

EL SUR EN CONSTRUCCIÓN

MIRADAS SOCIOCULTURALES DESDE LO REGIONAL

KARLA JEANETTE CHACÓN REYNOSA
COORDINADORA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
UNACH
50 AÑOS UNACH
Editorial CECISOH
Doctorado en Estudios Regionales

El Sur en Construcción

Miradas socioculturales desde lo regional

Karla Jeanette Chacón Reynosa
Coordinadora

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS
UNACH
50 AÑOS UNACH
Editorial CECISOH
Doctorado en Estudios Regionales

El Sur en construcción: Miradas socioculturales desde lo regional / Karla Jeanette Chacón Reynosa (coordinadora). -- Primera edición.-- México: Editorial CECISOH, 2026.

325 páginas

ISBN 978-970-96856-4-0

Dewey 378 Thema JBCC7

El Sur en contrucción: Miradas socioculturales desde lo regional
Primera edición, 2026

Esta obra fue dictaminada y aprobada para su publicación bajo la modalidad de pares académicos a doble ciego.

D. R. © **Centro de Estudios Avanzados e Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades A. C.**
2a Norte Poniente #395, C. P. 29100, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
Registro en el Padrón Nacional de Editores con Dígito Identificador **978-607-26639**
Registro Reniecyt-Conahcyt **2000959**
Comentarios: **editorial.cecisoh@gmail.com**
Teléfono: **+52 961 801 2991**

Ciencia y Tecnología
Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación
REGISTRO RENIECyT
No. 2000959

Correción de estilo: **Fabián Rivera Juárez**
Formación y diseño de portada: **Agustín Gutiérrez Aquino**

ISBN: 978-970-96856-4-0
DOI: https://doi.org/10.63613/cecisoh.2026.2

Este libro está protegida bajo la licencia BY-NC-ND de Creative Commons, por lo que esta casa editorial no permite la generación de obras derivadas ni hacer un uso comercial de este libro, es decir, sólo son posibles los usos y finalidades que no tengan carácter comercial.

Índice Temático

Región como experiencia histórica, simbólica y corporal situada en el Sur de México 11

Karla Jeanette Chacón Reynosa

Apuntes para una historia de las ideas en Chiapas (1824-2024)..... 27

Raúl Trejo Villalobos

La escritura regional, un espacio para develar el entretejido de emociones, sentires y pensares 38

María Gabriela López Suárez

La región en clave decolonial: Insurgencias, violencias y memoria..... 58

Adriana María Parra Peña

Releyendo la región infancia zinacanteca..... 89

Greldis Giselda Santiago Gómez
Carlota Amalia Bertoni Unda

Significados y proceso creativo de los neoartesanos del ámbar de Chiapas: un estudio regional..... 125

Rigoberto Martínez Sánchez
Karen Valeria Santos Santos

Los Relatos tanatográficos como propuesta de acceso a la configuración socio-cultural de la muerte..... 161

Luis Ernesto Cruz Ocaña

Identidad y memoria colectiva en la costa de Chiapas: el papel de la espiritualidad en la configuración y defensa del territorio..... 185

José Luis Muñoa Hernández

En defensa del paisaje natural: una mirada desde la ecocrítica en *Benzulul*..... *214*

Diana Erika Cruz Jiménez

La máscara de la inclusión: región audista en el bachillerato tecnológico..... 242

Ana Deydi Meza Montes

Entre el control y el agotamiento: Corporalidad, escuela y lecto-escritura en el Sur..... 265

Luis Adrián Miranda Pérez

Corporalidades vulnerables en el Sur de México: Jóvenes y experiencias socioculturales desde la región..... 284

Pablo César Gallegos Pérez
Juan Pablo Zebadúa Carbonell

Región como experiencia histórica, simbólica y corporal situada en el Sur de México

Karla Jeanette Chacón Reynosa
Univerisdad Autónoma de Chiapas
https://orcid.org/0000-0002-5591-9773

Introducción

Pensar el Sur de México —y particularmente Chiapas— exige desplazarse de las concepciones que lo reducen a delimitación geográfica o a periferia económica dentro del Estado-nación. La región no es un simple recorte cartográfico ni una categoría administrativa neutra: es una construcción histórica, simbólica, política y corporal que se produce en la intersección entre discursos, prácticas y relaciones de poder. Partimos de la premisa de comprender al Sur como proceso en permanente configuración; esta afirmación no es solamente teórica emerge de una experiencia académica situada, nutrida del trabajo colectivo de investigación desarrollado en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

El Doctorado en Estudios Regionales no aparece aquí como simple antecedente institucional, sino como laboratorio crítico donde la región se problematiza, se discute y se reescribe. La práctica de investigación desde esta universidad del Sur no es una localización anecdótica sino más bien una posición de enunciación, particularmente en la línea de comunicación, cultura e historia, espacio donde la región –desde el paradigma sociocultural– no es objeto distante, sino territorio vivido.

Pensar la región implica también revisar cómo se enseña la región. La región se aprende y se desaprende. La escuela moderna —como dispositivo de homogeneización— ha reproducido jerarquías del saber donde lo local aparece subordinado a marcos nacionales o globales. La alfabetización no es neutral, transmite visiones de mundo. Desde una perspectiva decolonial, la pedagogía se convierte en espacio estratégico: recuperar experiencias comunitarias, prácticas culturales y memorias territoriales; no es nostalgia, es producción de conocimiento situado. Desde esos marcos reflexivos y epistemológicos que sostienen este libro, afirmamos que toda teoría regional implica una toma de posición. Pensar el Sur desde el Sur implica asumir que el conocimiento también tiene geografía, es un conocimiento situado, en tanto que toda teoría regional implica una toma de posición.

Desde la geografía social, Claude Bataillon (1993) sostenía hace 33 años que la región era un espacio social "soñado, usado y moldeado" por sujetos organizados que lo habitan y transforman. Distinguía tres enfoques para el análisis regional en México: el espacio político-administrativo, el espacio organizado por agentes de ordenamiento territorial y el espacio vivido. El primero responde a lógicas estatales de control; el segundo refiere a las iniciativas de actores que gestionan y orientan el territorio; el tercero, el espacio vivido, remite a la experiencia cotidiana de quienes lo habitan. Es en esta última dimensión donde este libro encuentra su anclaje central.

El Sur que aquí se piensa no es solamente una división administrativa ni una categoría estadística: es un espacio intervenido, significado y experimentado por sujetos históricos. Es territorio atravesado por memorias insurgentes, por procesos de colonización y despojo, por resistencias comunitarias, por prácticas artísticas y espirituales,

por economías formales e informales, por corporalidades precarizadas y por experiencias de exclusión e inclusión.

Pensar la región como espacio vivido supone reconocer que no existe una única manera de habitarla ni de representarla. La toponimia, las narrativas locales y las prácticas cotidianas revelan que cada grupo social concibe y experimenta el espacio de manera distinta. Como señala Bataillon (1993), la calidad del conocimiento espacial varía: para algunos se trata de puntos aislados; para otros, de redes continuas de recorridos e interacciones. Las percepciones del territorio están atravesadas por género, edad, clase social, adscripción étnica, religiosidad y experiencias migratorias

Es decir, la región es siempre una construcción relacional. No únicamente una categoría geográfica; es un campo de disputa epistemológica. El debate sobre la región ha transitado de enfoques descriptivos hacia perspectivas que la conciben como producto histórico y relacional. En esta línea, Iwona Sagan (2004), señala que la región contemporánea no puede entenderse como entidad fija o natural, sino como construcción dinámica vinculada a transformaciones sociales, económicas y políticas más amplias. Esta idea resulta central para nuestro planteamiento: si la región es construcción, también es narrativa. Y si es narrativa, puede ser disputada.

El Sur ha sido frecuentemente representado como atraso, carencia o periferia. Estas imágenes no son inocentes: configuran políticas públicas, prácticas educativas y formas de intervención estatal. La región se construye tanto en los discursos académicos como en los dispositivos institucionales y mediáticos. Por ello, cuestionar la categoría "Sur" no implica negarla, sino desnaturalizarla. Aquí el diálogo con la perspectiva decolonial se vuelve decisivo. Si Sagan subraya la naturaleza construida de la región, la

crítica decolonial permite interrogar quién la construye, desde dónde y con qué efectos de poder. No todos los saberes han participado en igualdad de condiciones en esa construcción. Uno de los ejes que atraviesa este libro —y que emerge de los apuntes y discusiones que lo hicieron posible— es la idea de que escribir la región es intervenir en ella.

En el caso del Sur de México, muchas de sus formas de vida, racionalidades comunitarias y prácticas culturales han sido clasificadas como residuales o premodernas, cuando en realidad constituyen matrices propias de producción de sentido. Incorporar un enfoque decolonial implica reconocer la necesidad de una ecología de saberes que permita dialogar sin jerarquías entre conocimientos académicos y saberes situados, entre teoría crítica y experiencia comunitaria. Escribir no sobre la región sino desde ella, no es únicamente una construcción socio-espacial; es también un campo de disputa epistemológica.

Si con Sagan afirmamos que la región es una construcción socio-espacial producida por relaciones de poder, con Boaventura de Sousa Santos damos un paso más: interrogamos qué saberes han sido legitimados para producir esa región y cuáles han sido sistemáticamente silenciados. La modernidad occidental produjo una "línea abismal" que separa el conocimiento considerado válido (científico, europeo, estatal) de los saberes situados que habitan lo que él denomina el "Sur global". Esta separación no es solo epistemológica, sino política: produce inexistencias, invisibiliza prácticas y subordina experiencias.

Aplicado al caso del Sur de México, esto significa que la región ha sido históricamente narrada desde centros de poder que la clasifican como "atrasada", "marginada" o "problemática", sin reconocer plenamente las racionalidades comunitarias, las memorias indígenas, las econo-

mías locales o las formas propias de producción de conocimiento.

Y reiteramos: si la región es construcción socio-espacial, esa construcción está atravesada por jerarquías epistemológicas: no todas las voces participan en igualdad de condiciones en la producción del sentido regional. Desde esta perspectiva, pensar el Sur implica también practicar lo que Sousa Santos llama una "ecología de saberes": reconocer la coexistencia de distintos modos de conocer —comunitarios, campesinos, indígenas, académicos, artísticos— sin reducirlos a la matriz única de la racionalidad moderna occidental.

Este libro asume una perspectiva decolonial no como etiqueta, sino como postura ética y epistemológica. Pensar el Sur implica reconocer que su historia ha sido narrada desde centros de poder que definieron qué saberes eran legítimos y cuáles debían permanecer en los márgenes. Esta operación no solo organiza el conocimiento; organiza el poder. Como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2014), la modernidad occidental trazó una línea abismal que convirtió en inexistentes múltiples formas de conocimiento. Frente a ello, este volumen apuesta por una ecología de saberes que permita escuchar voces comunitarias, memorias indígenas, prácticas culturales subalternizadas y formas locales de producción simbólica.

La escritura regional no es mera descripción; es acto performativo. Produce sentido, delimita pertenencias, visibiliza o silencia experiencias. En contextos marcados por la violencia, la fragmentación del tejido social y la precarización de la vida cotidiana, narrar el Sur se convierte en ejercicio de reconstrucción simbólica. La ruptura del tejido social no solo es efecto de dinámicas económicas o políticas; también es consecuencia de narrativas que fragmentan, estigmatizan y simplifican. Frente a ello, este

libro propone una escritura que recupere complejidades, que articule memoria y presente, que permita reconocer continuidades históricas sin caer en esencialismos. El libro es resultado de esa conversación prolongada: no solo dialoga con especialistas; dialoga con procesos formativos

En este volumen la región es simultáneamente memoria, conflicto, símbolo, territorio y cuerpo, y responde a una lógica que articula distintos planos de construcción regional, cada sección no se presenta como compartimento aislado, sino como trama interconectada: fundamentos conceptuales, dimensiones simbólicas, políticas territoriales, culturales económicas, experienciales, no solo problematizan la producción del conocimiento sino que revelan los sistemas de significación sociocultural que sostienen pertenencias donde la región se configura en tensión entre proyectos extractivos y resistencias comunitarias, prácticas productivas, industrias simbólicas y procesos de mercantilización cultural, estigma, exclusión educativa, precarización y subjetividades atravesadas por desigualdades estructurales, que provoca a este Sur como proceso inacabado, campo de conflicto y posibilidad. No buscando fijar una identidad regional definitiva sino más bien, una lectura que reconozca la región como proceso en permanente construcción.

Primera parte: La región como construcción intelectual

Para su lectura este libro se configuró en tres partes. La primera: Pensar el Sur: pensamiento, escritura y posicionamiento decolonial. En ella se sitúa el debate en el nivel de la producción del conocimiento. El primer texto, escrito por Raúl Trejo Villalobos ofrece un recorrido histórico y filosófico sobre la evolución de las ideas sobre Chiapas, abarcando desde sus raíces prehispánicas hasta la

actualidad. El autor contextualiza la identidad chiapaneca mediante su anexión a México y los movimientos sociales que han transformado el territorio. Se examinan diversas corrientes del pensamiento, incluyendo aportaciones en materia: política, jurídica y educativa que surgieron tras la independencia. Asimismo, la obra destaca la riqueza de las ideas estéticas y científicas desarrolladas durante el siglo XX. Finalmente, se analizan visiones filosóficas particulares sobre el cosmos, la cultura y la existencia desde una perspectiva regional e indígena.

Por su parte, María Gabriela López Suárez propone comprender la escritura no como simple registro de lo regional, sino como práctica que produce región. La región se configura también en los relatos, en las narrativas que la nombran, la recuerdan y la disputan. Es en la escritura donde el territorio adquiere densidad simbólica y se convierte en espacio habitado. No se trata solo de representar el Sur, sino de hacerlo existir discursivamente. En diálogo con la concepción de región como construcción contemporánea planteada por Iwona Sagan (2004), este capítulo sostiene que esa construcción ocurre también en el plano narrativo: la región es un proceso semiótico y político. Desde esta perspectiva, la escritura constituye una región porque organiza sentidos compartidos, fija memorias, articula pertenencias y delimita fronteras imaginadas.

Adriana Parra Peña culmina esta primera parte abordando la región desde una perspectiva decolonial. Entendiendo primero que, la colonialidad es una estructura viva que orienta la vida social, cultural, económica y política, sedimentando desigualdades mediante clasificaciones sustentadas en el racismo, el patriarcado, el clasismo y otras formas de dominación. Así, las violencias materiales y simbólicas no aparecen como hechos aislados, sino como expresiones de una matriz moderno-colonial-capi-

talista que continúa configurando el espacio regional. Al mismo tiempo, el capítulo reconoce que la región no es únicamente escenario de subordinación, sino también de insurgencias y prácticas de reexistencia. Frente a las estructuras de dominación, comunidades y sujetos históricamente subalternizados despliegan estrategias de resistencia, reconstruyen memorias y producen formas propias de conocimiento y existencia. Desde esta mirada, la región decolonial se concibe como espacio en permanente transformación, donde convergen conflicto, agencia y horizonte utópico. Su estudio implica, por tanto, un compromiso ético-político orientado a la justicia social y al respeto de la dignidad de los pueblos.

Segunda parte: Memoria, símbolo y territorio en disputa

La segunda parte desplaza la atención hacia la dimensión simbólica, material y política leída desde las experiencias comunitarias de organización. El Sur es escenario de conflictos y resistencias. Greldis Santiago y Carlota Bertoni abren con una aproximación a la infancia en Zinacantán, Chiapas, concebida como Región Infancia Zinacanteca (RIZ) y sitúan la infancia no como condición universal y homogénea, sino como experiencia históricamente producida y culturalmente situada, se propone como artificio analítico que articula tiempo, espacio y territorio para comprender la especificidad de la infancia zinacanteca. El texto muestra cómo el niño se constituye como sujeto en prácticas y espacios sociales concretos: el doméstico, el escolar, el textil, el agrícola y el religioso. Estos espacios practicados sostienen la región infancia como un mundo de significaciones y vínculos donde los niños y los otros primordiales habitan y configuran, desde su cultura, una forma particular de materializar la región.

Rigoberto Martínez y Karen Santos continúan con el análisis regional y analizan el ámbar de Chiapas como un recurso que desborda su condición de resina fosilizada para convertirse en elemento articulador de dinámicas culturales, simbólicas y económicas en la región. El texto examina la reconfiguración contemporánea de la joyería artesanal mediante tres ejes: significado, proceso creativo y distribución. Desde esta perspectiva, el ámbar se resignifica como portador de memoria histórica, identidad regional y valor simbólico, resultado de una cadena colaborativa que integra mineros, artesanos tradicionales y diseñadores.

Muestran, además, cómo el neoartesanado articula tradición e innovación a través de procesos creativos que combinan formación profesional, saberes heredados y diálogo con las cualidades propias del material. La distribución —mediante galerías, museos, ferias especializadas y plataformas digitales— se convierte en un componente estratégico para el reconocimiento económico y simbólico del ámbar, ampliando su proyección y contribuyendo al desarrollo territorial sostenible. De este modo, el ámbar emerge como expresión viva de la región, donde cultura, economía y creatividad convergen en un proceso dinámico de revalorización regional.

Manteniendo el enfoque de la región como experiencia vivida, encontramos el texto de Luis Ernesto Cruz Ocaña, que incorpora una propuesta metodológica que permite comprender la región a través de la experiencia social de la muerte: los relatos tanatográficos. Más que registrar datos sobre el fallecimiento, estos relatos se centran en la manera en que la muerte —propia o ajena— reconfigura vínculos, prácticas y sentidos en contextos concretos. La muerte aparece como horizonte de espera, como experiencia vivida y como relación activa con los muertos precedentes; sólo adquiere densidad humana en la medida en

que es narrada por quienes sobreviven y son transformados por ella. En este desplazamiento, la narración no coloca en el centro la vida propia, sino la ruptura que provoca la pérdida del otro, revelando así tramas afectivas, estructuras comunitarias y configuraciones socioculturales que sostienen la región.

En esta línea, José Luis Muñoa aporta un análisis histórico de la disputa territorial entre Arriaga y Tonalá, en la costa de Chiapas, muestra cómo estas tramas afectivas desde la memoria, espiritualidad y organización política se entrelazan en la construcción regional. A partir del hallazgo de un documento familiar de 1957 vinculado con la parroquia de San Francisco de Asís, el capítulo examina las tensiones surgidas tras la formación del municipio de Arriaga en las primeras décadas del siglo XX. Desde la perspectiva de territorialidad y reterritorialidad propuesta por Gilberto Giménez (2005), se explora cómo ambos municipios consolidaron identidades diferenciadas: uno como cabecera parroquial y espacio de centralidad espiritual, el otro como puerto terrestre y cabecera municipal. Así, la región se revela como proceso dinámico donde memoria colectiva, tradición y disputas territoriales configuran pertenencias e imaginarios compartidos. La segunda parte del libro se cierra con una lectura ecocrítica que profundiza en la relación entre región, cultura y naturaleza de la autoría de Diana Érika Cruz Jiménez. La ecocrítica, como corriente de análisis literario, permite examinar cómo las obras literarias representan los vínculos entre el ser humano y su entorno, atendiendo a los impactos socioambientales que emergen en la transformación de paisajes naturales en paisajes culturales. Desde esta perspectiva, el territorio no es escenario pasivo, sino espacio históricamente configurado por prácticas sociales, procesos simbólicos y disputas materiales que revelan la manera en que cada cultura construye su relación con la naturaleza.

El análisis de Benzulul de Eraclio Zepeda muestra que el entorno chiapaneco actúa como un agente activo en la configuración de la identidad regional y en la organización comunitaria. En sus cuentos, el paisaje se transforma progresivamente por la intervención humana hasta integrarse al orden cultural, evidenciando tensiones entre tradición y modernidad, entre territorio simbólico y recurso explotable. Desde los estudios regionales esta lectura permite reconocer la obra como pieza clave en la construcción de una narrativa identitaria chiapaneca que dialoga con preocupaciones ecológicas contemporáneas y reafirma que la región también se escribe —y se disputa— en su relación con la naturaleza.

Tercera parte: De cómo se encarna lo regional

Finalmente, la tercera parte encarna la región en el cuerpo. El estigma, la exclusión educativa y la precarización social revelan que la experiencia regional se materializa en subjetividades concretas. La región no es solo narrativa o símbolo: se vive en condiciones de desigualdad, en trayectorias educativas, en vulnerabilidades y en prácticas de resistencia cotidiana. Se pone al descubierto una escuela moderna que ha reproducido jerarquías del saber. La alfabetización no es neutral: implica modelos de mundo. Las prácticas comunitarias de lectura y escritura pueden ser formas de resistencia epistémica. Aquí la región aparece no solo como espacio, sino como experiencia encarnada.

La parte final del libro se adentra en los espacios donde la región se encarna en instituciones, prácticas y cuerpos concretos. Ana Deydi Meza Montes analiza la escuela pública de nivel medio superior como un espacio sociopolítico y sociocultural donde se producen y disputan sentidos en torno a la inclusión educativa de estudiantes sordos.

Lejos de concebir la escuela como escenario neutral, el texto la entiende como territorio atravesado por relaciones de poder, representaciones sociales y tensiones entre normatividad y experiencia cotidiana. Desde la sociología de la experiencia escolar, los estudios críticos de la discapacidad y los enfoques de inclusión basados en derechos humanos propone el concepto de Región Audista Escolar (RAE) para nombrar la forma en que el audismo se materializa en interacciones, lenguajes y relaciones de reconocimiento entre sordos y oyentes. Así, la inclusión aparece como proceso en construcción, tensionado por dinámicas simbólicas que configuran una región escolar marcada por disputas de sentido.

Luis Adrián Miranda Pérez desplaza la mirada hacia la lectura y la escritura como prácticas corporales y situadas, cuestionando su reducción a ejercicios intelectuales orientados al cumplimiento y la evaluación. Abre una discusión crítica sobre cómo la lectura y la escritura se viven en cuerpos concretos, en tiempos fragmentados y en espacios comunitarios específicos. La reflexión recupera la experiencia como fuente de conocimiento y coloca en el centro la dimensión sensible y relacional del aprendizaje, mostrando que la región también se configura en prácticas educativas que disputan sentidos y posibilidades de agencia que atraviesan estos procesos en contextos comunitarios marcados por la precariedad y trayectorias educativas diversas.

Finalmente, Pablo César Gallegos Pérez y Juan Pablo Zebadúa Carbonell profundiza en la encarnación de la precariedad y la desigualdad en jóvenes del sur de México, específicamente en el municipio de San Fernando, Chiapas, haciendo del cuerpo un territorio donde se manifiestan tensiones estructurales, carencias materiales y relaciones de poder. La investigación etnográfica permite explorar

cómo los jóvenes habitan sus cuerpos en contextos de alta vulnerabilidad y cómo despliegan estrategias para responder a las condiciones que los despojan de garantías básicas. Más allá de una lectura objetiva de la desigualdad, el capítulo propone comprender la precariedad como experiencia cultural y corporal. Las corporalidades juveniles se revelan como lugares de conflicto, pero también de agencia y resignificación. Con ello, este volumen muestra que la región no sólo se piensa o se narra: se vive, se encarna y se disputa en los cuerpos que la habitan, confirmando que toda configuración regional es también una experiencia profundamente humana.

La región no solo se describe; se produce discursivamente. El canon académico ha construido una imagen del Sur desde el centro, muchas veces asociándolo con atraso o marginalidad. Frente a ello, la escritura regional puede convertirse en práctica contrahegemónica, capaz de disputar representaciones y de articular una ecología de saberes que dialogue con las racionalidades comunitarias. Este libro propone, por tanto, pensar el Sur como región producida históricamente, significada culturalmente y encarnada corporalmente. Las tres partes que lo conforman dialogan desde esa perspectiva: la región como pensamiento y escritura; la región como experiencia vivida y conflictiva; y la región como cuerpo precarizado y resistente. Entender la región como experiencia histórica, simbólica y corporal situada implica reconocer su carácter relacional y político. No se trata de una categoría neutral ni de un simple recorte espacial, sino de un campo de fuerzas donde se articulan memoria y poder, cultura y economía, identidad y diferencia. Siguiendo a Sagan (2004), la región no es solo espacio: es proceso. Y en ese proceso se juegan las posibilidades de reconocimiento, justicia y transformación en el Sur de México.

Referencias

Bataillon, C. (1993). *Regiones geográficas y espacios regionales en México*. El Colegio de México.

Sagan, I. (2004). Looking for the nature of the contemporary region. *Progress in Human Geography, 28*(2), 141–144.

Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Sousa Santos, B. de (2014). *Epistemologías del Sur*. Akal.

Parte 1
Pensar el Sur: Pensamiento, escritura y posicionamiento decolonial

Apuntes para una historia de las ideas en Chiapas (1824-2024)

Raúl Trejo Villalobos
Universidad Autónoma de Chiapas
https://orcid.org/0000-0002-6990-4935

Brevísima historia de Chiapas

El territorio que actualmente comprende el Estado de Chiapas ha estado habitado por los animales humanos por lo menos desde hace 10,000 años. Desde el 2,000 a. C. hasta el 1,500 d. C., esto es, durante 3,500 años, se gestaron, desarrollaron y colapsaron algunas ciudades de la civilización maya como Palenque, Bonampak, Yaxchilán, Toniná.

Como aconteció con todo el continente, el territorio que actualmente ocupa el Estado de Chiapas fue conquistado por los españoles a partir del siglo XVI. Durante los siglos de la Colonia, Chiapas perteneció a la Capitanía de Guatemala: era una provincia, como lo fueron parte de los actuales territorios de El Salvador, Belice, Honduras, Nicaragua, Costa Rica.

Después de los conflictos de la Independencia en todo el continente, el 14 de septiembre de 1824, la Provincia de Chiapas proclamó su anexión o federación a la República mexicana.

He aquí algunas referencias y acontecimientos durante los últimos 200 años: el Soconusco formó parte del Estado hasta 1842, la capital del Estado se trasladó varias veces de San Cristóbal de Las Casas a Tuxtla Gutiérrez durante

la primera mitad del siglo XIX, hasta que se hizo de manera definitiva en 1892. Tres rebeliones indígenas, una entre 1867 y 1869, una más en 1911, y la de mayor trascendencia en los últimos años, en 1994: La del EZLN.

Historias de las ideas contemporáneas en Centro-América

Primero, José Gaos habló del pensamiento hispanoamericano, lo caracterizó y elaboró una antología; enseguida, otra vez Gaos, y, además, Leopoldo Zea, escribieron los primeros libros de historia de las ideas en México y en Hispanoamérica.

Años después, Rafael Heliodoro Valle publicó Historia de las ideas contemporáneas en Centro-América (1960). En las primeras páginas, dice:

> Tarea difícil, ímproba, la de escribir la historia de las ideas contemporáneas en Centro-América; en primer lugar, porque falta la perspectiva que permita apreciar bien el pasado y en segundo término porque no habiendo un aparato bibliográfico sobre cuyos andamios se podría montar la arquitectura del libro, se hacía onerosa la tarea (p. 7)

Después de hablar de la precariedad de las bibliotecas, señala: "Situada Centro-América en la intersección de dos zonas geográficas. Ha permanecido en un estado de inmovilidad mental, sin poder salir del atraso económico y cultural que exigen la seria atención de los estadistas" (p. 7). Y, sin embargo, en lo sucesivo, expone y desarrolla el trasfondo histórico, los temas relativos a la democracia y las dictaduras, las relaciones entre la religión y el Estado, los dos partidos y la unión de Centroamérica, por un lado; y, por otro, la historia de las ideas educativas, políticas, jurídicas, científicas, económicas, filosóficas, estéticas; y, por

último, una parte relativa a la influencia de las ideologías y el cultivo de los distintos géneros literarios. Heliodoro Valle menciona al principio a Chiapas, nada más señalar que formó parte de Guatemala y que desde la Independencia pertenece a la historia de México.

En años recientes, Carmen Rovira coordinó *Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México. Siglo XIX y principios del XX*, en dos tomos. En el primero de estos, se reúnen más de 30 capítulos agrupados en cinco tipos de discursos: preindependentista y posindependentista, liberal y conservador, positivista y antipositivista, escolástico y cosmológico. En el segundo tomo, los capítulos se agruparon en los siguientes tipos de discurso: lógico y epistémico, de filosofía del derecho y discurso socialista, anarquista y nuevas rutas en la filosofía mexicana. A diferencia de Heliodoro Valle, se ocupa de autores y obras; y, además, considera a dos chiapanecos. En el tomo primero, hay un capítulo dedicado a Mariano N. Ruiz, autor de Nueva teoría cósmica, de 1925; y, en el segundo, hay un capítulo dedicado a Manuel Larráinzar, autor de Algunas ideas sobre la historia y manera de escribir la de México.

Notas para una Historia de las ideas en Chiapas

Arturo Ardao, en *La inteligencia latinoamericana* (1987), escribe:

> La historia de las ideas no se ha limitado, ni podía limitarse, a las ideas filosóficas. Pero es la historia de estas últimas la que ha resultado decisiva para impulsar la de todas las demás, remitiéndolas a una común área propia en el seno del saber histórico. La historia general de nuestros países, desde mucho tiempo atrás había venido ocupándose de las Ideas políticas, sociales, económicas, jurídicas, así como de las educacio-

> nales, religiosas, artísticas y hasta, de alguna manera, científicas y filosóficas. Unas veces, como elemento accesorio y no siempre bien distinguido de la historia de los respectivos hechos; otras, como capítulos más o menos precisos de la vagamente llamada historia cultural o historia intelectual. Hacia el primer tercio del siglo, una vigorosa corriente historiográfica animada por estudiosos de la filosofía, con destino específico a la historia de las ideas filosóficas, cambia rápidamente la escena. No solo opera en su particular dominio, sino que rescata la personería y confiere un sentido nuevo al estudio histórico de todas las otras ideas. (p. 98)

De aquí que sea comprensible los distintos tipos de ideas que se refieren en el libro de Heliodoro Valle y las particularmente filosóficas, en el de Carmen Rovira. En lo que sigue, presentamos algunas notas sobre ideas políticas y jurídicas, educativas y pedagógicas, estéticas y artísticas, científicas y filosóficas.

Algunas ideas políticas y jurídicas, podemos rastrearlas en los documentos de la independencia y anexión de Chiapas a la República mexicana, los primeros periódicos del siglo XIX (publicados por simpatizantes del federalismo, como Joaquín Miguel Gutiérrez, o del centralismo, como Fray Matías de Córdova), las constituciones del Estado, los acuerdos de San Andrés Larráinzar, entre otros textos.

Con respecto a los primeros, cabe resaltar el tratado secesionista, Plan de Chiapas Libre, expedido por el Congreso Chiapaneco o Junta provisional gubernativa, reunida entre junio y octubre de 1823.

En cuanto a las Constituciones, estamos hablando de seis: la de 1826, promulgada por el primer Congreso Constituyente; la de 1858, promulgada durante el gobierno de Ángel Albino Corzo; la de 1894, conocida también como

la "constitución Rabasa"; la de 1921, promulgada en el gobierno de Tiburcio Fernández Ruiz; la de 1971, promulgada durante el gobierno de Manuel Velasco Suárez, fundador de la Universidad Autónoma de Chiapas; la de 1982, promulgada durante el gobierno de Juan Sabines, hermano del poeta Jaime.

Dentro de este mismo apartado sobre las ideas políticas y jurídicas, y más allá de conservadores y liberales, centralistas y federalistas, no podemos dejar de mencionar a Ángel Pola, quien publicó algunas cuestiones relativas al socialismo. Hacia 1884, escribió en el periódico *El Socialista*:

> Parece increíble que una de las ideas más acérrimas, combatida hoy por el catolicismo, haya nacido en su seno, cuando estaba más puro y sus sacerdotes practicaban las virtudes allá en los primitivos tiempos, recorriendo casi todo el Asia Menor y no las reducían a pura palabrería como hoy (…) El socialismo se le teme en los imperios, reinos y monarquías; allí en donde está establecida esa división por la sangre o la riqueza; allí en donde el amo o patrón es dueño del obrero y no tiene suficientes horas de descanso para recuperar sus fuerzas y educarse, gozar de su hogar y educar a sus hijos (…) En México, hace más de catorce años que se trabaja en este sentido y existen multitud de periódicos que propagan esta doctrina (…) El carácter del mexicano se amolda en su mayor parte al socialismo y éste sin duda será el Credo del pueblo de Anáhuac. (p. 378)

Para abordar algunas ideas educativas y pedagógicas, podemos traer a cuenta los métodos didácticos que propusieron Fray Matías de Córdova y Fray Víctor María Flores, a principios del siglo XIX; podemos traer a cuenta también los documentos de los Congresos Pedagógicos que se rea-

lizaron a principios del siglo XX, así como, por ejemplo, los discursos con motivo de la fundación del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas, en la década de 1940, o el de la Universidad Autónoma de Chiapas, en la década de 1970.

El Primer Congreso Pedagógico del Estado de Chiapas se realizó entre diciembre de 1914 y enero de 1915. Las *Memorias* del mismo consta de tres partes, a saber: la introductoria, en donde se habla de la convocatoria, las bases constitutivas y los temas; la parte central, correspondiente a las actas de las sesiones; y, una parte de anexos, en la que se recuperan: la alocución del gobernador, Agustín Castro, en la sesión inaugural; el discurso de Marcos E. Becerra, Director General de Instrucción Pública del Estado; el Informe del Presidente del Congreso, C. M. Samayoa; y el discurso de clausura por parte del gobernador. El Segundo Congreso Pedagógico se realizó durante el mes de diciembre de 1917.

