, jajá, ¡ay Dios! (Santiago, comunicación personal, 2019).

En la RIZ, las prácticas cotidianas de Iris como mujer trabajadora en una institución de educación, como madre y esposa evidencian las tácticas, el “saber ser madre” zinacanteca con las huellas de actos de mujer comiteca; todo el tiempo remarca que es diferente a los zinacantecos, tal parece que teme “mezclarse” con ellos. Soslaya el origen “indígena”, “son necios” dice. Sin embargo, cuando menciono “Tu hija es zinacanteca”, se sonroja, ríe y dice: “Bueno, ella sí, ya no me queda de otra”. Finalmente, su cultura de origen es otra, pero las maneras de hacer que ha construido en el territorio zinacanteco: sus relaciones laborales con niños y sus relaciones mercantiles, a partir de los negocios de su esposo, permiten que pertenezca a la cultura zinacanteca, que su familia sea zinacanteca y que forme parte de la RIZ.

Tanto Ana como Iris han construido formas heterogéneas, distintas y singulares, de ser madres de niños en una RIZ, las principales prácticas que las une son la dedicación a sus hijos, a su casa y a su esposo.

En la RIZ existen otras formas de ser madre, fuera de la casa, pero no por ello fuera del espacio doméstico. En este punto es importante señalar que el espacio doméstico no sólo se circunscribe a la arquitectura de una casa, sino más bien a las prácticas que tienen los sujetos que pertenecen al grupo doméstico, sobre todo los niños zinacantecos y las prácticas de los adultos que en ellos inciden; por tanto, al ser “la infancia [la] que determina las prácticas del espacio [se] desarrolla en seguida sus efectos, prolifera, inunda los espacios privados y públicos, deshace sus superficies legibles, y crea en la ciudad planificada una ciudad "metafórica" o en desplazamiento” (De Certeau, 2000, p. 122).

De esta manera, hay que entender que los espacios practicados no son fijos; el espacio doméstico, por ejemplo, está en constante desplazamiento a partir de las diversas prácticas cotidianas, como las tácticas turísticas⁴⁷ que realizan un grupo de niños con su mamá y otros amigos que trabajan en el parque central.⁴⁸ Hablo en específico de Juana⁴⁹, sus hijos (tres niñas y tres niños) y Cristina.⁵⁰

⁴⁷ La mayor parte de sus habitantes que viven en el centro de la comunidad tiene ingresos económicos por la venta de textiles, venta de comida, renta de baños, abarrotes y otras tiendas.

⁴⁸ Los nombraré “mis amigos del parque” en reciprocidad a la forma en que me nombraban: “amiga”.

⁴⁹ Me acerqué a ella para que participara en la investigación, pocas veces accedió. Ante mi presencia en el parque, en las primeras ocasiones, mandaba a los niños a pedirme propina, conforme mi presencia fue constante y al ver que los niños se hicieron mis amigos, ya no se acercaba ni mandaba a que me pidieran dinero.

⁵⁰ Cristina es una muchacha de 17 años que también trabaja en el parque, es amiga de los hijos de Juana y de Juan Andrés, otro niño que algunas veces acude a acompañarlos, con la diferencia de que él va a la escuela y sus papás no le permiten que trabaje con ellos.

Juana llega al parque con sus hijos desde muy temprano, se sienta y está pendiente del momento en que los turistas llegan; llama a sus hijos y a Cristina que juegan o platican, para que corran a trabajar. Si los turistas llevan guía⁵¹ no se acercan, de lo contrario, no se separan de los turistas hasta que acceden a tomarse la foto, aceptan ser guiados en el recorrido de la iglesia de San Lorenzo y la capilla del Señor Esquipulas o les den propina.

Ana e Iris conocen y hablan sobre la vida de “mis amigos del parque”, señalan que no les parece la forma en que la mamá “los anda” (regularmente sucios de la ropa y del cuerpo, desaliñados), visten ropa en mal estado, no van a la escuela y siempre están hambrientos; dicen que la mamá se ha dedicado a vivir así, pidiendo propina a los turistas y les ha enseñado esa forma de vida. Aunque tienen una casa donde vivir, la mayor parte del tiempo la pasan en el parque central. Los alimenta de galletas, frituras, Coca-Cola y pocas veces compran algo de comida preparada.

“Mis amigos del parque” han pasado la mayor parte de su vida ahí, trabajando⁵² desde muy pequeños,⁵³ y los niños mayores siempre cuidando de sus hermanos pequeños. Para Ana, Iris y algunos habitantes zinacantecos, Cristina y los hijos de Juana no tienen ni han tenido condiciones ambientales propicias para su crecimiento y desarrollo como niños sanos.

⁵¹ Los guías a veces son los mismos choferes de transporte público en el que van los turistas, por lo que les piden a los niños que se alejen, que no los “molesten”; además, les dicen a los turistas que no les den dinero, ni que accedan a ir a las casas de artesanías a donde les ofrecen llevarlos, hacen esto por la sencilla razón de que ellos reciben comisión en algunas casas de artesanías si llevan turistas a comprar textiles.

⁵² “Mis amigos del parque” dicen que las actividades que realizan ahí son por trabajo, y que les gusta hacerlo porque “conocemos personas, como tú, amiga” expresan con una sonrisa.

⁵³ En febrero de 2020, el hijo más pequeño de Juana tenía dos meses de edad y siempre lo mantenía en el rebozo, cuando les daba dinero a mis amigos para comprar golosinas y refresco, ella pedía también para el bebé.

Cuando Teresa⁵⁴ era bebé cayó de la cama, dice Juana que la caída le afectó la cadera y eso le impide caminar de forma correcta, requiere una cirugía, pero Juana no quiere que se la realicen porque teme que su hija “no quede bien”. Aunque Teresa no habla de su condición motriz, las voces de su cuerpo acompañan sus actos, se muestra hosca, muchas veces ruda y cruel con sus hermanitos y los otros niños que la acompañan. Las huellas corporales de Teresa son voces del cuerpo que se escuchan a través de sus prácticas cotidianas: cuando carga en el rebozo a su hermanita, cuando arrebatada las monedas y la comida a los demás niños o cuando se aísla de ellos, callada, cabizbaja, “voz sin lenguaje, enunciaciones que fluyen del cuerpo memorioso y opaco” (De Certeau, p. 176).

Las prácticas cotidianas que tienen “mis amigos del parque” respecto a la alimentación, el aseo y cuidado del cuerpo, son similares al de distintas familias zinacantecas. Regularmente las niñas y mujeres usan sandalias de plástico o andan descalzas, mientras que los niños y hombres adultos usan huaraches o zapatos; usan su vestimenta por varios días sin lavarla; la alimentación se compone a base de lo que cosechan y la bebida por excelencia en los adultos es el *posh*, sin embargo, en las familias no puede faltar la Coca-Cola y, cuando hace frío, el atole. Estas prácticas son devaluadas por Iris –“soy muy exagerada con la limpieza” “aquí la gente todo el santo día es así, hasta para bañarse es un ritual”–, es decir, no se identifica con esas maneras de hacer.

⁵⁴ Segunda hija de Juana de 10 años aproximadamente (a veces no recordaba su edad real).

Esta situación también se observa en la familia de Lázara,⁵⁵ habitualmente sus hijos andan descalzos en la casa, con la ropa manchada por tierra, comida o agua. Regularmente cocina frijoles, arroz, atole, verduras y tortillas para alimentar a su familia. Algunas ocasiones Vicente compra comida en el camino de regreso a casa. Las prácticas cotidianas de Lázara sobre el hacer materno se evidencian en la devoción por el cuidado de sus hijos, la atención a su marido y a su casa, pero tiene claro que “las mujeres no tienen por qué aguantar malos tratos de su marido, porque los hijos lo ven y eso no está bien”.

Vicente quiso pegarme...porque no quería ir a acostarme con él. La bebé ya se había dormido y me quedé en mi telar, tengo mucho trabajo, así que debo trabajar hasta la madrugada. Él llegó borracho, ha estado tomando por varios días, y como no quiero ir a dormir con él así (borracho) vino a jalarme y me tiró en la cama; agarré a mi Fabiola y salí corriendo. Mis otros hijitos estaban dormidos. Corrí hacia el patio de mi hermana, lo bueno que mi mamá estaba ahí, al escuchar los gritos salió corriendo. Le dije que Vicente quería pegarme. “No tiene por qué pegarte” dijo mi mamá. “Además el terreno es tuyo, si no quiere estar contigo que se largue”. Agarré un leño y me regresé al patio de mi casa, le dije a Vicente que si quería pegarme no me iba a dejar, le dije: “Lárgate si quieres, porque este terreno es mío”. Ahora ya dejó de

⁵⁵ Es mamá de tres niños (Carmelita, Juanito y Fabiola, de 6 y 4 años, y 18 meses de edad, respectivamente). Está casada con Vicente, quien trabaja como albañil y agricultor. Lázara se dedica al cuidado de sus hijos, a las labores de la casa y al telar (principalmente para comerciar). La conocí en el transporte público de San Cristóbal a Zinacantán, la comunicación surgió a partir de las miradas y sonrisas que Juanito me dirigía, iba muy contento pues su mamá le acababa de comprar un caballito de plástico azul. El mismo día, los encontré en la iglesia de San Sebastián y me invitó a su casa; a Lázara se le dificulta hablar castellano, fueron Vicente y Carmelita quienes apoyaban en la comunicación que tenía con ella, los extractos de entrevista que aquí se presentan son construidos por la investigadora a partir de las narrativas de Lázara.

tomar, no sé qué le pasaba, maestra, tomó varios días, después del trabajo ya venía borracho. Él es buen padre y buen marido, nunca me había tratado mal. Tú has visto cómo cuida a mis hijitos, le gusta mucho ayudar a Carmelita en las tareas, cargar a mi Fabiola cuando yo estoy trabajando en el telar y jugar con mi Juanito (Santiago, comunicación personal, 2019).