En 1845, Emeterio Pineda, en su *Descripción geográfica del Departamento de Chiapas y Soconusco*, dice:

> Las artes están muy distantes de nosotros; y como los que se dedican a cultivarlas viven y mueren pobres, sin obtener la más mínima distinción por su mérito, así es que la poesía y la elocuencia tienen aquí muy pocos alicientes. Por esta falta apenas se conocen las poesías del Dr. Fr Carlos Cadenas, y las del Dr. Fr Matías de Córdoba, que también escribió un tratado sobre el modo de leer con utilidad los autores antiguos de oratoria. (p. 108)

Posteriormente dice algo similar sobre la pintura, la escultura, la arquitectura. Siglo y medio después, Morales Bermúdez, en *Aproximaciones a la poesía y la narrativa de Chiapas* (1997), señala: “El estudio de la cultura en

Chiapas, la formación de las ideas, las resultantes derivadas de decisiones históricas fundamentales … son campos vírgenes para el estudio" (p. 17). No obstante, aquí va un primer apunte.

Para hablar de algunas ideas estéticas y artísticas, tenemos que concentrarnos a mediados del siglo XX, con la revista *Ateneo de Chiapas*, órgano del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas. En esta, podemos encontrar los siguientes artículos y ensayos: "Arte colonial en Chiapas", de Francisco de la Maza; "Copanahuastla, joya del plateresco en Chiapas", de Jorge Olvera; "El ballet Bonampak", de Pedro Alvarado Lang; "Fantasía y realidad en el ballet Bonampak", de Alberto T. Arai; "Música y danza indígenas de Chiapas" y "La música de la Valdiviana", de Eduardo J. Selvas, entre otros. Mención aparte merecen algunos estudios realizados durante la segunda mitad del siglo XX y que por motivos de espacio no puedo traer a colación.

Con respecto a las ideas científicas, al igual que las ideas estéticas, tenemos que concentrarnos, principal pero no exclusivamente, a mediados del siglo XX, época en que Álvarez del Toro y Faustino Miranda, entre otros, realizaron una catalogación de flora y fauna significativamente amplia del Estado de Chiapas.

A manera de cierre, traemos a cuenta cuatro autores y sus respectivas obras para apuntar cuatro ideas filosóficas: sobre el universo, la cultura, la filosofía y kuxlejal. Mariano N. Ruiz, en *Nueva teoría cósmica y su aplicación a las ciencias naturales* (1925), aventura la siguiente hipótesis:

> Remontándonos con la imaginación y la inteligencia a las profundidades del espacio, para buscar el origen primero de las visibles; y aceptando perentoriamente, al no poder detenernos en probarlo, que todo lo que existe en el mundo inorgánico ha de haber veni-

> do apareciendo, no por creación, como se creyó antiguamente, sino por evolución de un hecho que, siendo el primero y anterior, o concomitante al menos, a la creación de la materia, pudiera explicar todo el proceso de formación del Cosmos, no pudimos hallar otro más que la ATRACCIÓN UNIVERSAL, propiedad inherente a la materia primitiva. (p. 8)

Rosario Castellanos, en *Sobre cultura femenina* (1950), sostiene:

> ...cultura es lo que se opone o lo que se añade a la naturaleza, pero, en todo caso, lo que se separa de ella, superándola. La naturaleza es el mundo de los fenómenos que nosotros percibimos con nuestros sentidos y que encontramos como algo objetivo, exterior a nuestra conciencia, independiente sobre nuestros procesos mentales (...) Pues bien, sobre este orden se instala la cultura, pero esta es sólo a medias destino. La otra mitad es un resultado de la voluntad, la actividad del esfuerzo del hombre. La otra mitad es libertad. (pp. 91-92)

Eliseo Mellanes, en *Curso de lógica* (1962), siguiendo a Antonio Caso, sostiene que los "tres grandes problemas que pretende resolver la filosofía" son:

> ¿Qué es la ciencia?, ¿Qué es la existencia y ¿qué valor tiene la existencia?". Y más adelante señala: Estas cuestiones dan origen a los grandes capítulos de la filosofía o disciplinas filosóficas precisas como la Lógica, que con su carácter metodológico queda localizada en el primer problema al margen de la Epistemología o teoría de la ciencia; la psicología racional y la cosmología que se sitúan en el problema de la existencia; y la Ética, la Estética y la Religión que realizan la reflexión fundamental sobre el valor de la existencia. (p. 10)

Manuel Bolom, en *A´iel snopel. Un ensayo sobre el lenguaje y la filosofía de los pueblos* (2020), escribe:

> Hablar de historia es hacerlo de kuxlejal (existencia), estamos adentrándonos en el ordenamiento espacial y temporal de la concepción de la vida. Kuxlejal (existencia) es la manera o la capacidad de pensar simultáneamente tiempo y espacio, y esa simultaneidad se plasma sobre el contexto, donde se intersectan entre el mundo histórico y el mundo del presente como elemento central del pasel (hacer). Kuxlejal a la vez es un elemento simbólico de vitalidad, energía y dinamismo. También simboliza el retorno, el renacer y la capacidad de renovarse continuamente. En consecuencia, kuxlejal es en sí mismo la filosofía, la concepción y la cosmovisión que ha formado y producido el mundo tsotsil o maya en general, mientras que el pasel (hacer), meltsa-nel (hacer-preparar-ordenar), k'elel kuxlejal (cuidado de la vida-mirada de la vida) son expresiones y manifestaciones políticas y valóricas de dicha concepción del mundo, de la vida y de la propia existencia, de esta urdimbre de la experiencia humana como tarea de la ciencia, un modo de germinar para dar cuenta el modo de pensar, juntar la palabra para esto no basta opinar, requerimos del tsobel sbel sjol ko´ntontik (reunir el contenido delo que habita el corazón). (pp. 22-23)

Referencias

Ardao, A. (1987). *La inteligencia latinoamericana*. Universidad de la República.

Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas. (1992). *Ateneo: revista del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas*

[edición facsimilar]. Gobierno del Estado de Chiapas.

Bolom Pale, M. (2020). A´iel snopel. *Un ensayo sobre el lenguaje y la filosofía de los pueblos*. CRESUR.

Castellanos, R. (2018). *Sobre cultura femenina*. FCE.

Mellanes, E. (1962). *Curso de lógica*. ICACH.

Heliodoro Valle, R. (1960). *Historia de las ideas contemporáneas en Centro-América*. FCE.

Morales Bermúdez, J. (1997). *Aproximaciones a la poesía y la narrativa de Chiapas*. UNICACH.

Pineda, E. (1999). *Descripción geográfica del Departamento de Chiapas y Soconusco*. FCE.

Rovira, C. (Coord.) (2010). *Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México. Siglo XIX y principios del XX*. Universidad de Querétaro-Universidad de Guanajuato- Universidad Autónoma de Madrid-Universidad Nacional Autónoma de Madrid.

Ruiz, M. (2004). *Nueva teoría cósmica y su aplicación a las ciencias naturales*. Nueva Edición–Impresos Molinari Hermanos.

Trejo Villalobos, R. (2016). *Las generaciones del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas*. UNACH.

Trejo Villalobos, R. y Frausto, O. (Coords.). *Filosofía de los pueblos originarios*. Bajo Tierra Ediciones.

La escritura regional, un espacio para develar el entretejido de emociones, sentires y pensares

María Gabriela López Suárez
https://orcid.org/0000-0002-0482-0976

Se escribe por placer y eso alimenta el espíritu
María Gabriela López Suárez

Introducción

Narrar va más allá del mero acto de escribir es volver la mirada a mi interior, a lo que me rodea y a quienes me rodean, a las voces indistintas, a los paisajes que habito y que me habitan. Es tener el valor de compartir todo lo que me evoca lo anterior a través de las líneas que dibuja la palabra, mi palabra, nuestra palabra (López Suárez, 2024).[1]

En la escritura no solo hay voces individuales; esas voces tienen un trasfondo colectivo que evocan la memoria que se ha construido a través del paso del tiempo, en las interacciones con la diversidad de generaciones, en los encuentros y desencuentros interculturales, en la educación informal, no formal y formal. Es decir, en todas las experiencias vividas a lo largo de nuestro caminar, más allá de lo académico.

La escritura se puede evocar como un acto colectivo que

[1] Reflexión vertida en el cartel del Seminario Internacional Ciencia y poética. Las narrativas como recurso metodológico en contextos diversos, realizado del 7 al 9 de octubre de 2024, y en el marco de la 8ª Semana Nacional de las Ciencias Sociales del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSO) donde participé como comentarista.

se realiza desde hacer presente la palabra y compartirla con una o más personas; la narración –desde las experiencias de las que parto– puede ser en sentido literario, periodístico y académico. En mi caso, a partir de lo anterior, me incluyo como una expresión de lo que da sentido a las narraciones que hago y las vivencias en el terreno académico que parten de lo autoetnográfico.

> ¿Qué sucede al narrar?
>
> Al evocar esta acción, indudablemente vienen a mí historias diversas, personales, colectivas, externas, historias del nos-otros, nos-otras, paisajes, sonidos, aromas, sabores. La narración también es una invitación a la escucha, al asombro, a la curiosidad, herramienta importante en nuestro caminar.
>
> Narrar nos permite descubrirnos desde el compartir sobre diferentes temas, sea en la escritura, en lo auditivo, en lo audiovisual, en esas narraciones se producen intercambios, encuentros, desencuentros, esperanzas, que nos permiten seguir caminando. (López Suárez, 2025)[2]

Tomando como base lo anterior, retomo a la escritura, desde la autoetnografía, para compartir en este capítulo. Es decir, cómo a través de ella se puede reflexionar sobre la región o regiones que habitamos y donde nos comunicamos cuerpos y memoria colectiva. Además de lo anterior, el apostar a la *escritura otra*, a otra narrativa, desde lo académico no solo es un gran reto, sino que también constituye un modo creativo –otra forma– de acercar los temas de investigación a quienes nos leen y consultan los temas que desarrollamos, tal como señala Richardson (2019, p.

[2] Reflexión vertida en el cartel del Seminario Internacional Ciencia y poética. Narrativas e investigación en contexto diversos, realizado del 13 al 15 de octubre de 2025, en el marco de la 8ª Semana Nacional de las Ciencias Sociales del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSO), donde participé como comentarista.

47) "¿Hubo alguna vez la manera de hacer textos vitales que marcaran una diferencia? Me aferré a la idea de que escribir es un método de investigación".

Coincido con Richardson (2000, como se citó en Feliu, 2007) en que la autoetnografía es una práctica analítica creativa, es decir:

> es una mirada que recorre un camino de ida y vuelta entre lo social y lo personal. En esta ida y vuelta, la frontera entre lo personal y lo social se diluye … Las prácticas analíticas creativas pueden ser una forma de resistencia a las modalidades del control social que marginan narraciones alternativas. (Feliu, 2007, p. 267)

El contenido del texto se integra en tres apartados: el primero da cuenta del argumento teórico del escrito, tomando las categorías centrales de análisis; el segundo apartado vierte la sistematización de lo analizado a partir de la experiencia en la escritura desde la labor académica y como columnista. El tercer apartado es el de las reflexiones generales sobre la columna Voces ensortijadas y cierra con breves conclusiones.

Los andamiajes de la escritura y su vínculo con la autoetnografía

La escritura es una práctica que realizo desde que comencé a cursar el nivel básico en la escuela formal. Sin embargo, antes de eso hay experiencias que, indudablemente, detonaron y marcaron el gusto e interés por la lectura y, por ende, la escritura. La memoria colectiva está presente en esos vínculos.

> Haciendo una vuelta a mi experiencia recuerdo que en la niñez me gustaba escuchar las historias que contaban mis abuelitas, mis tías, tíos, las amistades mayores de la familia. Por cierto, la mayoría de las personas

> que contaban historias eran mujeres. En mi mente y corazón quedaron grabadas esas voces, las entonaciones en sus relatos, las carcajadas, los nudos en la garganta, las lágrimas, las experiencias y enseñanzas que cada historia tenía. (López Suárez, 2022, p. 75)

Parte de la escritura tiene como elemento importante a la oralidad, porque justo desde la escucha que hacemos, hay una parte elemental en el proceso de la comunicación, parte vital en el acto y arte de escribir e interactuar con una y con las demás personas.

> La oralidad es un medio importante para conocer y preservar las historias, esta actividad de destinar un momento en el día, para sentarse y escuchar a otras personas, porque no solo es importante contar, sino que escuchemos o nos escuchen. Ésa es una de las claves fundamentales. Pero las historias no solo se cuentan, también se escriben o se registran de alguna manera, y cuando una lee un texto de un relato con el que resuena se crean conexiones, más allá de las épocas o diferencias culturales. Recuerdo que a mi abuelita materna le gustaba escribir detalles de eventos que ella consideraba importantes, tenía sus libretas, ahí anotaba fechas, nombres y algunas veces también los agregaba a las fotos. (López Suárez, 2022, pp. 75-76)

Evoco en la memoria y hallo imágenes de textos diversos, entre ellos, los que copiaba de las lecturas realizadas en clases, en la primaria; es en el nivel de la secundaria cuando comienzo a redactar textos breves —no académicos— vinculados a reflexiones generadas a partir de mi influencia por la literatura y temas cotidianos, plasmando ahí sentires diversos sobre la naturaleza, la amistad, el amor.

En la etapa del bachillerato continuo con esta práctica y en la etapa universitaria, al cursar la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma de Chia-

pas, es cuando la escritura detona también en un vínculo con el sentido crítico. Esto, en gran parte, fomentado por las lecturas compartidas por un docente, en una asignatura, que estaban relacionadas con temáticas en América Latina y a autores como Eduardo Galeano, que invitaban a la reflexión.

Mi formación profesional, vinculada al periodismo, es una parte fundamental en la escritura que desarrollo. A partir de ella está mi interés por los géneros periodísticos de tipo informativo, principalmente notas y entrevistas. Esa escritura se fue desarrollando más como profesionista —en el periodismo cultural en el que inicié desde el año 2008— hasta continuar con mi formación académica en estudios de posgrado, a la par de comenzar mi caminar en la labor docente en nivel de educación superior y después de mis estudios en el doctorado, como investigadora.

Es como académica cuando la escritura toma un camino distinto, enfocado a los temas que son de mi interés en las líneas de investigación que he desarrollado, comunicación intercultural, periodismo, radio comunitaria, juventudes, identidades, turismo comunitario, patrimonio cultural, cuidados y autocuidados. Aunado a lo anterior, en el año 2017 se suma otro aporte a la escritura cuando inicio mi travesía en los géneros periodísticos de opinión, con la redacción de la columna *Voces ensortijadas* —que escribo semanalmente desde el mes de julio de ese año.

A través de leer diversa literatura académica fui poniendo especial atención a la narrativa de los textos; me encontré con literatura cuya manera de plasmar las investigaciones, o resultados de estas, desde la parte teórica hasta la metodológica nos es compartida en un modo distinto. Es decir, la manera de comunicar las ideas es más cercana, como una especie de diálogo o charla, con ese tono de calidez que nos invita a leer, sin perder por ello el sentido argu-

mentativo de un texto académico. Eso me permitió identificar que en el ámbito académico también es importante y necesario trabajar en la narrativa. De tal forma que el narrar no sea inalcanzable para las diversas comunidades que nos leen, teniendo presente un elemento fundamental en todo proceso comunicativo, integrar ideas claras, pero también que conecten con los sentires y pensares de las personas, grupos, a quienes se pretende hacer llegar los mensajes.

> Narrar también es una forma de comunicar ideas, procedimientos e informaciones valiosas para un trabajo investigativo. El discurso narrativo es versátil, rico en recursos y efectos. De un lado, permea y acompaña la cotidianidad de los seres humanos. De otro, traduce sus emociones y comprensiones a escenarios posibles de comunicación y reflexión. Responde interrogantes filosóficos absolutamente frecuentes: qué somos, por qué nos pasa lo que nos pasa y cómo siento lo que digo. El uso frecuente de la narración influye poderosamente en el surgimiento de teorías que dan lugar a innovaciones en todos los campos. (Mena Lozano et al., 2020, p. 174)

Tomando como referencia lo anterior, el narrar tiene un vínculo estrecho con el memoriar porque, como se ha señalado, narrar deviene de los encuentros, de la interacción con lo colectivo, las ancestras y ancestros, también de la escucha activa. La acción de memoriar conlleva una apuesta que va de la mano con la otra narrativa, que mencioné en líneas anteriores, y que en el ámbito académico implica no solo un estilo distinto de escritura, sino la presencia de un agenciamiento crítico que se hace presente en el enfoque teórico y metodológico de las investigaciones.

A partir de lo anterior, que el memoriar implica un reconocimiento hacia la diversidad cultural, de pensamien-

tos, sentires, pensares y es una apuesta importante para la construcción en colectivo de los conocimientos.

> Memoriar es devolver los rostros, sentires y vivires a los seres que hicieron posible el acontecer, por más olvidado y recóndito que sea [...] Memoriar [...]posibilita la confluencia de historias diversas, siempre inestables, siempre renovadas, producidas y co-construidas por variedad de sujetos y comunidades. (Mena Lozano et al., 2020, p. 52)

En ese narrar, la escritura se entreteje con el memoriar y también, se establece una intrínseca relación con el ámbito de estudio de lo regional. A qué me refiero cuando hago la reflexión de la región,

> Una región está conformada por los sujetos que conviven en un espacio determinado, donde la interacción con el contexto que rodea a los actores sociales y cada uno de los aspectos que lo integran son elementos fundamentales que deben tomarse en cuenta, como sus componentes históricos, geográficos, culturales, económicos, jurídicos, sociales, políticos, lingüísticos, mismos que incidirán en los diversos procesos que los grupos establezcan entre sí. (López Suárez, 2012, p. 22)

Es así que el caminar de la escritura también se puede reflexionar desde lo regional, teniendo presente que todo lo que conlleva a la acción y arte de escribir, se convierte en un espacio que es habitado en tiempos y lugares determinados, donde confluyen historias diversas, sucesos que acontecen en contextos diferentes, participación de actores distintos que pueden ser protagonistas o no de las historias narradas, encuentros y desencuentros interculturales que se realizan a partir de procesos de interacción. Eso, es lo que da sentido a que desde estas líneas plantee la reflexión sobre la escritura regional, donde el narrar es un ingrediente básico.

> Narrar significa focalizar elementos, ponerlos en un contexto determinado, establecer conexiones plausibles, crear secuencias, sugerir estructuras temporales, secuencias entre hechos, fenómenos y personajes, crear nociones de continuidad y discontinuidad, causa y efecto, incertidumbre, cuestionamiento, revisión y asombro. (Mena Lozano et al., 2020, p. 175)

Continuando con el tema de la escritura académica bajo una narrativa otra, que nos permita conectar con los diversos grupos para divulgar las investigaciones que se hacen y aportar a distintas comunidades, es en el año 2020 cuando tengo mi primer acercamiento formal con la autoetnografía. Esto fue como participante en el Seminario Interculturalidades posibles. Narraciones y reflexiones desde nuestras identidades, sentires y quehaceres, coordinado por el Cuerpo Académico Sociedad y Diversidad Cultural de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), en la que soy profesora investigadora desde el año 2008.

De este Seminario derivaron no solo reflexiones académicas sobre las temáticas planteadas sobre el tema de las interculturalidades, sino también el conocimiento de la narrativa desde el campo académico, de nuestras narrativas y de la escucha en común, para dar cuenta de lo académico a través de la autoetnografía como método cualitativo, vinculado con los sentires y pensares a partir de las experiencias vividas. Como señala Guerrero, "aquello que contamos a los demás, y que también nos contamos a nosotros mismos, emerge de procesos intencionales de selección, elaboración, expresión y rememoración de las experiencias personales" (Guerrero Muñoz, 2014, p. 240). Un elemento que incidió de manera determinante en esta experiencia fue que sucedió en un momento crucial de nuestras vidas, la pandemia por el COVID-19.

Entre la docencia, la escritura y los espacios habitados como región

Volver la mirada hacia el andar recorrido, me permite reflexionar sobre el acercamiento a la escritura, la narrativa en un sentido académico, así como a esta apuesta que he hecho de indagar sobre mi práctica docente, investigadora y el valor agregado de tomar la herramienta del método autoetnográfico para trabajar con ella.

Es interesante también puntualizar sobre las temáticas que se vinculan para el trabajo con esta metodología. Aquí hay un factor importante que es el tema de los cuidados y autocuidados, que he tenido la oportunidad de abordar, de pensar, repensar, conversar, cuestionar, esto a partir de vivencias encarnadas, de discusiones y deconstrucciones en espacios académicos con otras perspectivas.

Puedo señalar, de manera general, que hasta antes de iniciar mi participación en el Seminario Interinstitucional La organización social del cuidado, enmarcado en el proyecto "Prácticas sociales y culturales de los cuidados. Un estudio desde las dimensiones reproductiva y productiva de la vida cotidiana y el trabajo de familias migrantes y locales en el sureste de México", que coordina la doctora Carolina Rivera Farfán, del Ciesas-Sureste y del que soy colaboradora, no había reflexionado sobre los acercamientos que he tenido al tema de los cuidados y autocuidados. Y vinculado con lo anterior, está la escritura.

En el año 2020, como señalé en líneas anteriores, me sumé al Seminario Interculturalidades posibles. Narraciones y reflexiones desde nuestras identidades, sentires y quehaceres en la UNICH. Una de las facilitadoras en el Seminario fue la doctora Susan Street, académica del Ciesas-Occidente, quien nos acompañó en un par de sesiones compartiendo sus experiencias en una de sus líneas de inves-

tigación, la autoetnografía y los enfoques de la escritura autobiográfica, apoyando también en sugerencias de cómo trabajar nuestras historias.

Quiero destacar que un elemento muy valioso en este Seminario fue la escucha y el trabajo en colectivo. Escribir nuestras historias, escucharnos con las y los colegas docentes-investigadoras, investigadores, representó para mí un aporte fundamental. Este seminario me llevó a repensar sobre mi labor como cuidadora y la importancia del autocuidado, del cual no solía prestar mucha atención. Mi acercamiento con la autoetnografía es, en gran parte, uno de los aportes de este seminario, como resultado redacté el capítulo intitulado "Escribir a través de las grietas por la COVID- 19: sentipensares de una docente universitaria". En este texto dentro de la narrativa vinculé mi práctica docente en la etapa de pandemia, los roles como profesora, mujer, hija, compañera, hermana, tía, volviendo un poco la mirada hacia el tema de la enfermedad, las emociones, el cuerpo y también cómo afrontar todo esto.

Para el año 2021 realicé una fotobiografía para un número de la revista Devenir que editaba la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). El tema que elegí fue la revaloración del significado de mis manos ante la contingencia del COVID-19. Ahí la narrativa fue breve, sin embargo, encontré en este ejercicio una conexión particular con el cuerpo, con mi cuerpo, con las emociones y con la enfermedad. Aquí observé ya un atisbo del vínculo con lo regional, de manera más consciente.

Entre las travesías académicas, en el 2023 me inscribí al diplomado Salud Intercultural y Pensamiento Latinoamericano, coordinado por la UNICH y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). La propuesta temática me pareció importante para incursionar en vincular el tema de la salud desde lo intercultural; en este Diplomado

además de los temas, la dinámica y lenguaje, daba cabida a otras experiencias académicas, otros compartires de las reflexiones, con una dinámica de trabajo desde una metodología otra. Me pareció interesante la manera en que se retomó la escritura vinculada a los temas del curso. Una de las participaciones que tuvimos fue compartir, mediante la escritura, nuestra experiencia con la comida, las preguntas guías fueron: ¿Qué tipo de comida preparas y con qué elementos? ¿De quién has aprendido? ¿Con quién compartes la comida? ¿Qué tipo de experiencias, gustos y sabores puedes comentar? ¿Cuándo la comida ha sido para ti motivo de encuentros festivos?

De lo anterior, los coordinadores crearon un documento llamado Recetas decoloniales , ahí nuevamente integré la narrativa en un espacio académico; este me brindó la oportunidad de reconocerme en la escritura con un tema nodal como lo es la alimentación y encontrarme de nueva cuenta con mi identidad colectiva, con el memoriar y con las regiones que habito y que comunico a través de la narrativa.

> El Recetario Decolonial [...]también te propone dar continuidad al diálogo imaginario entre personas sentipensantes extendiendo a otros y otra la palabra y la escritura para elaborar otras comidas emancipadas desde el mismo lugar donde hablan, vivencian y recuperan memorias en diferentes lenguas. (Tasat et al., 2023)

Desde el año 2023 comencé a acompañar como asesora a la doctora Ana Laura Castillo Hernández, quien hace una estancia posdoctoral en la UNICH con el proyecto "Cartografías interculturales de género y salud: prácticas de cuidados de mujeres jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, con mujeres estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas". Como parte del proyecto ella tiene una participación en el programa de

radio de la UNICH, Los colores de la voz; la sección se llama "¿Quién cuida a quién? Interculturalidad y cuidados", se divulga quincenalmente y soy la editora del material, por lo que también he ido adentrándome a los temas que aborda.

Aunado a lo anterior, con Ana Laura hemos estado trabajando en colectivo, en propuestas académicas que han derivado en talleres, ponencias, artículos, capítulos para libros y donde los ejes transversales son: cuidados, autocuidados, interculturalidad, el enfoque regional, la perspectiva de género y la comunicación intercultural. Estos temas son atravesados desde nuestros diversos roles como académicas, investigadoras, pero también como mujeres, madre, pareja, hermana. Lo anterior, me ha remitido nuevamente a encontrar en la narrativa una herramienta muy potente para relatar lo que se indaga, lo que se cuestiona, lo que se reconoce en estas constantes interacciones en que se está inmerso en lo cotidiano, en el día a día, pero también para narrar lo que duele, lo que inconforma, lo que indigna, lo que preocupa.

Breves notas desde la escritura de la columna *Voces ensortijadas*

Si bien he hecho un esbozo general de algunas experiencias desde la docencia, la investigación y cómo he ido tomando parte en otra narrativa, desde lo académico, no puedo dejar de lado la parte básica de mi formación y sus aportes en lo personal y profesional. Escribir la columna periodística desde hace ocho años y medio me ha brindado una parte clave para narrar historias sobre diversos actores, contextos, personajes, vivencias y donde toman lugar las regiones que habito y me habitan. A través de los años he ido creando relatos, a partir de los espacios distintos en los que interactúo.

La escritura desde la columna *Voces ensortijadas* significa una forma muy valiosa de poder conectar con lo personal, pero también con lo colectivo, memoriar el terruño, la matria, pero también con las emociones individuales y colectivas, con el cuerpo, con las culturas y cuando esta columna se divulga, el texto deja de ser individual y pasa a formar de lo colectivo, sobre todo cuando el público lector me hace llegar las resonancias que les generan los textos que escribo semanalmente.

Voces ensortijadas se ha convertido en una aliada para escribir desde lo no académico y de poder compartir esta narrativa en espacios literarios como el Festival Proyecto POSH, la Feria Internacional de la Lectura Yucatán (FILEY), Grito de Mujer, por mencionar algunos ejemplos. En este interactuar con la narrativa desde lo no académico también he encontrado una vertiente que, a través del fluir de la escritura, de manera creativa, da cabida a los autocuidados. Escribir es liberador y un acto de amor.

Participar en espacios literarios también me ha llevado a reflexionar que los temas sociales que nos interpelan como el de la migración, los feminicidios, las violencias, el deterioro ambiental, el racismo, la discapacidad, la interculturalidad, pueden ser narrados desde otras miradas, con lenguajes más cercanos, menos rígidos y con los que conectamos.

El ámbito literario no está reñido con el académico. Por el contrario, constituye una veta que puede explorarse para estas otras formas de cómo aprender, de cómo enseñar, de cómo incentivar, de cómo comunicarnos. La narrativa a través de la columna que, dicho sea de paso, es uno de los géneros periodísticos de opinión flexibles que permiten a quien lo escribe poder abordar los temas que le interesen, con el lenguaje y formato que se desee. Es así que he encontrado en la columna periodística una manera no solo

de fortalecer mi formación profesional sino de encontrarme a través de la escritura, como una apuesta que implica muchos retos. Entre algunos, el compromiso de una escritura clara, puntual, sencilla, pero a la vez que pueda ser creativa y que conecte con las demás personas.

Cada texto de las *Voces ensortijadas* no se crea desde lo ficticio, tiene su raíz en las regiones que me rodean y de las que formo parte, en las voces que he escuchado a través del caminar en la vida, en distintos grupos, de quienes están en diversos espacios, pero, sobre todo, encarnando a mujeres distintas. Esa es una de las apuestas que se fue consolidando en la columna, que sus protagonistas son mujeres. Esto fue fortaleciéndose a lo largo de la escritura y del trabajar en lo que he llamado relatos y que algunas escritoras y público lector le llaman crónicas o historias.

Me parece trascendente mencionar que también he tenido la oportunidad de cursar talleres vinculados con la escritura creativa, uno de los que incentivó la creación de esta columna fue el taller "Entonces, escribo" facilitado por la dramaturga y escritora Damaris Disner Lara. Otro de los talleres que he cursado fue sobre lectura y escritura terapéutica en el marco de la FILEY 2025 en Mérida, Yucatán.

A continuación, comparto un extracto del primer texto que se publicó de la columna Voces ensortijadas, en julio del año 2017 en el portal Chiapas Paralelo.

> Me asumo como una casa que ha ido transformándose con el paso del tiempo, era pequeña, con ventanas entre abiertas, un jardín verde, colorido, una que otra habitación oscura, silenciosa… La casa ha ido modificándose poco a poco, el cambio ha llevado sus ritmos. (López Suárez, 2022, p. 243)

Escribir ha significado mi reconocimiento como mujer, como comunicadora, como ser sintiente, pensante y que también ha logrado sanar a través de la escritura. Semana tras semana los textos de la columna se convierten en ese estímulo a crear desde la palabra escrita, que también nutre el espíritu, el corazón y que hace volver la memoria a los temas que son inmediatos, los que se están viviendo con la gente de a pie.

Al mismo tiempo, me ha permitido identificar la relación entre sucesos, personajes y contextos. De ahí que la escritura periodística también forma parte de la región que habito.

A manera de conclusiones

He mencionado que el objetivo del presente texto es describir cómo la escritura constituye una región donde los cuerpos y la memoria colectiva habitan y se comunican. Las notas que he expuesto dan cuenta del valor intrínseco que lleva la escritura, la narrativa se convierte en más que solo tomar nota de algún tema o para darlo a conocer.

La escritura cobra sentido en el momento en que se le atribuye la potencia que tiene desde que se reconocer el valor de la palabra de quien o quienes narran. En el caso del andar académico cobra mayor relevancia cuando el memoriar de lo colectivo se hace consciente a través de ella; cuando las voces se visibilizan y las redes que se entretejen permiten que lo colectivo también resuene, no somos seres individuales sino sociales.

Reflexionar sobre lo regional lleva a reconocer que las regiones son diversas, que tengamos presente que se construyen en colectivo y que tienen distintas formas de incidir, de manifestarse y de habitarse.

La escritura constituye una región fundamental como un espacio lleno de infinitas posibilidades que permiten la interacción, es decir, comunicar, comunicar-nos en una diversidad de lenguas. En la narración escrita hallamos también un puente que permite conectar a los diversos cuerpos que habitamos las distintas culturas.

Si la escritura es una región, en ella hay encuentros y desencuentros de quienes interactuamos desde lo colectivo. Pero también hay aprendizajes, hay emociones, hay sentires y pensares y reconocimientos de las diversidades.

Y ante esto me surgen algunas interrogantes que comparto para la reflexión en colectivo: ¿Cómo habito la región desde la escritura? ¿Cómo plasmo esa región que habito? ¿Cómo se conecta mi corazón y mi pensamiento desde la escritura? ¿Cómo puedo cuidarme o mejor aún escucharme a través de las líneas que trazo?

Desde la narrativa académica la autoetnografía se convierte en una aliada clave, que permite dar cuenta del valor que tienen las historias escritas desde autoras, autores y reconocer cómo lo colectivo está haciéndose presente, pero, sobre todo, la manera en cómo podemos trabajar los temas de investigación a partir de este método, la importancia de la escucha, de las voces, de los testimonios que reflejan esa relación con los distintos contextos, espacios, legados, las memorias.

Si retomamos a la escritura como una herramienta para los cuidados y autocuidados, encontramos que también cobra sentido como una terapia que incide no solo en lo individual sino en lo colectivo. Una terapia que permite ser como ese respiro que se necesita ante diversas situaciones, que también se puede llevar a la parte de la docencia e incentivar al estudiantado. Desde y con la escritura nos conectamos, nos entretejemos, esto se hacer a partir

de escuchar las historias diversas, que toman lugar en los textos, que surgen de escucharnos, de escribir esas historias, de plasmarlas con nuestros lenguajes y el poder reconocernos en ellas.

La escritura regional, entonces, forma parte del nosotros, nosotras, de los espacios que habitamos, que nos habitan, que nos interpelan, que nos atraviesan, pero que también nos generan esperanzas y nos motivan a seguir caminando. A través de ellas no solo podemos reconocernos, comunicarnos, sino también generar nuevas voces, nuevas maneras de encontrarnos, de sentirnos, de escucharnos, reconocernos, de convivir juntas y juntos.

Sin duda que el tema que he presentado, tomando como referencia las experiencias que he compartido, puede profundizarse más y es importante hacerlo.

Estas líneas son un acercamiento al tema vertido, sin pretender agotarlo, más bien, se pretende continuar alimentándolo, vivenciándolo y reflexionando sobre su importancia y sus aportes, más allá del ámbito académico. Es ahí donde tiene relevancia el poder haber hecho estas reflexiones partiendo de mi formación doctoral en los estudios regionales. Es decir, a lo largo de la trayectoria académica, periodística y del andar cotidiano se vislumbran las regiones que nos están rodeando en el día a día y que no necesitamos buscar más allá de donde estamos porque nos encontramos viviendo en ellas, solo hay que detenernos, hacer pausas para reconocerlas y poder compartir sobre ellas, qué las construyen, quiénes las construyen, quiénes las habitan, qué inspiran esas regiones y cómo podemos abordarlas, insisto, más allá de solamente en los espacios académicos.

La tarea no está terminada, hay mucho trabajo por realizar, caminos que recorrer, regiones sobre las que tenemos

que contar e incluso conectar con ellas. Está aquí la invitación a poder seguir haciendo la conversa en colectivo sobre la escritura regional, un espacio con muchos aportes al ámbito académico.

Es relevante que esta escritura no solo se genere o construya desde el ámbito académico, sino que dé cabida a otras experiencias, a interactuar con otros grupos, con los que se pueda aprender y estimular el fortalecimiento de la narrativa. Hablo aquí de la narrativa como un espacio de construcción colectiva, donde el memoriar se haga presente, cobre sentido y que, además, nos permita multiplicar las formas de interactuar y de entender los contextos en los que habitamos y vivimos.

Referencias

Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital, 12*, 262-271. http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447

Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la autoetnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. Azarbe. *Revista Internacional de Trabajo social y bienestar,* (3), 237-242.

López Suárez, M. G. (2012). *Historias de vida en espacios posmodernos: miradas emergentes de conocimiento regional. Arte, cultura e identidad* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Chiapas-Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/3e02d435-ec75-49df-9c41-769d84d4005a/content

López Suárez, M. G. (2022). *Voces ensortijadas. Antología I*. Tifón.

Mena Lozano, Á., Cardona López, M., Ortega Roldán, E., Salazar Saraza, Y., González Patiño, E., Morales Mosquera, M., Tascón Tascón, M., Canacuan Aguilar, A., Berrío Moncada, M., Cuchillo Jacanamijoy, S., Mesa Mejía, J., Valencia, G., Rendón, L., Yagarí, L., Roca, S., Forbes, H., Gallego, Á., Rivas, K., Mosquera, L. … Rodríguez Piedrahita, J. (2020). *Diálogo de saberes. Hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia. https://n9.cl/2yiwn

Richardson, L. (2019). La escritura, un método de indagación. En Bénard Calva, S. M. (Coord.). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Tasat, J. A., Kaufmann, R., Nájera Castellanos, A. J., Castañeda Seijas, M.N. y Méndez Torres, G. (2023). *Recetas Decoloniales. Diplomado Salud Intercultural y Pensamiento Latinoamericano*. Universidad Intercultural de Chiapas-Universidad Nacional Tres de Febrero.

La región en clave decolonial: Insurgencias, violencias y memoria

Adriana María Parra Peña
https://orcid.org/0009-0001-8593-0172

Introducción

Pensar la región en clave decolonial implica apartarse de la idea de la región como un objeto de estudio neutral, un escenario pasivo o una porción de tierra por conocer, para asumirla como un campo de disputa simbólica, política y epistémica, donde la colonialidad se manifiesta como una estructura viva y presente que orienta prácticas, establece relaciones de poder y atraviesa todos los ámbitos de la vida social, cultural, espiritual, afectiva, religiosa, política y económica.

Desde esta perspectiva, la región decolonial permite observar, de forma situada en tiempo y espacio, realidades complejas, organizadas por diversas maneras de ver, habitar y narrar el territorio, frecuentemente contradictorias y conflictivas. Estas realidades están marcadas por múltiples formas de violencia que operan tanto en el plano material como en el simbólico y, frente a las cuales, emergen prácticas insurgentes que reconfiguran las estructuras sociales, la memoria, el patrimonio y la historia.

Estas prácticas abren posibilidades de existencia y reexistencia para quienes han sido sistemáticamente invisibilizados, ignorados, marginados, excluidos, discriminados y silenciados, afirmando su presencia y su capacidad de producir sentido, conocimiento y futuro desde sus propias experiencias. En este marco, las interacciones sociales, las

relaciones de poder, la configuración de las subjetividades y la construcción histórica del territorio se constituyen como dimensiones centrales para comprender la región no como un espacio dado, sino como una realidad en permanente disputa, transformación y resignificación.

Formas otras de ver la región

La región decolonial se fundamenta en los principios de la teoría decolonial y se conceptualiza como una región sociocultural de carácter simbólico, que permite un análisis complejo y transdisciplinario de los movimientos y las transformaciones sociales. En esto difiere de otros enfoques para analizar la región, pues a diferencia de una región de corte económico o político desde la ciencia regional, la región decolonial como región simbólica se configura a partir de imaginarios compartidos, procesos históricos y representaciones colectivas de identidad y pertenencia en relación con un territorio. En ella, no siempre los límites y las fronteras son físicos, sino que son establecidos por las mismas sociedades y comunidades a través de normativas oficiales o mandatos sociales. Las fronterizaciones obedecen a establecimientos culturales de subjetividad y percepción del "otro" como diferente.

> La región no es sólo una categoría social, sino también cultural. Es el sistema de creencias, valores y significados de una comunidad determinada lo que da forma a las relaciones institucionales y sociales. En otras palabras, la cultura tiene una influencia decisiva en la naturaleza de las instituciones que se han formado a través de la iniciativa social y que fomentan el desarrollo de diversos sistemas regionales. Por otra parte, la naturaleza peculiar de tales sistemas afecta las direcciones del cambio cultural. (Sagan, 2003, p.10)

De este modo, la región simbólica se caracteriza por ser dinámica pues se mueve conforme van sucediendo las transformaciones sociales. En el caso de la región decolonial, una de sus mayores intenciones radica en saber cómo se dan estas interacciones sociales y sobre todo cómo se dan las relaciones de poder, no sólo en la actualidad, sino cómo se dieron en el pasado; por ello, es necesario indagar qué sucedió para que estas relaciones se configuraran de esa manera. En este sentido, Giménez (1994) enuncia como un componente vertebral en "la idea de región sociocultural, [...] [es] que esta nace de la historia, es decir, de un pasado vivido en común por una colectividad asentada en una porción de territorio" (p. 165), por lo tanto, la historia y el pasado tienen un lugar central, pero no sólo cómo historia y cómo pasado, si no como un pasado que está vivo en el presente.

Si bien la historia en la región sociocultural de Giménez (1994) tiene un sentido explicativo y contextual, en la región decolonial la pregunta se orienta más sobre su papel en la configuración de las relaciones de poder y cómo ello atraviesa la historiografía. Es decir, la manera en que esa historia se ha registrado cobra importancia. Entonces, es sustancial saber quiénes y cómo han escrito la historia en la región, para esclarecer cuáles son las implicaciones políticas que esto ha tenido.

En este mismo sentido, las propuestas de región sociocultural como la de Sagan (2003) de enfoque humanista, permite dar cuenta de las interacciones sociales, culturales e históricas con el espacio, las relaciones de poder y las tensiones de dentro de la región en relación con las fuerzas exteriores que influyen en ella. Asimismo, Rózga-Luter y Hernández-Diego (2010) consideran que los estudios socioculturales contemporáneos, permiten una perspectiva de análisis de mayor complejidad puesto que consideran

los aspectos fisiográficos, sociales, culturales, políticos, económicos de la región de estudio en relación con los actores que generan la región.

> Desde el pensamiento poscolonial y el pensamiento decolonial se cuestiona también a los paradigmas posmodernos, y se "invoca una epistemología, un sujeto y un proyecto político que cuestiona los modelos eurocentristas del conocimiento y la agencia". (Restrepo y Rojas, 2010, p. 22)

En tanto, desde lo decolonial se cuestiona el eurocentrismo de las ciencias sociales, y se invita a insurgir desde la academia al proponer nuevas formas de interpretar las agencias que pretenden formas de hacer, pensar, ser y vivir desde un paradigma otro (Mignolo, 2005). De acuerdo con esto, la perspectiva de Pons y Chacón (2017), refuerza esta idea, en tanto consideran que el objetivo de la región sociocultural es:

> Dar cuenta de la medida en que los actores sociales, situados en una unidad espacio-temporal determinada, perciben estas posibilidades, atendiendo a sus capacidades humanas y a las limitaciones estructurales que enfrentan; de la medida en que pueden accionar en distintos sentidos y, desde allí, modificar la dirección de los procesos históricos locales, regionales e, incluso, aportar singularidades al proceso de globalización en el que hoy se encuentran insertos. (p. 9)

De esta forma, la región decolonial como región sociocultural posibilita observar las agencias y las acciones de quienes generan la región, como una forma de cambiar el rumbo del presente hacia el futuro idealmente imaginado. Es sustancial reconocer que la región se manifiesta a través de las acciones que, a su vez, están cargadas de significados y simbolismos, son performativas y concentran el

núcleo de la acción en las corporalidades; esta idea parte de dos postulados, el primero de García-Selgas (1994) en el que propone el término de enacción para enunciar las agencias corporales, en las que el cuerpo aparece como base del sentido de la acción. Y el segundo, de Planella (2015) en el que el cuerpo se entiende como "la dimensión del sujeto que posibilita la socialización, la encarnación y la corporeización del mismo en el mundo" (Planella, 2015, p. 36).

Esto es vertebral en la región decolonial, puesto que el sistema moderno colonial capitalista instauró una corporalidad hegemónica, una estética y una mirada que fue impuesta como criterio de clasificación, categorización y jerarquización de las personas. De este modo, es relevante observar cómo se ha construido esa corporalidad hegemónica, qué características físicas tiene, qué atributos éticos, morales y comportamentales la acompañan. Es fundamental en el análisis, considerar las ideas de blanquitud y blancura, la relación directa entre imagen y política, y el papel del racismo, el cual no tiene sentido sin una razón de control y dominación (Restrepo, 2010; Echeverría, 2007). En este sentido, para la comprensión y conocimiento de la región, el enfoque socio-cultural, permite ahondar en las complejidades ontológicas y epistemológicas que requiere el estudio de las agencias simbólicas y políticas.

Las violencias surgen como producto de estas prácticas de jerarquización y clasificación, puesto que el dominante establece los límites de la diferencia y marca para el "otro dominado" los espacios restringidos o de acceso, los lugares sociales en los que se establece a qué tiene derecho y a qué no, qué puede y qué no puede hacer, sentir, expresar, soñar o tener. Establece los lugares que están fuera de los espacios de privilegio de los dominantes, espacios a los cuales los dominados solo pueden acceder en condición

de subordinación o subalternización, o derivado de una actividad productiva o de servicio.

Las insurgencias emergen en respuesta a las múltiples violencias que sufren los "dominados", una gran parte de la población mundial que carece de servicios básicos, de alimentación adecuada, de acceso a la justicia, de libertades y del ejercicio pleno de su ciudadanía, además de ser víctimas de las violencias epistémicas, simbólicas, corporales, estéticas, territoriales, ontológicas, del tiempo, entre otras, que dan origen a sistemas de exclusión, marginación, opresión, control y deshumanización; es además propio de la región el que estas violencias se hagan presentes de forma simultánea, y de manera explícita o enmascarada.

De este modo, la episteme decolonial implica y exige un cuestionamiento permanente frente a las estructuras, prácticas, valores, principios, mandatos, instituciones, formas de ser, estar y conocer el mundo, impuestas por Europa, Occidente o también llamado el Norte Global, materializadas en prácticas enmarcadas y orientadas por su matriz moderno colonial capitalista, un orden mundial que se estableció a partir de 1492, con la llegada de Cristóbal Colón al actual continente americano. A partir de allí, se estableció un orden dominante que excluyó, silenció y fronterizó todo lo no occidental; se renombró el territorio encontrado y se declaró terra nullius o tierra de nadie, para poder expedir los títulos de propiedad correspondientes a la Corona Española y hacerlo parte de su imperio; sus pueblos se declararon como naciones paganas e infieles para ignorar el "derecho de primer ocupante" y apropiarse legalmente los territorios, además de promover campañas de evangelización que también justificaban la guerra y dicha ocupación.

De este modo, sus habitantes ancestrales, quienes según vestigios arqueológicos, contaban con al menos 12.000

años de permanencia en el sur del continente (Borrero, 2015) como el último territorio en poblarse, fueron desplazados, sometidos, esclavizados; una gran parte exterminados y otros tantos, murieron a causa de las enfermedades, el hambre y la explotación.

Esta práctica se instauró y se normalizó por parte de campañas colonizadoras lideradas por países europeos en diferentes territorios del mundo a partir del siglo XVI. Posteriormente, durante la formación de las nuevas naciones en los siglos XIX y XX, se implementó por las élites criollas para continuar con la expropiación de tierras a las comunidades indígenas que aún permanecían en todo el continente americano, desde el norte en el actual territorio estadounidense hasta el sur en Argentina. Una práctica que no sólo despojó a los pueblos originarios de sus territorios si no que:

> Trastocó todas las epistemologías, espiritualidades, cosmovisiones, colonizándolas con narrativas eurocéntricas de la modernidad. De ahí que la descolonización no sea solamente un asunto de luchar contra las estructuras externas de la dominación moderna occidental (descolonización del poder), sino también luchar contra las estructuras internas o el Occidente que llevamos adentro (descolonización del saber y el ser) y los «egos conquiros» enfermizos que nos constituyen a todos (descolonización espiritual). (Grosfoguel, 2016, p. 165)

Es por esto que, desde la episteme decolonial, se hace el reconocimiento de múltiples epistemologías, en donde se valoran y consideran formas otras, no occidentales, de ser, saber y estar en el mundo, basadas en la oralidad, la espiritualidad, la experiencia vivida y la relación con la naturaleza. Es necesario un cruce y diálogo de saberes, para articular conocimientos, conceptos y enfoques de diversas

fuentes y disciplinas, de ahí la importancia de la pluriversalidad (Mignolo, 2010), la ecología de saberes (De Souza, 2014), la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

El estudio a través de la región decolonial requiere de un compromiso ético-político por parte del investigador, pues la región es una apuesta por la justicia epistémica y social. No busca solamente entenderla, sino transformarla desde la dignidad de los pueblos históricamente marginados. La mirada se orienta a partir de la valorización y reconocimiento de la agencia local, el protagonismo lo tienen las personas y los colectivos con sus luchas ontológicas, políticas y epistémicas, en ello, las comunidades se reconocen como agentes históricos y políticos capaces de transformar la realidad y no como objetos de estudio. Las acciones se observan como parte del fortalecimiento de las resistencias y alternativas de reexistencia, como prácticas de vida, de organización y de creación simbólica que construyen futuros distintos al modelo moderno colonial.

Perspectiva de las violencias desde la región decolonial

El análisis de las violencias desde los estudios regionales con un enfoque decolonial, amplía la mirada y supera la idea de la violencia como evento, permite verlo en su dimensión y profundidad espacio temporal, y se asume que no son hechos aislados o aleatorios, sino que hacen parte de un sistema, de una estructura; verlo de este modo, permite identificar y develar la presencia de la colonialidad en ellas. Las violencias y la corporalidad están estrechamente relacionadas desde la perspectiva decolonial, pues dentro del sistema colonial esta jerarquización de los cuerpos deriva en deshumanización, y en consecuencia, en una división entre cuerpos que importan y cuerpos que no importan.

Asimismo, el cuerpo y la corporalidad representan la unidad. La revolución, la insurgencia y la emancipación, se viven desde el cuerpo y a través del cuerpo, al igual que las violencias, las opresiones, las desigualdades y las injusticias. Según Aníbal Quijano, en el caso de la colonialidad del poder impregnada en la formación de nuestra "América Latina", la corporeidad es "el nivel decisivo de las relaciones de poder" (Haesbaert, 2020, p. 276).

Estas clasificaciones y jerarquizaciones dan lugar a la colonialidad del ser, del saber y del poder (Quijano, 2014) que se materializan en estructuras que ordenan socialmente, como: el racismo, el patriarcado, el machismo, el sexismo, el cisgenerismo/heterosexismo, el antropocentrismo, el adultocentrismo, el edadismo, el clasismo, el capacitismo, el mercantilismo, el cientificismo, los extremismos políticos y religiosos, entre otros, que conducen al detrimento de las condiciones de vida y bienestar de diferentes sectores de la población, ya que configuran un cuerpo social fragmentado; con ello, se evidencia que la matriz moderno colonial capitalista apunta al individualismo y a ir abandonando la idea de comunidad.

El racismo, como estructura decisiva de la colonialidad del poder, condujo a la formación de un cuerpo social racializado como marco de significado; es decir, una sociedad que histórica y sistemáticamente ha jerarquizado y clasificado los cuerpos de acuerdo a sus características físicas, origen geográfico y/o étnico, en el cual se mantienen esquemas sociales que establecen quiénes están en dominancia y quiénes en subalternidad (Quijano, 2014). Esto deriva en un sistema racista que ha penetrado todos los niveles sociales, que ha normalizado la subalternización de los no blancos, entre ellos los afrodescendientes, indígenas y personas de piel oscura, que ha conducido a situaciones de marginación, discriminación, desigualdad y

pobreza, lo cual precariza o incluso niega el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Según Fanon (2010, como se citó en Grosfoguel, 2012) y De Souza (2010) en el cuerpo social racializado se generan dos universos divididos por una línea, esta determina la existencia de unos y la inexistencia de los otros, como lo explica Grosfoguel (2012) al citar a Fanon (2010):

> Las personas que están arriba de la línea de lo humano son reconocidas socialmente en su humanidad como seres humanos con subjetividad y con acceso a derechos humanos/ ciudadanos/ civiles/ laborales. Las personas por debajo de la línea de lo humano son consideradas sub-humanos o no-humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por tanto, negada. (p. 93)

Por su parte De Souza (2010), lo explica a través de los conceptos del pensamiento y la línea abismal, en lo cual considera que:

> El pensamiento occidental moderno […] consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de «este lado de la línea» y el universo del «otro lado de la línea». La división es tal que «el otro lado de la línea» desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible del ser. Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro. (p. 29)

Estar de un lado o del otro de la línea no sólo corresponde a las estructuras racistas, sino que aplica para cualquiera de los sistemas de ordenamiento social. En el machismo y en el patriarcado, las mujeres están por debajo de la línea; en el capacitismo, están por debajo aquellos que tienen alguna condición corporal, mental, psicológica que en cierto grado los hace dependientes para sobrevivir y "limita" sus capacidades productivas; en el edadismo, los niños, los adultos mayores y las mujeres "de cierta edad" se desvanecen para el sistema; y así, son invisibilizados, subalternizados, silenciados y excluidos, unos y otros, en un sistema que fragmenta y produce constantemente cuerpos sin derechos y cuerpos que no importan. Restrepo (2012) aporta una importante reflexión, que aunque se refiere en particular al tema racial, es aplicable a cualquiera de las sedimentaciones, aquí mencionadas:

> El colonialismo no es un asunto del pasado ya superado sino un legado que estructura nuestro presente más de lo que tendemos a reconocer, y esto tanto para quienes fueron colonizados como para los colonizadores (Quijano, 2000). Esto es ilustrado, entre otros aspectos, por la pervivencia de una mentalidad colonial. La noción de raza y las categorías raciales con las cuales nos pensamos en la actualidad a nosotros mismos y a los otros, constituyen uno de los legados más presentes del colonialismo. Estos legados coloniales troquelan nuestros marcos interpretativos y comportamientos, abarcan disímiles planos (desde lo estético hasta, el deseo y lo moral). Estos legados coloniales se han sedimentado como sentido común desde el cual pensamos y actuamos, pero el cual rara vez sometemos a un escrutinio crítico. Por tanto, aunque el racismo se articuló históricamente con el colonialismo, no es un fenómeno que se haya quedado en el pasado. Los discursos y prácticas institucionalizadas que legitimaron los genocidios de la trata de los millones de

> africanos o los exterminios de los pueblos indígenas fueron los gérmenes de concepciones y actitudes hacia sus descendientes que se han sedimentado en el sentido común constituyendo nuestro presente. (p. 185)

Esta diversidad de formas de violencia, de estructuras que la legitiman y la normalizan, genera tensiones permanentes entre las personas que habitan los territorios. Las relaciones asimétricas de poder y las consecuencias sociales, políticas, económicas, culturales y personales que conlleva la vigencia de estos sistemas, da origen a múltiples manifestaciones de resistencia e insurgencia, movimientos sociales que cuestionan, confrontan, exigen y protestan. Todos ellos hacen parte de las agencias regionales, modelan los paisajes, generan cambio y movimiento. Luchar contra el sistema hace parte de la cotidianidad en esta región, el Sur es un territorio en disputa permanente, emergen desde grupos pacifistas con intervenciones simbólicas, hasta grupos levantados en armas. Las diferentes formas de lucha conviven, se entremezclan, se enfrentan, se asocian, se confrontan, se fragmentan, se reconfiguran, lo que da lugar a un territorio y un paisaje modelado por el conflicto, la violencia, la adaptación y la supervivencia.

Desde esta perspectiva, la violencia ya no se considera como un fenómeno externo a la región, sino que se convierte en un elemento constitutivo de su configuración histórica que determina estructuras en el presente. De este modo, la violencia ha moldeado las formas de organización social, las relaciones de poder, las identidades colectivas y las condiciones materiales de existencia. Al respecto Grosfoguel (2016) desde su postura decolonial, considera que:

> la modernidad no es un proyecto emancipatorio, como gran parte del pensamiento eurocéntrico nos ha hecho creer. La modernidad/colonialidad es un proyecto ci-

> vilizatorio, que se produce al calor de y se expande con la violencia a escala planetaria que generó la expansión colonial europea para producir vida (aunque sean vidas mediocres), en las zonas del ser y muerte prematura en las zonas del no ser (Cesaire, 1950; Fanon, 1952; Grosfoguel, 2012). (Grosfoguel, 2016, p. 160)

Desde la colonialidad se reconocen dos mecanismos predominantes para perpetuar la violencia: la normalización y la interiorización. El primero, afecta la percepción y el sentido de rechazo o cuestionamiento frente a hechos violentos; el segundo nos hace a todos partícipes y activos promotores de las formas de violencia. De este modo, la normalización es uno de los mecanismos más eficaces de la colonialidad para enmascarar el verdadero sentido y forma de la violencia, pues al sedimentarse como parte del orden social, las formas de violencia dejan de ser percibidas como tal y pasan a ser adoptadas como normales, inevitables e incluso necesarias. Esta normalización contribuye a su reproducción, ya que invisibiliza sus causas estructurales y revictimiza a los sujetos que la padecen al desplazar la responsabilidad hacia ellos.

En cuanto, a la interiorización, esta es la forma en que las personas después de normalizar las violencias, las internalizan y las reproducen, lo que genera dinámicas que promueven conductas de control, opresión, exclusión, inferiorización, subalternización, explotación, al interior de los núcleos familiares y de las comunidades, lo que conduce a la erosión y fragmentación de las relaciones sociales, redes de apoyo, además de suprimir la empatía y la solidaridad.

Uno de los objetivos de la ruptura del tejido social es ver al otro como un enemigo y construirlo discursivamente como una amenaza que puede ser potencialmente letal para justificar el uso desmedido de la fuerza, e incluso

su eliminación física (Romero, 2007). Desde la colonia, Juan Ginés de Sepúlveda en el Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios en 1547, dejó por escrito las diversas razones y justificaciones de la guerra en este continente. En este mismo tenor, se han legitimado las prácticas de inferiorización, subalternización y explotación derivadas de una idea iusnaturalista que se ampara, para la dominación, en la superioridad cultural, moral y espiritual de las personas y las naciones civilizadas, por un lado, y por otro, en la torpeza, barbarie e inhumanidad de aquellos que por naturaleza están obligados a obedecer y servir por su condición de imperfección. Como quedó de manifiesto en el Demócrates:

> y del mismo modo en el alma la parte racional es la que impera y preside, y la parte irracional la que obedece y está sometida; y todo esto por decreto y ley divina y natural, que manda que lo más perfecto y poderoso domine sobre lo imperfecto y desigual. (Ginés de Sepúlveda como se citó en Menéndez y Pelayo y García-Pelayo, 1986, p. 21).

De este modo, las violencias en sus diversas manifestaciones y magnitudes, encuentran en la configuración regional colonial, no solo una justificación sino un lugar central en la constitución y formación de las relaciones de poder, de las jerarquías y lugares sociales de cada persona, este orden social en principio estableció que:

> el varón impera sobre la mujer, el hombre adulto sobre el niño, el padre sobre sus hijos, es decir, los más poderosos y más perfectos sobre los más débiles e imperfectos. Esto mismo se verifica entre unos y otros hombres; habiendo unos que por naturaleza son señores, otros por naturaleza son siervos. Los que exceden a los demás en prudencia e ingenio, aunque no en fuerzas corporales, estos son por naturaleza

> los señores; por el contrario, los tardos y perezosos de entendimiento, aunque tengan fuerzas corporales para cumplir todas las obligaciones necesarias son por naturaleza siervos, y es justo y útil que lo sean, y aún lo vemos sancionado en la misma ley divina. Porque escrito está en el libro de los Proverbios: "El que es necio servirá al sabio" Tales son las gentes bárbaras e inhumanas ajenas a la vida civil y a las costumbres pacíficas. (Ginés de Sepúlveda como se citó en Menéndez y Pelayo y García-Pelayo, 1986, p. 22)

En este sentido, Ginés de Sepúlveda, a través de sus textos, no manifiesta una idea personal, por el contrario, sintetiza formas de pensamiento arraigadas y fundamentales para Occidente con raíces profundas en la filosofía aristotélica y acogidas en el Renacimiento por la Iglesia Católica para ser soportadas en la ley eterna, divina y natural, una postura que, como indica el autor, resulta contradictoria, pero útil en la práctica y sobre todo en lo que al tema de la conquista de los territorios encontrados se refiere. Para conciliar ambas posturas, autores como Vitoria en la Relección de Indis, argumentaron la existencia, en los "cortos de ingenio", de una necesidad natural de ser regidos y gobernados y, por tanto, se consideró incluso, un hecho beneficioso para ellos debido a la incapacidad de gobernarse a sí mismos (Menéndez y Pelayo y García-Pelayo, 1986).

Otra de las justificaciones frente a las violencias coloniales se relacionó con la idea de la salvación eterna de los habitantes ancestrales del continente. Para los conquistadores y los misioneros de la Iglesia Católica, se convirtió en un deber apartar a los pueblos originarios de lo que consideraban prácticas idólatras y paganas, así como de costumbres impías, para conducirlos hacia la verdadera religión, lo que, según su perspectiva, también resultaría beneficioso dada la supuesta condición natural de barbarie. Desde

esta mirada, la predicación se presentaba como un acto de humanidad y redención.

No obstante, aunque se sostenía que la conversión debía ser voluntaria, cuando alguien se resistía se implementaban estrategias de persuasión mediante la enseñanza religiosa; y si estas no eran efectivas, se recurría al terror, la amenaza e incluso al castigo físico. Así mismo, la violencia también se ejerció sobre templos, objetos e imágenes vinculados a las espiritualidades originarias, considerados expresiones de idolatría o herejía. Esto dio lugar a un amplio movimiento iconoclasta, en el que, de manera sistemática, se destruyeron símbolos y espacios sagrados bajo sospecha de brujería, idolatría o prácticas paganas.

El epistemicidio no sólo se dio a nivel religioso, también los múltiples conocimientos con los cuales contaban los pueblos ancestrales fueron silenciados, junto a la campaña iconoclasta fueron quemados los soportes que contenían y constituían la memoria y el conocimiento de las comunidades. De este modo, se impuso una sola forma de conocimiento, de religión, de arte, una sola narrativa y una sola historia que se ha repetido durante años. Las naciones que no fueron exterminadas fueron condenadas al destierro, la marginación y la exclusión, la inferiorización se hizo presente en todos los aspectos de la vida, lo que Dussel (1994) ha llamado el "encubrimiento del otro", como el producto de una conquista militar y religiosa, que se apropió de territorios, cuerpos y almas.

La naturaleza no escapó a los principios utilitaristas, mercantilistas y de explotación de la conquista, desde la región decolonial, se reconoce la devastación y el desequilibrio que ha traído el modelo moderno colonial capitalista a la tierra, así como lo expresa Noboa-Viñan (2006):

> Estos principios mecanicistas y economicistas conllevaron a concebir al cuerpo de la naturaleza como simple fuente de materia y de energía, "la naturaleza ha sido constituida sistemáticamente en términos de máquina capitalista y de mercado" (Haraway 1991: 97), dispuesta allí con el único objetivo de servir para que el hombre la convirtiera en bienes materiales, agregándole valor a través del trabajo y convirtiendo todos los recursos naturales disponibles en la naturaleza, inclusive la vida, en mercancía, en objetos de compra-venta. (Noboa-Viñan, 2006, p. 92)

Como explica Catanzaro (2010) la tierra se convierte en la tumba de todos los muertos de la guerra contra la barbarie, y ella misma, es una tierra – cadáver, porque muere al ser desentrañada, la civilización moderna extrae, explota, consume, contamina y enferma la tierra, la tierra se reduce a un:

> Cuerpo en el que el conquistador ejerció su afán de dominio y propiedad, la tierra no es más que un despojo, huella de la huida de los perseguidos y aniquilados, gran cadáver ella misma, inexpresiva tierra baldía que sólo contaría como el botín que más tarde podría ostentarse en calidad de trofeo y que, como abstracto y homogéneo "espacio", adquiriría valor metafísico. (p. 93)

La naturaleza ha sufrido de igual forma múltiples violencias que han dejado un daño irreversible. El calentamiento global, un agujero en la capa de ozono, el deshielo ártico, las especies extintas y en vías de extinción, la crisis del agua, las enfermedades derivadas de actividades mineras y de extracción de minerales, epidemias y pandemias, hambrunas y sequías, ciclos alterados, entre otros, dan cuenta de las consecuencias de este orden mundial.

Este breve recuento sobre las formas de las violencias en la región decolonial, se ha hecho con el propósito de explicar

la importancia de las insurgencias simbólicas regionales, de las luchas políticas que expresan y de su preocupación por la historia, la memoria y el patrimonio. Es una región que se configura a partir de dinámicas contradictorias que modelan las identidades, las territorialidades y las formas de pertenencia, donde la colonialidad se reproduce, pero también se cuestiona y se resiste.

La insurgencia, una forma de reexistencia

Desde esta perspectiva regional, es posible identificar las manifestaciones sociales que emergen de la estrecha relación entre las formas de violencia que se ejercen sobre los distintos sectores sociales y los diferentes modos de protesta, manifestación, insurgencia y resistencia que utilizan los movimientos sociales, las personas y los colectivos para cuestionar y confrontar el sistema moderno colonial capitalista.

Aunque derivado de ello hay un pluriverso de expresiones, para este capítulo el interés se ha centrado en las acciones de insurgencia simbólica, entendidas como un conjunto de formas de protesta que se lleva a cabo principalmente a través de símbolos, signos, mensajes y expresiones culturales en lugar de métodos convencionales de confrontación física o enfrentamientos armados, por lo que implica la utilización táctica de símbolos y expresiones culturales para confrontar o desafiar las estructuras establecidas y promover cambios sociales o políticos. Permiten de cierta forma, encontrar un camino hacia la justicia, un ajuste de cuentas sanador de las heridas que han dejado abiertas quienes no se sienten en la obligación de dar explicaciones y mucho menos de pedir perdón; de tal forma, la insurgencia simbólica se constituye como un acto de reparación y memoria. Su sentido se revisa y se reescribe desde lo que Gómez y Mignolo (2015) han llamado un pensamien-

to-posicionamiento crítico de frontera, que se manifiesta desde la necesidad de re-existir.

> Re-existencia, escrita también como r-existencia o reexistencia, como concepto emerge en el contexto latinoamericano y su uso se ha difundido sobre todo en discusiones académicas, pero nace o se ha inspirado en el seno de las luchas sociales. Movimientos sociales con sus estrategias de territorialización y re-territorialización cotidianas, cuestionan lo establecido, renuevan las formas de analizar e interpretar la realidad y conducen una revisión de la teoría, para encontrar otras formas de expresar lo que está sucediendo en los territorios, en las disputas históricas y cotidianas. (Hurtado y Porto- Gonçalves, 2022, p. 3)

Aquí los territorios no son solo físicos, también son simbólicos, surgen en ellos nuevos lugares y se abren caminos, se rompen fronteras y se mueven las estructuras, tocan lo que Bolívar Echeverría (2011) denomina el "nervio político", es decir, esa sensibilidad social que se tiene respecto a aquellas manifestaciones culturales generalmente corporalizadas que sugieren o proponen cambios en las imágenes ideales o prototípicas de una sociedad.

Los símbolos y las metáforas son la base de estas formas de insurgencia, por lo que, en ello, el arte tiene un lugar esencial a través de sus diferentes manifestaciones como: la danza, la poesía, la literatura, la música, la instalación, el performance, la escultura o la intervención del espacio público, se posiciona como el medio que las personas usan para representarse a sí mismas, para hacerse ver y escuchar. De este modo, plazas, parques, monumentos, edificios, calles y museos son el escenario de estas expresiones. Allí, surgen apropiaciones, resignificaciones, rechazos y denuncias, llamados a la conciencia y a la memoria.