En la RIZ, “saber ser madre” o “ser buena madre” se antepone a las vivencias maritales o de otra índole que, como mujeres, tienen las madres zinacantecas; aunque el hacer materno es diferente, hace presencia la función materna y el cuidado materno, que le da sentido a la vida del niño y a la de ellas como madres y como mujeres.⁵⁶ La madre realiza el sostén a través del rebozo, primero en lo físico y en la táctica de alimentar al bebé (casi siempre cuando llora): bajo el brazo, enrebozado, saca el pecho en un contacto piel a piel, le habla, le susurra, lo mece, mientras sigue en sus labores domésticas.⁵⁷ Por tanto, sostengo que en la RIZ el cuidado materno⁵⁸ es primordial para que el bebé se convierta en niño, en sujeto; es decir, se edifica un espacio simbólico co-construido por la madre y el bebé que, posteriormente, le permite vincularse con los otros.

En la RIZ, las prácticas cotidianas de los padres en el espacio doméstico se observan como tácticas de proveedor (llevando dinero a casa) y sus maneras de hacer en la crianza de los hijos es de “ayuda”⁵⁹; de esta manera, se reconoce que

⁵⁶ Escuché que algunas mujeres han sido abandonadas por sus maridos cuando no pueden procrear hijos con ellos.

⁵⁷ Regularmente el bebé duerme en el rebozo o está despierto jugando con sus manos, la ropa o el cabello de su madre. Cuando llora, la madre atribuye que necesita alimentarse.

⁵⁸ Para Winnicott (1960/2016) “el yo materno instrumenta el yo del infante y de ese modo le da poder y estabilidad” (p. 52).

⁵⁹ Así lo señalan las mujeres participantes, pues se adjudican el cuidado de los hijos de manera exclusiva.

el cuidado de los hijos es función única de la madre; sin embargo, conforme van creciendo, los procuran y cuidan cuando están en casa, mientras la madre realiza otras labores. Cuando los niños ya caminan, si aún no van a la escuela, acompañan a los padres al bosque por leña o a la tienda a comprar, también los llevan al cultivo de maíz, hortalizas y flores.⁶⁰ En ocasiones, cuando el padre se embriaga, la madre vela por sus hijos; cuando ambos están “de fiesta”, quedan al cuidado del hijo o hija mayor, si hubiera, o de los abuelos.

En algunas familias de la RIZ también hay padres ausentes o violentos que desprecian a sus hijos; es el caso del papá biológico de Juanita, aunque con el tiempo se ha acercado y la ha procurado en su alimentación, la función paterna la ha realizado José, el esposo de Ana, en el sentido de poner las normas de la casa que regulan sus comportamientos. “Mis amigos del parque” poco hablan de su padre; sin embargo, dijeron que sale a trabajar todo el día, que les pega si no se portan bien, que los regaña si no llevan dinero y que, a veces, se emborracha.

En el espacio doméstico de la RIZ, ese espacio primigenio co-construido, donde los cuerpos denotan la presencia del otro, ocurren las primeras huellas de actos de los haceres de cada sujeto del grupo doméstico. En el espacio doméstico los cuerpos hablan, “citas de voz que se marcan en una prosa cotidiana que sólo puede, en enunciados y conductas, producir sus efectos” (De Certeau, 2000, p. 176); dichos efectos generan más espacios practicados habitados por el orden de un mundo de la infancia.

⁶⁰ Prácticas cotidianas que analizamos en el apartado 4.4. Espacio agrícola: prácticas para consumo y comercio.

4.2. Espacio escolar: la escuela como espacio de socialización y construcción de saberes

Las prácticas cotidianas de los sujetos de la RIZ proliferan e inundan los espacios privados y públicos, derriban fronteras y deshacen superficies legibles; por tanto, ocurren más allá del grupo doméstico. Después del espacio doméstico, la escuela es un espacio donde los niños pasan la mayor parte del tiempo, es el espacio practicado donde los sujetos entretejen quehaceres encaminados a la producción de aprendizajes explícitos en un currículo real, pero también aquellas prácticas que devienen del currículo oculto y vivido (juegos, trivialidades, encuentros, conflictos, confrontaciones de saberes).

Cualquier análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el interior de las instituciones académicas nunca debe comenzar y acabar limitándose a ese espacio físico concreto; es preciso tomar en consideración los contextos económicos, sociales, políticos y culturales desde los que esas acciones y sus resultados adquieren un significado más completo. Se hace necesario traspasar las fronteras que delimitan las paredes de escuelas y aulas (J. T. S., citado en Jackson, 2001, p. 13)

La identificación e interpretación de las prácticas cotidianas del espacio escolar removieron algunas ideas canónicas que en mi formación y prácticas se habían asentado; sin embargo, intenté cruzar esas fronteras, ir más allá de los muros y mallas que circundan las escuelas y sus saberes, observar, recibir, leer el contexto y escuchar sin prisas. En cada día del trabajo de campo florecieron

prácticas de lo escolar en la cotidianidad que agrietaron las huellas de actos y permitieron identificar el espacio escolar, con sus tácticas y estrategias, con sus lugares y tiempos.

Las estrategias y tácticas que los maestros comparten con los niños y sus familias permiten que el espacio escolar se construya con todos sus matices en la RIZ. El currículo formal coloca a los maestros en el lugar del saber, como un lugar propio que sirve de base, y es a través de este lugar y de las estrategias que ejecutan desde allí que establecen sus relaciones con otros sujetos de la RIZ. Estas estrategias son las relaciones de fuerzas que son posibles a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse o incorporarse a un “ambiente” (De Certeau, 2000). Los maestros, los otros adultos y los niños son, en algún momento de la cotidianidad escolar, estos “sujetos de voluntad y de poder”, quienes a través de sus *maneras de hacer* erigen un mundo táctico en donde pueden habitar, circular, hablar, leer, caminar, jugar; es decir, realizan prácticas que parecen corresponder a las características de astucias y sorpresas tácticas: arte de hacer jugadas en el campo del otro, astucia de cazadores, capacidades maniobreras y polimorfismo, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros (De Certeau, 2000).

Como un espacio escolar de la RIZ, los sujetos del preescolar comparten maneras de hacer en el tiempo y el espacio, producen acontecimientos que denotan las tácticas y estrategias que generan sentido a la cotidianidad. Los primeros días de un nuevo ciclo escolar, la mayoría de los niños lo viven de forma abrumadora y lloran por largo tiempo, esto es entendible si se piensa que para muchos es la

primera vez que salen del grupo doméstico. Ante esta situación, muchas mamás deciden llevarlos de regreso a casa y, a veces, son incorporados hasta el siguiente ciclo escolar: “Ya que esté más grandecito” le dijo una mamá al director. Iris, la niñera del preescolar dice

Nosotros los consolamos, les digo “Si sigues llorando no le voy hablar tu mamá, pero si dejas de llorar ahorita le voy hablar por teléfono para que te venga a traer”, con eso piensan que sí, y hacemos la finta de que les hablamos. “Bueno, dice tu mamá que si sigues llorando no va a venir ahorita va a venir hasta la noche y si ya no lloras al ratito ya va a venir por ti”, entonces eso funciona. Y así hasta que llegan las doce, los pobrecitos (Santiago, comunicación personal, 2019).

Con los haceres cotidianos que señala Iris, el espacio escolar cumple su función de separar al niño de su grupo doméstico; sin embargo, las tácticas que las maestras y la niñera tienen para generar “consuelo” ante la ausencia de la madre propician angustia en los niños; por lo que, ellos a su vez lloran, creando con esto un ciclo interminable de tácticas, que devienen en huellas de actos y en huellas corporales. Estas mismas huellas se observan cuando los niños se enfrentan a las dificultades para comunicarse de manera oral con el personal docente que llega, principalmente, de San Cristóbal.

El acto de hablar (y todas las tácticas enunciativas que implica) no se reduce al conocimiento de la lengua. Al ubicarse en la perspectiva de la enunciación, se privilegia el acto de hablar: opera en el campo de un sistema lingüístico;

pone en juego una apropiación, o una reapropiación, de la lengua a través de los locutores; instauro un presente relativo a un momento y a un lugar; y plantea un contrato con el otro (el interlocutor) en una red de sitios y relaciones (De Certeau, 2000, pp. XLIII-XLIV).

El acto de hablar en las prácticas cotidianas de los niños opera bajo dos sistemas lingüísticos: del tzotzil y del castellano. En la enseñanza escolar, se pone en juego la apropiación del castellano, puesto que el preescolar no es bilingüe, y ninguna maestra habla tzotzil;⁶¹ por tanto, algunos niños se enfrentan al proceso de aprendizaje en su complejidad desde un idioma extranjero, otros ya conocen el castellano porque en su grupo doméstico lo han escuchado.

La escuela en la RIZ, representa un espacio simbólico que permite la separación, realiza un corte necesario que da paso a la construcción de otro espacio de socialización, el espacio escolar, donde los niños zinacantecos construyen saberes y haceres más allá de lo curricular.

En el espacio escolar, las estrategias de enseñanza con canciones y juegos incorporan tácticas que distinguen las singularidades de los niños zinacantecos; el juego libre, por ejemplo, ocurre principalmente a la hora del recreo, en él no intervienen los contenidos programados ni las maestras, es un juego mediado por la lengua materna y donde los niños son los protagonistas y los antagonistas, en este espacio, además, ningún adulto puede incorporarse: juegan a esconderse, a la

⁶¹ En el preescolar la mayor parte del personal docente son mujeres, únicamente hay dos varones. Por lo tanto, me refiero como maestras al grupo docente en general y cuando me refiera a algún varón en específico, usaré la palabra maestro.

casita, a la tiendita, a correr, a empujarse, a saltar de la banqueta más alta; también platican, observan, esperan y, cuando lo deciden, se dirigen a cualquier adulto para solicitar algo (un abrazo, agua, papel, ir al baño, dinero).

Estas tácticas, huellas de actos, crean historicidad de haceres escolares, que apuntalan diversas prácticas cotidianas con adultos externos a su grupo doméstico:

- Prácticas de lenguaje con el castellano como segundo idioma.
- Prácticas educativas con el saber, con la enseñanza y el aprendizaje, con las evaluaciones.
- Prácticas de cuidados con una forma de ser “higiénico” y cuidar su cuerpo desde la mirada de adultos que representan la autoridad en el espacio escolar.