En este sentido, Albán-Achinte (2013) plantea el arte como una forma de re-existencia ante lo que Fanon (1974 como se citó en Albán-Achinte, 2013) denominó la "imposibilidad ontológica" es decir, aquella negación del ser ante la imposibilidad del sujeto colonizado de configurarse y representarse a sí mismo, como consecuencia de que las representaciones de las cuales es objeto están hechas desde la mirada del otro, el colonizador, que silencia, dibuja y desdibuja a su gusto y acomodo. Él es quien detenta el monopolio de la representación, puesto que, como lo explica Shohat (1995) el subalternizado no tiene o tiene muy poco control sobre las representaciones que se hacen sobre él, las cuales, además, están atravesadas por una intencionalidad política mediada en este caso, por un discurso de dominación (Colombres, 2012; Hall, 2010; Echeverría, 2007). Además, al ser estas representaciones reiteradas y las únicas existentes, el subalternizado se apropia de la representación que se hace de él y la asume como suya propia. De ahí, que autorrepresentarse, desde la mirada decolonial, sea un acto de insurgencia.

Desde su labor pedagógica y de procesos de creación junto a comunidades indígenas y afrodescendientes, menciona Albán-Achinte (2013) que "el rastreo de la memoria, las auto-representaciones, la denuncia del racismo y todas las formas de discriminación, el reconocimiento del territorio, aspectos de orden cosmogónico y prácticas culturales de la vida cotidiana" (p. 464) son los temas predominantes en el arte de la reexistencia, con ellos se afinca una postura política de reafirmación ontológica y epistemológica, frente a la colonialidad y desde la necesidad de descolonizar la mirada, la historia y la memoria.

Así mismo, aparece la grieta como una metáfora recurrente y poderosa en el lenguaje del arte y la academia para representar los procesos de ruptura, de renacer después de

la destrucción, y de resistir e insurgir. Esta ha sido utilizada desde la poesía, el arte, la investigación y las narrativas de la insurgencia. Desde las grietas se resiste, se re-existe, se nace y se renace como lo expresa Ale Collado en su Poema-grieta (2023); de ellas emerge la vida, sólo hay que observar la gran cantidad de grietas en las que germinan flores y plantas, desafiando al asfalto, es por eso que son un símbolo de la vida que se abre camino hasta en los resquicios más pequeños como lo escribe Ernesto Sabato en su obra La resistencia (2000): "El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer" (p. 75).

Para Gloria Anzaldúa (2021), la grieta es la marca, la herida, la rajadura, el intersticio, la cicatriz, el malestar, el borde, la frontera, donde no hay nada debajo de los pies, las define como nepantlas: "son lugares de constante tensión, donde las piezas ausentes o perdidas pueden ser convocadas a volver, donde la transformación y la sanación son posibles, donde la totalidad se mantiene fuera de alcance, pero parece posible" (Anzaldúa, 2021, párr. 2). De igual forma las grietas y las rajaduras conservan una relación con un evento previo de tensión, de susto o espanto. Son rupturas que suceden cuando se experimentan situaciones de rechazo, desprecio e inferiorización y que conducen a darse cuenta de realidades que golpean en la conciencia del sí mismo, que desencadenan el autodesprecio y la repulsión a la propia corporalidad.

Y por su parte, Paige Bradley (2004) en su obra Expansión, el cuerpo agrietado de una mujer representa ese proceso del rompimiento previo a la transformación, al resurgimiento, una ruptura necesaria para volver a creer y a crear, renacer y fortalecerse después de haber estado roto, el duelo de dejar atrás para comenzar de nuevo.

Eduardo Galeano habla sobre Las grietas en el corazón del imperio (2004) para referirse a esos espacios de limitada desobediencia frente a las instituciones del capitalismo. Y Catherine Walsh (2019, 2020), invita al ejercicio de agrietar como una forma de insurgencia académica. En este mismo sentido, el Subcomandante Insurgente Galeano (2015) habla del método del muro y la grieta como la forma de mantenerse en resistencia zapatista, donde el muro es el sistema y las acciones de insurgencia y resistencia son la grieta, una grieta que hay que trabajar constantemente para que no se cierre. Con ello, se agrieta la estructura, la matriz moderno colonial que se presenta como un implacable e indestructible muro de concreto, como dice Doris Salcedo (Museo Guggenheim Bilbao, 2022): "el concreto es un material duro, que [...] ahoga, ahoga la vida, silencia, oculta, tapa [...] ese material silencioso, radical, inflexible, que no permite ningún tipo de sutileza [...] lo radical del silencio de la muerte" (5m6s).

Una reflexión recurrente en ella y su obra, en 2007, Salcedo presentó su intalación Shibboleth en el Tate Modern de Londres. Una grieta de 167 metros, tallada en concreto e instalada en la Sala de las Turbinas, que representa la división en la humanidad, la grieta separa, segrega, fragmenta y deshumaniza. El evocador título de la obra, hace referencia a un pasaje bíblico en el que se cuenta cómo los miembros de un pueblo en Israel, durante un período de guerra, identificaban a quienes pertenecían o no a su tribu por la forma en que pronunciaban esta palabra, la prueba se realizaba antes de cruzar el Rio Jordán, y quienes no lo pronunciaban correctamente eran asesinados, se estima que al menos 42.000 personas murieron por esa razón (Ramos, 2008). De este modo, para Doris Salcedo, la grieta representa una separación clara y profunda entre nosotros y los otros, la identidad como núcleo del sentido de humanidad propio y de los demás, como la "línea

abismal" de Boaventura de Sousa o la "línea de color" de Frantz Fanon. Su activismo y propósito social ha llevado a Doris Salcedo a visibilizar constantemente, a las víctimas de la violencia, el conflicto y la guerra:

> Las obras cuentan una historia, mantienen una memoria, las víctimas, en particular las víctimas del Sur Global son víctimas que difícilmente tendrán algún nivel de justicia, la única justicia que alcanzan es la justicia poética que les puede dar el arte. (Museo Guggenheim Bilbao, 2022, 00:07:13)

Así, las grietas en sus obras representan el paso del tiempo, del tiempo del duelo, la herida colonial que marca la historia, la memoria y los cuerpos.

Silvia Rivera-Cusicanqui (2018) también utiliza la metáfora de la grieta en distintos sentidos, siempre asociada a la resistencia, como cuando se refiere al trabajo de activistas, grupos solidarios o colectivos estigmatizados al decir que "esta es una forma de trabajar desde los resquicios y las grietas que abre el sistema" (p. 89); también, al definir la capacidad de acción de la micropolítica, la cual define como "un ejercicio permanente y solapado de abrir brechas, de agrietar las esferas molares del capital y del estado"(p. 135).

Para las insurgencias simbólicas que buscan agrietar, conmover y denunciar, el espacio público es uno de los escenarios principales, allí es el lugar de los murales, los memoriales espontáneos, los antimonumentos y antimonumentas, las intervenciones en el arte escultórico monumental, como las pintas, las quemas o la toma, secuestro y derribo de los mismos. Son acciones polémicas que dividen opiniones, preocupan y molestan a algunos sectores sociales, de hecho se constituyen facciones que se enfrentan entre sí, unas defienden los monumentos y otras pre-

tenden destruirlos. Desde la mirada colonial estas acciones ponen en riesgo la historia, la memoria, el turismo y llevan a la ciudad al caos y la anarquía, generalmente se juzgan como actos irracionales, aleatorios e innecesarios. Sin embargo, desde la perspectiva decolonial se reconoce su contenido político, se observa como un acto comunicativo y altamente simbólico que responde a las múltiples violencias que afectan a las comunidades.

Se interpreta que no es el monumento, sino lo que representa, los valores que materializa, que perpetúa y que impone. Es la historia que se encarna y que se vive desde el cuerpo, la que interpela y desde donde se cuestiona. Se aboga por la memoria de los olvidados, por el recuerdo de los desaparecidos, por la justicia, la dignidad y el respeto, además por lo que Ricoeur (2003) llama la "justa memoria".

Conclusiones

El enfoque decolonial desde los estudios regionales, resulta ser una posibilidad teórica, epistemológica y metodológica que permite realizar un análisis complejo e integral para comprender las diversas manifestaciones sociales, artísticas y culturales, que se posicionan políticamente desde la crítica al mito de la modernidad, a la colonialidad, y a sus formas de dominación y control.

Al regionalizar, los fenómenos dejan de ser eventos aislados, aleatorios, irracionales e innecesarios para tomar su lugar dentro de las dinámicas sociales, para reconocer las violencias múltiples y estructurales, que dan origen a las formas de resistencia e insurgencia; para dimensionar su contenido simbólico y político; y finalmente, para dar el lugar a las comunidades y colectivos, silenciados, excluidos y oprimidos del sistema moderno colonial capitalista y así abrir caminos de reexistencia.

El arte ocupa un lugar especial en esta reflexión, puesto que es y ha sido un camino sanador a través de la expresión y la creatividad, un derecho para re-existir, para representarse y autorrepresentarse, para reconfigurarse y ocupar los lugares sin miedo. Al igual que el arte, el trabajo comunitario responde de forma insurgente frente a los propósitos individualistas del capitalismo, reconocer en ello, otras formas de afectividad, de ser, estar y vivir en el mundo y en relación con la tierra. Son propuestas para habitar el cuerpo y el territorio desde lógicas que se desprenden de las imposiciones de la dominación.

Nombrar las diferentes manifestaciones sociales y culturales como insurgencias simbólicas y presentarlas como una alternativa diferente al vandalismo o la iconoclasia, cambia el punto de observación del otro que ya no se constituye como una amenaza letal, o como alguien carente de raciocinio y humanidad, sino todo lo contrario: alguien que se manifiesta desde su propia subjetividad, que se une a otros que hacen lo mismo y comparten un objetivo común. Se puede ver entonces, en ellas, el potente poder simbólico que tienen para comunicar, para situar y para revelar las realidades de otros.

Referencias

Albán-Achinte, A. (2013). Artistas indígenas y afrocolombianas: Entre las memorias y cosmovisiones estéticas de la resistencia. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I, 443–468.

Borrero, L. (2015). Con lo mínimo: los debates sobre el poblamiento de América del Sur. *Intersecciones en antropología, 16*(1), 5-38.

Anzaldúa, G. (2021). Gestos del cuerpo, escribiendo para idear. *Revista Anfibia*. https://www.revistaanfibia.com/escribir-para-lidiar-con-la-bestia-sombra/

Catanzaro, G. (2010). Historia mineral. Ezequiel Martínez Estrada y los sentidos del telurismo. Interrogaciones sobre el método. *Studia politic je, 20*, 87 – 95. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3980166

Collado, A. (2023, 29 de junio). *Poema–Grieta. Escrituras impropias y autohistoria. Metodologías y práctica narrativas para la memoria colectiva*. https://escriturasimpropiasyautohistoria.wordpress.com/2023/06/

Colombres, A. (2012). *La descolonización de la mirada. Una introducción a la antropología visual*. Ediciones ICAIC.

De Souza, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce-Extensión Universitaria-Universidad de la República.

De Sousa Santos, B. (2014). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Editorial Akal.

Dussel, E. (1994). *Hacia el encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Ediciones Abya-Yala.

Echeverría, B. (2007). *Imágenes de la blanquitud. En D., Lizarazo et al., Sociedades icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen*. Siglo XXI.

Echeverría, B. (2011). *Crítica de la modernidad capitalista*. Oxfam-Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Galeano, E. (2004, 25 de enero). *Grietas en el corazón del imperio*. https://solidaridad.net/grietas-en-el-corazon-del-imperio-por-eduardo-galeano1077/

García-Selgas, F. (1994). El cuerpo como base del sentido de la acción. *Revista Española de Investigaciones sociológicas,* (68), 41–83.

Giménez, G. (1994). Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional. *Estudios sobre las Culturas Con-*

temporáneas, VI(18), 165-173.

Gómez, P. y Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, (16), 79-102.

_____. (2016). Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa*, (25), 153-174.

Haesbaert, R. (2020, septiembre). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la Tierra): contribuciones decoloniales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales, 15*(29), 267–301.

Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Instituto de Estudios Peruanos-Envión Editores e Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar-Pontificia Universidad Javeriana-Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Hurtado, L. y Porto-Gonçalves, C. (2022). Resistir y Re-existir. *GEOgraphia, 24*(53), 1-10.

Menéndez y Pelayo, M. y García-Pelayo, M. (1986). *Juan Ginés de Sepúlveda: Tratado sobre las Justas Causas de la Guerra Justa contra los Indios*. Fondo de Cultura Económica.

Mignolo, W. (2005). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositio, 25*(52), 127-146.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Museo Guggenheim Bilbao. (2022). *Conversación con Doris Salcedo* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/

watch?v=xMeEfgl_rX4

Noboa-Viñan, P. (2006) Representaciones del corpus de la naturaleza. De la pre a la posmodernidad. En Albán-Achinte (Comp.), *Texiendo textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*. Editorial Universidad del Cauca.

Planella, J. (2015). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, cultura y educación*. Universidad de Antioquia.

Pons, L. y Chacón, K. (2017). Apunte construcción de regiones. En Chacón, K. (Comp.), *Seminario Construcción de regiones: Doctorado en Estudios Regionales* (pp. 8 – 18). Universidad Autónoma de Chiapas.

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder. Eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico- estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

Ramos, D. (2008). *Doris Salcedo. Shibboleth: arte y compromiso social* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3KohOeNhk_0

Restrepo, E. (2010). Cuerpos racializados. *Revista Javeriana, 146*(770) 16-23.

_____. (2012). *Antropología y estudios culturales: Disputas y confluencias desde la periferia*. Siglo XXI Editores.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *La inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.

Romero, M. (2007). Racismo y mestizaje a través de la lente del "Racial profiling" en Estados Unidos. En O. Gall (Ed.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. Colección debate y reflexión. Universidad Autónoma de México. Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Coordinación de Humanidades. (123 – 139).

Rózga-Luter, R. y Hernández-Diego, C. (2010). Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. *Economía, sociedad y territorio, 10*(34), 583-623.

Rivera-Cusicanqui. S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.

Sagan, I. (2003). Contemporary Regional Studies. Theory, Methodology and Practice. *Regional and Local Studies, Centre for European Regional and Local Studies-Warsaw University Regional Studies Association*, Special Issue, 5-19.

Shohat, E. (1995). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Editorial Paidós.

Sabato, E. (2000). *La resistencia*. Grupo Planeta–Seix Barral

Subcomandante Insurgente Galeano. (2015, 03 de mayo). El muro y la grieta. Primer apunte sobre el método zapatista. *Enlace Zapatista*. https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/03/el-muro-y-la-grieta-primer-apunte-sobre-el-metodo-zapatista-supgaleano-3-de-mayo/

Walsh, C., y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad, 5*(2), 171-194.

Walsh, C. (2019). Catherine Walsh: pensarsentir-actuar desde y con los gritos y las grietas en América Latina. *Revista de Estudos Culturais 4*, 92–110.

Parte 2
La región como experiencia vivida: Defensas, conflictos y disputas

Releyendo la región infancia zinacanteca

Greldis Giselda Santiago Gómez
Universidad Autónoma de Chiapas
https://orcid.org/0000-0001-6745-4224

Carlota Amalia Bertoni Unda
Universidad Autónoma de Chiapas
https://orcid.org/0000-0002-2700-0321

Introducción

El estudio de la infancia en contextos indígenas demanda una mirada situada que reconozca la complejidad histórica, cultural y simbólica en la que se configura. Lejos de concebirla como una etapa universal y homogénea del desarrollo humano, esta investigación entiende la infancia zinacanteca como una construcción social arraigada en prácticas cotidianas, relaciones familiares y dinámicas comunitarias específicas del territorio tsotsil de Zinacantán. Desde un enfoque regional e interdisciplinario, se propone la construcción de la Región Infancia Zinacanteca (RIZ) como una región simbólica tejida a partir de los espacios, sujetos y prácticas que dan forma al mundo de lo infantil.

El concepto de espacios sociales practicados, retomado de De Certeau (2000), constituye un eje analítico central. Desde esta perspectiva, el espacio no es únicamente una estructura física o institucional, sino el resultado de las maneras de hacer, decir, habitar y significar que los sujetos despliegan en su cotidianidad. Practicar el espacio implica producirlo, transformarlo y dotarlo de sentido a través de tácticas y estrategias que articulan tiempos, relaciones y

afectos. Así, la infancia en la RIZ no es un objeto pasivo de socialización, sino una experiencia viva que se construye en la interacción constante entre niños, familias y comunidad.

En este marco, la RIZ se configura a partir de cinco espacios sociales practicados que, aunque analíticamente diferenciados, se entrelazan de manera dinámica en la vida cotidiana: el espacio doméstico, el espacio escolar, el espacio artesanal, el espacio agrícola y el espacio religioso.

El espacio doméstico constituye el núcleo primigenio donde se gesta la subjetividad infantil. No se limita a la estructura física de la casa, sino que abarca las prácticas de cuidado, alimentación, crianza y convivencia del grupo doméstico. Aquí se configuran las primeras huellas corporales y afectivas a través del cuidado materno, la lactancia prolongada, el uso del rebozo, la distribución de tareas y la participación temprana de los niños en las actividades familiares. Es un espacio simbólico co-construido donde el niño deviene sujeto en relación con otros significativos.

El espacio escolar representa un ámbito de socialización que introduce a los niños en un orden institucional distinto al doméstico. En él se articulan aprendizajes explícitos del currículo formal y aprendizajes implícitos del currículo vivido: juegos, conflictos, apropiación del castellano como segunda lengua y negociación de normas. La escuela opera como espacio de separación y, al mismo tiempo, de encuentro entre culturas, donde las tácticas de maestros, familias y niños producen dinámicas singulares que reconfiguran la experiencia educativa en el territorio.

El espacio artesanal se sustenta en saberes tradicionales transmitidos intergeneracionalmente, particularmente en la elaboración de textiles mediante el telar de cintura y el bordado. En este espacio, las niñas se incorporan progre-

sivamente a prácticas que entrelazan identidad, economía y género. El textil no es solo un producto comercial, sino un entramado simbólico que inscribe en el cuerpo y en la vestimenta la pertenencia cultural. La infancia participa en este espacio observando, ayudando y aprendiendo, integrando el quehacer artesanal a su proceso de socialización.

El espacio agrícola articula prácticas de cultivo de maíz, hortalizas y flores —muchas veces en invernaderos— que sostienen la economía familiar. Desde edades tempranas, los niños acompañan a sus padres en las labores del campo, incorporándose a dinámicas productivas que combinan consumo y comercio. Este espacio no solo configura aprendizajes técnicos, sino también relaciones de responsabilidad, colaboración y, en algunos casos, procesos tempranos de autonomía económica.

Finalmente, el espacio religioso integra rituales, curaciones y festividades que estructuran el calendario comunitario y fortalecen la cohesión social. La participación de los niños en mayordomías, celebraciones patronales y prácticas devocionales les permite apropiarse de un sistema simbólico que articula lo político y lo espiritual. A través del acompañamiento a los adultos, el juego y la observación, los niños se insertan en la lógica de cargos y responsabilidades que sostiene la vida comunitaria.

Metodológicamente, la investigación se sustentó en un trabajo etnográfico que recuperó narrativas orales, un diario de campo y experiencias compartidas con las familias zinacantecas. Este posicionamiento reconoce que la construcción de la RIZ es también un proceso intersubjetivo, en el que la mirada de la investigadora se entreteje con las voces, afectos y memorias de los participantes.

En suma, la Región Infancia Zinacanteca emerge como un tejido multicolor de prácticas cotidianas que producen historicidad y sentido. Cada espacio social practicado aporta matices específicos; sin embargo, es en su interrelación donde se configura una prosa del mundo infantil profundamente arraigada en su territorio. Comprender la RIZ implica, entonces, reconocer la capacidad creativa de los niños y sus familias para producir espacios significativos, sostener tradiciones y transformar, desde lo cotidiano, las formas de ser y habitar la infancia en Zinacantán.

La infancia, un debate necesario

Diversos estudios sitúan el surgimiento de las ideas de infancia. Entre ellas, destaca la perspectiva construida a partir de la teoría evolucionista de Charles Darwin, desde la cual, en términos biológicos, la infancia se define como etapa y como desarrollo previsible de la vida humana. Este enfoque dio paso al reconocimiento de los individuos menores de 12 años como infantes. Sin embargo, tales concepciones no son universales: distintas culturas establecen rangos etarios diferenciados y otras formas de nombrar y significar a los sujetos menores de 12 años.

Otros estudios abordan la infancia desde una concepción histórica, en la que se la reconoce como construccion social donde deviene una posición social específica en un entramado de relaciones (Bourdieu, 1997); como espacio de socialización, en tanto el niño no es en sí mismo, sino que es formado (Durkheim, 1922); y como proceso de constitución de subjetividades. En consecuencia, resulta pertinente hablar de infancias, entendiendo la infancia como categoría contextualizada (Argos, Esquerra 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), así como de infancias socialmente

diferenciadas (Bourdieu, 1997). Mientras que para Bourdieu la infancia remite a un ser que introyecta orden social y cultural, para De Certeau (2000) se trata de un sujeto práctico y creativo que actúa sobre el orden social y cultural introyectado.

La infancia y el niño

Frecuentemente se relaciona la idea de niño con la de infancia y, en algunos casos, se emplean como sinónimos; sin embargo, no son equivalentes. Caminar por la historia de estas dos categorías y su relación permite advertir las maneras en que ha sido conceptualizado en diversos espacios/tiempos sociales y culturales.

La idea de formar y criar a los niños para cuando "sean adultos", así como la de dividir la trayectoria vital en etapas o periodos –desde el nacimiento hasta la vejez, considerando la edad cronológica–, emerge en la modernidad como concepción predominante que se ha generalizado para establecer políticas públicas y organizar la vida social. Sin embargo, es posible observar cómo estas generalizaciones son abstracciones que se interpretan de manera diversa en realidades específicas, especialmente en lo relativo a la educación y crianza, ámbitos estrechamente vinculados con prácticas sociales en contextos históricos específicos.

Si bien, actualmente persisten significaciones que sostienen la idea de infancia como etapa o periodo por el que transcurre la vida de los individuos (niños), los diferentes momentos históricos han marcado diferencias en la ontología de la infancia, es decir, en la manera en que se concibe su ser y su lugar en el orden social.

El niño en la infancia esclava/ama

En la antigüedad —particularmente en Grecia y Roma— nace la idea de la 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, la educación se orientaba hacia las artes y la filosofía.

Sin embargo, esta educación estaba determinada 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 entre pobres y ricos para continuar sus estudios (DeMause, 1974/1982). En el caso de los esclavos no había posibilidad alguna de acceder a ningún tipo de instrucción. En esta época, los hijos varones de familias libres eran definidos en función de la educación informal (hasta la pubertad: lectura, escritura, educación física) y formal (literatura, aritmética, filosofía, ciencia) que debían recibir. Las hijas, en cambio, tenían escaso valor social; no eran consideradas aptas para la educación y, por tanto, no se les priorizaba en cuidados, salud ni educación.

La mortalidad infantil ocurría como un hecho común, principalmente entre familias desfavorecidas. No se penalizaba la muerte provocada cuando los hijos nacían con deformidades o defectos físicos; eran ilegítimos o producto de relaciones adúlteras de la mujer (niños expósitos); tampoco cuando la familia carecía de recursos para mantenerlos o por razones religiosas oscuras (como ofrendas). Durante el Imperio Romano, la pobreza obligaba a vender a los recién nacidos a traficantes de esclavos, quienes los adquirían todavía sanguinolentos, apenas salidos del vientre de sus madres, evitando así que los padres se encariñaran con ellos (Ariès, 2001, p. 63).

El contraste es evidente entre la educación como hombres libres destinada a los varones de las clases altas y el desecho social en que podían convertirse algunos hijos — principalmente hijas — de familias desfavorecidas y esclavas. En este momento de la historia, más que hablar de infancia como categoría diferenciada, se reconocía a hijos (varones) e hijas (mujeres), en un mundo dividido entre esclavos y amos, ricos y pobres, mujeres y varones. Ser esclava, mujer y pobre implicaba ocupar una posición social vinculada a relaciones de esclavitud.

El mundo servil de la infancia

Durante la Edad Media, el objetivo de la educación dejó de ser la formación de "librepensadores" y pasó a centrarse en preparar a los hijos para servir a Dios y a la Iglesia, sometidos a la autoridad monárquico-eclesiástica. El cristianismo introdujo una primera ruptura respecto de la percepción clásica grecorromana de los niños. En el marco del Estado monárquico-eclesiástico, los recién nacidos y pequeños comenzaron a ser concebidos como seres próximos a lo divino, a partir de la imagen del Niño Jesús; sin embargo, ello nos significó el fin del oscurantismo para los niños, ya que los abusos físicos y psicológicos siguen existiendo en la actualidad (Rojas Paz y Lora, 2008).

En el siglo XIII y finales de la Edad Media pueden identificarse tres representaciones infantiles en la iconografía religiosa: el niño ángel, el Niño Jesús o la Virgen Niña y el niño desnudo (Ariès, 1987). El Niño Jesús, no obstante, rara vez aparece desnudo, suele representarse con pañales o cubierto con camisón y faldón.

Estas tres representaciones configuran un mundo de la infancia desanclado del aquí y el ahora, concebido como un mundo transicional para servir a Dios. La posición social estaba inscrita en relaciones serviles, dentro de un sistema

en el que ser mujer o ser niño implicaba mayor sumisión al varón y al adulto. En contraste, ser representante de Dios garantizaba ciertos privilegios y margen de agencia, ser individuo, un ser con identidad socialmente construida (Berger y Luckman, 1991).

Todo ello se refleja en la frase siguiente: ”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 implican cuidado físico, disciplina, obediencia y amor a Dios, pero no hay referencias a la necesidad de amor para el buen desarrollo infantil (Cruz, 2020, p. 336).

En la Edad Media, el mundo de la infancia estaba asediado por la alta mortalidad: pocos niños superaban los tres años, lo que generaba, en muchos casos, actitudes de distanciamiento afectivo o indiferencia emocional. Cuando los índices de supervivencia aumentaron, se documenta que los padres trataban a los niños con más interés y afecto. Una de las causas de muerte era el infanticidio; la forma más común de ejecutarlo se limitaba a dejar de dar alimento al niño; cuando era perpetrado por los padres se consideraba pecado, pero no delito, por lo que las sanciones correspondían a la autoridad eclesiástica (Rojas Paz y Lora, 2008).

El niño en un mundo adultocéntrico

Todo ello se refleja en la frase siguiente: ”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 implican cuidado físico, disciplina, obediencia y amor a Dios, pero no hay referencias a la necesidad de amor para el buen desarrollo infantil (Cruz, 2020, p. 336).

Educar y criar implicaban cuidado físico, disciplina, obediencia y amor a Dios; sin embargo, no se hacía referencia sobre la necesidad de amor como condición para el buen desarrollo infantil (UNESCO, 2000). La posición social del niño no estaba clara, ya que los adultos no reconocían las particularidades del proceso de crecimiento y socialización de los individuos; los niños participaban en la vida social como si fueran adultos (DeMause (1974/1982, p. 124). Hacia finales del siglo XVII, comenzó a configurarse la idea del niño como ser problemático y diferente del adulto. Philippe Ariès (1973/1987) sostiene que en ese periodo surgió un mundo de la infancia diferenciado del mundo adulto, lo que implicó la atribución de un valor específico a los niños. Según este historiador, la antigua sociedad tradicional no podía representarse la infancia como categoría autónoma, pues la concebía como un período de gran fragilidad en el que los niños permanecían en una especie de anonimato (citado en Maneiro, 2011).

En contraste, DeMause (1974/1982) plantea que la emergencia del concepto de infancia no implicó necesariamente mayor libertad y respeto hacia el niño. Sostiene que el niño tradicional gozaba de mayor integración social, al mezclarse libremente con personas de diversas edades y clases, y que la "invención" moderna de la infancia instauró una concepción familiar más restrictiva que limitó su sociabilidad.

Con el paso del tiempo pueden observarse 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; es decir, si bien se fortalecieron discursos de protección, también se intensificaron mecanismos de regulación y control sobre ellos, como se señala más adelante.

El niño en el mundo de la infancia maniquea

La ausencia del reconocimiento hacia los niños y la elevada mortalidad infantil sin penalización fueron disminuyendo conforme al paso del tiempo; sin embargo, hasta el siglo XVIII la práctica de abandonar a los recién nacidos era muy común. La representación del niño adquirió un carácter ambivalente: podía ser concebido 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 lógica dual bueno-malo en el niño desplazó parcialmente el énfasis del castigo corporal hacia el castigo moral y mental. El niño dejó de ser considerado solamente una unidad biológica para ser entendido también como entidad mental o sujeto psíquico (Rojas Paz y Lora, 2008). Predominó el supuesto de que el niño/a es un ser "malo" con tendencias punibles que debía ser moldeado por el adulto para evitar comportamientos "peligrosos". Los castigos físicos persistieron como una necesidad para purificarlo. Se trató de una época de ambivalencia entre la aparente preocupación por la educación infantil —se escribieron muchos tratados sobre cómo tratar a la infancia— y la actitud de fondo de carácter proyectivo (DeMause, 1974/1982, p. 125). De este modo, los niños eran vistos como individuos benevolentes producto del castigo e individuos en desarrollo.

Los poderes públicos comenzaron a pensar al niño, al igual que ahora, como un ser en el desamparo y la vulnerabilidad: el niño es el ser del futuro. Mientras la familia y la sociedad hacían una inversión afectiva y económica sobre él, se le preservaba del mal y se le conservaba en su natural inocencia (Rojas Paz y Lora, 2008). Se configuró así una infancia atravesada por una moral binaria, con el preestablecimiento de lo bueno y lo malo, educándolo

primero en la familia y más adelante en la escuela para formarlo. Educar implicaba domesticar, ubicar al niño en el lugar de la obediencia y encauzarlo hacia un ideal predefinido de bien.

El niño en la infancia moderna

A mediados del siglo XVII, Juan Amós Comenio, teólogo, filósofo y pedagogo, otorgó centralidad al desarrollo integral del individuo, subrayando la importancia de la alegría y la motivación en la formación. Vinculó la existencia del individuo con la búsqueda de igualdad social, proponiendo, como principio liberal, que el conocimiento llegara a todos por igual y sin malos tratos. Aunque el autor partía del supuesto que el individuo era un ser creado por Dios, reconocía en el niño una aptitud innata para el conocimiento que debía cultivarse en sus primeros seis años de vida. Su postura biologicista y teológica contribuyó a consolidar la idea de la infancia como etapa específica con propósitos y métodos educativos propios, base de la escuela moderna como institución constitutiva del mundo de la infancia.

Posteriormente, en el siglo XVIII, Rousseau (1712-1778), sin despegarse de las ideas de Comenio, profundizó la idea de que la infancia era merecedora de la atención de adultos inteligentes. Pedagogos y filósofos como Pestalozzi (1746-1827), Tiedemann (1748-1803), Froebel (1782-1852) consolidaron la visión del niño como un individuo digno que debe ser educado y estudiado (Palacios, 2014). De esta manera, la infancia pasó a ser considerada como un periodo en el que el individuo debía vivir plenamente su condición infantil.

El padre de la pedagogía moderna, Pestalozzi, definió que la escuela, la familia y la sociedad civil debían no sólo fomentar en el niño el pasaje del mundo de la infancia al

mundo del adulto, sino también participar en la constitución de sus libertades autónomas individuales. Además, se puntualizaba que la escuela debía ser un lugar cuya función primordial fuera educar, un quehacer cada vez más importante en la sociedad civilizada (Soëtard, 1999). De esta manera, en 1787, Tiedemann pone a debate la cuestión del desarrollo psicológico del niño, lo que desató un devenir de discusiones y teorías en torno a su desarrollo; se consolida así el despliegue del estudio científico del niño (Delval y Gómez, 1988).

Así vemos la proliferación de ideas sobre la educación del niño en la institución escolar. Por ejemplo, Froebel promueve la idea del kindergarten (escuela preescolar) y destaca la continuidad educativa entre escuela, hogar y comunidad, la importancia del juego infantil para su desarrollo y la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos. Surge asimismo la idea de que la lactancia materna es benéfica, lo que conduce al desplazamiento progresivo de las nodrizas —figura importante para la crianza de los niños de las clases sociales privilegiadas— (Palacios, 2014). Se configura así la construcción de una infancia inscrita en un mundo interinstitucional: familia, casa y comunidad.

Antes de John Locke (1690), quien define al niño como tabula raza, un cuerpo sin cultura, ya otros habían teorizado lo que es un niño; Aristóteles y San Agustín lo concibían marcado por el pecado original y con desorden moral, y Tomás de Aquino como ser incompleto en razón y en fase de imperfección natural. En estas perspectivas, el niño está en condición de falta respecto de lo que debe llegar a ser; se le concibe en transición hacia la adultez, bajo una lógica deductiva que define su presente por su futuro.

Es en la modernidad temprana cuando Comenio define la infancia como etapa diferenciada, idea que Locke y Rousseau recuperan y reformulan. La manera de entender la

infancia resulta decisiva, pues impulsa la observación sistemática del niño como individualidad. Pedagogos, filósofos y hombres de ciencia se interesan en ello y publican monografías biográficas (Taine, 1876; Darwin, 1877; Preyer, 1882).

Estudiar al niño desde la teoría de la infancia se hace un lugar común en la segunda mitad del siglo XIX. A principios del siglo XX, posterior a la Segunda Guerra Mundial, se plantean diversos problemas prácticos en torno a las técnicas de crianza y educación en contextos de posguerra; se afirmaba que a los niños 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, denunciándose tres hábitos considerados 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). Donzelot concibe la infancia como una construcción sociopolítica: un mundo en el que la infancia es un objeto central de las políticas públicas, en las cuales se establece la idea de protección infantil como un mecanismo de control social. En esta lógica, la familia desempeña un papel crucial en la prevención del desorden social futuro; predominan la medicalización, la pedagogización y judicialización de las prácticas familiares. Los niños son vulnerables y dependientes, por lo tanto, proteger la infancia implica regular la vida familiar, así la infancia se establece como una posición sociopolítica que favorece el control del Estado (Donzelot, 1978/1990).

En el siglo XX, de manera general, la infancia fue considerada como una etapa del desarrollo biológico del niño, privilegiando el cuerpo como determinante de su conducta. 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 EE. UU. 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.

La postura crítica sobre la manera en que las políticas públicas conciben la infancia la devela como una normalidad invisible contenida en un proyecto a desarrollar dictado por el poder; el objeto central del gobierno es la conducta, apoyado en expertos de la psicología, con el discurso del cuidado y protección infantil (Rose, 2007).

El reconocimiento de los niños como sujetos de derecho está vinculado a la concepción histórica de la infancia. 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). En consecuencia, la familia y la escuela modernas separaron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a los individuos-niños, antaño libres, integrados en la vida común, 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.

De cómo abordar el estudio de la infancia

La infancia es un mundo simbólico que se constituye fundamentalmente desde tres espacios: el Estado, la familia y la escuela. El mundo de la infancia organiza y delimita las formas de comportamiento del niño, por ello, es una cuestión central en las políticas públicas actuales, en las que se considera a los niños como individuos con derecho. Estas políticas inciden, en alguna medida, en los procesos de subjetivación que orienta la práctica social en los espacios mencionados.

La subjetividad se construye en procesos de socialización que se desarrollan en espacios practicados (De Certeau, 2000), como el hogar y la escuela, donde el individuo incorpora el mundo como propio y construye su identidad en interacción con el otro (Berger y Luckmann, 1968). Este mundo orienta y da sentido a las prácticas cotidianas que constituyen la subjetividad. Por lo tanto, las políticas gubernamentales ofrecen una forma del mundo de la infancia que se materializa en espacios regionales.

Nuestro interés fue el de reconocer cómo se materializa el mundo de la infancia en la cultura tsotsil de Zinacantán, Chiapas, pensando la infancia como un mundo símbólico, y al niño y al otro en tanto sujetos que interpretan el mundo. Como plantea Gadamer (2005), la interpretación es un proceso fundamental de la existencia humana, y la reintrepretacion es la actualizacion del mundo; sin embargo, nuestras interpretaciones y reintrepretaciones siempre están influidas por la tradición y el contexto en el que vivimos.

El mundo de la infancia se materializa y reintrepreta en las interacciones de los espacios práticados del hogar y de la escuela. Por lo tanto, podemos afirmar que la infancia es una región simbólica producida por los sujetos que la habitan, al mismo tiempo que los constituye como infantes. Específicamente, se nombra infante al niño (de cero a doce años de edad) en su singularidad: sujeto en sus prácticas sociales enmarcadas por la cultura y cosmovisión zinacanteca. En consecuencia, la infancia, el niño y la cultura tsotsil son categorías que articulan este análisis de la categoría Región Infancia Zinacanteca (RIZ).

Los estudios regionales[1] abren la posibilidad de recuperar, en términos metodológicos, el tiempo/espacio/territorio y hablar de la infancia zinacanteca como un artificio de análisis intelectual en un espacio específico (territorio zinacanteco). La región se convierte en un instrumento analítico que adquiere nuevo sentido a partir del pensamiento geográfico de Paul Vidal de la Blache, geógrafo francés fundador de la geografía humana moderna, quien se interesó por la relación de los seres humanos con su entorno natural y reconoció que cada región constituye una posibilidad distinta de pensamiento y de cultura (Llanos-Hernández, 2010). Con base en estos preceptos, es posible pensar la RIZ como una realidad histórica específica.

Mientras los estudios sociológicos de la infancia enriquecen su conceptualización como una construcción social

[1] 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.

y producto de la interacción social en espacios practicados contextualizados, las teorías psicoanalíticas —desde Winnicott, Dolto y Lacan— aportan a la comprensión del niño como sujeto de la infancia con sus singularidades. Con Winnicott (1965/2016) podemos reconocer que, en el hogar y en los procesos de socialización primaria, 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), contiene el mundo de la infancia, donde el bebé se subjetiva.

Para Dolto es imprescindible la presencia de la madre como el Otro primordial,[2] quien habla al bebé y lo ayuda a reconocerse como ser hablante, principio de la subjetivación. El habla dirigida al bebé, o la enunciación (De Certeau, 2000), permite que el sujeto se realice, se apropie, se inscriba en el mundo y se sitúe en el tiempo, generando así un nudo de circunstancias inseparable del "contexto": "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). Como práctica primigenia en el espacio co-construido entre madre e infante, estas acciones generan prácticas cotidianas que se traducen en maneras de hacer y permiten la construcción de los espacios practicados (De Certeau, 2000).

El concepto de hacer materno de Winnicott (1965/2016) ilumina la constitución temprana del sujeto en el espacio doméstico. El cuidado materno suficientemente bueno posibilita la emergencia de un espacio transicional en el que el bebé deviene sujeto. En contextos comunitarios como Zinacantán, dicho cuidado se inscribe en tramas familia-

[2] 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).

res ampliadas y prácticas culturales específicas. La noción de espacio practicado desarrollada por De Certeau (2000) resulta central para esta reflexión. El autor distingue entre lugar —configuración estable de posiciones— y espacio —resultado de operaciones que lo actualizan. Practicar el espacio implica dotarlo de sentido a través de acciones que, aun siendo ordinarias, poseen una dimensión creativa y política.

La distinción entre estrategias y tácticas permite comprender las relaciones de poder implicadas en dichas prácticas. Las estrategias se anclan en lugares propios desde los cuales se administran relaciones de fuerza; las tácticas, en cambio, operan en el terreno del otro, se apoyan en la ocasión y despliegan astucias temporales (De Certeau, 2000). En la RIZ, tanto adultos como niños participan de esta dinámica, produciendo espacialidades que no siempre coinciden con los diseños institucionales.

Para esta investigación, la regionalización espacio–tiempo se considera como región simbólica y se ubica en las singularidades y subjetividades de los zinacantecos, una región que se externaliza en sus prácticas sociales: en sus formas de comportarse, en lo que dicen y en la dinámica en que relacionan niños-adultos, niños-niños y niños-madre. Reconocemos a los niños en tanto sujetos del mundo de la infancia zinacanteca que viven en el territorio denominado Zinacantán, donde se teje un entramado de significaciones del sí mismo, de los otros y el Otro internalizado que sustenta y configura lo simbólico.[3] La articulación de estos enfoques permite comprender la RIZ como región simbólica: una configuración relacional donde lenguaje, cuerpo y memoria producen historicidad de prácticas.

[3] "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).

El territorio

Zinacantán es considerado un territorio rural indígena, un municipio con prácticas mercantiles y con emigración juvenil hacia las escuelas de San Cristóbal o Tuxtla Gutiérrez. Sus pobladores viven principalmente de la floricultura: cosechan flores bajo invernadero, como rosas, lilis, anturios y crisantemos. La agricultura también es prioritaria, pues es el principal medio de alimentación: cosechan maíz, frijol, chile, tomate, calabaza, lechuga y diversas frutas. Asimismo, se comercializan textiles elaborados en telar de cintura, bordados a mano o a máquina de coser (esta actividad es exclusiva de mujeres), distribuidos principalmente en casas de artesanías del pueblo o en el tianguis dominical. Otra actividad importante es el transporte: taxis y combis hacia San Cristóbal de Las Casas, así como mototaxis dentro del pueblo.

En Zinacantán vive, casi en su totalidad, población maya hablante de la lengua tsotsil, un idioma de tradición predominantemente oral cuya escritura es dominada por pocos zinacantecos. Aunque la mayoría sabe leer y escribir, el castellano suele emplearse en espacios públicos y ante la presencia de extranjeros.

La estructura político-religiosa está claramente definida. Los zinacantecos nombran a sus autoridades mediante prácticas tradicionales articuladas con la normativa gubernamental; no obstante, en los últimos años han surgido tensiones vinculadas con partidos políticos, creencias religiosas y disputas entre autoridades tradicionales y municipales.

Los pobladores de Zinacantán, al apropiarse del espacio y producir territorio, se autonombran zinacantecos en len-

gua mexicana y, en su propia lengua, se llaman zotzil vinik ("hombre murciélago") (Ximénez, 1999, p. 362, citado en Castellanos, 2015, p. 9). Las familias tienen como espacios de convivencia los grupos domésticos y el *sna*.[4] El desarrollo infantil temprano ocurre en hogares extensos, en convivencia constante con hermanos, parientes, niños y adolescentes de diversas edades (De León, 2005). Los grupos domésticos habitan en casas que pueden ser de varios tipos.

Las formas de vestir, de hablar, de habitar y, principalmente, los usos del lugar funcionan como mecanismos simbólicos que marcan el territorio zinacanteco. Las fronteras físicas entre un pueblo tsotsil zinacanteco y un pueblo tsotsil chamula son evidentes en la ocupación geográfica, la indumentaria, las prácticas educativas y la ejecución de tradiciones.

El territorio facilita 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 dinámicas cambian de manera fugaz, pero otras se conservan adheridas en el tiempo y el espacio. En términos metodológicos, esta perspectiva permite recuperar subjetividades inscritas en las prácticas cotidianas que habitan y tejen el mundo de la infancia zinacanteca.

De esta manera, el tejido de la RIZ se estructura a partir de las prácticas cotidianas y los sentidos simbólicos que ocurren en dicho territorio, organizado en espacios donde 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,

[4] Sna: Grupo de casas compuesto por una o más unidades domésticas (De León, 2005).

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 y 21).

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

Espacios sociales practicados de la Región Infancia Zinacanteca

Los espacios sociales practicados de la RIZ se configuran a partir de las actividades cotidianas que realizan niñas y niños en Zinacantán, Chiapas. No se delimitan únicamente por fronteras físicas, sino por relaciones sociales, prácticas culturales y significaciones compartidas que estructuran la experiencia infantil. En este sentido, el espacio es entendido como producto de prácticas sociales que lo actualizan y resignifican constantemente.

La Región Infancia Zinacanteca (RIZ) se constituye como una región simbólica construida desde la experiencia infantil. No se trata de una delimitación administrativa ni geográfica estricta, sino de una configuración relacional que emerge del entramado de prácticas cotidianas, discursos y memorias que atraviesan la vida de niñas y niños. Así, presentamos los espacios sociales practicados que hemos incorporado como esencia de la RIZ: el espacio doméstico, el espacio escolar, el espacio artesanal, el espacio agrícola y el espacio religioso.

Espacio doméstico: matriz simbólica de la subjetivación infantil

El primer ámbito de socialización de la RIZ es el espacio doméstico, el cual es definido como el lugar donde se tejen las singularidades de los niños zinacantecos como sujetos y las prácticas cotidianas con los otros. Es en el hogar donde se establecen los vínculos primarios de cuidado y donde se inscriben las primeras experiencias corporales y afectivas. La lactancia prolongada, el uso del rebozo para cargar al bebé y la cercanía constante entre madre e hijo constituyen prácticas que configuran una forma específica de subjetivación infantil.

Las mujeres desempeñan un papel central en este espacio, no solo como cuidadoras, sino como transmisoras de saberes culturales. La enseñanza del tejido, la preparación de alimentos y la organización del trabajo doméstico forman parte de un proceso de aprendizaje situado que incorpora a las niñas en las dinámicas productivas del grupo familiar.

En este espacio acontecen las primeras prácticas culturales: habitar, hablar, vestir, comerciar, compartir, platicar, esperar, tejer, sembrar, cosechar, creer y escuchar. La infancia se constituye en la interacción corporal con la madre, especialmente a través del rebozo y la lactancia. 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.

Se evidencia la dimensión corporal del cuidado y su papel en la constitución subjetiva. En consonancia con Winnicott (1965/2016), el cuidado suficientemente bueno permite la emergencia de un espacio simbólico que sostiene al su-

jeto en formación.

En el mismo ejercicio de la maternidad también existen adopciones informales dentro del grupo doméstico ampliado. Estas prácticas revelan formas de parentesco que trascienden la consanguinidad y se sostienen en redes de solidaridad comunitaria. Se comprende que el espacio doméstico es un ámbito simbólico coconstruido, donde el cuerpo materno es mediación de subjetivación. Se afirma que en la RIZ el cuidado materno es primordial para que el bebé se convierta en niño, en sujeto.

El padre, por su parte, aparece como proveedor y figura normativa. Sin embargo, en algunas familias de la RIZ también hay padres ausentes o violentos. Santiago, un niño zinacanteco (2021), menciona "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 [...] y que, a veces, se emborracha". Este ejemplo revela que el espacio doméstico también puede ser de conflicto y poder. No obstante, incluso en estas situaciones, el grupo doméstico ampliado —hermanos mayores, abuelos— opera como red de sostén.

El espacio doméstico no se trata únicamente de la casa como estructura física, sino del grupo doméstico que comparte "el grupo de casas y la cruz", es decir, un entramado de parentesco, ritualidad y economía. Asimismo, se evidencian tensiones relacionadas con la autoridad, el género y la distribución del trabajo. Las prácticas disciplinarias, los castigos físicos y las estrategias de negociación cotidiana muestran que el espacio doméstico es también un espacio de poder.

Finalmente, en el espacio doméstico "los cuerpos hablan" y producen huellas de actos que generan nuevos espacios sociales practicados. El espacio doméstico, por tanto, no

es estático: se expande hacia la tienda de textiles, el parque o el cultivo cuando las prácticas económicas lo requieren, como lo presentamos en los siguientes espacios.

Espacio escolar: separación, socialización y tácticas infantiles

En la Región Infancia Zinacanteca, la escuela constituye un segundo espacio social practicado que introduce nuevas formas de organización temporal y disciplinaria. A diferencia del espacio doméstico, la escuela opera bajo una lógica institucional regulada por el currículo oficial y la normatividad estatal. Esta es descrita como el lugar donde se producen aprendizajes explícitos en un currículo real, pero también donde emergen aquellas prácticas que devienen del currículo oculto y vivido (juegos, trivialidades, encuentros, conflictos, conversaciones).

La escuela introduce una ruptura en la continuidad del espacio doméstico. Constituye un espacio de socialización secundaria donde se despliegan estrategias institucionales —currículo formal, disciplina, evaluación—, pero también tácticas infantiles de adaptación, resistencia o apropiación. La escuela en la RIZ representa un espacio simbólico que permite la separación; de hecho, realiza un corte necesario que da paso a la construcción de otro espacio de socialización.

El ingreso al preescolar representa una ruptura con el espacio doméstico. Regularmente, dicho ingreso ocurre a partir del segundo grado, entre los 3 y 4 años de edad. Muchos niños experimentan angustia y lloran durante los primeros días; algunas madres optan por retirarlos temporalmente. Esta escena evidencia la tensión entre el espacio doméstico y el escolar, así como el necesario corte simbólico que la escuela introduce en la vida infantil.

Sin embargo, las niñas y los niños no son sujetos pasivos frente a estas disposiciones. A través del juego, el uso del idioma tsotsil entre pares y la reinterpretación de contenidos escolares, despliegan tácticas que resignifican el espacio escolar. En el recreo se manifiestan tácticas infantiles autónomas: juegan a esconderse, a la casita, a la tiendita, a correr, al fútbol; son juegos mediados por la lengua materna y donde los niños son los protagonistas.

Aquí se observa la apropiación del espacio escolar más allá del control docente. Asimismo, la apropiación del castellano como segundo idioma se realiza en la interacción cotidiana, no exclusivamente en la instrucción formal. La tensión lingüística entre tsotsil y castellano es una de las dimensiones más significativas. El acto de hablar, entendido como práctica enunciativa (De Certeau, 2000), evidencia la confrontación entre dos sistemas simbólicos. Para muchos niños, el castellano es una lengua extranjera que media el acceso al saber escolar. La apropiación del idioma ocurre, en gran medida, a través de los pares, en espacios de juego no regulados por el currículo. La lengua tsotsil funciona como medio de cohesión y resistencia simbólica.

El control comunitario sobre la escuela, mediante comités de madres y padres de familia y autoridades locales, evidencia que este espacio no es ajeno a la organización social de Zinacantán. La escuela se inserta en la dinámica comunitaria y se adapta a calendarios festivos y agrícolas.

La deserción escolar también forma parte de este espacio practicado. En muchos casos se debe a la falta de recursos económicos o de material escolar; las condiciones económicas del espacio doméstico inciden directamente en la trayectoria escolar. Sin embargo, ante la decisión de las hijas o hijos de dejar la escuela —incluso sin haber concluido la educación primaria—, madres y padres no suelen

obligarlos a permanecer ni castigan su elección. “La escuela puede esperar”, señala una madre zinacanteca cuando su hija decidió abandonar el quinto grado de primaria porque “era aburrida, ya no le gustaba”.

La escuela no es un enclave externo, sino un espacio negociado donde convergen subjetividades y racionalidades distintas, podemos ver que con la presencia de comités comunitarios para la vigilancia escolar confluyen las racionalidades de los padres de familia, de los profesores, así como las quienes producen y definen las políticas eductivas establecidas; muestra que con relación a la escuela, los padres tsotsiles mantiene disposición estratégica para jugar con la compleja relación con el orden escolar y el lenguaje, asi como con un orden social y simbólico contenidos de demandas de ciertas prácticas.

Las prácticas disciplinarias —incluido el castigo físico evocado en narrativas infantiles— revelan la imbricación entre el espacio doméstico y el escolar. La autoridad materna se proyecta simbólicamente en el aula, mientras que los docentes despliegan tácticas para sostener la asistencia y evitar la deserción. Esta doble dimensión implica que el aprendizaje excede los contenidos formales e incluye juegos, conflictos y negociaciones cotidianas.

En términos analíticos, la escuela se configura como un campo donde confluyen estrategias institucionales y tácticas infantiles. Como señala De Certeau (2000), las tácticas son un “arte de hacer jugadas en el campo del otro” (p. 45). Las niñas y los niños transforman el espacio escolar mediante prácticas que no siempre resultan visibles para la institución.

Espacio artesanal: saber heredado y economía identitaria

El espacio artesanal de la RIZ es definido como el lugar donde se tejen los saberes tradicionales —el quehacer heredado de las generaciones ancestrales—. En él se elaboran huipiles, rebozos y tapetes, principalmente por mujeres y niñas, pero también se teje la subjetivación de niños y niñas, de mujeres y hombres zinacantecos.

La transmisión del saber ocurre en el hogar y en la tienda de textiles. Las niñas observan, imitan y practican hasta dominar el telar. Este aprendizaje no solo es técnico; implica una incorporación simbólica a la identidad zinacanteca.

El espacio artesanal, centrado en la producción textil, articula economía doméstica, identidad cultural y aprendizaje intergeneracional. Las niñas participan tempranamente en el telar, internalizando saberes que conjugan técnica, estética y memoria.

Aunque predomina la producción manual femenina, existen transformaciones contemporáneas: la incorporación de máquinas de coser y la participación de algunos varones. La incorporación de bordados a máquina y nuevos colores evidencia procesos de hibridación cultural sin ruptura radical con la tradición. Esto advierte que la tradición no es inmóvil; se adapta sin perder su historicidad.

El espacio artesanal también articula economía doméstica y autonomía juvenil. El pago por el trabajo artesanal puede realizarse en especie o en dinero; en algunos casos, las jóvenes administran directamente sus ingresos, iniciando procesos de autonomía económica. Sin embargo, esta autonomía puede vincularse con riesgos como el consumo de alcohol o el abandono escolar.

El aprendizaje ocurre mediante la observación y la práctica acompañada. Las madres y abuelas transmiten técni-

cas, diseños y significados asociados a las prendas. El textil no es solo mercancía: es portador de identidad cultural y memoria colectiva.

Espacio agrícola: repertorios colectivos y continuidad cultural

El trabajo agrícola constituye otro espacio social practicado relevante. Niñas y niños participan en actividades relacionadas con el cultivo del maíz, la siembra de flores y el cuidado de animales domésticos. Tanto el espacio artesanal como el agrícola revelan que la infancia en la RIZ está intrínsecamente ligada a la producción material. Lejos de concebirse como una etapa improductiva, se integra gradualmente en las dinámicas económicas familiares.

El espacio agrícola comprende las estrategias y tácticas ancestrales vinculadas al cultivo del maíz, las frutas, los vegetales y diversas flores. Estos cultivos sostienen no solo la alimentación, sino también la economía y la estética ritual. Los niños acompañan a sus padres al cultivo cuando aún no asisten a la escuela, integrándose progresivamente a la economía familiar. Allí aprenden técnicas de siembra, cuidado y cosecha, y al mismo tiempo se vinculan con los ciclos del maíz, las flores y las hortalizas. Si los jóvenes se "juntan" tempranamente, la mujer continúa las prácticas aprendidas en su hogar y participa también en las labores agrícolas. El espacio agrícola muestra cómo la infancia se integra progresivamente a la economía familiar, no como explotación aislada, sino como proceso formativo comunitario.

La participación infantil en las prácticas de la agricultura de la cultura tsotsil se realiza como proceso formativo que socializa a los niños con la cultura económica de la familia, la realizan cuando consideran que el niño debe de apropiarse de los saberes compartidos, por lo tanto es

aprender sobre la economía moral convenida, de las formas de hacer, pensar y sentir la economía (producción, distribución y consumo). Las prácticas agrícolas constituyen pedagogías implícitas donde se transmiten valores de reciprocidad, esfuerzo y pertenencia territorial.

Los ciclos agrícolas organizan el tiempo comunitario y afectan la asistencia escolar. Durante periodos de siembra o cosecha, la participación infantil en el campo puede intensificarse.

En el espacio agrícola emergen repertorios colectivos —creaciones anónimas y perecederas— que hacen vivir pero que no se capitalizan. Es decir, prácticas heredadas que producen historicidad sin formalizarse en instituciones.

Espacio religioso: ritualidad y apropiación infantil

En la Cultura Tsotsil las prácticas religiosas estructuran temporalidades y jerarquías comunitarias. En Zinacantán, gran parte de la vida social se organiza en torno a celebraciones religiosas: las festividades patronales, como las de San Sebastián en el que los niños participan acompañando a los adultos, y las ceremonias rituales constituyen escenarios donde niñas y niños participan activamente mediante el juego, el estar juntos y el estar atento a lo que sucede para recreación y el ensayo para la adultez; este estar de los niños propicia la configuranción del orden de la infancia, un orden simbólico. Durante las celebraciones religiosas, se suspenden actividades escolares y laborales.

En el entramado de las prácticas religiosas se observa la coexistencia de las prácticas del cuidado de la salud, caracterizado por las curandería y la chamanería, el uso de parteras; es una concepción de la salud en la que se considera elcuerpo y la espiritualidad, en la que no se escinden lo terrenal y lo divino. Estas práctica coexisten con las de

la medicina moderna, por lo regular como segundo opción.

Finalmente debemos que las prácticas religiosas se estan diversificando, que se advierten transformaciones contemporáneas como la presencia de iglesias cristianas que rechazan el culto a los santos, generando convicciones singulares de las prácticas y creencias religiosas revonfigurando dealguna manera el entramado sociocultural.

Conclusiones

Los cinco espacios sociales practicados —doméstico, escolar, artesanal, agrícola y religioso— se entrelazan y producen la Región Infancia Zinacanteca como "prosa del mundo". Cada uno alberga estrategias y tácticas que configuran subjetividades infantiles situadas. En este sentido, la RIZ aporta elementos teóricos y metodológicos a los estudios regionales al proponer una regionalización simbólica centrada en la infancia como categoría analítica. Esta perspectiva permite desplazar la mirada desde delimitaciones estrictamente geográficas hacia configuraciones relacionales producidas por prácticas sociales concretas.

La Región Infancia Zinacanteca se configura como una región simbólica tejida por prácticas cotidianas que articulan cuidado, lengua, trabajo y religiosidad. El concepto de espacio practicado permite comprender que la infancia no se inscribe en contenedores físicos, sino en entramados relacionales producidos por estrategias y tácticas situadas.

Lejos de compartimentos aislados, estos espacios forman un tejido multicolor donde las prácticas cotidianas generan historicidad. La infancia zinacanteca emerge, así, como agente activa en la producción de región simbólica, a través de maneras de hacer, creer, aprender, trabajar y

jugar.

Este tejido multicolor producido en la RIZ constituye entramados relacionales que producen subjetividades infantiles específicas, atravesadas por género, lengua, economía moral y orden comunitario. La infancia no puede entenderse como etapa pasiva de tránsito hacia la adultez, sino como posición activa de producción simbólica que reconfigura permanentemente los límites entre lo privado y lo público.

Los cinco espacios analizados no operan de forma aislada, se entrelazan y se desplazan constantemente. El parque central puede devenir espacio doméstico cuando allí se trabaja en familia; la escuela se impregna de prácticas agrícolas cuando el calendario escolar se ajusta a los ciclos productivos y festivos.

Siguiendo a De Certeau (2000), la infancia prolifera y deshace superficies legibles. Las prácticas infantiles generan una espacialidad metafórica en constante desplazamiento. En este sentido, la RIZ es producto de una regionalización "desde abajo", donde la experiencia infantil constituye criterio articulador y no como simple variable demográfica. El espacio doméstico emerge como matriz de subjetivación; la escuela, como escenario de negociación intercultural y lingüística; los espacios artesanal y agrícola, como ámbitos de aprendizaje productivo e inserción progresiva en la economía moral comunitaria; y el espacio religioso, como estructura temporal y moral de pertenencia. Cada uno aporta dimensiones específicas a la constitución de la infancia zinacanteca y, en conjunto, configuran un sistema relacional coherente.

Este análisis es una contribución a los estudios regionales al proponer una regionalización centrada en la infancia y evidenciar que los territorios simbólicos se construyen

desde prácticas ordinarias que, aunque invisibilizadas, sostienen la vida comunitaria. Metodológicamente, ello implica atender a la cotidianidad como fuente legítima de producción teórica.

Reconocer a niñas y niños como sujetos productores de espacio implica reconfigurar nuestras categorías analíticas y cuestionar las miradas homogenizantes sobre la infancia indígena. La RIZ muestra que toda región es, ante todo, un tejido vivo de prácticas.

Referencias

Argos, J., Ezquerra, 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.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bernard, M. (1991). *El cuerpo*. Editorial Paidós.

Bolívar, L. (2005, 11 de octubre). *Los niños de la Guerra Mundial. Made for minds*. https://p.dw.com/p/7IEM

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Cassigoli, R. (2016). Historicidad y prácticas cotidianas en Michel de Certeau. *Revista de Estudios Sociales, 58*, 680–692.

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 Chia-

pas.

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*. Editorial Paidós.

De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Ediciones Nueva Visión.

. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer* (A. Pescador, Trad.). Universidad Iberoamericana.

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.

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

Durkheim, É. (1922). *Educación y sociología*. Alcan.

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

Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

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

Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morata.

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

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

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

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

Rose, N. (2007). *Políticas de la vida: Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPE Editorial Universitaria.

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

Santiago, G. (2021). *Región Infancia Zinacanteca* [Tesis

doctoral]. Universidad Autónoma de Chiapas.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación básica.

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.

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

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://n9.cl/ifp3l

Velazquez Galindo, C (2020). La infancia y sus etapas en la historia. *Revista Alegatos*, (105-106), México, mayo-agosto/septiembre-diciembre de 2020

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

Significados y proceso creativo de los neoartesanos del ámbar de Chiapas: un estudio regional

Rigoberto Martínez Sánchez
Universidad Autónoma de Chiapas
https://orcid.org/0000-0002-7838-9496

Karen Valeria Santos Santos
Universidad Autónoma de Chiapas
https://orcid.org/0009-0000-3597-8154

El ámbar en Chiapas: una región del sureste mexicano

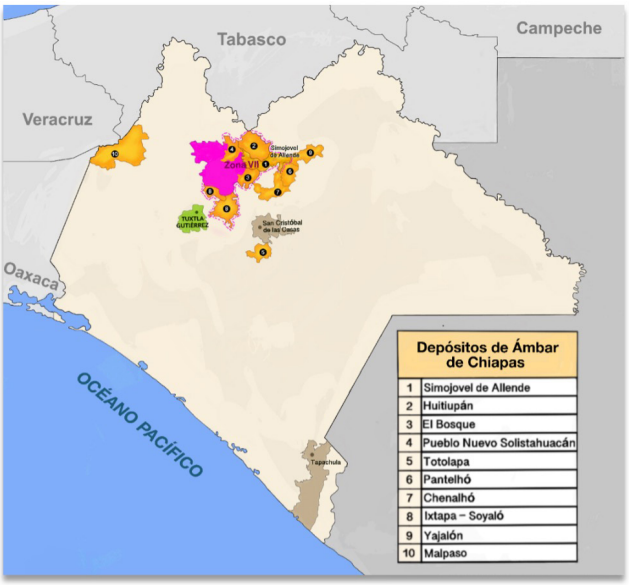
El ámbar es una resina fósil con características únicas que lo diferencian de otros elementos naturales, por ejemplo, su brillo y su notable transparencia (Lowe, 2005). Esta gema —como también se le denomina— es el resultado de la polimerización de resina secretada por ciertas especies de árboles, la cual se acumuló y fosilizó con el paso del tiempo, encapsulando una gran variedad de organismos (García-Villafuerte, 2023).

Las piezas de ámbar más antiguas registradas pertenecen al periodo Carbonífero (hace 359–299 millones de años) y al periodo Terciario (66–2.6 millones de años); sin embargo, la mayoría de los depósitos conocidos proceden del Mesozoico y el Cenozoico (Lowe, 2002). La presencia de esta resina fósil se ha identificado en diversos territorios alrededor del mundo: países en las costas del mar Báltico, Italia, Francia, el País Vasco, Rumania, China, Myanmar, Alaska, Líbano, Siberia, Canadá, Estados Unidos, República Dominicana y México, entre otros (Del Carpio, 2019; Lowe, 2002).

En México, se ha registrado la presencia de ámbar en Chiapas, Coahuila y Baja California (Riquelme, 2014). No obstante, el ámbar de Chiapas destaca por la magnitud de sus depósitos y por su relevancia sociocultural y económica en la zona (Cruz-Ocampo et al., 2007; Del Carpio, 2019).

Los principales yacimientos de ámbar en México se localizan en el norte de Chiapas (véase Figura 1, región VII Los Bosques), especialmente en el municipio de Simojovel de Allende que es su principal productor, así como en localidades cercanas como El Bosque y Huitiupán. Algunas comunidades con depósitos de ámbar pertenecientes a Simojovel serían La Pimienta, Los Pocitos, Pauchil los Cocos, El Vergel, Carmen Las Limas, Montecristo, Porvenir Chanalucum y Rio Colorado (Pimentel, 2009). Desde el punto de vista geológico, el ámbar chiapaneco es una resina fósil de origen vegetal, formada hace aproximadamente entre 15 y 23 millones de años, durante el periodo Mioceno (INAH, 2018).

Figura 1. Región VII los Bosques: principales depósitos de ámbar en Chiapas



Fuente: Elaboración propia.

La importancia de esta región, para el nacimiento del ámbar, se debió a las condiciones climáticas y biológicas, favoreciendo la producción de resina por árboles prehistóricos, la cual, con el paso del tiempo y bajo procesos de presión y sedimentación, se fosilizó. Una de las características más relevantes del ámbar de Chiapas es la presencia de inclusiones orgánicas, como insectos y restos vegetales, que lo convierten en un material de alto valor científico y paleontológico, además de artesanal.

El ámbar constituye uno de los recursos naturales y culturales más representativos del estado de Chiapas. Más allá de su valor estético como piedra semipreciosa, el ámbar ha desempeñado un papel central en la historia, la identidad cultural y la economía de diversas comunidades del norte del estado. Su extracción, transformación y comercialización han dado lugar a prácticas sociales, saberes artesanales y dinámicas económicas que configuran un fenómeno regional complejo.

El uso del ámbar en Chiapas se remonta a la época prehispánica. Las culturas mayas, por ejemplo, empleaban esta resina fósil con fines rituales, ornamentales y simbólicos, asociándola con lo sagrado, la protección espiritual y el estatus social (Serrano-Sánchez, 2015). El ámbar era utilizado en ceremonias religiosas y como objeto de intercambio comercial.

Durante la época colonial, el valor simbólico del ámbar fue desplazado parcialmente por una visión económica, aunque su explotación no alcanzó niveles industriales. Sería hasta el siglo XX cuando la extracción artesanal comenzó a consolidarse como una actividad económica relevante para las comunidades locales (INAH, 2018). A lo largo del tiempo, el ámbar se convirtió en un símbolo identitario del estado, vinculado tanto al pasado indígena como a la artesanía contemporánea.

En la actualidad, el ámbar es un elemento central de la identidad cultural chiapaneca. Los saberes tradicionales asociados a su extracción y transformación se transmiten de generación en generación, particularmente en comunidades indígenas. La artesanía en ámbar —collares, anillos, figuras y objetos decorativos— representa una expresión cultural que combina técnica, estética y simbolismo. Como tal esta ha evolucionado por las influencias del mercado y de la dinámica cultural de los propios artesanos.