Las primeras prácticas escolares de los niños en la RIZ giran en torno a la madre, en reciprocidad: ellas están preocupadas de que su hijo no llore, que nadie les pegue, que la maestra sea buena, que coma su refrigerio, etcétera; a la salida, antes de las 12 del día, dejan entrar a las mamás para que recojan a sus hijos en la puerta de su salón, todas se asoman por las ventanas de cristal del salón, los niños empiezan a identificarlas; quienes habían llorado vuelven a hacerlo y gritan desesperados para que los dejen salir, se nota la misma angustia en el rostro de la madre. Aunque abrumadoras, estas cotidianidades son parte de la co-construcción de este espacio de la RIZ, de esta manera los niños logran “adaptarse” al espacio escolar y continuar su trayectoria hasta la primaria, secundaria y algunos, hasta la preparatoria.

La mayoría de los niños que asisten a la primaria han cursado el preescolar.⁶² Para Ana, el acercamiento a la escuela fue únicamente en la primaria hasta tercer grado, junto con dos de sus hermanos. Aunque a ella le gustaba aprender e ir a la escuela a jugar con sus amigas, abandonó la escuela porque “ya no teníamos paga, cuaderno, lápiz, nada”, señala mientras habla de su entusiasmo por haber llegado a ese espacio escolar y la tristeza que le provocó dejar de asistir.

No se podía, yo quería estudiar, a mí sí me gustaba mucho estudiar, hasta la maestra era muy buena, rompía papelitos y nos hacía cuadernitos, nos regalaba hojitas y nos hacía rayitas para hacer la tarea, porque no quería que saliéramos de la escuela. Nos iban sacar y de por si nos sacó mi mamá y mi papá. Aprendimos a leer y a escribir un poquito, sí sabemos un poquito la firma porque la maestra no nos dejó, llegaba a nuestra casa y nos llevaba nuestra tarea ahí en papelitos y nos enseñó cómo hacerlo en papelitos una firmita así nomás, pero nos enseñó la maestra, era muy buena la maestra (Santiago, comunicación personal, 2019).

Con lo anterior, también puede entenderse que las prácticas de los maestros en el espacio escolar sobrepasan la función para la que han sido contratados, a través de algunas tácticas se toman atribuciones más allá del espacio físico de la escuela: acuden a las casas de sus estudiantes cuando tienen intenciones de desertar, como en el caso de Ana y sus hermanos; también “aconsejan” a las madres para el cuidado de sus hijos o cuando viven violencia en casa.

⁶² Aunque a la fecha del trabajo de campo el preescolar es un requisito para ingresar a la primaria. Los niños que no asistieron tenían dificultades para el ingreso en la primaria, aunque los reciben en cualquier momento del ciclo escolar.

Por otro lado, algunos maestros emiten juicios sobre las tácticas que sus estudiantes y las familias tienen respecto a la escuela: cuestionan sus formas de vida, costumbres, creencias religiosas, cuidados de los hijos, participación en la escuela, todo ello desde el espacio cultural al que pertenecen y que no coincide con las prácticas cotidianas de la RIZ. Sin embargo, sus cuestionamientos no permean el tejido de los haceres cotidianos, más bien se incorporan a él a pesar de sus resistencias.

En las prácticas cotidianas con sus maestros, directivos y adultos extranjeros, los niños hablan el castellano; en sus actividades áulicas y en la convivencia con sus pares hablan tzotzil. Ante un proceso de enseñanza generalizado en un idioma extranjero, los niños se muestran ávidos de aprender del proceso que las maestras organizan desde el currículo formal; es decir, les gusta leer, hacer tareas y conviven constantemente dentro y fuera del salón de clases. A la mayoría de los niños los acompaña la algarabía, el juego libre, los encuentros en pequeños grupos de amigos, las risas, pero también los conflictos y desencuentros entre pares y con los adultos.

La maestra inicia un dictado de palabras en el que participan únicamente los niños que se les asigne una hoja blanca (la mitad del grupo). Todos alzan la mano que quieren una hoja blanca, a los que no les toca se desaniman y salen del salón, afuera se escucha algarabía por salir a jugar. En la actividad la maestra dicta: "Palo" mientras dice "Como cuando la mamá agarra un palo cuando está enojada", una niña dice "Chancla", otro niño grita "Cincho", "Me pone la mano en el comal" dice otro niño, la maestra dice "¿Ven que agarra

de todo la mamá cuando se enoja?” (Santiago, comunicación personal, 2019).

Una sola palabra desencadena la enunciación de otros objetos que dan lugar al castigo físico que reciben los niños por parte de sus madres, pero también son ellas quienes están pendientes de los niños en la entrada, recreo y salida de la escuela. Las madres también son la referencia del grupo doméstico en el espacio escolar. A la entrada se ocupan de acompañarlos, sobre todo, a los menores de nueve años, aunque algunos se organizan en grupos de hermanos, primos o vecinos para caminar juntos. En el recreo muchas madres llegan a dejarles comida, platican y los esperan a que terminen de comer, además vigilan lo que hacen, sus juegos y compañías. A la salida, algunas madres se agrupan en las ventanas o puertas de los salones para recoger a sus hijos, platican y caminan juntos a casa.

En el espacio escolar se distinguen las tácticas maternas en el cuidado de los hijos, las cuales sobrepasan a las ocupaciones parentales respecto al aprendizaje de lo académico. Sin embargo, así también se antepone a lo escolar las prácticas del espacio artesanal, agrícola y religioso, pues son los haceres cotidianos relacionados con la economía y las creencias de la RIZ. Ahora bien, aunque en algunas familias los padres que saben leer y escribir ayudan a sus hijos a realizar las tareas en casa, en opinión de un maestro los padres y madres de familia no les preocupa el aprendizaje que los niños tengan en la escuela, mientras el personal se encarga de cuidarlos:

mientras sus hijos estén cuidados no hay bronca, a ellos no les preocupa si aprenden, para ellos aquí es una guardería, a ellos no les interesa si viene

un maestro, si viene otro, mientras estén recibiendo clases y no se cierre la escuela, pero le digo porque así los acostumbraron. Aquí les ponen un comité desde la presidencia para cuidar lo que hacemos los maestros, pero yo le digo siempre a los compañeros “Mientras tú trabajés, qué te van a decir”. Yo me los hago mis amigos, como siempre estoy aquí afuera ellos se encargan de conseguir sillas.⁶³ Que se cayó un muchachito y se rajó la cabeza es bronca del comité, se lo tienen que llevar, entonces eso también es parte de la gran ventaja. Aquí a mitad de ciclo los tienen que recibir, es una de las cosas nuevas, no hay inscripción, nada, no hay uniforme (Santiago, comunicación personal, 2019).

Esto da una pauta para entender que algunas tácticas de cuidados en el espacio doméstico se reproducen también en el espacio escolar. Los padres de familias integran un comité de vigilancia en la escuela primaria, el cual se encuentra de manera permanente en el horario escolar para atender todas las situaciones que involucren a cualquier niño. Se rigen por tácticas que las autoridades tradicionales señalan, imponen castigos y expulsan a niños y maestros dependiendo de la gravedad de la situación.

Dichas prácticas, cual huellas de actos, han generado historicidad, pues estos procedimientos disciplinarios se han afinado lentamente, imponiéndose y extendiéndose como práctica de lo escolar, a través de un espacio practicado que funciona igual para todos (niños, padres, madres, maestros, directivos); es decir, “perfeccionan la visibilidad y la cuadrícula de este espacio para hacer de él una

⁶³ El maestro entrevistado da clases de educación física.

herramienta capaz de disciplinar, al vigilar, y de "tratar" a cualquier grupo humano" (De Certeau, 2000, p. 54).

A pesar de la vigilancia por parte del comité, el maestro de educación física, con prácticas enmarcadas en una cultura distinta, de un orden occidental⁶⁴, cuestiona y rechaza las prácticas cotidianas de la comunidad zinacanteca. Obliga a los niños a realizar algunos ejercicios físicos y cuando se resisten los señala como "miedosos", les alza la voz para someterlos; como respuesta, ellos se tensan y desisten de la actividad, salen de la clase con la excusa de ir al baño y los regaña por ello. No obstante, la presencia de otros adultos extranjeros, diferentes a los maestros, no cambia las prácticas que, por más de una década, ha realizado el maestro.

Sin embargo, en el espacio escolar los niños juegan a cualquier hora –rumbo a la escuela, en el recreo, en las clases, de regreso a casa– y en cualquier lugar – a en la calle, en los senderos, en el aula, en la cancha, en el campo de futbol, en los pasillos– creando así *ocasiones* (De Certeau, 2000) que distinguen el jugar, lo propio de los niños, como espejo que anuda los acontecimientos en la RIZ, a sus tiempos, sin prisas.

Los pares, a su vez, ofrecen tácticas de juegos, regularmente eligen aquellos donde no hay un juguete manufacturado en una fábrica, ya sea porque no los poseen o porque prefieren jugar con una rama, una piedra, flores, troncos, puertas, hilos, papel. En el recreo juegan con una pelota en el campo de futbol, únicamente varones. A lo lejos un grupo de niñas platica, señala la escuela-internado que

⁶⁴ El maestro de educación física es originario de San Cristóbal de las Casas.

colinda con la primaria, ahí un par de niños las observan y se esconden, ellas ríen y hablan de ello. En una puerta tirada, detrás de la cocina escolar, un grupo de niñas juega a resbalarse sobre ella; suben y bajan corriendo, se carcajean a cada momento, hablan y ríen, juegan. En una banca de madera a la orilla del campo, dos de niñas comen algo, juegan con sus manos, platican y ríen. “Las niñas y los niños no se juntan” acierta una maestra.

Finalmente, las prácticas del espacio escolar rompen los muros de las escuelas, son las *ocasiones* que se generan a partir de acontecimientos que dan significado a los tiempos y espacios de la RIZ; los horarios de entrada, por ejemplo, son adaptados para que los niños asistan desayunados; si el clima es lluvioso o muy frío, están autorizados para no asistir.⁶⁵

La preparación para ir a la escuela desde casa empieza un día antes, al realizan las tareas escolares y continúa al día siguiente, cuando se levantan muy temprano a tomar sus alimentos; algunos se bañan y se ponen ropa limpia, otros utilizan la ropa del día anterior. También destacan las tácticas de los niños camino a la escuela, la plática o el silencio durante ese tiempo son significativas; los niños menores de nueve años van acompañados por un adulto (principalmente la madre), y cuando son más grandes se acompañan por sus hermanos, primos, vecinos o amigos que también van a la escuela. Las prácticas en el espacio geográfico rumbo a la escuela o de regreso a casa son tácticas de trayectorias, huellas de actos, que se distinguen por la caminata que realizan la mayor parte del tiempo, usando las

⁶⁵ En Zinacantán, no aceptan el “horario del gobierno” (de verano), sus tiempos se miden con el “horario de Dios” “horario verdadero” dicen.

calles o veredas; por tanto, los pocos automóviles y mototaxis que circulan a esa hora están alertas del tránsito peatonal.

De esta manera, en todo el espacio escolar se destacan las tácticas de los sujetos priorizando los acontecimientos y *ocasiones* sobre el lugar y el tiempo de los niños; cuando se sienten enfermos, las familias priorizan que se queden en casa, los cuidan y deciden si los llevan al curandero o al médico. “La escuela puede esperar” dicen.

4.3. Espacio artesanal: saberes tradicionales y prácticas de elaboración y comercio de textiles.

Los espacios practicados de la RIZ se distinguen por la capacidad creadora e imaginativa que denotan otras formas de hacer en un mundo del orden de la infancia. Estas prácticas tienen sus propias reglas, procedimientos, efectos y sentidos. Como el acto de hablar, el quehacer en el espacio artesanal opera a partir de un sistema de tácticas ancestrales; pone en juego a las nuevas generaciones de mujeres y la apropiación de las prácticas en la elaboración de textiles que ellas realizan, a partir de la instauración de un presente relativo a un momento del tiempo y del espacio de la RIZ.

Los quehaceres cotidianos de las niñas y mujeres están íntimamente relacionados con las prácticas domésticas, incluso desde antes de nacer; lo mismo sucede con la elaboración de los textiles y, principalmente, con el telar de cintura. Ana refiere la importancia que tenía para ella el uso del traje tradicional cuando era

niña. Recuerda que fue difícil tener que usarlo, pues la composición de los hilos le generaba alergia. Fue atendida por un médico porque ella insistía en usarlo:

porque me sentía diferente con los demás hermanitos pues, porque la gente de aquí usa. Si alguien usa la ropita como ese, me lo miraban mal que usábamos vestiditos, con pantaloncitos, y me hacían burla y yo no me sentía bien, no quería salir con mi mamá con mis hermanitos porque no me gustaba así usar la ropa... Les estaban diciendo a mi mamá si no era su hija y no me gustaba y no quería salir, pero me dijo mi mamá: "No puedes usar porque estás enferma" y ya cuando me llevaron al doctor y ya cuando pude usar mis falditas y mi blusa ya me sentí bien (Santiago, comunicación personal, 2019).

Con lo anterior, se entiende que el uso y elaboración de los textiles no sólo es un entramado de hilos de colores en un telar, sino también un entramado de haceres y sentires que atraviesan el cuerpo de los sujetos de la RIZ.

La presencia de las mujeres en el espacio artesanal ocurre desde que las madres las reciben en sus brazos; cuando elaboran textiles, el bebé (varón o niña) es sostenido en el cuerpo materno a través del rebozo, desde ahí son arrullados, alimentados y atendidos. Entonces, ya sea detrás de sus hombros, o desde el pecho materno, los bebés observan vistosos telares y el arte de hacer con las manos, que conjugan los hilos y herramientas de madera.⁶⁶ Ahora bien, cuando los niños ya caminan e inician sus tácticas de separación del cuerpo materno, van y vienen al

⁶⁶ El telar de cintura es un instrumento "que consiste en un conjunto de barritas de madera, una soga y una banda o mecapal para sujetar el telar a la tejedora. Para proveer tensión, la barra superior se ata a un soporte fijo, regularmente algún poste de madera de la casa, y la barra inferior se amarra a la cintura de la tejedora" (México Travel Club, 2021, párr. 2).

rebozo, a los brazos y al pecho, mientras se entrelazan con los hilos y maderas del telar.

Es a partir de los ocho años, aproximadamente, que las niñas se acercan a los textiles; a veces inician con el uso del aro, realizando pequeños bordados, o tejiendo servilletas o tapetes pequeños con el telar de cintura, siempre con ayuda de la mamá, la abuelita o alguna tía; estas tácticas entre mujeres construyen un espacio artesanal de manera casi exclusiva, en el que poco tienen cabida los varones. Si las niñas deciden no tomar la práctica del bordado, junto a sus hermanos varones, se dedican a jugar o a acompañar al padre a la milpa o los invernaderos.

En el territorio zinacanteco, regularmente se observa a las mujeres y niñas portar su traje tradicional, no así a los hombres y niños, quienes lo usan únicamente en eventos políticos, religiosos o festividades escolares. En el espacio escolar de la RIZ, se observa el traje tradicional en los estudiantes solo cuando llegan autoridades educativas o de gobierno; un día antes se les avisa a los padres de familia que sus hijos deben portar el traje al día siguiente. En el evento, las figuras políticas y educativas se toman fotografías con los grupos de niños, capturan un trozo de la realidad que recorre otros territorios, creando imaginarios sobre la vida zinacanteca, estableciendo un orden diferente y lejano de los quehaceres cotidianos.

Para algunas mujeres de la RIZ, los textiles son una forma de obtener ingresos para sus familias. Ana los comercia en su casa de artesanías junto con sus hermanas y cuñada. Lázara los vende con las mujeres que, como Ana, tienen un

punto de venta de textiles, o a mujeres que llegan de otros municipios.⁶⁷ En la elaboración,⁶⁸ el uso y comercio del traje tradicional zinacanteco se entretajan diversas tácticas que han cambiado con el tiempo y siguen sosteniendo los saberes heredados, la organización de las prácticas domésticas, los andares de los turistas que buscan textiles así como el trabajo que realiza Ana, Lorenza, Lázara, Rosa Ema y “mis amigos del parque”.

Entre hilos, telares, telas y agujas, se entretajan las prácticas ancestrales con el cuidado de los hijos, la elaboración de la comida, el aprendizaje de nuevas técnicas de bordado, las relaciones de amistad con mujeres de otras culturas, que dejan huellas de actos y crean la prosa del mundo, orden de la RIZ.

4.4. Espacio agrícola: prácticas para consumo y comercio

El paisaje de las prácticas que se originan en la vida cotidiana de la RIZ es híbrido, multicolor, con desvíos, senderos que se entrecruzan, mapas de trayectorias que se desplazan a cada paso del quehacer subjetivo y singular. Al arribo se observa un territorio zinacanteco cubierto por densos invernaderos, tierras aradas y cultivadas, ahí se pueden ver las huellas de actos, aquellas que para conformarse requieren de infinidad de tácticas que construyen los espacios practicados, entre ellos, el espacio agrícola.

⁶⁷ En varias ocasiones adquirí algunos textiles con Ana y Lázara, ambas mujeres se mostraban orgullosas y contentas cuando veían que portaba las prendas que ellas habían elaborado.

⁶⁸ Anteriormente, las mujeres hacían en el telar de cintura los trajes para toda la familia; actualmente, muchas familias compran sus trajes en el tianguis que llega los domingos al parque. Para realizar una falda deben tejer dos lienzos de dos metros, aproximadamente, y unirlos a mano; posteriormente, los llevan a bordar con personas que tienen máquinas, aunque algunas mujeres las prefieren lisas, como las usaban anteriormente. Los lienzos de tela para elaborar las blusas los compran en el tianguis, unen los costados a mano y realizan el bordado alrededor del cuello.

En la vida cotidiana de la RIZ se manifiestan las prácticas de los cultivos de verduras y flores en invernadero, siendo estos las principales formas de producción para el consumo y el comercio. Junto a la elaboración de textiles, los cultivos de flores generan la mayor parte de los ingresos económicos de las familias zinacantecas. Las tierras para los cultivos, al igual que las tiendas de artesanías, pueden ser parte de la herencia familiar en las que participa todo un grupo doméstico.

Las prácticas de cultivo de flores, a través de invernaderos, son apoyadas por programas gubernamentales de créditos y una cadena de producción y comercio establecida; se corresponden con “el desarrollo “canceroso” de los dispositivos panópticos que históricamente se constituyen en un arma para combatir prácticas culturales heterogéneas” (Cassigoli, 2016, p. 683), prácticas diversas que dan lugar a los otros y sus singularidades.

Desde niños los sujetos de la RIZ participan activamente en los cultivos de flores, frutas, verduras y hortalizas. En las prácticas agrícolas se involucran tanto hombres como mujeres, acompañan a los padres una parte del día debido a que asisten a la escuela; sin embargo, estas actividades se realizan por la mañana y la mayoría de las veces son destinadas para los varones de 12 años en adelante que estudian la secundaria o abandonaron los estudios, ellos acompañan a algún hombre de la familia (padre, tío o abuelo) o se emplean con algún conocido.

Las tácticas respecto a la retribución por su trabajo son acuerdos de pago en especie (maíz, frijol, flores, verduras, etcétera) o monetario; cuando esto último sucede, en ocasiones entregan el dinero a sus padres o, en otras, se quedan con el

dinero y comienzan a ser independientes, se juntan con jóvenes mayores o adultos varones que los invitan a ingerir alcohol o drogas.

Si después de los 12 años los jóvenes continúan estudiando, la mayoría de ellos desertan durante la educación secundaria, ya sea porque las prácticas y vicios como el alcoholismo y la drogadicción –regularmente en varones– se acentúan, o porque se “juntan” para vivir en pareja. Cuando ocurre lo segundo, la pareja vive en casa de la familia del varón y ahí la mujer se dedica a realizar todo lo que aprendió en su casa como deberes de una mujer zinacanteca. Si las prácticas familiares de producción y consumo están ligadas con el espacio agrícola, también participa de dichas prácticas cotidianas.