La minería artesanal del ámbar constituye una fuente importante de ingresos para numerosas familias en la región norte de Chiapas. La cadena productiva involucra a mineros, artesanos, intermediarios y comerciantes, generando una economía local basada principalmente en el trabajo manual y el comercio informal.

El ámbar también ha adquirido relevancia en el sector turístico, al convertirse en un atractivo para visitantes nacionales e internacionales. No obstante, este impacto económico se ve limitado por diversos factores, como la falta de regulación efectiva, la presencia de imitaciones en el mercado y la desigual distribución de beneficios, donde los productores suelen recibir ingresos menores en comparación con los intermediarios.

Otro aspecto fundamental del ámbar chiapaneco es su extracción, pues se realiza mayoritariamente en condiciones precarias. Las minas son túneles excavados manualmente, lo que implica riesgos constantes para los trabajadores, como derrumbes y accidentes. Además, la actividad minera puede generar impactos ambientales negativos, entre ellos la degradación del suelo y la alteración del paisaje (Secretaría de Economía, 2020).

Desde una perspectiva social, las comunidades dedicadas a la extracción del ámbar enfrentan altos índices de po-

breza, marginación y acceso limitado a servicios básicos. Estas condiciones evidencian la necesidad de políticas integrales que atiendan tanto la protección ambiental como el bienestar social de los trabajadores.

El ámbar de Chiapas, significados y sus usos

El ámbar que se localiza en Chiapas se caracteriza por sus orígenes a partir de dos especies de árboles de donde procede la resina fosilizada: la especie llamada Hymenaea mexicana (Poinar y Brown, 2002) y la Hymenaea allendi (Calvillo-Canadell et al., 2010) (Carbot-Chanona et al., 2012). A partir del estudio de los sedimentos portadores del ámbar, se ha establecido un límite de edad de 23 millones de años que abarcarían los periodos entre el Oligoceno-Mioceno (Vega et al., 2009). Por su valor biológico e histórico, el ámbar ha sido un material arduamente estudiado científicamente por contener en su interior inclusiones biológicas como microorganismos, restos vegetales y animales, además inclusiones no biológicas como burbujas con contenido del tipo gaseoso, líquido y sedimento (Carbot-Chanona et al., 2012).

La resina fosilizada ha tenido una notable importancia histórica, como decíamos anteriormente, como elemento indumentario, como joya y piedra ritual para los pueblos mesoamericanos del centro y sur de México (Del Carpio, 2019). Desde el periodo prehispánico, el ámbar era utilizado como un objeto de intercambio comercial ya que formaba parte de las riquezas que, como tributo los pueblos originarios ofrecían al imperio mexica. Con esta resina se elaboraban principalmente ornamentos y ofrendas funerarias (Cruz-Ocampo et al., 2007).

A partir de las evidencias arqueológicas encontradas principalmente en el sitio olmeca llamada La Venta, que se ubica dentro de los límites territoriales que comprenden lo

que hoy se denomina al estado de Tabasco, se encontró la pieza de ámbar más antigua. La cual se describe como un adorno periforme procedente del periodo Preclásico Medio (700 a. C.). Sería en el periodo Posclásico (900-1541 d. C) cuando la distribución de la resina fósil se extendería y se encontrarían algunas piezas, como cuentas de collares, pulseras, bezotes, orejeras y narigueras discoidales con presencia de pequeños porcentajes o hechas totalmente de ámbar. Dichas piezas eran utilizadas en territorios correspondientes a la Cuenca de México, Michoacán, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán y Tabasco (Lowe, 2013; Riquelme, 2012).

Las descripciones y hallazgos encontrados representan características específicas como significados únicos. Como es el caso de los bezotes de ámbar que, aunque no se han encontrado evidencias físicas, pero que si se encuentran representados e identificados en los códices tributarios. Sus características se describen como delgadas piezas cilíndricas o curvas, insertadas en soportes de oro. Estas piezas significaban un símbolo de valor y proezas militares, un distintivo exclusivo para los mejores guerreros y jefes de los comerciantes (Lowe, 2013).

En Chiapas se encuentra una referencia del periodo colonial sobre el uso ornamental del ámbar; dentro del diario de viaje de fray Tomás de la Torre que junto con un grupo de frailes dominicos llegarían desde España en el año 1545 a instancias del obispo fray Bartolomé de las Casas. Fueron recibidos por indígenas chiapanecas, asentado en la región llamada Chiapa de los Indios (hoy es el municipio de Chiapa de Corzo). El uso de las narigueras hechas de ámbar, que exponían particularmente la anatomía de la nariz, generó asombro en Fray Tomás de la Torre, quedando el hecho plasmado en aquellos diarios de viaje (Lowe, 2013). Este uso continuaría un siglo y medio

después entre los habitantes de la Selva Lacandona (en los límites fronterizos de Chiapas y Guatemala), quienes habían permanecido fuera del dominio hispano. Por su parte, Juan de Villagutierre y Sotomayor, quien sería el relator y supremo del Consejo de Indias (1680-1700) de acuerdo con su llegada en 1695 al pueblo de El Lacandón, detalló el uso de narigueras por parte de las mujeres, en formas tubulares y en forma de círculos. Mientras que, para los chiapanecas su uso era conferido a los ancianos del pueblo. Estos adornos de disco de ámbar eran colocados en septum nasal, también identificadas también en otros pueblos del sur de Mesoamérica (Lowe, 2013).

Se puede decir que el ámbar fue un material de gran importancia simbólica, ritual y ornamental entre los antiguos pueblos mesoamericanos, especialmente entre los mayas de la región que hoy corresponde a Chiapas. El ámbar era asociado con el sol, la vida y la energía vital, por lo que se utilizaba como amuleto protector, ofrenda ceremonial y objeto con supuestas propiedades curativas, aspectos que todavía perduran entre las comunidades. Otro significado dentro de este ambiente precolombino consiste en que el ámbar se transformaba en collares y adornos personales que podían indicar prestigio social y que en algunos casos formaban parte de ajuares funerarios. Además de su valor ritual, el ámbar tuvo un papel relevante en las redes de intercambio comercial mesoamericanas, circulando como bien apreciado entre distintas regiones y reforzando vínculos económicos y culturales, lo que evidencia su relevancia dentro de la cosmovisión y la vida social prehispánica (Serrano-Sánchez, 2015).

Durante los siglos XIX y XX se registraron disputas agrarias y territoriales, lo que provocarían variaciones y cambios en temas económicos, políticos, sociales, jurídicos, culturales y religiosos en Chiapas (Toledo, 2018; Ytuarte,

2010). Toledo (2010) enfatiza que, durante el siglo XX y después de dos décadas de violentos enfrentamientos, tuvieron como resultado la repartición de tierras que antes pertenecieran a fincas agropecuarias de la región de la sierra norte, entre quienes estarían avecinados a la zona y entre trabajadores agrícolas.

Es en esta región norte del territorio chiapaneco, donde se han localizado depósitos de ámbar principalmente en los municipios de Simojovel de Allende y Huitiupán, ubicados al norte de la entidad (Del Carpio, 2023). Además de los municipios que han sido menos explorados como El Bosque, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Totolapa, Pantelhó, Chenalhó, Ixtapa-Sóyalo, Yajalón y Malpaso (Del Carpio, 2023; García-Villafuerte, 2014; Toledo, 2018; Ytuarte, 2010).

Fundamentalmente, se han considerado tres regiones importantes respecto a los yacimientos de Chiapas: 1) Simojovel (desde Tapilula hasta Yajalón y de El Bosque hasta Pantelhó); 2) Ixtapa-Soyaló (región poco explorada) y 3) Totolapa, donde se realizan trabajos de extracción precaria (Toledo, 2018; Ytuarte, 2010). Con el tiempo, las nuevas generaciones mostrarían desinterés por la agricultura y comenzaría a tener una mayor relevancia aquellas actividades económicas en torno al ámbar, es decir, desde la extracción, la talla, el trabajo artesanal y/ o la comercialización (Toledo, 2018).

Las inclusiones halladas en el ámbar han sido también del interés académico nacional e internacional que, a través de estudios especializados ha demostrado que el ámbar chiapaneco cuenta con registros fósiles que comprueban la riqueza de variedad de especies de organismos procedentes del pasado (García-Villafuerte, 2021, 2023). Generando un importante conocimiento científico para la geología, la paleontología, la biología, la antropología y en otras

ciencias aplicadas, a partir de investigaciones respecto a las formas de vida extintas (Del Carpio, 2019).

Las primeras inclusiones fósiles documentadas en el ámbar de Chiapas se remontan en la década de 1950, cuando un grupo de científicos pertenecientes al Departamento de Entomología y Parasitología, provenientes de la Universidad de California, en Berkley, Estados Unidos, descubrieron de manera accidental algunos especímenes (García-Villafuerte, 2023; Poinar y Poinar, 1994). En esa expedición se identificaron los primeros organismos que fueron una abeja y un escarabajo (Engel, 2004), generando interés en el mercado regional, nacional e internacional por el estudio de los fósiles y la conservación del ADN en el ámbar. No solo llamaría la atención de de la comunidad científica, sino también fue la inspiración de largometrajes como Jurassic Park, una producción cinematográfica del estadounidense Steven Spielberg (Ytuarte, 2010).

Después de 1971 los estudios a ciertas arañas fósiles quedarían suspendidas, hasta que a principios del siglo XXI se retomaron nuevamente las investigaciones a un grupo de organismos encontrados en el ámbar chiapaneco lo que generó la producción de nueva información (García-Villafuerte, 2023). Se lograron identificar nuevos hallazgos, como el primer registro fósil de un tipo de araña (Aranea, Salticidae), identificando sus relaciones ecológicas como el caso de depredación presente en este descubrimiento (García-Villafuerte, 2018, 2023). En el 2002 fue inaugurado el Museo de Paleontología Eliseo Palacios Aguilera, ubicado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, alberga dentro de sus instalaciones una sección dedicada al ámbar de Chiapas. En esta sala se exhiben piezas de ámbar con inclusiones fósiles de insectos y arañas que en su mayoría han sido estudiados por investigadores estatales y nacionales (Secretaría de Cultura-SIC, s. f.).

Mientras que, en la misma década de 1970, el uso ritualístico del ámbar comenzaría a tomar un papel importante como un medio de apoyo económico. En 1980 y mayormente en 1990, incrementaría el interés por la extracción de las piezas, como consecuencia de la prolongada crisis económica campesina en la región norte del estado, particularmente en la que posteriormente seria denominada, la "tierra del ámbar", es decir, Simojovel de Allende, Chiapas (Toledo, 2018).

Así, los significados y usos del ámbar son variados. Por un lado, se tiene ese carácter ornamental y ritual que le imprimió la cultura precolombina, pero también había una práctica comercial de la resina fosilizada ya que, al ser dorada, llamativa, alojaba un significado de prestigio y posición social entre las clases gobernantes. De interés para la ciencia ha sido en nuestra época como vestigio prehistórico de la evolución geológica y como indicios de la aparición del reino vegetal y animal.

El inicio de la artesanía del ámbar en Simojovel

Como se ha tratado de dejar constancia en los apartados anteriores, Simojovel puede ser catalogada como región del ámbar por los motivos ya expuestos, pero, asimismo, es un territorio multicultural e indígena con predominancia de grupos tsotsiles, tseltales y zoques, lo que lo hace desde tiempos remotos hasta el momento actual una región cultural importante. En ella se mezclan tradiciones y prácticas mayenses con la cultura hispana. Es así como se entiende el papel del artesano dedicado a la creación de piezas de ámbar y su articulación con otros sectores sociales.

Una manera de entender la labor del artesano ambarero de esta región está en su experiencia propiamente en el trabajo artesanal. Ytuarte (2010) describe algunos rela-

tos orales de locales de Simojovel. En dichos relatos se reconocen a aquellos primeros personajes dedicados al oficio del ámbar, como es el caso de Crisóforo Hortelano (¿1829?-s. f.), quien, a los 80 años, enseñaría su experiencia a sus descendientes y a sus cercanos colaboradores. Pero sería Graciela Rosales (la esposa de su sobrino Javier Mol), quien se dedicaría por mucho más tiempo al ámbar. Para aquella época la fabricación principal eran las boquillas, aretes y prendedores (Ytuarte, 2010).

Blom (1990) describe que, en 1922 en su primer viaje por la región, un grupo de indígenas recolectaban ámbar en las montañas cercanas a Simojovel para, posteriormente, vender las piezas en el pueblo. Con ellas, los lapidarios (artesanos) locales realizaban pequeñas cruces, manitas, gotas y otras formas que eran usadas en la región como amuletos, fundamentalmente, para la protección de los niños contra el "mal del ojo".

En la década de 1950, la familia Mol continuaba con el oficio del tallado y comercialización del ámbar. De manera significativa, serían las mujeres de la familia quienes continuarían con la tradición, una de ellas fue la encargada de su comercialización. El ámbar ya tallado era trasladado a las principales ciudades de la entidad como Tapachula y San Cristóbal de las Casas; en Tuxtla Gutiérrez se entregaban a las reconocidas joyerías, por ejemplo, La Reina y la Violeta. Otros lugares visitados para la venta de sus piezas por otros miembros de la familia Mol, fueron en Tehuantepec, Mal Paso y una única ocasión en el Estado de Hidalgo. Las piezas eran entregadas en hojas de maíz dobladas. En esta misma década las piezas terminadas hechas por la familia eran pulsitos de niño y collares. Se elaboraba el torzal con hilera que bajo la técnica tradicional era pasada en parafina. Las piezas sueltas o figuras se vencían sin montar y los aretes se hacían por encargo. El

proceso de trabajo y transformación era rudimentario y pesado. En 1970, miembros de la tercera generación de la familia decidirían no continuar con la tradición, se dedicarían a actividades considerados por ellos de mejor prestigio (Ytuarte, 2010).

Según Lowe (2002) la importancia del valor del ámbar en la región, no solo por sus cualidades estéticas, radica por su asociación a creencias como portadora de protección, lo que llevaba a la fabricación de amuletos. Además, como parte de sus propiedades curativas preventivas, en Simojovel se almacena el polvo sobrante del trabajo con el ámbar para, posteriormente, ser vendido a indígenas y campesinos ladinos de los alrededores, quienes queman y sahúman a sus enfermos para el mal de "aire" y del "susto". Este es uno de sus usos más importantes dentro

El proceso de la extracción de la resina fosilizada se realiza por medio de la minería artesanal llevada a cabo por mineros provenientes de comunidades tsotsiles. Esta actividad se efectúa de manera informal, con condiciones de trabajo precarias, las cuales pueden poner en riesgo la vida de quienes la realizan, que comprometen la salud, tanto mental como física. En la minería artesanal del ámbar actual no solo participan hombres, en algunas actividades también se ven involucradas mujeres, niños y adolescentes que se dedican a la revisión de cascajo. Debido a la precariedad económica, quienes se dedican a la extracción de ámbar, de forma simultánea, también realizan otros esfuerzos económicos que suelen ser trabajos informales que también se enmarcan en desprotección médica y legal (véase Figura 2), y que suelen tener también otros riesgos psicosociales como son los generados en el trabajo de la construcción, el comercio y la agricultura (Del Carpio, 2023).

A ello, se suma la incertidumbre en la obtención de ámbar, ya que los mineros puedan pasar días o semanas excavando las minas sin encontrar la apreciada gema, lo cual también genera inestabilidad en la obtención de ingresos por la comercialización de la resina y dificulta el pago de las rentas que tienen que pagar a los dueños de los predios donde se encuentran los depósitos. Se trata de una red comercial complejo: las piezas son vendidas a artesanos locales y a intermediarios o coyotes, quienes comercializan ámbar en Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas o en el extranjero (Pimentel, 2009).

Figura 2. Artesanos de Simojovel



Fuente: La imagen retrata las condiciones laborales del trabajo artesanal. Tomado de Nichim Tours (2026).

Durante el periodo 2012-2015 conocido como la "fiebre del ámbar", se vivió la intensificación de la extracción de la resina, a causa de la demanda exacerbada por parte del mercado asiático (Toledo, 2018). Estos nuevos clientes buscaban piezas de ámbar con características específicas como; esferas limpiamente transparentes en tono amarillo, llamado también ámbar miel (Del Carpio, 2021). Ello encareció el precio de la resina, lo cual produjo dificultades en el acceso que tenían a ella los artesanos locales.

A su vez, generó daños ambientales (se perforaron más cerros para encontrar piezas con esas características), provocó mayores riesgos para los mineros, quienes intensificaron el trabajo, comprometiendo su seguridad y salud (Del Carpio, 2012; Toledo, 2018).

En el 2014 hubo un incremento de pequeños grupos de artesanos afiliados al grupo Artesanos del Ámbar A. C. y al Consejo Regulador del Ámbar de Chiapas, ligado a la Casa de las Artesanías del Gobierno de Chiapas (Toledo, 2018). A pesar de esta vinculación que permite participación en exposiciones, ferias y que repercuten en la comercialización del ámbar, es necesario generar acciones que atiendan necesidades particulares de quienes participan en los diferentes eslabones de la cadena de valor del ámbar (Del Carpio, 2021).

Dentro de los esfuerzos institucionales, se logró que el "Ámbar de Chiapas" cuente con denominación de origen, otorgada por el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial, así como con la Norma Oficial Mexicana NOM-152-SCFI-2019, vigente desde finales de 2021 (Diario Oficial de la Federación, 2019). De manera oficial, se reconocen diferentes presentaciones del producto (p. ej., ámbar en bruto, con inclusiones, engarzado, esculpido a mano, lapidado, pulido, facetado, etiquetado y a granel), además de transformaciones físicas, pruebas de autenticidad y lineamientos de marcado y etiquetado para su comercialización. Asimismo, se reconocen 17 clases de ámbar según color y transparencia (agrupadas, de manera general, en amarillo, rojo y verde).

Las artesanías con ámbar de Chiapas

La importancia de las artesanías radica en su origen, como parte de las necesidades humanas y como estas se ven relacionadas con la naturaleza, es decir, el ser huma-

no, su medio y se traducen en expresiones culturales y simbólicas, entre ellas, las artesanías (Turok, 1988).

Para Turok (1988) el objeto artesanal se convierte en el resultado de la interacción de importantes implicaciones para su producción, tanto su diseño y como desde aquel origen en el que se produce, como es su situación económica, social, tecnológica y otras más que marcan un precedente en su creación. Es por ello por lo que las artesanías han sido definidas como la elaboración manual y anónima de indígenas o campesinos, de contextos principalmente rurales, con carácter rudimentario o a la referencia de la iconografía tradicional (Del Carpio, 2012; García-Canclini, 1990; Turok, 1988).

Como se ha descrito líneas atrás, Ytuarte (2010) ha identificado esta cadena de trabajo artesanal para su análisis: en una primera etapa son los mineros los encargados de extraer las piezas de resina fosilizada en bruto ya sea dentro de las minas de túnel de tiro, minas poco profundas, pozos y/o en barrancas a cielo abierto. La tarea de extracción del ámbar se lleva a cabo de forma artesanal, para lo cual los mineros deben contar con una gran habilidad y conocimiento para poder diferenciar el ámbar de todo lo encontrado en el área, considerando que esta actividad no se realiza con equipo especializado, herramientas o tecnología que pudieran facilitar la tarea, sino rudimentario. Las herramientas son de uso común y constan de pico, pala, marro, cincel y las carretas de metal que han sustituido a las anteriormente hechas con madera, además del uso de velas para alumbrar los túneles que también han sido sustituidos por linternas.

Esas piezas en bruto de diferentes tonalidades y algunas con inclusiones fósiles o de otro tipo o no, se convertirán en manos de artesanos en figuras o cuentas. Las esculturas y las joyerías son entonces las principales creaciones

artesanales hechas con ámbar de Chiapas (Ytuarte, 2010) que en los últimos años vienen estimuladas por la oferta y demanda del mercado internacional.

En estos términos, la literatura especializada (Bialogorski et al., 2021; Del Carpio, 2012; García-Canclini, 1988; Turok, 1988) sobre la artesanía, presenta una triple discusión conceptual: primero encontramos a la artesanía como aquellos productos de elaboración manual hecha por indígenas y campesinos, es decir de carácter exclusivamente rural; una segunda discusión se posiciona el arte popular a partir del desarrollo de su técnica y autonomía, pero sobre todo como parte fundamental de la identidad nacional; y por último, surge con mayor fuerza actualmente el concepto de neoartesanía, donde sus creadores buscan diferenciarse unos de otros, partiendo de técnicas artesanales pero potencialmente increpadas por la contemporaneidad que incluye los avances tecnológicos, el diseño y el trabajo necesariamente colaborativo entre especialistas, artesanos y otros profesionales.

Al respecto, Turok (1988) considera a las artesanías desde dos principales perspectivas de significación y del proceso creativo. Una, relacionada al origen de las artesanías que parte desde aquellos objetos hechos a mano por campesinos e indígenas, los cuales eran producidos con materias de baja inversión que generalmente eran obtenidos de la naturaleza, cumpliéndose así esa interacción entre el ámbar en su medio natural como con quienes realizan el trabajo de extracción y transformación, es decir, mineros y artesanos ambareros locales. Este sector poblacional produce sus artesanías en tiempos de ocio o más bien alternando con la agricultura u otras actividades económicas que permitieran su solvencia familiar y representan la cultura regional, la oriunda del lugar. Mientras que la segunda perspectiva, apunta a los talleres establecidos mayormen-

te en zonas urbanas, donde su producción se considera de lujo o decorativa, teniendo una escala superior de precios. Estos alcances se han logrado en medida del incremento del interés por las producciones artesanales con ámbar, principalmente las relacionadas a la joyería. Esta segunda, obedece a las dinámicas del comercio externo, induciendo a formas diferentes de entender el ámbar. Turok (1988) considera importante destacar las implicaciones que posee un objeto artesanal, impactando en el entorno de su producción, como es considerar la situación económica, social, tecnológica y otras más, además de su diseño.

El ámbar y la modernidad

Con la llegada de la modernidad, se producirían cambios en los mercados de consumo y particularmente con la aparición de la globalización, el trabajo artesanal del ámbar presentaría modificaciones. Así, aspectos particulares de su extracción —de la cual anteriormente se ha hecho mención—, en su distribución, producción y comercialización. La joyería ha permitido que se integren a su labor diferentes grupos y actores sociales: artesanos no locales y locales, diseñadores, intermediarios, empresarios, comerciantes, instituciones, regionales, nacionales e internacionales (Del Carpio, 2021; Ytuarte, 2009).

Este efecto cultural ha permitido que la joyería artesanal de ámbar trascienda más allá de sus límites geográficos, ir de lo local a lo global en una constante evolución. Parte de esta constante son los espacios de significados donde se enmarcan formas y diseños que no reflejan en su totalidad el inicio ritualista del ámbar, sino que se vierten en la misma otras interpretaciones de sus creadores y de nuevos creadores, interactuando con gran flexibilidad entre la cultura popular y tradicional, lo mediático, lo domestico y desde luego, lo global (García-Canclini, 2022).

Los cambios surgidos dentro del campo artesanal están estrechamente relacionados a la implantación de las políticas neoliberales, esto es, la búsqueda de nuevas alternativas que permitirán sostener la actividad o la vida misma de sus artesanos. Las artesanías elaboradas con ámbar de Chiapas, al igual que otras artesanías (la textil, la alfarería), han sido influenciadas por la globalización en su producción y en sus dinámicas comerciales. Las creaciones artesanales de este tipo reflejan material y simbólicamente la vida cotidiana de sus productores, los cambios y transformaciones de la cultura, del contexto social y ambiental (Del Carpio, 2012, 2021).

Para entender lo último, en la década de 1990, de acuerdo con Ytuarte (2014) se reconocen tres acontecimientos importantes que propiciaron el aumento del interés por el ámbar y por lo tanto la demanda en el mercado regional, nacional e internacional, que puede ser entendido como el carácter moderno del ámbar. El primero, relativo a las investigaciones científicas sobre los posibles beneficios médicos, industriales y agroindustriales que podrían producirse con el descubrimiento de la preservación del ADN en los insectos encapsulados, en la resina fosilizada; el segundo momento, un impulso a la producción cinematográfica y literaria relacionada con la ficción, creada en torno a los descubrimientos de aquellos estudios científicos sobre el ADN, la vida extinta y las posibilidades de traerlos nuevamente a la vida dentro de un laboratorio, haciendo atractiva la composición residual del ámbar.

Y como tercer y último acontecimiento, el surgimiento, a principios de 1994, en la región de los Altos de Chiapas, del movimiento zapatista impulsado por las comunidades indígenas y respaldada por el apoyo de académicos, intelectuales, defensores y activistas nacionales e internacionales, lo que en los años siguientes se reconocería como

turismo "revolucionario", situación que captaría las miradas y el intereses por los tesoros de Chiapas, entre ellos el ámbar (De Guevara, 2019; Toledo, 2018; Ytuarte, 2010).

Posteriormente, con la alta demanda internacional en el 2012, pero principalmente de los compradores asiáticos quienes buscaban específicamente perfectas esferas de ámbar amarillo de gran transparencia y limpieza para la producción de joyería y también para la elaboración de japamālā (rosarios budistas), hizo que el ámbar se pusiera en camino a su internacionalización. En efecto, la extracción del ámbar y la comercialización se potencializó, ocasionando el incremento de su precio, la sobreexplotación de las minas y el descontento entre compradores locales habituales (artesanos y comerciantes), quienes no solo resintieron el alza de precios de su principal materia prima, sino solo la única posibilidad de adquirir un ámbar de segunda (Toledo, 2018).

Estos eventos transformarían a las artesanías con ámbar, aunque proveniente de un ámbito rural con constantes desigualdades económicas y culturales, las cuales intervienen en su forma de reproducción y su transformación real y simbólica de las condiciones de trabajo y de la vida de quienes intervienen en ella (García-Canclini, 1988). Los mineros y artesanos han resistido frente a la evolución del mundo actual, incorporando nuevas alternativas de creación que se adapten a los cambios que el mercado global exige (Gil, 2002; Sennett, 2009). Esa adaptabilidad ha sido posible debido a las cualidades complejas y polisémicas de las creaciones artesanales. Estas interactúan con gran flexibilidad entre la cultura popular tradicional y mediática; lo doméstico y lo global, así como en el dualismo histórico entre el arte y la artesanía; la tradición y la modernidad, lo que nos obliga a convivir de forma masiva e intercultural (García-Canclini, 1990, 2022).

García-Canclini (1990) plantea que estamos frente a uno de los periodos históricos más importante de hibridación cultural, donde se creía que las artesanías estaban en un franco olvido, condenadas a su extinción, consideradas con poco valor comercial para un mercado global. Sin embargo, además de su valor comercial incrementado, está también los cambios en la cotidianidad que constituyen elementos esenciales increpando significados sociales, históricos y de pertenencia, permitiendo identificar el proceso de transformación social (Del Carpio, 2012) y de su tratamiento artesanal y de la construcción identitaria de nuevos artesanos.

Neoartesanos: joyería artesanal del ámbar

Las incidencias socioeconómicas que trajo la industrialización y la urbanización acelerada tuvieron como consecuencia las migraciones del campo a la ciudad, la cual la población de Simojovel de Allende no fue ajena. De igual manera, los desplazamientos sociales de comunidad a comunidad, de comunidad a la ciudad y en las últimas décadas incrementarían las migraciones internacionales, estos desplazamientos no solo fueron desde Simojovel hacia fuera, sino también de manera inversa con la llegada de extranjeros y la tecnología, la cual permitió un mayor flujo de información e intercambio.

Este trastocamiento en el trabajo artesanal ha involucrado a diferentes personas pertenecientes a distintos contextos sociales, contrastantes y también desiguales. El proceso de trabajo artesanal ha sido un repertorio cambiante del oficio, principalmente el manual que requiere del artesano, es decir, un trabajador es poseedor de un conjunto de habilidades tanto físicas como intelectuales, además de los hábitos culturales como el conocimiento íntimo de los materiales y herramientas. Acompañado de las destrezas y

maneras de hacer las cosas, habilidades adquiridas a partir de la experiencia, que apuntan a lo creativo y en ocasiones a lo virtuoso (Novelo, 2010).

En el año 2000, el campo artesanal de la resina fosilizada se expandiría con mayor fuerza, logrando trascender de aquellas formas talladas básicas como las grosellas, gotas, cilindros, esferas, chupones, colmillos y otras pocas más, para producir aretes, collares y pulseras, además de las pulseras de protección para los bebes y niños (véase Figura 3). Fue en esta década que una nueva generación de artesanos y artesanas, oriundos de Simojovel de Allende, comenzarían a transitar y transformar de una artesanía local hacia una joyería artesanal.

Figura 3. Tallado tradicional de piezas de ámbar del Museo del ámbar, Lilia Mijangos, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas



Fuente: Archivo personal.

Para conocer y comprender este tránsito, la aportación de esta nueva generación de artesanos compitió a partir de su trabajo en los mercados extra locales, elevando de esta manera la calidad de sus diseños, alcanzando un nivel de suntuosidad, permitiendo la relación con consumidores de mayor poder adquisitivo. No obstante, para alcanzar este nivel de proyección fue necesario para aquellos nacidos en Simojovel, migrar a otras ciudades las cuales les permitie-

ra continuar con sus estudios profesionales, algunos relacionados con el diseño y el arte. Al retornar a Simojovel, reconectaron con sus orígenes culturales y vieron no solo en la resina fósil una oportunidad de autoempleo, sino una forma de posicionar el valor cultural y simbólico de la gema.

Al reconectar con sus raíces y restablecer un proceso identitario, junto al aprendizaje del tallado y la especialización educativa, los nuevos artesanos, establecerían grupos de trabajo con otros artesanos y mineros ambareros tradicionales con el ánimo de plasmar de expresar la cotidianidad de sus creadores y el ámbar.

La adquisición de conocimientos y los nuevos grupos de trabajo es oportuno hablar de la glocalización, un término que engloba a la actual comprensión del mundo como un todo y su intensificación, ocasionando cambios y transformaciones en el campo de las artesanías por lo cual la adaptación y el trabajo en redes se convierte en una oportunidad de sobrevivencia (Gil, 2002; Robertson, 2000). Este fenómeno en construcción en el campo artesanal, al que Bialogorski y Fritz (2021) denominan neoartesanía, señala el modo de trabajo colaborativo entre artesanos, comunidades de artesanos, diseñadores, técnicos u otros profesionales. Además, vincula a la artesanía tradicional y contemporánea con el campo del diseño y la tecnología, increpado por la problemática de la sustentabilidad actual y por otros motivos. Autores como Jorge Gil (2000) considera que las neoartesanías son productos con nuevas cualidades sensoriales, culturales y estéticas que ayudan a revalorizar las producciones artesanales, deviniendo en movimiento neoartesanal. Se trata de los neoartesanos.

La generación de nuevos creadores artesanales del ámbar está relacionada a las neoartesanías. Como respuesta a los procesos de adaptación social y educativa, culturales, las

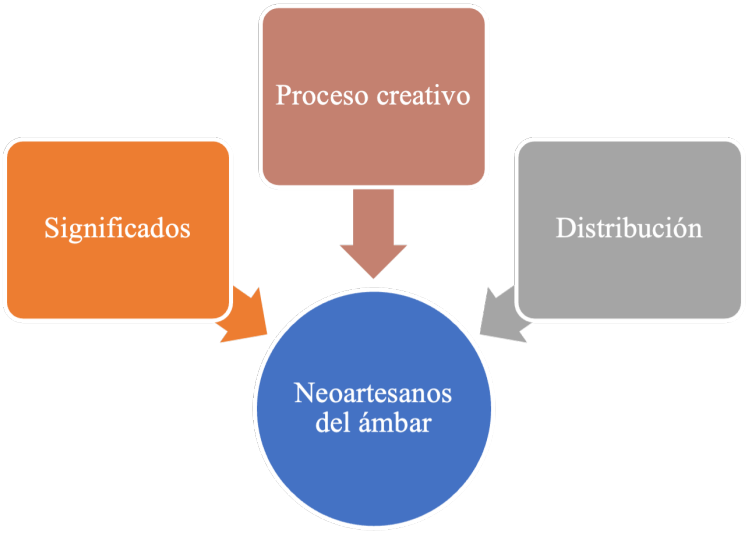
causas económicas y políticas, en un contexto de globalización, se ha llegado a considerar a la neoartesanía como un movimiento en el que sobresale el trabajo colaborativo entre artesano y diseñador, entre artesanía tradicional y joyería, una respuesta a las necesidades de una sociedad actual con cambios a gran velocidad y su relación con el surgimiento de la innovación tecnológica, además de un naciente interés por el cuidado del medio ambiente. Algunas de estas características no son ajenas a los neoartesanos del ámbar (Bialogorski et al., 2021; Gil, 2002; Ulicka et al., 2020).

Las aportaciones de los denominados neoartesanos del ámbar de Chiapas a las creaciones artesanales se basan principalmente en la innovación del diseño, pero también el uso de otros materiales, a saber: plata, oro, textiles naturales y sintéticos, otros minerales o piedras semi o preciosas. Para ello se emplean otras herramientas y equipos más sofisticados, para la simplificación del trabajo además de recurrir a otros medios de comercialización, como el uso de redes sociales, tiendas virtuales y colaboraciones con otras marcas. Este sistema de producción alberga subjetividades, tradiciones y conocimientos técnicos-multidisciplinarios de quienes participan en ella. Lo que implica un proceso creativo particular, donde la creatividad es una construcción discursiva a partir de los valores y normas culturales como de la experiencia social que los artesanos de forma colectiva imprimen en sus piezas (Negus et al., 2004). Turok (2023) define a las actuales expresiones artesanales a partir de dos premisas: desde el oficio que se refiere al saber hacer y desde la creatividad que es la capacidad de imprimir al objeto sentido, ritual y significados. Estamos frente a una realidad distinta del saber y de la producción artesanal.