En el espacio agrícola, al igual que en los espacios practicados de la RIZ, nacen maneras heterogéneas que marcan lógicas de prácticas o *maneras de hacer* respecto a los cultivos básicos y las flores; esto construye “repertorios colectivos” (De Certeau, 1995, p. 49) “de creaciones anónimas y perecederas, que hacen vivir pero que no se capitalizan” (De Certeau 1996, p. XVIII). Estos repertorios colectivos han creado historicidad, pues son *maneras de hacer* heredadas por el grupo doméstico y los sujetos que habitan el mismo territorio.

4.5. Espacio religioso: rituales, curaciones y fiestas religiosas

El espacio religioso de la RIZ se constituye por un entramado de prácticas relativas a rituales ancestrales, creencias, curaciones y festividades. Respecto a las

festividades religiosas,⁶⁹ este espacio tiene límites geográficos que determinan dónde y cómo se realizan; sin embargo, la heterogeneidad de sus tácticas permite que el espacio religioso permee el territorio zinacanteco y las prácticas que en él acontecen, así como los espacios practicados de la RIZ.

Las prácticas religiosas se sostienen en una proliferación de creencias⁷⁰ que se ha transformado junto a la cultura zinacanteca; por ello, nos cuestionamos acerca de las transformaciones del *creer* en la RIZ y las prácticas que las acompañan. Estas transformaciones se relacionan intrínsecamente con las alianzas entre lo político y lo religioso (De Certeau, 2000).

Las festividades religiosas poseen una historicidad de su práctica, con ciertos cambios a lo largo del tiempo. Los niños de la RIZ se hacen lugar junto a los otros sujetos; desde muy pequeños, se involucran en las prácticas de preparación y festejo de la siguiente manera:

1. Si la familia asume una mayordomía,⁷¹ regularmente toda la familia acude por un año a cuidar y limpiar la iglesia donde se encuentra el santo; la mujer trabaja en la confección del traje de mayordomo para su esposo y en los tapetes y manteles que se usarán en la iglesia y en las ofrendas, así como en la elaboración de bebidas y comidas durante los festejos. Aunque la mujer

⁶⁹ Nombramos festividades religiosas a las celebraciones que se realizan con motivo de los santos patronos de Zinacantán: San Sebastián y San Lorenzo, en las iglesias correspondientes. Estas celebraciones tienen una duración de una semana, aproximadamente, en la que participan muchas familias zinacantecas.

⁷⁰ "La creencia no es el objeto del creer (un dogma, un programa, etcétera), sino la participación de sujetos en una proposición, el acto de enunciarla al tenerla por cierta, dicho de otra manera, una "modalidad" de la afirmación y no su contenido" (De Certeau, 2000, p. 196).

⁷¹ El sistema de cargos en Zinacantán ha ido perdiendo adeptos, pues los gastos que implica asumir una mayordomía son excesivos; las familias adquieren deudas a largo plazo, a través de créditos o préstamos a familiares o conocidos.

también participa, son los hombres quienes se visten con el traje especial y se presentan en la iglesia ante todo un ritual. Los hijos acompañan todo el proceso, observan y ayudan; conforme son mayores el nivel de involucramiento aumenta.

2. Si el padre participa como alférez la responsabilidad es similar a la de un mayordomo, pero los alféreces no se encargan (del pago) de la fiesta patronal, más bien acompañan y ayudan a los mayordomos en todo el proceso de la festividad.
3. Si la familia es ayudante regularmente son los adultos quienes se involucran a solicitud de los mayordomos, ya sea por tener un parentesco o porque les ofrecen un pago para ayudar.
4. Si la familia es espectadora o asistente en todo el año saben que existen fechas sagradas, que deben suspender las actividades de todo tipo para participar en las festividades de la comunidad. Los niños asisten con sus familias y, de esta manera, aprenden sobre los distintos cargos religiosos y las prácticas que implican.

A dichas festividades asisten muchas personas de distintos sitios; muchos llegan de los municipios o parajes cercanos, comparten el origen maya o tzotzil; otros asisten como turistas, han visto noticias o redes sociales donde anuncian el festejo; varios tienen interés en participar, conocer y compartir, sin embargo, concordamos con De Certeau (2000) que “el interés no reemplaza a la creencia. El creer se agota. O bien se refugia del lado de los medios y del entretenimiento” (p. 196).

Sin embargo, las creencias en las festividades y sus rituales han perdido fuerza, ya que se han incorporado prácticas religiosas de otras denominaciones cristianas que no creen en los santos; esto permite la emergencia de "individualización de las creencias" o "convicciones singulares" (De Certeau, 2000, p. 198), que prefieren continuar con sus actividades del espacio doméstico, artesanal o agrícola, porque las prácticas escolares se suspenden durante los festejos. De esta manera, puede decirse que existe una alianza real de la escuela, institución educativa de gobierno, con lo religioso.

Por su parte, las creencias sobre los rituales tradicionales con parteras y curanderos prevalecen, aunque existan instituciones funcionalistas como el Centro de Salud y figuras autorizadas por la ciencia (médicos y enfermeras) que pueden atender cualquier enfermedad. Sin embargo, la mayoría de las veces prefieren establecer vínculos con sus creencias tradicionales; cuando Pedrito enfermó, por ejemplo, sus padres buscaron a un curandero, quien dijo que el niño estaba espantado, lo "limpió" con un huevo y hierbas, le encendieron una vela y visitaron tres cerros haciendo oraciones para su sanación.

Así puede concluirse que en el espacio religioso se entrelazan saberes tradicionales con saberes modernos, saberes locales y de otras culturas; por tanto, existe un entramado de significados (Geertz, 1973/2003) que permean sus prácticas cotidianas, generando historicidad, indisociable de la existencia de los sujetos que son los actores y los autores de operaciones coyunturales.

Consideraciones finales

La construcción de la RIZ se caracteriza por los tejidos que se crean con las prácticas singulares de cada sujeto, distinguiéndose como “un espacio transitorio por el que se atraviesa y de donde se sale tan amistosamente como se entra” (De Certeau, 2000, p. XXV). Dada esta cualidad, esto nos permitió tejer los espacios practicados, que se corresponden con las *maneras de hacer* en una región simbólica: creativas, permeables, desplazables, heterogéneas y singulares.

La construcción de la RIZ se ubica en la capacidad de crear e imaginar que pueden ser posibles formas de ser y hacer desde el espacio de la infancia en un territorio zinacanteco. Por tanto, la RIZ es el espacio simbólico que conjunta las prácticas cotidianas de los sujetos zinacantecos, prácticas que inundan los espacios privados y públicos, que deshacen superficies legibles y crean una región desplazable.

La narrativización de las prácticas cotidianas de la RIZ representa, entonces, una manera de hacer texto, con sus procedimientos y tácticas propias (De Certeau, 2000); es decir, una manera de enunciar que habla de los sujetos que la habitan, cómo se vive como niño, niña, hombre y mujer, en los diversos espacios practicados.

Esta manera de enunciar o de decir, ofrece también algunas experiencias, procesos, conflictos, organizaciones, solidaridades y luchas continuas; todas ellas *ocasiones* que enmarcan la construcción de una región simbólica, una forma de vivir desde la infancia zinacanteca como un orden de un mundo infantil. Por tanto, la RIZ se distingue por sus espacios practicados: doméstico, escolar, artesanal, agrícola y religioso.

La construcción de los espacios practicados de la región simbólica respondió a una metodología para organizar las prácticas cotidianas de la RIZ; dicho acercamiento permitirá realizar diversos estudios desde lo regional. Por tanto, al regionalizar, intentamos extraer lo esencial respecto a la cosmovisión zinacanteca y sus prácticas: sus formas de vida, creencias, saberes y rituales. Sin embargo, reconocemos que diversos acontecimientos pudieron haber quedado en el borde de la RIZ, pero esto no significa un problema, ya que pueden introducirse en cualquier espacio practicado; hay que tener en cuenta que la RIZ, al ser permeable y flexible, inserta espacios practicados no fijos, que están en constante desplazamiento. No obstante, los aquí enunciados son primordiales para dar sentido a la región simbólica.

Ahora bien, el espacio doméstico de la RIZ es ese lugar primigenio que alberga el espacio co-construido por la madre y el bebé e involucra el cuerpo de ambos y las prácticas cotidianas desde el inicio de la vida del nuevo ser; resguarda, además, *maneras de hacer* que se corresponden con otros espacios practicados y se forman con la presencia de las singularidades de los sujetos. Los niños zinacantecos se constituyen, de esta manera, como sujetos a partir de prácticas que

inician con el hacer o cuidado materno. De esta manera, los tiempos y las formas en que se constituye la subjetividad se articulan con esas *maneras de hacer*; por tanto, no hay etapas de desarrollo en que los niños deban ser, aprender o comportarse de tal o cual forma. Las prácticas cotidianas promueven las tácticas o rituales a seguir, desde que el hijo nace, hasta que se casa: cuando enferma, cuando obtiene un grado escolar o cuando aprende un nuevo oficio.

El espacio doméstico se entreteje con la presencia y las prácticas de sujetos zinacantecos –en sus funciones como madres, padres e hijos–; el hacer de cada sujeto en la vida doméstica se distingue por la función que realiza. En este espacio co-construido, las tácticas de cuidados en los primeros años de vida involucran el cuerpo de la madre y del bebé a través del rebozo; las madres amamantan a sus hijos a libre demanda, hasta que nace un hermanito o el hijo decide separarse del pecho. El hacer materno se distingue, entonces, por el cuidado de los hijos, de la casa y la atención al esposo, principalmente. Por su parte, cuando los padres están presentes, son proveedores y, algunas veces, cuidadores de los hijos; ellos participan en las prácticas productivas del grupo doméstico y de la vida comunitaria, desde muy pequeños. Asimismo, los hijos son cuidadores de sus hermanitos o primos de menor edad. Todas estas prácticas, en su conjunto, generan historicidad, huellas de acto (De Certeau, 2000).

Ahora bien, las prácticas cotidianas colocan al espacio escolar en una función de separación del niño de su grupo doméstico; sin embargo, las madres están presentes en la entrada, en el recreo y a la salida de la escuela. En casa, algunos padres ayudan en la realización de tareas escolares, algunos otros pertenecen al

comité de vigilancia de la escuela primaria, el cual se encuentra de manera permanente en el horario escolar para atender todas las situaciones que involucren a cualquier niño.

Los niños pasan gran parte del día ocupados en lo escolar y las familias los preparan para ello; el interés a la educación está condicionada, muchas veces, por las becas de apoyo que reciben del Estado por cada hijo y, otras veces, porque ven la escuela como una oportunidad o lugar en el que sus hijos pueden ser cuidados; sin embargo, la construcción de saberes formales (currículo real) no es prioridad para las familias zinacantecas: cuando un niño decide no asistir algún día o abandonar la escuela, los padres aceptan la decisión; para ellos, la preparación escolar no lo es todo en la vida.

En la RIZ, las prácticas del espacio escolar también generan huellas de actos entre los maestros, los sujetos zinacantecos, el currículo formal y el vivido. Dichas tácticas atraviesan esta región simbólica, con formas de ser, de hacer, de hablar, de cuidarse, de enseñar y de aprender; aquí el mundo occidental y el zinacanteco se confrontan, se traslapan y se desplazan en un vaivén de estrategias y tácticas de la cotidianidad de los “sujetos de voluntad y de poder” (De Certeau, 2000), que comparten *maneras de hacer* entretejidas en el tiempo y el espacio.

Asimismo, en las prácticas escolares el acto de hablar opera bajo dos sistemas lingüísticos: el tzotzil y el castellano; en el proceso de enseñanza–aprendizaje usan el castellano, en el juego libre los niños hablan tzotzil, cuando se dirigen a los adultos occidentales lo hacen castellano, en las rutinas diarias entrelazan ambos idiomas. Lo mismo sucede con la vestimenta, en la cotidianidad

los niños usan ropa de fábrica o de corte occidental, en los eventos escolares y gubernamentales las autoridades escolares les solicitan la vestimenta tradicional zinacanteca.

En los espacios mencionados es evidente la influencia de los medios de comunicación –principalmente de la radio, televisión y teléfonos móviles– pues los niños siguen patrones de conducta de lo que observan en las redes sociales o en la televisión; sin embargo, el grupo doméstico –desde los abuelos hasta los padres de la actualidad– aún mantiene prácticas tradicionales para educar a los hijos; dichas prácticas no son transformadas, aun cuando los sujetos salgan de la comunidad por trabajo o estudio.

Del mismo modo, el espacio artesanal, el agrícola y el religioso se caracterizan por conservar saberes ancestrales, prácticas transmitidas de generación en generación, como la elaboración de textiles, la floricultura, la agricultura y las prácticas religiosas. Sin embargo, estas se distinguen por la capacidad creadora e imaginativa, así como la posibilidad de producir para el consumo y el comercio; estos espacios, a diferencias de las anteriores, generan prácticas que se adaptan a las nuevas generaciones de sujetos de la RIZ.

La presencia de las mujeres en el espacio artesanal ocurre desde que las madres las tienen en sus brazos. De esta manera se entretienen las prácticas ancestrales con el cuidado de los hijos y de la casa, el aprendizaje de nuevas técnicas de bordado y las relaciones de amistad con mujeres de otras culturas; todas estas prácticas ordenan la cotidianidad de la RIZ. Por ello, hay que entender que el uso y elaboración de textiles no sólo son un entramado de hilos de colores

en un telar, sino que también representan un entramado de haceres y sentires que atraviesan el cuerpo de los sujetos de la RIZ, ligando además al grupo doméstico con la economía.

Por su parte, el espacio agrícola conjunta las prácticas que marcan el territorio zinacanteco; se destaca por densos invernaderos, tierras aradas y cultivadas, que conforman huellas de actos que se traslapan con los otros espacios practicados. Los sujetos de la RIZ se involucran, desde muy pequeños, en las prácticas agrícolas; las principales formas de producción para el consumo y el comercio son los cultivos básicos y las flores.

Las prácticas en la producción de flores han tenido gran auge; por ello los productores han optado en recibir apoyos gubernamentales o créditos de casas de préstamo, generando una cadena de producción y comercio. Estas estrategias se constituyen en un arma para combatir prácticas culturales heterogéneas, desde la entrega de las semillas, el uso de los agroquímicos y las estructuras para la construcción de invernaderos y sistemas de riego; estos procesos homogenizan las prácticas de los floricultores, aunque, muchos grupos domésticos conservan formas tradicionales de siembra, cosecha y comercio.

Por último, el espacio religioso se constituye por un entramado de prácticas relativas a rituales ancestrales, creencias, curaciones y festividades, imbricados con los otros espacios practicados que permean el territorio zinacanteco. Las prácticas religiosas se sostienen en una proliferación de creencias que se han transformado junto a la cultura zinacanteca. Sin embargo, las creencias en las festividades y sus rituales han perdido fuerza; se han incorporado prácticas religiosas de otras

denominaciones cristianas que no creen en los santos, lo que permite la emergencia de creencias individuales que, durante las festividades, prefieren continuar con sus actividades del espacio doméstico, artesanal o agrícola. Sin embargo, las creencias sobre los rituales tradicionales con parteras y curanderos prevalecen.

Estas transformaciones se relacionan intrínsecamente con las alianzas entre lo político y lo religioso (De Certeau, 200), ya que cuando realizan algunas festividades –día de muertos, día de San Lorenzo y San Sebastián– las instituciones educativas suspenden las clases. Aunque algunas familias zinacantecas han cambiado a otras denominaciones religiosas, las festividades no se suspenden por ningún motivo ya que poseen una historicidad de su práctica, con ciertos cambios a lo largo del tiempo.

De esta manera, en el espacio religioso se entrelazan saberes tradicionales con saberes modernos, saberes locales y de otras culturas. Los niños de la RIZ se hacen lugar junto a los otros, desde muy pequeños, se involucran en las prácticas de preparación y festejo; asimismo, en sus juegos involucran la celebración de los santos, reproduciendo los roles del sistema de cargos.

Finalmente, consideramos que la construcción de la RIZ, a partir del análisis de las prácticas cotidianas y las singularidades de los sujetos zinacantecos, puede crear un sendero promisorio en el campo de los estudios regionales, contribuyendo desde otras miradas disciplinarias –validadas o no por saberes occidentales– a fin de fundar bases para el reconocimiento de otras infancias, infancias de otras culturas, en conjunto de sus formas de vivir y ser en un mundo distinto.

Referencias

- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (42), 131-140.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2731258>
- Arcos, N. D. (2013). *Socialización lingüística intergeneracional: Las narrativas en una familia ch'ol de la ranchería Joljamil grande, Tumbalá, Chiapas* [Tesis de la Maestría en Lingüística Indoamericana]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Algarín, S. (2016). *Infancia trabajadora indígena en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas* [Tesis de Maestría en Desarrollo Local]. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Argos, J., Ezquerro, M. P. y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18.
www.rieoei.org/deloslectores/3988Argos.pdf

- Ariès, Ph. (1973/1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu editores.
- Bernard, M. (1991). *Introducción a la lectura de la obra de René Kaës*. Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- Berger, P. y Luckmann. (1978/2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bleger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad. Estudio psicoanalítico*. Editorial Paidós.
- Bolívar, L. (2005, 11 de octubre). Los niños de la Guerra Mundial. *Made for minds*.
<https://p.dw.com/p/7IEM>
- Bourdieu, P. (1999). El espacio para los puntos de vista. *Revista Proposiciones*, 29, 2-14.
- Bueno-Osawa, R. y Rodríguez, S. (2006). La entrevista psicoanalítica; una herramienta de investigación cualitativa. *Fepal - XXVI Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis*.
http://www.fepal.org/images/2006invest/bueno%20osawa_rosalba.pdf
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Aportes para otro comienzo*. Siglo XXI.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. <https://www.researchgate.net/publication/27591450>
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista interuniversitaria de*

pedagogía social, (17), 15-28.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577002>

Cassigoli, (2016). Antropología de las prácticas cotidianas: Michel De Certeau.

Chungara, Revista de Antropología Chilena, (48), 679-689.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016005000033>.

Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia

en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*,

11, 107-123. http://institucional.us.es/revistas/fuente/11/art_5.pdf

Castellanos, A. A. (2015). Ch'ul na: evolución y significado de un concepto tsotsil en

Zinacantán [Tesis de Maestría]. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021, 28 de mayo de 2021).

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas

participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,

Niñez y Juventud, 2(9), 811-825.

<http://www.redalyc.org/pdf/773/77321592022.pdf>

Corea, C., y Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas,*

familias perplejas. Paidós.

De Certeau, M. (1995). *Historia y psicoanálisis*. Universidad Iberoamericana,

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

Degano, J. (2006). El derecho a ser niño. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Paradigmas, métodos y técnicas*. Facultad de Psicología y Universidad de Buenos Aires.

De León, M. L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social e Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Delval, J. y Gómez, J.C. (1988). Dietrich Tiedemann: la psicología del niño hace doscientos años. *Revista Infancia y Aprendizaje*, (41), 9-30.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48290>

deMause, LL. (1974/1982). *Historia de la infancia*. Alianza.

Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Península.

Dolto, F. (1986). *La causa de los niños*. Paidós.

Donzelot, J. (1978/1990). *La policía de las familias*. Pre-Textos.

Enesco, I. (2000). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*.
https://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf

Espinosa, A. M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias Imágenes* (12), 18-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4814912>

Fernández Rivas, L. (1999). *Subjetividad y psicoanálisis: la presencia del otro en la construcción subjetiva*. Secretaría de Educación Pública.

Freud, S. (1914) Introducción al narcisismo. En *Obras completas*, V. XIV (pp.). Amorrortu.

Freud, S. (1905). Tres ensayos sobre teoría sexual. En *Obras completas*, V. VII (pp.). Amorrortu.

Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. En *Obras completas*, V. XXI (pp.). Amorrortu.

Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Síntesis.

Gallo, H. y Ramírez, M. (2012). *El psicoanálisis y la investigación en la universidad*. Grama Ediciones.

García, M., Hecht, A. C. y Enriz, N. (2015). Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). *Cuicuilco*, 22(64), 185-201.
<http://www.redalyc.org/pdf/351/35142254010.pdf>

Geertz, C. (1973/2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

González Marin, I. G. (2015). *La niñez en Los Altos de Chiapas: prácticas y representaciones sociales sobre el ser niño y niña en San Juan Chamula*

[Tesis de Doctorado]. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

Gómez, M. (2012). Psicoanálisis e investigación científica. Perspectivas y posibles abordajes metodológicos. *Revista Tesis*, (1), 171-185.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2882>

Guillerault, G. (2009). *Dolto / Winnicott. El bebé en el psicoanálisis*. Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.