Para efectos de entender este fenómeno entre el saber y la producción artesanal y la articulación del mercado, que da pie a la constitución de la nueva artesanía, se puede formular tres categorías que pensamos están intrínsecamente relacionados con las nuevas artesanías: el significado, el proceso creativo y la distribución comercial que desarrollan los neoartesanos (Figura 4).

Planteamos estos tres elementos para comprender la reinterpretación contemporánea del ámbar. Por parte del significado, los nuevos artesanos, de acuerdo con Appadurai (1991), García-Canclini (1990) y Novelo (2007, 2010), toman en cuenta algunos valores culturales fuertemente enlazados a la herencia ancestral (el legado mayense); asimismo, una identidad territorial, como lo sería Simojovel y sus alrededores, y autoría creativa que equivale a la resignificación del ámbar en tanto arte y diseño producto de la relación con otros sectores sociales, además de una relación con la naturaleza y sostenibilidad.

Figura 4. El saber y la producción del ámbar



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al proceso creativo que es básicamente la razón de ser de la artesanía del ámbar, apunta al trabajo artesanal que abarca aspectos como la elección del ámbar (color, pureza, inclusiones), las técnicas tradicionales (tallado y pulido), la integración de diseño contemporáneo (el uso de tecnología digital), la combinación con otros materiales (plata, oro, otros minerales y textiles) y las piezas únicas (no seriadas), las cuales buscan un sentido único de identificación tanto para el consumidor, como para el creador de las piezas dentro de un mercado cada vez más global (Bueno et al., 2010; Douglas et al., 1990; García-Canclini, 1990; Novelo, 2010). Para la parte de la distribución, la entendemos como las actividades de comercialización del ámbar: ferias artesanales y mercados locales, galerías y museos, exposiciones culturales, plataformas digitales y redes sociales.

A continuación, presentamos un análisis a partir de tres categorías analíticas —significado, proceso creativo y distribución— que permiten comprender las prácticas contemporáneas de la neoartesanía del ámbar en Chiapas. Dichas categorías emergen de un trabajo de campo cualitativo con tres neoartesanos, realizado mediante entrevistas en profundidad y análisis interpretativo de las narrativas, cuyas trayectorias —aunque diversas— se articulan por el ámbar como eje material, simbólico y productivo.[1] Este enfoque posibilita identificar continuidades y rupturas respecto de la artesanía tradicional, así como las estrategias mediante las cuales el ámbar es resignificado en el contexto actual.

[1] Durante el último semestre del 2025, se realizó entrevistas a tres neoartesanos: dos mujeres y un hombre. Una de las entrevistadas es originaria de Guadalajara, Jalisco, los dos restantes son de Simojovel, los tres radican y trabajan en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Para efectos del escrito, solamente presentamos una síntesis de las entrevistas efectuadas sin aludir sus nombres.

Desde el punto de vista analítico, el significado del ámbar se construye a partir de la relación entre biografía, territorio y formación profesional. En los casos de los neoartesanos originarios de Simojovel de Allende, el ámbar se configura como un símbolo cultural y familiar profundamente arraigado a la infancia, a la memoria colectiva y a los saberes transmitidos en el ámbito doméstico. Este vínculo temprano genera un compromiso explícito con la valorización del ámbar como patrimonio regional y como actividad artesanal que requiere reconocimiento social y económico.

No obstante, este significado ancestral se amplía mediante nuevas interpretaciones. Uno de los artesanos de Simojovel, para él el ámbar mantiene sus connotaciones históricas asociadas a lo místico y lo mágico, pero se resignifica como objeto de diseño contemporáneo, donde la ergonomía, la funcionalidad y la durabilidad adquieren centralidad. En el segundo caso, también de Simojovel, el significado se orienta principalmente hacia el consumo local, privilegiando piezas con fuerte carga simbólica religiosa y devocional, aunque sin excluir la representación de elementos culturales chiapanecos en contextos concursales. En el tercer caso, el ámbar es interpretado desde una perspectiva científico-cultural, donde la resina fosilizada se concibe como un contenedor de historia natural y social, reforzada por el conocimiento académico y museográfico. Así, el ámbar deja de ser únicamente un objeto ornamental para convertirse en un medio de expresión identitaria, histórica y cognitiva.

El proceso creativo constituye una segunda categoría analítica clave, caracterizada por la interacción entre formación profesional, tradición artesanal y materialidad del ámbar. En los tres casos analizados, la creación de las piezas no es un acto individual aislado, sino un proce-

so colectivo y reflexivo que integra múltiples fuentes de inspiración y conocimiento. Así, el neoartesano posee la formación en arquitectura que influye directamente en la concepción de diseños geométricos, minimalistas y ergonómicos, pensados a partir de las proporciones humanas y la funcionalidad de la joya.

Las ideas creativas surgen tanto del entorno contemporáneo como de la memoria personal ligada a Simojovel, incorporando además las propuestas de los artesanos tradicionales y las formas naturales del ámbar. Una de las neoartesanas, señala que el proceso creativo se encuentra más condicionado por las demandas del mercado y las solicitudes específicas de los consumidores, lo que reduce el margen de experimentación formal, aunque se mantiene un espacio para la creación de piezas únicas destinadas a concursos y eventos culturales. En el tercer caso, el proceso se orienta hacia propuestas maximalistas y naturalistas, apoyadas en una sólida formación en diseño de joyería y en el conocimiento científico del ámbar, lo que permite concebir piezas cercanas al objeto museográfico.

En los tres casos, la producción se realiza en colaboración con artesanos tradicionales del ámbar, quienes participan en etapas fundamentales como el corte, tallado y pulido. La revisión y aprobación final por parte de los neoartesanos evidencia un proceso de control de calidad y coherencia estética, así como una relación profesionalizada basada en el respeto mutuo.

La distribución de las piezas representa la tercera categoría analítica y se relaciona directamente con las estrategias de posicionamiento simbólico y económico del ámbar. Cada neoartesano ha desarrollado canales de circulación acordes con su concepción del valor de la joyería y con los públicos a los que desea dirigirse.

El neoartesano opta por una distribución selectiva, privilegiando la exhibición en su galería en San Cristóbal de las Casas y en museos, principalmente en la Ciudad de México. Esta estrategia responde a su interés por legitimar el ámbar como joya artística, evitando espacios de venta masiva como ferias o tianguis. Su integración a Marca Chiapas refuerza la identidad de origen y calidad, mientras que su participación en eventos internacionales como Fashion Week amplía su proyección hacia circuitos especializados de moda y diseño.

En contraste, una de las neoartesanas prioriza la distribución mediante ferias y eventos organizados por instituciones públicas y privadas, lo que ha permitido la consolidación de un negocio familiar, la apertura de una joyería física en Tuxtla Gutiérrez y la expansión hacia ventas digitales dirigidas principalmente al mercado nacional. Finalmente, la tercera neoartesana centra su distribución en el espacio compartido entre museo y joyería en San Cristóbal de las Casas, donde la adquisición de una pieza implica también una experiencia educativa. A ello se suma su presencia en museos de la Ciudad de México, su participación en asociaciones dedicadas al resguardo del ámbar y el uso de plataformas digitales con fines de difusión cultural.

Desde una perspectiva metodológica, el análisis de estas tres categorías permite comprender cómo la neoartesanía del ámbar chiapaneco articula tradición y contemporaneidad mediante estrategias diferenciadas de significación, creación y circulación. Estas prácticas no solo redefinen la joyería con ámbar, sino que contribuyen a la construcción de nuevos discursos de valor cultural, económico y simbólico en torno a este material emblemático de Chiapas.

En términos generales, se observa que los tres entrevistados coinciden en señalar que el ámbar no debe entenderse como una simple materia prima destinada a la manipu-

lación humana. Por el contrario, la resina fosilizada presenta características físicas propias —como tonalidades, inclusiones y formas singulares— que inciden de manera directa en el destino y la función final de cada pieza, ya sea un anillo, un dije, un par de aretes u otro tipo de accesorio. En este contexto, diseñadores, artesanos tradicionales y el propio material establecen una relación de sinergia que da lugar a una red de trabajo colaborativo, en la cual se intercambian saberes, habilidades y creatividad para la producción de piezas únicas, rasgo fundamental del neoartesanado del ámbar en Chiapas (Gil, 2002).

Reflexiones finales

El análisis del ámbar chiapaneco, a partir de las prácticas de los neoartesanos, permite comprender que este material trasciende su condición de resina fósil para configurarse como un elemento profundamente imbricado en las dinámicas culturales, sociales y económicas de la región. Desde esta perspectiva, el ámbar se consolida como un recurso natural dotado de significados históricos y simbólicos, cuyo valor se redefine constantemente en la intersección entre tradición y modernidad.

En términos de significado, los neoartesanos resignifican el ámbar al concebirlo no solo como materia prima para la joyería, sino como portador de memoria colectiva, identidad regional y conocimiento histórico. Cada pieza de joyería se convierte en un dispositivo narrativo que encapsula tanto procesos geológicos milenarios como prácticas culturales heredadas, visibilizando la participación de los distintos actores involucrados —mineros, artesanos y diseñadores—. De este modo, el ámbar opera como un símbolo que articula pertenencia territorial y proyección nacional, contribuyendo a la construcción de una identidad cultural que trasciende lo local.

Respecto al proceso creativo, la neoartesanía del ámbar evidencia un modelo productivo basado en la integración de saberes tradicionales y formación profesional contemporánea. La creación de las piezas no se limita a la transformación estética del material, sino que implica una reflexión consciente sobre el origen del ámbar, las condiciones de su extracción y la responsabilidad social hacia quienes participan en la cadena productiva. Este proceso creativo, de carácter colaborativo, revaloriza el trabajo artesanal y reconoce los riesgos y esfuerzos inherentes a la minería y al tallado del ámbar, estableciendo un vínculo ético entre diseño, tradición y sostenibilidad.

Finalmente, la distribución de la joyería con ámbar se configura como una estrategia clave para su legitimación cultural y económica. A través de espacios selectivos como museos, galerías, ferias especializadas y plataformas digitales, los neoartesanos buscan posicionar el ámbar como un objeto de valor cultural y artístico, más allá de su función comercial. Estas estrategias de circulación permiten fortalecer el reconocimiento social del ámbar, al tiempo que contribuyen al desarrollo regional y a la visibilización de Chiapas como territorio de producción cultural.

En conjunto, la articulación entre significado, proceso creativo y distribución revela que la neoartesanía del ámbar chiapaneco constituye una práctica cultural estratégica para la valorización del patrimonio regional. Su futuro, no obstante, depende de la implementación de políticas y acciones integrales que promuevan la justicia social, la sostenibilidad ambiental y el reconocimiento pleno de todos los actores involucrados. Solo así el ámbar podrá continuar siendo un motor de desarrollo regional y un símbolo vivo de la riqueza cultural de Chiapas y de México.

Referencias

Appadurai, A. (1991). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. Grijalbo.

Bialogorski, M. y Fritz, P. (2021). Neoartesanías: reconfiguraciones en el campo artesanal. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 141*, 31-44.

Blom, F. (1990). *En el lugar de los grandes bosques*. Instituto Chiapaneco de Cultura.

Bueno, C. y Ayora, S. (2010). *Consumos globales: de México para el mundo*. Universidad Iberoamericana.

Calvillo-Canadell, L., Cevallos-Ferriz S.R.S y Rico-Arce, L. (2010). Miocene Hymenaea flowers preserved in amber from Simojovel de Allende, Chiapas, México. *Review of Palaeobotany and Palynology,* (160), 126-134. https://doi.org/10.1016/j.revpalbo.2010.02.007

Carbot-Chanona, G., Avendaño, J., y Coutiño, M. (2012). Estudio del ámbar con inclusiones biológicas de la Colección Paleontológica de la Secretaría de Medio Ambiente e Historia Natural, Chiapas, México. *Lacandonia, 6*(6), 23-29.

Cruz-Ocampo, Carles, J.C., Peña-García, D. (2007). Las gemas de México. *Boletín de la Sociedad Geológica Mexicana, 1*, 9-18.

De Guevara, L. (2019). Nosotras ya estábamos muertas: Comandanta Ramona y otras insurgentas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. *Trayectorias Humanas Trascontinentales, 6*. https://doi.org/10.25965/trahs.1881

Del Carpio, P. (2012). Entre el textil y el ámbar: Las funciones psicosociales del trabajo artesanal en artesanos tsotsiles de La Ilusión, Chiapas, México. *Revista Athenea Digital, 12*(2), 185-198. https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n2.1015

Del Carpio, P. (2014). De artesanías, de invasiones y migraciones. *Ra-Ximhai, 1*.

Del Carpio, P. (2019). *Ámbar que encapsula tiempo, belleza y conocimiento científico*. https://www.ugto.mx/investigacionyposgrado/eugreka//contribuciones/167-ambar-que-encapsula-tiempo-belleza-y-conocimiento-cientifico

_____. (2021). Anotaciones sobre el trabajo artesanal con ámbar, sus mineros y artesanos. En Y. Chirinos, A. Ramírez, R. Godínez, N. Barbera y D. Rojas (Eds.), *Tendencias en la investigación universitaria: una visión desde Latinoamérica*, XV. http://www.doi.org/10.47212/tendencias2021vol.xv.10

_____. (2023). Factores psicosociales de riesgo de la minería artesanal del ámbar de Simojovel, Chiapas. *Culturales, 11*, e702. https://doi.org/10.22234/recu.20231101.e702

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (11/09/2019). *Norma Oficial Mexicana NOM-152-SCFI-2019, Ámbar de Chiapas-Especificaciones y métodos de prueba (Cancela a la NOM-152-SCFI-200)*. Secretaría de Economía. https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5623275

Douglas, M. y Isherwood, B. (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consume*. Grijalbo.

Engel, M. (2004). Arthropods in Mexican Amber. En: Llorente-Bousquets, J. E., Morrone, J., Yáñez-Ordoñez, O., y Vargas-Fernández, I. (Eds.), *Biodiversidad, taxonomía y biogeografía de artrópodos de México: hacia una síntesis de su conocimiento*, 175-186.

García-Canclini, N. (1988). *Las culturas populares en el capitalismo*. Nueva Imagen.

_____. (1990). *Culturas híbridas. Estrategia para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

_____. (2022). *¿Cuándo hay culturas populares y quienes lo deciden? Auditorio del Museo Picasso*. [Youtube]. https://youtu.be/0HZweQ9IZ48?si=K4aI-PB9UuzADVGrS

García-Villafuerte, M. A. (2018). Primer registro fósil de un lapsino (Araneaea, Salticidae) en el ámbar de Chiapas, México. *Boletín de la Sociedad Geológica Mexicana, 70*, 3. https://doi.org/10.18268/bsgm2018v70n3a6

García-Villafuerte, M. A. (2023). *Taxonomía y autoecología en taxones de arañas fósiles (Arachnida: Araneae) del ámbar de Simojovel de Allende, Chiapas*. UNACH.

Gil, J. (2002). *El nuevo diseño artesanal. Análisis y prospectiva en México*. Universidad Politécnica de Cataluña http://hdl.handle.net/2117/94135

Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH]. (2018). *El ámbar de Chiapas: patrimonio cultural*. Autor.

Lowe, L. (2002). *El ámbar de Chiapas y su distribución en Mesoamérica*. UNAM.

_____. (2005). El ámbar de Chiapas. Una gema con historia. *Arqueología Mexicana, 74*, 66-69.

_____. (2013). Los ornamentos de ámbar en el área maya: arqueología y etnohistoria. *Estudios de Cultura Maya, 25*, 47-56. https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.2004.25.89

Marca Chiapas (2025, 5 junio). *¿Qué es la Marca Chiapas?*. *Marca Chiapas*. https://marcachiapas.com/

Secretaría de Cultura-Sistema de Información Cultural [SIC]. (s. f.). *Museo de Paleontología Eliseo Palacios*

Aguilera. https://sic.gob.mx/ficha.php?table=museo&table_id=27

Negus, K. y Pickering, M. (2004). *Creativity, Communication and Cultural Value*. SAGE Publications.

Nichim Tours. (2026). *Artesanos de Simojovel* [Fotografía]. Chiapas Tours y Expediciones.

Novelo, V. (2007). *Artesanos, artesanías y arte popular de México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Novelo, V. (2010). De eso que llamamos artesanías mexicanas. *XXXII Coloquio de Antropología e Historia Regionales* [Video] Youtube. https://youtu.be/WgLZsOfM5MM?si=xH6xFUdrz0D4_eB_

Pimentel, F. (2009). Cadena productiva del ámbar en Chiapas, México. *Lacandonia, 3*(1), 69-83.

Poinar, G. y Brown, A. (2002). Hymenaeae mexicana sp. nov. (Leguminosae: Caesalpinoideae) from Mexican amber indicates old world connections. *Botanical Journal Linnean Society, 139*, 125-132.

Poinar, G. y Poinar, R. (1994). *The Quest for Life in Amber*. Addison Wesley. 240

Riquelme, F. (2012). Ámbar. La vida inmóvil. *Arqueología Mexicana, 115*, 82-87.

Riquelme, F. (2014). *Ámbar de México: Biogeoquímica, tafonomía y paleobiología*. https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000722957

Robertson, R. (2000). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. *Zona Abierta*, 92-93.

Gobierno de México-Secretaría de Economía. (2020). *Denominación de origen del ámbar de Chiapas*. Autor.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

Serrano-Sánchez, M. L. (2015). El ámbar de Chiapas: geología, cultura y comercio. *Revista Mexicana de Ciencias Geológicas, 32*(2), 215-230.

Toledo, S. (2018). La fiebre del ámbar en Chiapas. La minería en una región agraria. *Estudios de Cultura Maya, 51*, 197-228. https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.2018.51.865

Turok, M. (1988). *Cómo acercarse a la artesanía*. Plaza y Valdés.

Turok, M. (2023). *Artesanos de México-Una conversación con Marta Turok*. *Canal Once*. [Video]. Youtube. https://youtu.be/IZOf5E40Fow?si=F1sHI5PVb2w7oyQN

Ulicka, S., Villazón, E. y Hernández, M. (2020). Diseño neoartesanal y cultura material significativa. *Economía Creativa*, 124-149. https://doi.org/10.46840/ec.2020.13.05

Vega, F., Nyborg, T., Coutiño, M., Solé, J. y Hernández-Monzón O. (2009). Neogene Crustacea from Southeastern Mexico. *Bulletin of the Mizunami Fossil Museum, 35*, 51-69.

Ytuarte, C. (2009). Flujos y mudanzas globales del ámbar de Chiapas, México. *Nueva Antropología, XXII*.

Ytuarte, C. (2010). *Cultura y comunicación en el intercambio global de mercancías: Ámbar de Chiapas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Los Relatos tanatográficos como propuesta de acceso a la configuración socio-cultural de la muerte

Luis Ernesto Cruz Ocaña
Universidad Autónoma de Chiapas
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
http://orcid.org/0000-0003-0668-4741

Introducción

La muerte constituye un problema, un misterio fundamental para nosotros, no sólo por el hecho de que tengamos que morir, sino también porque no resulta demasiado fácil hablar sobre un tema que nos acontece y en el que, aparentemente, no tenemos mayor participación; algo contra lo que no podemos poder más. Forma parte del enigma del mal que incluye la experiencia del sufrimiento, el dolor y la propia muerte; enigma que parece llevarnos al reconocimiento de que no todo es racional ni explicable en la realidad, existe un resto que, si bien no podemos nombrar como irracional, al menos excede nuestra capacidad de comprensión (Fernández del Riesgo, 2007).

En el escenario actual donde la ciencia y la tecnología, ligadas a procesos económicos y políticos, ofrecen las principales pautas a partir de las cuales pensamos y vivimos el mundo y lo que en él sucede, la muerte aparece como un inconveniente, una anomalía, uno de "los 'desechos' de una administración funcionalista" (De Certeau, 1997, p. 107) que, paradójicamente, pretende ser erradicado sin poderse erradicar realmente. Una dificultad a resolver o un límite a sobrepasar, antes que una cuestión que posibi-

lite la reflexión. Esta visión la reduce a un hecho puntual con consecuencias individuales, sin considerar que muestra sus efectos en lo social, entendido como el campo de las relaciones cotidianas. La muerte está relacionada con la formulación de un conjunto de visiones y estrategias tanto para ordenar el mundo como para dotarlo de sentido. Pero esas visiones y estrategias no son homogéneas ni estáticas, son procesos que "experimentan intensas [y constantes] corrientes de creación, transformación y convulsión" (Flores Martos y Abad González, 2007, p. 12).

Contra esa reducción de la muerte a un asunto puntual e individual, es preciso mostrar la compleja relación que guarda con la totalidad social, y acercarse a aquélla no sólo desde las visiones dominantes, sino desde miradas alternativas que, incluso, hacen uso de las primeras para sus propias elaboraciones. Este es el ámbito de la (re)producción socio-cultural de la que aún la muerte forma parte, pues esta es básicamente una relación, razón por lo cual su definición es social. Cobra sentido al estar inmersa en un "sistema" social que dota a sus integrantes de las pautas y comportamientos considerados adecuados, y por extensión inadecuados, para concebir, experimentar y actuar frente a ella. Con esto, es posible aproximarse al complejo proceso de configuración de la muerte en tanto que producción y reproducción socio-histórica de carácter dinámico y heterogéneo, ligado a procesos económicos, políticos y culturales.

El objetivo de las líneas siguientes es presentar los "relatos tanatográficos", utilizados previamente en el desarrollo de una investigación doctoral (Cruz Ocaña, 2018) y desarrollados en una perspectiva más general en un artículo previo (Cruz Ocaña y Magaña Ochoa, 2018), como una estrategia metodológica útil para acceder a la configuración socio-cultural de la muerte. Partimos de reconocer

que la muerte es más que la suspensión de funciones vitales o una preocupación existencial que produce angustia: es un acontecimiento que impacta en nuestras relaciones y organizaciones cotidianas en tanto que sujetos sociales ubicados en espacios concretos.

Sólo puede existir una muerte pensada en términos humanos en la medida en que sea relatada, pero una narración no necesariamente elaborada por quien muere, sino por quienes le sobreviven y son afectados por ella. Este tipo de relatos son relatos descentrados al poner el énfasis en un acontecimiento de la vida estimado como crucial, presenciado como un testigo que asiste e interviene en la situación narrada. No sólo ofrecen datos o información, revelan relaciones y vínculos sociales, tanto en lo que cuentan como en el proceso de su configuración.

Para lograr nuestro objetivo, el artículo se divide en cinco partes. En la primera se realiza una disertación teórica sobre la perspectiva socio-simbólica y el tipo de acercamiento a la muerte que posibilita. Luego, se aborda la muerte como un hecho narrado a partir de quienes asisten al morir de otros y otras. Después se desarrolla una reflexión sobre el lugar que ocupan los relatos tanatográficos dentro del enfoque biográfico para resaltar sus semejanzas y diferencias. Acto seguido, se presenta una caracterización de dichos relatos, con un ejemplo sobre los tópicos a desarrollar en una guía de entrevista testimonial. Finalmente, se integran algunas reflexiones finales acerca de la utilidad de los relatos aludidos.

La perspectiva socio-simbólica y su acercamiento a la muerte

La muerte es un objeto o fenómeno difícil de aprehender. Hasta el día de hoy existen tres visiones que permean la idea más común que tenemos acerca de ella: a) la filo-

sófica, b) la religiosa y c) la científica, aunque esta última adopta, a su vez, dos miradas distintas pero complementarias: la médico-clínica y la demográfico-estadística. Sin embargo, en lo cotidiano dichas visiones no son las únicas y a pesar de que a veces se confrontan entre sí, no hay una separación tajante sino una convivencia compleja y, en general, tensa. Ese espacio que atiende la existencia de otras visiones no reconocidas y, por tanto, no autorizadas, donde incluso se mezclan las visiones mencionadas, es el espacio de la constante y creativa producción socio-cultural.

A pesar de la multiplicidad de visiones, la científica u óntico-biológica, se ha convertido en la mayor influencia en las formas actuales de concebir, experimentar y hacer algo sobre la muerte a nivel global. Al interior de esta visión, los acercamientos médico-clínicos y demográfico-estadísticos, centrados en el binomio salud-muerte y las tasas de morbilidad y mortalidad, han generado una mirada con un enfoque biologicista que concibe la muerte como la "suspensión de todo signo vital del organismo humano" (González González, 2000, p. 678). La han reducido, por un lado, a un asunto genético, médico y fisiológico, o, por otro, a una matematización que provee distribuciones, frecuencias y perfiles epidemiológicos para hacer de las muertes un dato útil para el diseño de políticas públicas de salud dirigidas hacia la consecución de un mayor bienestar y desarrollo económico-social.

Fundándose en los acercamientos médico-clínicos y demográfico-estadísticos, aparecen los estudios sobre biopolítica y salud, centrados en el trinomio salud-enfermedad-muerte, donde esta última no es sólo un asunto orgánico-corporal, sino también una preocupación estatal. Con esto se institucionaliza y burocratiza, de modo que se deposita en instancias estatales la obligación y la capacidad de proteger a la población, aunque esto permite además su

apropiación como estrategia de control. En un momento histórico donde el Estado busca convertirse en el administrador absoluto de la vida social, "la salud pública se convierte en un dispositivo capaz de asegurar el incremento de la productividad" (Castro-Gómez, 2005, p. 146). La muerte aparece, tras un proceso de medicalización e higienización, como algo que debe ser, si no erradicado –aunque se quiera– al menos combatido, cercado y postergado lo más posible.

Mientras esta reflexión materialista hace de la muerte un hecho puramente biológico-fisiológico y/o poblacional-estadístico de suspensión de las funciones corporales y de la participación efectiva en la comunidad política e intercambios socio-económicos; la reflexión más especulativa, ontológico-existencial, propia de la filosofía y la religión, se debate entre cuatro formulaciones: a) es parte de la estructura ontológica del ser; b) refiere al paso del ser al no-ser o la nada; c) constituye un tránsito trascendente a otro nivel de realidad; o d) implica un camino de preparación para una vida posterior. En cada una de esas formulaciones, la angustia vivida ante el hecho de la muerte, aparece como elemento central de la propia existencia.

Sin embargo, existe otra perspectiva que incluye elementos de las visiones anteriores, además de otros saberes, creencias, rituales que, por su carácter no formalmente legitimado ni tan rigurosa y/o coherentemente sistematizado, permanecen difuminados en el quehacer de la vida cotidiana. Esta perspectiva socio-simbólica visualiza la muerte como algo, a la vez, físico y semántico, un proceso individual y colectivo; en otras palabras, de considerarse como un hecho dado en términos biológicos o existenciales, pasa a ser algo producido y reproducido socio-culturalmente en el contexto de la vida cotidiana.

La muerte, en diálogo con Jankélévitch (2004), es más que un fenómeno biológico que la reduce a algo banal sin ningún sentido de trascendencia; más que un problema demográfico que hace de quien muere algo reemplazable al referirse únicamente a un dato en gráficas estadísticas o informes gubernamentales; y más que un suceso médico que convierte las consecuencias del morir(se) en algo limitado a la experiencia personal inmediata donde el único afectado es quien muere, sin considerar las relaciones y vínculos que mantiene con quienes lo rodean.

La muerte es algo que nos acontece como seres de los que enunciamos "predicados físicos" y "psíquicos" en una urdimbre desentrañable: nuestro cuerpo es, al mismo tiempo, un cuerpo entre otros cuerpos y un cuerpo vivido como propio (Ricoeur, 2003, p. 9 y ss.). No sólo morimos, sabemos que vamos a morir, pero el reconocimiento de eso no nos es dado como una certeza inmediata o directa. Nuestra relación con la muerte está mediada por la relación con la muerte de otros y otras a nuestro alrededor, la forma en que nos afecta se vincula con las repercusiones de tener que sobrevivir a otras muertes, y su impacto sobre la duración de nuestro tiempo es asimilado a partir de la influencia en la duración del tiempo de otros y otras con quienes habitamos cotidianamente (Levinas, 1994). Incluso, las formas en que concebimos, experimentamos y lo que hacemos en torno a ella, han sido aprendidas y (re) producidas en el contacto con sujetos y grupos diversos.

De este modo, lo histórico, lo social y lo cultural de nuestra vida cobran importancia en la definición de la muerte, en tanto que esos aspectos de nuestra existencia remiten al complejo y conflictivo proceso de significación en donde se autorizan y legitiman, en circunstancias sociohistóricas particulares, determinados discursos que implican una serie de significados y prácticas que, a su vez, excluyen otros.

La muerte conlleva tanto formas distintas de experimentarla como una lucha motivada por el posicionamiento desigual de dichas formas. Siendo así, una perspectiva socio-simbólica se acerca a la muerte de dos formas entrelazadas: a) un proceso que afecta, impacta y cobra sentido en las relaciones sociales cotidianas, y b) un objeto (re) producido socio-históricamente que conlleva luchas y relaciones de poder en torno al establecimiento de las maneras consideradas correctas de concebirla, experimentarla y hacer algo en torno a ella.

La muerte, como dice Foucault (2006) a propósito de la locura, no existe, lo cual no implica que no sea nada. Con esto se advierte el carácter ambiguo de la muerte: a) ayuda a definir al ser humano y a dotar de sentido su vida, aun cuando se presenta como su límite infranqueable; b) no es un ente en el mundo como otros entes, pero puede ser imaginada como algo con vida, voluntad y poder propio (p. ej. la Santa Muerte); c) aparece como una situación con connotaciones trascendentes y, sin embargo, puede reducirse a un instante puntual; y d) se presenta como una evidencia no evidente en vida propia, pero tan cierta que implica una transformación de la relación con el otro en términos de dolor (no se vive, pero se siente… y mucho). Es la mayor contradicción que no podemos resolver y que, por lo regular, quisiéramos no enfrentar.

En suma, la muerte es un acontecimiento que impacta en las relaciones cotidianas de sujetos sociales ubicados en espacios concretos. Remite, en un único y mismo movimiento, a una forma de concebir –idea de la muerte como horizonte de espera–, de experimentar –proceso de morir propio o ajeno– y de hacer –relación con quienes nos precedieron en la muerte–. Tal como asevera Ricoeur (1996) en el caso del tiempo, sólo puede existir una muerte pensada en términos humanos en la medida en que sea na-

rrada, pero una narración que no es elaborada por quien muere, sino por quienes le sobreviven y son afectados por esa muerte.

La muerte y su configuración narrativa en tercera persona

De acuerdo con Ricoeur (1996), tal como el tiempo, la muerte se hace humana a través de la narración, cuyo principal instrumento de manifestación es el discurso, ese elemento intersubjetivo que conecta el mundo de lo supuestamente dado con el mundo humano de la significación. El tiempo propio, mismo que parece ser detenido abruptamente por la experiencia de la muerte, es siempre vivido y narrado con y para otros. Incluso trasciende la propia vida, puesto que la relación humana no termina entre quien se ha ido y quienes han quedado con vida, en la medida que la muerte no remite al anonadamiento.

Permanece al menos una noción de deuda que busca continuar, de diversas formas, lo iniciado por el otro que pasó por el mundo, que dejó una huella, y ahora ha partido. Su obra, entendida como todo aquello realizado por ese otro, es, en términos de Levinas, una forma de "ser-para-más-allá-de-[su]-muerte", "ser para la muerte con el fin de ser para quien está después de mí" (1974, p. 51-52); es decir, ser para un tiempo que permanece tras su partida, el tiempo de otros y otras que le sobreviven y sienten la responsabilidad de cumplir con sus encargos y darle adecuada sepultura. El acto de enterrar es una relación con una persona muerta y no con un mero cadáver; de ahí la relevancia trascendental del drama escrito por Sófocles (1978) hace más de dos mil años, donde narra el empeño de Antígona para desafiar, sin mayor reparo, el decreto de Creonte con el fin de enterrar el cuerpo de su hermano muerto.

En esta línea, la narración, e incluso el ritual, es una configuración (re)producida por sujetos sociales que implica la capacidad de poner en orden y dotar de sentido eventos discontinuos, heterogéneos y hasta contradictorios. Esa configuración integra la diversidad en la permanencia; es una síntesis de lo heterogéneo que condensa diversidad de acontecimientos, de componentes inconexos de la acción y causalidades, a partir de un principio de orden que, de acuerdo con Ricoeur (1995, p. 130 y ss.), es el efecto de la necesidad narrativa y la totalidad temporal. Esta visión de la configuración implica retomar al sujeto y sus producciones como centro de la reflexión socio-simbólica.