Inegi. (2015). *México-Encuesta Intercensal 2015*.
<https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/214/datafile/F18/V1247>

Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Paítela.

Jaroslavsky, E. A. y Morosini, I. (2012). El vínculo en psicoanálisis. *Psicoanálisis & intersubjetividad*, (6). <https://www.intersubjetividad.com.ar/el-vinculo-en-psicoanalisis/>

Jaroslavsky E. A. (2015). El vínculo primario: la matriz del vínculo. *Psicoanálisis & intersubjetividad*, (8). <https://www.intersubjetividad.com.ar/el-vinculo-primario-la-matriz-del-vinculo/>

Lacan, J. (1946). "El estadio del espejo". En *Escritos I*. Siglo Veintiuno Editores.

Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207–220. <https://www.colpos.mx/asyd/volumen7/numero3/asd-10-001.pdf>

Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1967). Desamparo. En *Diccionario de psicoanálisis*. Editorial Labor.

Levin, E. (2017). *Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor. La infancia en escena*. Noveduc.

Lévi-Strauss, C. (1984). *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Anagrama.

López, C. I. (2016). *El cuidado infantil: procesos de negociación que realizan las madres indígenas entre las prácticas de crianza tseltal y el programa de educación inicial* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Chiapas.

Maneiro, R. (2011). Un recorrido por el significante infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 95-100. <http://www.redalyc.org/pdf/4835/483549017014.pdf>

Mannoni, M. (1981). *El síntoma y el saber*. Gedisa.

Martínez, L. (2011). Reseña de "Etnografías de la infancia y de la adolescencia" de Jociles, M. I., Franzé, A., Poveda, D. (Eds.). *Revista de Antropología Social*, 20, 412-416. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83821273024>

- Mêlich, J. C. (2009). Ética y narración. *Ars Brevis*, (15), 136-150.
- Morin, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad. Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET). *Boletín No. 2*.
<http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/Sobre-la-interdisciplinaridad.-Morin..pdf>
- Núñez, K. y Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. *Argumentos*, 30(84), 17-36. <http://www.redalyc.org/pdf/595/59552650002.pdf>
- Núñez, K., Molinari, C. y Alba, C. (2016). Infancias indígenas. Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1), 106-120.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a8.pdf>
- Núñez, K., Ortelli, P., Estudillo, M. L. y Alba, C. (Coords.). (2016). *Niñez indígena, resistencia y autonomías. Miradas antropológicas en diversos contextos de violencia en América Latina*. Universidad Autónoma de Chiapas y Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas.
- Obregón, M. C. (2003). *Tzotziles, pueblos indígenas del México contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/12595/tzotziles.pdf>
- Ornelas, J. (2014). Algunos aspectos teóricos del análisis regional. En C. Hernández, I. Castillo y J. Ornelas (Coords.), *Teorías y técnicas para el*

análisis regional (pp. 7-52). Ediciones E y C y Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Palacios, J. (2014). *La cuestión escolar*. Fontamara.

Palmier, J. M. (1971). *JACQUES LACAN. Lo simbólico y lo imaginario*. Proteo.

Pávez S., I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102.
<https://core.ac.uk/download/pdf/132236092.pdf>

Parsons, T. (1959). *El sistema social*. Editorial Revista de Occidente.

Pérez, N. (2012). *Socialización y trabajo desde la perspectiva de li tsebetike xch'iuk keremetike (niñas y niños) trabajadores* [Tesis de Maestría en Antropología Social]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Pezo, M. A. (2015). El uso del pictograma grupal como objeto mediador en situaciones de crisis. *Psicoanálisis & Intersubjetividad*, (8).
<https://www.intersubjetividad.com.ar/el-uso-del-pictograma-grupal-como-objeto-mediador-en-situaciones-de-crisis/>

Pizzo, M. E., et. al (2012). Infancia y producción de subjetividades en la niñez: el estudio de la "relación adulto-niño" como dimensión de las representaciones de la infancia. *Anuario de investigaciones*, 19(2), 255-262.

- Plascencia, M. (2009). Hablar, no golpear. Razonamiento infantil sobre disciplina parental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), 1103-1127.
- Plascencia, M. (2012). Verticalidad y horizontalidad en el uso de la pregunta como escenario para pensar y sentir en contextos de desarrollo sociomoral. En Y. Irazoqui (Coord.), *Entre nosotros y los otros. Experiencias metodológicas de investigaciones con niños sobre la comunicación y la vida* Universidad Autónoma de Chiapas.
- Plascencia, M. (2012b). *Preguntar sobre mí y sobre otros / Jojk'oyel ta jtojol sok ta yantik / Sjob'jel jastalon sok jastal ja tuk jmojtiki'*. Libro trilingüe (castellano, tseltal y tojolabal) dirigido a niñas y niños de educación básica. Universidad Autónoma de Chiapas, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas e Innovación y Apoyo Educativo.
- Postman, N. (1983, octubre-diciembre). La desaparición de la niñez. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, (31), 15-24, Madrid.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcvq3m2>
- Ramírez, B. R. y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: La diversidad en el pensamiento contemporáneo* (Col. Geografía para el siglo XXI, Serie Textos Universitarios), 17(207), 21-48.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/igeo/n92/2448-7279-igeo-92-00016.pdf>
- Ramos, C. (2015). *Xino Xano*. <https://www.xinoxanolatinoamerica.com/zinacantan-pueblo-maya-tzotzil/#:~:text=Los%20hombres%20usan%20una%20especie,noventa%2C%20se%20us%C3%B3%20completamente%20rojo.>

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/>

Reyes, A. (2014). Las formaciones inconscientes y lo simbólico. En C. L. Díaz (Ed.), *Imaginario, simbólico, real. Aporte de Lacan al psicoanálisis*. Universidad de Colombia.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Paidós Ibérica.

Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. CIS.

Rodulfo, M. (2014). *El niño del dibujo*. Paidós.

Rodulfo, R. (1999) *Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño*. Paidós.

Rodulfo, R. (2008). *El niño y el significante*. Paidós.

Rodulfo, R. (2013). *Andamios del psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas*. Paidós.

Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Rojas Paz, X. G. y Lora, M. E. (2008). El niño como sujeto desde el psicoanálisis. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 6(2), 231-247.
<http://www.redalyc.org/pdf/4615/461545470006.pdf>

Roudinesco, E. (2010). *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica.

- Sainz, F. (2017). *Winnicott y la perspectiva relacional en el psicoanálisis*. Herder.
- Sanabria, J. (2011). Dibujo infantil y comprensión escénica: análisis crítico hermenéutico desde un enfoque psicoanalítico. *Actualidades en Psicología*, (25), 135-162. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/apsi/v25n112/a07.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*.
- Silva, A. (1992). *Imaginario urbanos. Bogotá y São Paulo: cultura y comunicación urbana en América Latina*. Tercer Mundo Editores.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81. <http://www.redalyc.org/pdf/5120/512051606004.pdf>
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI (228), 27-56.
- Stavchansky, L. y Untoiglich, G. (2017). *Infancias. Entre espectros y trastornos*. Paradiso.
- Soëtard, M. (1999). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, XXIV (1-2), 299-313. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalozzis.PDF>
- Suaret, M. (2018). ¿Existe el Otro? [Trad. Sotelo, A.]. *Pedagogía y Saberes*, 48, 163-178. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00163.pdf>

Suzunaga, J. C. (2014). La agresividad en el psicoanálisis. En C. L. Díaz (Ed.), *Imaginario, Simbólico, Real. Aporte de Lacan al Psicoanálisis*. Universidad de Colombia.

Uviña, P. (2013). Infancia, aproximación a una historia. ¿Por qué surgió la necesidad de la Declaración de los derechos de los niños? *La tinta invisible*. <https://latintainvisible.wordpress.com/2013/05/06/infancia-aproximacion-a-una-historia-por-que-surgio-la-necesidad-de-la-declaracion-de-los-derechos-de-los-ninos/>

Unicef. (s.f.). *Historia de los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/historia>

Unicef. (2004). *Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada*. Autor. https://www.unicef.cl/centrodoc/pdf/estados/sowc05_sp.pdf

Vanier, A. (1998). *Lacan*. Alianza Editorial

Vega, V., De Vedia, P. y Roitman, D. (2011). *Narcisismo e identificación en la fase del espejo. Una articulación entre Freud y Lacan*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Psicología Evolutiva Adolescencia. Cátedra 1- José A. Barrionuevo. http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/adolescencia/moreira/narcisismo_identificacion.pdf

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(1), 55-65.

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/544/408>

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.

Winnicott, D. W. (1965/2016) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós.

Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Zelis, O. (2016). El orden simbólico y la concepción de símbolo en Lacan y Peirce. *Acta Académica*. <https://www.academica.org/000-044/877>

Anexos

Anexo 1. Narrativa fotográfica del contexto que borda la Región Infancia Zinacanteca

La construcción de la Región Infancia Zinacanteca (RIZ) fue un proceso de momentos inéditos, algunos de los cuales se presentan en este apartado, ya que los participantes deseaban ser fotografiados y aparecer en la tesis.

Debido a que Zinacantán es una comunidad con afluencia de turistas, los zinacantecos están habituados a ser fotografiados, en especial los niños, aunado a la presencia de dispositivos móviles a los que tienen acceso a partir de sus padres, y que saben usar muy bien.

La narrativa fotográfica se presenta a partir de series de fotos que expresan la socialización de los participantes en los principales espacios sociales practicados.

1. El territorio zinacanteco

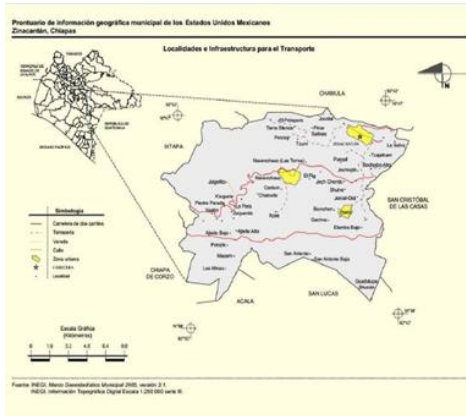


Ilustración 1.1 Mapa de ubicación geográfica de Zinacantán.



Fotografía 1.2 Entrada principal a Zinacantán.



Fotografía 1.3 Domingo de tianguis en el parque central de Zinacantán.



Fotografía 1.4 Hombres y mujeres vistiendo traje típico en un bautizo fuera de la iglesia de San Lorenzo.



Fotografía 1.5 Costado izquierdo de la presidencia municipal.



Fotografía 1.6 Fachada de la iglesia de San Sebastián.



Fotografía 1.7 Arreglos florales al interior de la iglesia San Sebastián en la celebración.



Fotografía 1.8 Altar en casa de familia zinacanteca.



Fotografía 1.9 Carrera de caballos en festejo de San Sebastián.



Fotografía 1.10 Llegada de alférez a la Iglesia San Sebastián.



Fotografía 1.11 Viviendas de familias zinacantecas.



Fotografía 1.12 Vivienda tradicional zinacanteca.

2. La familia de las mujeres de los textiles



Fotografía 2.1 Rosa Ema con su primer telar hecho por ella.



Fotografía 2.2 Ana ayudando a Rosa Ema a ordenar los hilos de su telar.



Fotografía 2.3 Pedrito comiendo galletas y dibujando.



Fotografía 2.4 Juanita y su mamá comiendo tamal.



Fotografía 2.5 Ritual de bendición en el bautizo de Juanita.



Fotografía 2.6 Ana en el telar con turistas en la casa de textiles.



Fotografía 2.7 Rosa Ema y Juanita el día del bautizo.



Fotografía 2.8 Rosa y su hija en la casa de textiles.

3. Mis amigos del parque



Fotografía 3.1 Parque principal e iglesia de San Lorenzo.



Fotografía 3.2 Niños jugando. Al fondo costado de la capilla del Señor de Esquipulas.



Fotografía 3.3 Mis amigos del parque.



Fotografía 3.4 Niños trabajando con turistas.



Fotografía 3.5 Teresa cargando a Valentina, a un costado Jovany, comiendo galletas.



Fotografía 3.6 Jovany acompañando a Juana y a Juan Andrés mientras dibujan.



Fotografía 3.7 Mis amigos del parque dibujando el lugar donde viven.



Fotografía 3.8 Mis amigos caminando hacia el parque para trabajar.

4. La familia del niño del caballito azul



Fotografía 4.1 Orgulloso me presenta a su caballito azul, su mamá se divierte.



Fotografía 4.2 Antonio juega con objetos variados que ha convertido en juguetes.



Fotografía 4.3 Lázara descansando del telar, con Fabiola en brazos.



Fotografía 4.4 Carmelita dibujando su casa.



Fotografía 4.5 Carmelita y Antonio juegan con un tronco en el patio de su casa.



Fotografía 4.6 Carmelita, Antonio, Romina, Valenteena y Luis compartiendo alimentos.



Fotografía 4.7 Lázara encendiendo las velas del altar familiar, con Fabiola en el rebozo.



Fotografía 4.8 Lázara en el telar con Fabiola en el rebozo. Vicente ayudando a Carmelita a hacer la tarea.

5. Los niños de la escuela primaria



Fotografía 5.1 Niñas y niños platicando en el patio de la escuela a la hora del recreo.



Fotografía 5.2 Niñas platicando cerca del campo de futbol.



Fotografía 5.3 Niñas jugando a la resbaladilla con una puerta, detrás del comedor.



Fotografía 5.4 Niños en la cancha general después de evento de Secretaría de Salud.



Fotografía 5.5 Practicante de educación física en clases con los niños.



Fotografía 5.6 Niñas jugando con plastilina en su salón de clases.



Fotografía 5.7 Niños y niñas enseñando los dibujos realizados.



Fotografía 5.8 Niños probando el nuevo filtro de agua.

6. La fiesta de San Sebastián



Fotografía 6.1 Cruces decoradas en la fiesta de San Sebastián.



Fotografía 6.2 Llegada de alféreces a la iglesia.



Fotografía 6.3 Decoración en el techo de la iglesia.



Fotografía 6.4 Niños observando el ritual del árbol rojo.



Fotografía 6.5 Zinacantecos observando los juegos mecánicos de la fiesta.



Fotografía 6.6 Familia de zinacantecos llegando a la fiesta.



Fotografía 6.7 Zinacantecos en la fiesta. Al fondo fuegos pirotécnicos preparados para la noche.



Fotografía 6.8 Familias completas observando el rodeo de toros.

Anexo 2. Narrativa pictográfica: ¿dónde viven los niños?

Las narrativas pictográficas se establecieron considerando que el dibujo permitiría extraer las representaciones de los niños zinacantecos, toda vez que la palabra hablada o escrita no fuera suficiente para expresar su realidad, o para comprensión de dicha realidad, dada la situación de contextos e idiomas maternos diferentes. Por ello, se utilizó el dibujo para vislumbrar las subjetividades y los vínculos de los niños con sus pares, con los adultos y con el ambiente.

El eje principal de esta técnica metodológica se estableció a través de dos preguntas que se les hizo al entregarles los materiales: ¿cómo es el lugar dónde vives? y ¿con quiénes vives?

Durante la aplicación, cada niño se concentró en realizar su propio dibujo, aunque algunos de ellos se paraban de su silla y pedían que se les ayudara; sin embargo, con el fin de no incidir tanto en la práctica se les acompañaba a su silla y se les volvía a hacer las preguntas iniciales. Una vez que habían dibujado su casa, los niños tenían dudas sobre si se dibujaban ellos también, así como su familia, sus abuelitos, la escuela, etcétera. Siempre hubo un ambiente receptivo de sus

inquietudes y se les indicaba que dibujarán a quienes consideraban importantes en su vida.

En los dibujos se observan los vínculos que los niños tienen con su madre, con sus abuelitos y con la escuela. Asimismo, los vínculos que tienen con la naturaleza y los animales se muestran en la mayoría de los dibujos. Resulta muy importante el manejo de los colores, pues son los que usan en sus trajes tradicionales, mismos que están inspirados en las flores que cultivan. Asimismo, se observa la influencia cristiana occidental en el festejo de Navidad al dibujar un árbol navideño.

La escritura de su nombre en el dibujo fue a solicitud de cada niño, preguntaban: ¿puedo escribir mi nombre? Y lo hacían, regularmente entrelazado con los objetos que dibujaban.



Dibujo 1. Presenta la casa principal del lado derecho, la casa de su abuelita del lado izquierdo y en medio una planta con diversas flores.



Dibujo 2. Inicia dibujando a la niña que está en medio, alrededor le dibuja un muñeco, flores, manzanas, casas, sol, estrellas, corazones y varias personas (su familia).



Dibujo 3. Realiza la casa en medio, él adentro con su mamá. Afuera plantas y flores. A la izquierda su papá y su hermanito, cerca de la cocina. A la derecha animales en un corral.



Dibujo 4. A la izquierda su casa, dentro de ella su familia. A la derecha una flor gigante, un árbol de manzanas y un árbol navideño sobre el pasto. Arriba, ella en un nicho con corazones y arcoíris sobre su cabeza. En la esquina superior izquierda el sol sonriendo.



Dibujo 5. A la izquierda la casa, adornada con corazones en el techo y una flor en la entrada; a la izquierda de la casa varias flores, arriba de las flores la casa de su abuelita. En la parte superior nubes, el sol, la luna, las estrellas, los pájaros, las mariposas y su nombre. A la derecha arboles con frutos. Abajo animales, mesa, silla y la cocina.



Dibujo 6. En la parte superior izquierda dibuja la casa con dificultades, la colorea a rayones. En la parte inferior izquierda se encuentran los cuartos de la casa. A la derecha está la calle que pasa cerca de su casa para ir a la escuela.



Dibujo 7. Parte superior izquierda dibuja su casa de dos plantas con escaleras visibles, su familia afuera cerca de la cocina. Parte inferior izquierda está ella encerrada en un corazón con brazos extendidos y un corazón a cada lado de su cabeza. En la parte superior está el sol, la luna, una estrella, flores y su nombre. La casa de su abuelita y la escuela están cerca. En la parte inferior derecha dibuja las calles.



Dibujo 8. En la parte inferior izquierda dibuja su casa y junto a ella la cocina. A la derecha está su familia y los gatos y un perro. Arriba de su casa escribe su nombre, más arriba algunos animales. Dos líneas verticales suben encerrando a su familia y su casa. En la parte superior el cielo con nubes y estrellas, una persona se visualiza en el cielo.



Dibujo 9. Inicia dibujando en el centro inferior una casa con dos personas (ella y su mamá), de manera secuencial dibuja tres casas más arriba, con las mismas personas; en la penúltima y última agrega una persona más (su papá). En ambos costados de la primera casa dibuja, en la parte inferior, un árbol grande, un árbol pequeño y dos flores; en la parte superior izquierda escribe su nombre y dibuja corazones; en la parte superior derecha dibuja más corazones. En la parte de arriba muchas nubes y el sol.



Dibujo 10. En la parte superior izquierda dibuja la cocina con una gallina adentro, su casa y la casa de su abuelita. En el centro dibuja dos corazones. Abajo dibuja la escuela, un corral a la derecha y un niño en un nicho, con corazones sobre su cabeza y un arcoíris.



Dibujo 11. A la izquierda dibuja su casa, con la cocina y algunas sillas y mesa. En el centro dibuja la casa de sus abuelitos pintada de rojo. A la derecha dibuja la escuela junto a otras casas y un árbol. En el centro se encuentra él dentro de un corazón rojo.



Dibujo 12. Al centro dibuja una casa grande, con un camino de piedras. Alrededor de la casa está el patio de colores. En la parte inferior derecha un árbol con frutos y mucho pasto.



Dibujo 13. En el centro dibuja la casa con él y su mamá contentos. Afuera de la casa un par de animales. Al costado derecho un estanque con agua, un árbol y un arcoíris. En la parte superior, un arcoíris, una estrella y el sol y su nombre entre nubes.