Se narra para poner en orden las experiencias aparentemente caóticas del contacto con el mundo y con otros u otras, para dotar de sentido un cauce que aparece como un flujo continuo entre un principio y un final, o, incluso, para reconfigurar una vida que ha sido golpeada por una serie de sucesos que lo han dejado quebrado. En este sentido, la narración es una forma de "ser-contra-la-muerte" (Ricoeur, 2010, p. 474), tanto la de otros y otras como la propia, donde lo individual y lo colectivo son trascendidos en la "puesta en orden" o "puesta en sentido" de la trama del relato. Así la muerte es, a la vez, un hecho individual y colectivo, físico y semántico, algo que se padece y en lo que también se participa, pero, sobre todo, es más que el final de un ser individual, pues irrumpe en las relaciones de este con otros u otras y de estos o estas con aquél. La experiencia de la muerte es una experiencia mediada y reflexiva: se tiene acercamiento a ella a través de otros u otras y, a la vez, ese acercamiento hace que se reconozca la propia fragilidad y se intente dotarla de sentido, aunque dentro de un contexto que delinea formas específicas para producir dicho sentido.

Todo lo anterior permite afirmar que la dimensión narrativa cobra un papel fundamental en una propuesta que trata sobre el acontecimiento más imprevisto y sorpresivo: la muerte. Esta no puede ser captada en el momento mismo en que sucede, pues la experiencia de la muerte es siempre, como se dijo en el párrafo anterior, una experiencia mediada y reflexiva. Se tiene un acercamiento indirecto a ella sólo a través de la muerte de los otros y las otras, de lo que se piensa y se dice sobre esa muerte, de lo que produce en quienes sobreviven, y lo que se hace en torno a ella. En la narración la muerte aparece, a la vez, como idea, como proceso y como relación.

Narración y enfoque biográfico: de los relatos de vida a los relatos sobre la muerte

La narración, tal como es empleada en el enfoque biográfico, es más que una forma novedosa de realizar investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales y humanas; constituye una redefinición de la manera en que estas son pensadas al generar otro modo de aproximarse al mundo de lo socio-cultural. Se acerca a la subjetividad no como entidad aislada, sino como una trama relacional. Dicho enfoque ofrece la posibilidad de acercarse a una vida con el fin de observar cómo es formada y cómo entra en interacción e intercambio con otras, en espacios concretos; interacción que no implica sólo vínculos entre sujetos y grupos sociales, sino entre procesos sociales de menor y mayor alcance, entre espacios próximos y lejanos, así como temporalidades pasadas, presentes y aún futuras.

La narración de una vida brinda la posibilidad de ingresar a una realidad que, de muchas formas, trasciende a su narrador o narradora. No son producciones puramente individuales y subjetivas, sino prácticas, maneras de hacer que revelan las complejas y constantes intersecciones entre

el poder y el sentido, entre los procesos hegemónicos de subjetivación y los mecanismos de producción creativa de subjetividad, entre situaciones sociales inmediatas y distantes. Pero la vida, no siempre puede ser narrada con la intención de reseñar, de modo autocentrado y comprensivo, un ciclo vital a manera de una historia como totalidad de sentido y construcción de identidad; sino que puede dar pie a relatos más acotados y focalizados en determinados temas y sucesos considerados relevantes por quien los vivió y ahora los narra, así como narrativas de carácter testimonial donde el narrador cuenta vivencias que le conciernen, pero sin centrarse exclusivamente en él, sino en otros en relación directa o indirecta con él. Relatos donde el narrador o narradora aparece como co-protagonista del relato u asistente afectado o afectada.

Entre estas dos últimas modalidades del enfoque biográfico se encuentran los relatos sobre la muerte del otro u otra, o "relatos tanatográficos", en la medida que tematizan un acontecimiento "puntual" que impactó directamente en la vida de quien narra, pero al cual asistieron como testigos (acompañantes no necesariamente neutrales) y no como protagonistas. Ante esto, resulta necesario caracterizar este tipo de relatos con el fin de encontrar las semejanzas y, sobre todo, las diferencias que lo dotan de especificidad para abordar un tema como la muerte. A través de estos relatos se busca entrar tanto a las relaciones, normas y procesos que intentan –y en cierta medida lo logran– fijar determinadas formas de vida social, como al proceso de apropiación que los sujetos, y los grupos que conforman, realizan de dichas formas de vida, utilizándolas a su manera de acuerdo con los recursos y fines propios.

Como plantea Ricoeur, "la temporalidad [y la experiencia de la muerte] no se deja[n] decir en el discurso directo de una fenomenología sino que requiere[n] la mediación del

discurso indirecto de la narración" (1996, p. 991). Los relatos de los que aquí se hablan, los relatos tanatográficos, no remiten a la vida como una totalidad con el fin de producir una trama identitaria. Constituyen un punto intermedio entre los relatos de vida (entendidos como una variación más específica de las historias de vida y las biografías) que colocan el énfasis en un acontecimiento particular de la propia vida estimado como crucial, y las narrativas testimoniales que involucran al testigo que las cuenta, sin por ello poner el centro en él mismo y el proceso de configuración de su identidad. Son relatos, en cierto modo, descentrados.

Primero, colocan la muerte del otro u otra como un momento de ruptura en que la vida misma o la forma de visualizarla exige una reconfiguración severa. Dichos relatos remiten a la muerte como un acontecimiento que es y no es propio: es en tanto que implicó a quien cuenta lo sucedido, en tanto que le afectó al tener alguna forma de participación en él, y no es porque no se refiere a algo que le sucede en carne propia o al acontecer de su propia muerte, no se accede a partir de su propia vivencia del acontecimiento. En suma, estos relatos son la narración hecha por personas vivas acerca de la muerte de otras. No tratan sobre la experiencia propia del morir, sino de la experiencia del padecer la muerte de alguien próximo o próxima.

Segundo, dichos relatos no colocan en el centro la narración de la propia vida, sino cómo una vida es afectada por la ruptura o transformación cualitativa de una relación con otro u otra. Por eso tienen un carácter testimonial. Cuentan su involucramiento en un suceso que los implicó de múltiples maneras, pero en el que no son necesariamente protagonistas. Forman parte de un complejo tejido en el que esa muerte se llevó a cabo, pero no hablan de su

propia muerte, sino de una muerte a la que asisten y viven como propia. Por eso no todas las muertes son iguales, es la cercanía o lejanía con quien muere lo que genera diferencias imprescindibles en las formas de concebir y experimentar la muerte, así como en lo que se hace en torno a ella.

Por último, cabe señalar que estos relatos, como las historias y relatos de vida, "no son, según Ponce, la suma de la información, sino ante todo un acto de comunicación humana por medio del cual se genera un diálogo intersubjetivo que conlleva, necesariamente, una carga afectiva" (2006, p. 32). Son más que una conjunción de datos o información, pues revelan relaciones y vínculos sociales, tanto en lo que cuentan como en el proceso mismo de su configuración, además de la participación de alguien que pide su realización.

Caracterización de los relatos tanatográficos

El término "tanatografía" es empleado, como señala Dosse (2007, p. 27-29), por Michael Schneider en su texto Morts imaginaires, donde presenta de forma paradójica el modo único y a la vez similar de vivir la muerte entre un conjunto de escritores, casi exclusivamente varones, de renombre. Para esto recurre a la recopilación de huellas donde se hallan las últimas palabras que expresaron en sus momentos de agonía, testimonios de quienes acompañaron esos momentos y escucharon dichas palabras, así como los escritos en los que plasmaron su angustia ante la muerte.

Desde la perspectiva de Schneider, un biógrafo puede decir cosas importantes de la vida de los escritores a los que se acerca a partir de sus textos literarios, pues en ellos encuentra elementos para analizar la forma de relacionarse con la muerte antes de su llegada. En breve, para Schneider

es posible captar una vida individual y su verdad, percibida a la luz de su relación con la muerte, pues el biógrafo no sólo cuenta con los textos literarios donde aparecen las confesiones y proyecciones de escritores sobre su propia muerte, sino que también dispone de la forma en que se cuenta la muerte de otro u otra.

La diferencia de los "relatos tanatográficos" con respecto a las "tanatografías" es obvia. Los primeros no se acercan a escritores o escritoras que, aparentemente, mantienen una relación cercana con la propia muerte en sus escritos, sino que tratan de sujetos sociales que, normalmente, no colocan a la muerte como su horizonte último de sentido y tampoco suelen dejar textos o frases escritas. Esto no implica una mera inautenticidad al estilo de Heidegger, el supuesto olvido remite, como expresa Ricoeur, a una cierta "alegría de vivir", un esfuerzo por existir hasta el fin que genera "cierta despreocupación" (2008, p. 36). Un no pensar que no es intencional sino circunstancial, aunque curiosamente se vive con una paradójica cercanía; una especie de mirada de reojo que la tiene en cuenta sin, por ello, tenerla presente, en buena parte de la vida.

De igual manera, los relatos de muerte, o tanatográficos, están centrados en el testimonio de los otros que cuentan no sólo el instante de la agonía, puesto que la muerte es para ellos más que un acontecimiento puntual, es un proceso sinuoso y complejo. El término tanatográfico es, entonces, útil para designar al tipo de relatos que intentan construir una imagen de la muerte de otro y otra, a la vez que conforma, con ello, una imagen de la propia concepción de la muerte, la cual no resulta exclusivamente de un ejercicio individual de reflexividad, sino de la experiencia colectiva de esas muertes que trastocan la propia vida y las formas sociales aprendidas para sobrellevarlas. Dicha imagen, nunca acabada e inmutable, contiene una multi-

plicidad de elementos donde es posible rastrear, al menos, una gran cantidad de sujetos participantes en esa muerte, una serie de espacios interconectados, así como temporalidades vinculadas de maneras complejas.

Los relatos tanatográficos que son, a su vez, relatos de acontecimientos que impactaron la propia vida y testimonios que hablan de algo en lo que se participó como testigo, ponen en el centro al otro u otra, a quien se fue, al ausente, pero no hablan simplemente de la ausencia y de su sentido, sino de cómo se concibe esa ausencia llamada muerte, cómo se vivió el proceso en que esa ausencia devino tal, las problemáticas vividas en torno a dicha ausencia, y las formas en que se trata de llenarla o ignorarla.

Aquí es posible observar qué tanto esas concepciones no son puramente personales sino compartidas y hasta disputadas socialmente, y en qué medida el proceso de morir ha sido medianamente estructurado de modo que se enuncian lugares, instancias, personajes, rituales… comunes, pero retomados diferencialmente. A esto se añade la variedad e, incluso, la contraposición de problemáticas vividas durante los procesos de morir cercanos, así como las formas adoptadas para mantener algún tipo de relación con los muertos propios y propias. Es por eso que en dichos relatos se reseñan modos de vivir el duelo, saberes "otros" considerados ingenuos, experiencias en espacios de muerte –hospitales, velatorios, cementerios–, problemas al interior de las familias alrededor de lo que hay que hacer o no con el cuerpo muerto, disputas o arreglos jurídicos en torno a propiedades, entre otras cosas.

La muerte de otro u otra, transformada en un relato por quien permanece en vida, detona la propia reflexividad al percibirse como ser frágil y vulnerable, cuyo destino es imaginado sólo a partir de la experiencia de otras muertes; pero, de igual manera, hace reconocer al sujeto como

parte de un entramado de relaciones sociales y de poder donde esas muertes cobran sentido. Confluyen en dicho sujeto, y en su producción narrativa, un conjunto de saberes que luchan frontalmente para colocarse en el lugar de predominio y constituirse así en el criterio a partir del cual dotar de sentido a ese hecho profundamente incomprensible que la separación que provoca la muerte.

Cabe señalar que los relatos tanatográficos constituyen, sobre todo al ser fuertemente testimoniales, un entramado de "realidad" y "ficción", hecho que implica pensar los relatos no sólo en el orden de la racionalidad sino de la afectividad; sobre todo porque este tipo de relatos conlleva el retorno de la imagen evocada junto con su afección. Produce necesariamente identificaciones y hasta formas de intimidad en que se revelan aún los sentimientos y emociones más escondidos. Es una manera de hacer presente algo que, en cierta forma, está ausente.

En estos relatos es la mirada del otro u otra que ha sido afectado la que trata de aprehender, sin poder lograrlo del todo, la muerte, ya que "el acontecimiento no está ahí ni para el asistente ni para el agonizante cuando "pasa" (Ricoeur, 2008, p. 52). Sé es sólo testigo, pero un testigo fiable cuya palabra vale, significa profundamente. Es justo ahí, en esa situación limítrofe o intersticial, donde surgen reflexiones interesantes sobre lo que se piensa y se hace antes, durante y después de la muerte del otro u otra y, en ocasiones, la imaginación –aunque parezca imposible– de la propia muerte. Como indica Bruner en su diálogo con Aristóteles, "un relato comienza con alguna infracción del orden previsible de cosas ... Algo ha de estar alterado, de otro modo 'no hay nada que contar'" (2013, p. 34).

Para dar cuenta de toda la complejidad de información indicada, los relatos se estructuran a partir de seis tópicos: a) "datos generales y vida cotidiana" que permiten dar un

panorama sobre la situación de la persona que configura el relato; b) "proceso de morir" donde aparecen toda una serie de acontecimientos ocurridos antes del morir; c) momento del "deceso" en que se habla sobre el prolongado instante asociado a la suspensión específica de los procesos vitales; d) "prácticas funerarias" que recuperan aquellas acciones realizadas en torno al cuerpo de quien muere; e) "vida post-mortem" donde se recupera la reconfiguración de la vida cotidiana a partir de una ausencia; y f) "concepción de la muerte" que coloca el acento en las diferentes visiones que existen en torno a qué es la muerte, qué sucede al morir y qué acontece con quienes mueren. Cada uno de esos tópicos contiene una serie de elementos o propiedades descriptivas que permiten ordenar lo narrado para su tratamiento analítico-reflexivo (ver Tabla 1).

Tabla 1. Guía de entrevista testimonial

a) Orígenes, datos generales y vida cotidiana
Familia paterna, materna y propia (hermanos y hermanas)
Lugar de origen y vivienda
Experiencias migratorias o de movilidad
Estudios escolares realizados
Labores cotidianas y circunstancias laborales
Vida y relaciones familiares
b) Proceso de morir
Circunstancias de la muerte: enfermedad, accidentes, situaciones de violencia…
Espacios asociados al acontecimiento de la muerte
Proceso salud-enfermedad-muerte
Noticias y diagnósticos médicos
Tratamientos diversos
Arreglos familiares y transformación de la vida cotidiana
Interpretaciones religiosas, espirituales, filosóficas o científicas
Cuidados y atenciones
Personas involucradas en el proceso de morir
Momentos de agonía

c) Deceso
El último suspiro
Lugar del deceso
Noticias y reacciones ante la muerte
Arreglos y trámites funerarios
Preparación del cuerpo muerto
d) Prácticas funerarias
Preparativos para la velación
Lugares de velación
Elementos asociados a la velación: personas, condolencias, acciones
Cortejo fúnebre
Decisiones en torno al cuerpo muerto: entierro o incineración
Exequias y rituales funerarios
Conflictos religiosos
e) Vida post mortem
Recomposiciones familiares o domésticas
Vida cotidiana ante la ausencia
Rituales de recordatorio
Problemas asociados a la muerte del otro
Visitas a los muertos
Relaciones cotidianas con los difuntos
f) Concepción de la muerte
Visiones del cuerpo y del alma
Vida después de la muerte
Reflexiones y sentimientos propios ante la muerte del otro
Muerte como final, tránsito o viaje
Saberes "populares" en torno a la muerte: dichos, despedidas, presentimientos

Fuente: Elaboración propia.

Como toda entrevista que funciona a manera de una conversación, los tópicos no son seguidos uno tras otro, sino que se producen saltos entre sí y algunos de ellos, según el contexto específico, son acentuados o dejados de lado. En este sentido, no pretenden ser completamente exhaustivos, constituyen solamente una guía sobre los distintos te-

mas que pueden surgir en los relatos tanatográficos en un intento por poner orden a la vorágine de acontecimientos, personas, recuerdos e, incluso, emociones que se desbordan al momento de su realización.

A modo de cierre

Después de todo lo anteriormente mencionado, solamente resta decir que los relatos tanatográficos, producto del guion de entrevista testimonial arriba presentado, aparecen como textualidades configuradas y configurantes. Dan cuenta de los complicados procesos de incorporación y apropiación cotidianos de proyectos globales e historias locales, además de cómo se reinventan y se resignifican. Dichos relatos articulan procesos macro-sociales y micro-sociales, acontecimientos pasados y presentes, espacios próximos y distantes, personas extrañas y allegadas; de modo que se presentan como una contribución a esfuerzos de investigación transdisciplinaria que buscan romper con los límites tan bien delineados; y, al mismo tiempo, al enfoque biográfico y tal vez hasta a determinadas formas de historia oral, dado que permiten analizar continuidades, transformaciones e innovaciones, en la corta y mediana duración.

La configuración del morir y la muerte realizada a través de los relatos tanatográficos, constituye una configuración que remite, en un solo movimiento, a una configuración socio-cultural particular que se ha sedimentado pero que no es estática, así como a una configuración propiamente narrativa elaborada por los sujetos sociales, la cual también presenta transformaciones a medida que se hace más reflexiva. De este modo, los relatos tanatográficos pretenden rescatar, además de la afectación que una partida provocó, la importancia de esos otros y esas otras quienes, aunque se han ido, permanecen cerca a través del ejercicio

de la memoria que los o las resucita del olvido y los hace seres actuales que, de múltiples formas, interactúan con las personas vivas. Como asevera Cohen, a propósito de los planteamientos del filósofo judío, Emmanuel Levinas:

> sólo [él] logró ver en esta muerte no el final sino la continuidad misma de un relato que deberá narrarse al infinito, una narración que nos devolverá en la ausencia, y a pesar de ella, los rostros entrañables de quienes nos antecedieron, las miradas de quienes nos dieron vida y las sonrisas que alguna vez nos devolvieron sus labios. (2008, p. 54)

Los relatos buscan enseñarnos que en el horizonte de nuestra vida no está la muerte que nos aguarda y espera pacientemente, sino las personas muertas que nos precedieron, "nuestros" y "nuestras" difuntos que, en la mayoría de los casos, nos han antecedido en ese camino que es la vida y en cualquier cosa que le siga. De múltiples maneras han abierto el camino para sus sucesores, tanto en la vida como en la muerte, al mostrar que existen tipos de relación diferenciados que no se rompen tan fácilmente como la racionalidad fría y calculadora pretende mostrarnos. De ahí la necesidad de una pedagogía cotidiana de la muerte, una educación para la despedida que permita aprender a vivir y aprender a morir (Mantegazza, 2006); esto es, aprender que la vida y la muerte es siempre con y para otros u otras.

Referencias

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (Luciano Padilla López, trad.; 2a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 2002).

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-*

1816). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Cohen, E. (2008). "Y el relato tuvo el mismo efecto": Levinas y la continuidad de mi muerte. En E. Cohen y S. Rabinovich (Eds.), *Lecturas levinasianas* (pp. 43-55). Universidad Nacional Autónoma de México.

Cruz Ocaña, L. E. (2018). *Muerte y narración. La configuración de la muerte en la cultura regional de Tuxtla Gutiérrez: hermenéutica del poder y del sentido* [Tesis de doctorado inédita]. Doctorado en Estudios Regionales-Universidad Autónoma de Chiapas.

Cruz Ocaña, L. E. y J. Magaña Ochoa (2018). Configuración de la muerte y cultura regional en espacios transpuestos. Una propuesta teórico-metodológica. *Miscelánea Filosófica Arje Revista Electrónica*, (4), 135-170. https://doi.org/10.31644/mfarchere_v.2;n.4/18-A05

De Certeau, M. (1997). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer* (Alejandro Pescador, trad.). Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. (Original publicado en 1990).

Dosse, F. (2007). *El arte de la biografía. Entre historia y ficción* (Marcela Carolina Cinta Vázquez, trad.). Universidad Iberoamericana.

Fernández del Riesgo, M. (2007). *Antropología de la muerte. Los límites de la razón y el exceso de la religión*. Editorial Síntesis.

Flores Martos, J. A. y Abad González, L. (2007). Con la muerte en la cabeza: notas antropológicas sobre muertes americanas. En J. A. Flores Martos y L. Abad González (Coords.), *Etnografías de la muerte y las culturas en América Latina* (pp. 11-29). Agencia Española de Cooperación Internacional-Universidad de Castilla-La Mancha.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)* (Michel Sellenar, ed.; Horacio Pons, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 2004).

González González, N. (2000). El estudio de la muerte como fenómeno social. La reflexión metodológica y el trabajo epidemiológico. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México, XVIII*(54), 677-694. https://doi.org/10.24201/es.2000v18n54.722

Jankélévitch, V. (2017). *Pensar la muerte* (Horacio Zabaljáuregui, trad.; 2a ed.). Fondo de Cultura Económica de Argentina. (Original publicado en 2003).

Levinas, E. (1974). Humanismo del otro hombre (Daniel Enrique Guillot, trad.). Siglo XXI de España Editores; Siglo XXI Editores. (Original publicado en 1972).

_____. (1994). *Dios, la muerte y el tiempo* (5 ed.). Cátedra. (Original publicado en 1993).

Mantegazza, R. (2006). *La muerte sin máscara. Experiencia del morir y educación para la despedida* (Rosa Rius Gatell, trad.). Herder Editorial. (Original publicado en 2004)

Ponce, P. (2006). *Sexualidades costeñas. Un pueblo veracruzano entre el río y la mar*. CIESAS.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (Agustín Neira, trad.). Siglo XXI Editores. (Original publicado en 1985).

_____. (1996). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado* (Agustín Neira, trad.). Siglo XXI editores. (Original publicado en 1985).

_____. (2003). Sí mismo como otro (Agustín Neira Calvo, trad.; 2a ed.). Siglo XXI editores; Siglo XXI de España Editores. (Original publicado en 1990).

_____. (2008). Vivo hasta la muerte, seguido de Frag-

mentos (Horacio Pons, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 2007).

_____. (2010). La memoria, la historia, el olvido (Agustín Neira, trad.; 2a ed.). Trotta. (Original publicado en 2000).

Sófocles. (1978). Antígona. En R. Heredia Correa, J. Tapia Zúñiga y G. Viveros Maldonado (Eds.), *Antología de textos clásicos grecolatinos. Lecturas universitarias 27* (pp. 146-177). Universidad Nacional Autónoma de México.

Identidad y memoria colectiva en la costa de Chiapas: el papel de la espiritualidad en la configuración y defensa del territorio

José Luis Muñoa Hernández
Sna jk'optik Ediciones
http://orcid.org/0009-0008-4018-1981

Introducción

La Costa del Pacífico de Chiapas ha ocupado, históricamente, una posición marginal dentro de los relatos hegemónicos sobre la identidad chiapaneca y nacional. Sin embargo, municipios como Arriaga y Tonalá constituyen espacios fundamentales para comprender los procesos de configuración de identidades regionales, la producción de memoria colectiva y las formas locales de defensa del territorio.

Este capítulo analiza el papel de las parroquias católicas como espacios productores de memoria, identidad y territorialidad, en Arriaga y Tonalá, así como su función en los procesos de territorialización y defensa simbólica del espacio. Parto de la premisa de que la espiritualidad no es una esfera separada de lo social, sino una dimensión profundamente imbricada en la vida comunitaria, capaz de articular sentidos de pertenencia, narrativas históricas y posicionamientos ético-políticos frente a las transformaciones territoriales. Desde una perspectiva de los Estudios Regionales críticos, el análisis dialoga con variados aportes teóricos y documentales, con el objetivo de compren-

der cómo identidad, memoria y espiritualidad se entrelazan en la costa del pacífico chiapaneco.

Estudio histórico del territorio y límites de la parroquia de Nuestro Patrón San Francisco de Asís, Tonalá, Diócesis de Chiapas

Después de la muerte de mi abuelo materno nos pusimos, con mi tía Georgina, a arreglar sus cosas para despedirlas y repartir aquellas que nos parecían útiles. Entre sus cajones, llenos de vieja correspondencia, encontramos un documento mecanografiado, con la historia de la parroquia del pueblo: San Francisco de Asís, Tonalá, Chiapas. Lo leí y digitalicé y encontré que el motivo de tal escrito era el esclarecimiento de una disputa territorial entre los límites de los actuales municipios de Arriaga y Tonalá. Este último de origen colonial y el primero de origen posrevolucionario.

En este texto me gustaría exponer los hallazgos realizados tanto en el documento mecanografiado, como en la investigación posterior que realicé, en la búsqueda para constatar algunos de los hechos relatados. El documento es un texto mecanografiado en tinta roja, en papel cultural de 90 gramos, tamaño oficio. Cuenta con ocho hojas adosadas por un clip metálico, cuya marca por la oxidación quedó impregnada, en el costado superior izquierdo, donde las hojas fueron sujetadas. El documento se intitula: Estudio histórico del territorio y límites de la parroquia de Nuestro Patrón San Francisco de Asís, Tonalá, Diócesis de Chiapas. La disputa y los hallazgos versan, en primer lugar, en torno a la conformación de Tonalá como cabecera parroquial y municipio libre, para, posteriormente, hacer énfasis en la emergencia de Arriaga como puerto terrestre y municipio de la entidad.

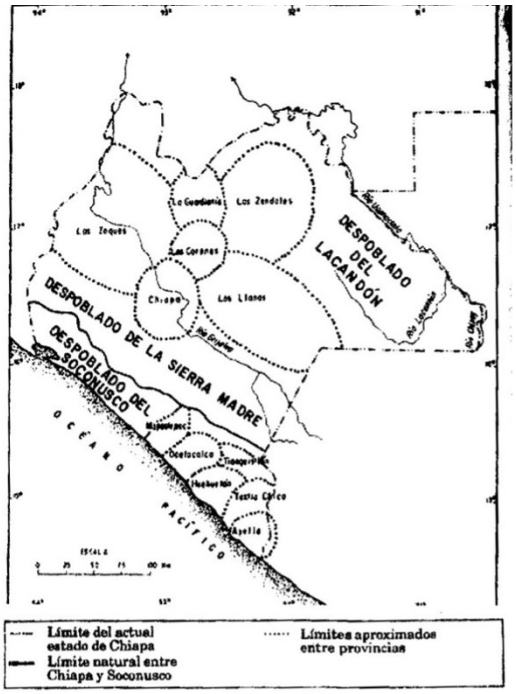
¿Qué alegatos se plasman en este documento para la conformación de los actuales límites territoriales entre Arriaga y Tonalá? Esta y otras interrogantes son a las que trato dar explicación en este trabajo que, si bien discurre en la primera mitad del siglo XX, los orígenes de sus reclamos se remontan a la época colonial y a la entrada de los primeros frailes mendicantes en la costa de Chiapas.

En este abordaje consideré importante destacar el papel de la identidad y la memoria colectiva en el ámbito regional. De esta manera, para comenzar, ubicaremos en el tiempo y el espacio los orígenes de la Parroquia. Para contrastar la información descrita en el documento mecanografiado, se citarán de manera textual fragmentos del texto recuperado, al que me referiré con las siglas EHSPF y con la fecha de 1957, ya que es la más reciente en el documento.

La Parroquia de El Despoblado

El espacio que hoy ocupa la parroquia de San Francisco Tonalá fue parte del territorio conocido como El Despoblado, en la época colonial, debido a su baja densidad demográfica. Durante los primeros siglos de este periodo existieron, en el actual Chiapas, tres territorios nominados con el adjetivo de ‘despoblado’: el despoblado de la Lacandona, el despoblado de la Sierra Madre y el despoblado del Soconusco, que es al que nos referiremos a lo largo de este texto simplemente como El Despoblado.

Figura 1. El Despoblado del Soconusco



Fuente: De Vos (1994).

El Despoblado era una de las dos regiones en las que se dividía la gobernación del Soconusco colonial. Esta región comprendería la parte noroeste de la costa de Chiapas que es, climatológicamente, más seca que la porción sureste. Al norte, colindaba con Nueva España, al oeste con la capitanía de San Vicente de Chiapa y al sur con el océano pacífico y la zona más húmeda. Debido a la correspondencia del gobernador de Soconusco Luis Ponce de León, en 1575, sabemos que la población de la región diezmó durante las primeras décadas del contacto con los europeos.

> ... El número de ellos es menor que los que había cuando fueron tasados y por visita de esta provin-

> cia hallé que pagaron tributo mucho más de lo que está tasado y otros menos. Y muchos indios viejos de sesenta años y más y otros con enfermedades graves… Por sus reales cédulas escribí a la real audiencia en Guatemala dando nota de lo que en esto pasa y pidiendo comisión para de nuevo contar los naturales y hacer nueva tasación. (Acuña, 2007, p. 27)

El antecedente virreinal de la actual parroquia de San Francisco de Asís es el Curato de San Francisco Tonalá y, a su vez, el Beneficio eclesiástico de San Pedro Mapastepeque, que comprendía los pueblos de Tonalá, Pijijiapan y Mapastepec. Dicho beneficio era uno de los siete en los que se dividía el Soconusco, durante el siglo XVI. Estos eran: Ayutla, Tuxtla Chico, Huehuetlán, Ocelocalco, Tizapa, Cuilco y Mapastepeque.

> La administración civil y eclesiástica del Soconusco durante las primeras décadas del régimen español fue caótica. Durante 50 años, Soconusco se encuentra como parte de la Audiencia de México, luego parte de la Audiencia de Guatemala, nuevamente parte de la Audiencia de México y por fin, parte de la Audiencia de Guatemala, donde quedó hasta la reorganización del sistema de Intendencias a finales del siglo XVIII. Para la conducción religiosa, desde 1545, Soconusco fue administrado por curas seculares. Al principio se encuentra adscrito al Obispado de Tlaxcala, después al Obispado de Chiapa, posteriormente al Arzobispado de Guatemala, y otra vez al de Chiapa. (Gasco, 1994, p. 144)

La administración del Soconusco y, en consecuencia, de El Despoblado, se mantendrá caótica a lo largo de su historia. Sobre las primeras décadas del dominio ibérico, Juan Pedro Viqueira (2017) agrega:

> Aunque un pequeño grupo de dominicos se instaló desde el año 1545 en el Soconusco, como el clima resultó muy difícil y malsano para ellos, lo dejaron unos meses después a pesar de que la región se encontraba en pleno auge económico gracias a sus abundantes plantaciones de cacao. (Viqueira, 2017, p. 159)

Para dimensionar el auge económico del Soconusco, durante las primeras décadas del dominio ibérico, podemos observar la recaudación económica realizada en 1572, por la Real Audiencia de Guatemala (ver Tabla 1).

Tabla 1. "Cuenta" del dinero cobrado en las tres provincias

Plana	Provincia	Pesos	Reales	Ps	Rs
95v	Soconusco	II LXXXV		2085	
95v, 96r	Guatemala	DIILXVIII	4	868	4
96r	Chiapa	DIIIIVIII		908	
96r	Total	III DIIILXI	4	3861	4

Fuente: Acuña (2007).

Como se puede observar en la tabla, solo lo recaudado en Soconusco duplica, en cada caso, lo recaudado en las provincias de Chiapa y Guatemala. Por ello, si bien los primeros frailes "abandonaron" la región, los intereses de la Corona siguieron exigiendo la administración de este espacio rico y fértil.

Los territorios actualmente conocidos como Arriaga y Tonalá, durante la época del virreinato, se encontraban en El Despoblado. Este territorio era considerado inhóspito e insalubre, por sus altas temperaturas y plagas de chinches, mosquitos y garrapatas. Por ello, a pesar de la buena fertilidad y disponibilidad de agua en sus terrenos, El Despoblado permaneció así, con una densidad muy baja de población durante la época virreinal.

Los intereses en administrar El Despoblado contemplaban dos ejes de importancia: que las tierras eran muy buenas para la reproducción del ganado vacuno y caballar y que los indios de la región, en palabras de fray Alonso Ponce (1586), eran muy cristianos. Por ello, la región se dotó de extensas estancias ganaderas que eran administradas por negros y mulatos cuyos patrones habitaban lejos, en las tierras más frescas. Y por lo otro, de que los indios de la región eran muy cristianos, El Despoblado fue provisto de imágenes de culto para su correcta evangelización, entre ellas destacan la Virgen del Rosario.

> Por el oeste, la jurisdicción de la parroquia de N.P. San Francisco llega hasta la finca (rancho) El Rosario, colonia Durango e Ignacio Ramírez. Para comprender esta jurisdicción y límites es necesario hacer historia sobre la antigua jurisdicción de Tonalá. En efecto, la jurisdicción de la parroquia de N.P. San Francisco, por el oeste, antiguamente comprendía hasta los límites del territorio de la Arquidiócesis de Oaxaca, hoy diócesis de Tehuantepec. Entonces por el oeste no existían poblados, menos cuidad, sino solo fincas y eran las siguientes: la hacienda de La Punta (hoy colonia),[1] la hacienda de Buenos Aires (hoy Arriaga), la hacienda de La Calera (hoy colonia o poblado)[2] y la hacienda del Rosario mucho más antigua que las demás y muy tonalteca por la tradicional devoción de la Virgen del Rosario, cuyas cofradías florecieron en Tonalá y porque llegó a tener tal importancia por la afluencia de tonaltecos, no arriaguences, porque no había todavía nacido, que mereció estar atendida por un sacerdote como ayuda de la parroquia de Tonalá. (EHSPF, 1957, f. 1)

No se ha estudiado lo suficiente sobre la época colonial en los actuales territorios de Arriaga y Tonalá. De los pue-

[1] Actual localidad Azteca, Arriaga
[2] Actual localidad Caleras, Arriaga

blos y estancias desaparecidas sabemos poco más que sus nombres. Por ello, si bien existen archivos físicos de consulta, aún no existen muchos documentos digitalizados de la época y sobre ella. Una agradable excepción es el relato sobre la visita de fray Alonso Ponce, que, en su paso hacia Guatemala, a través de la ruta del pacífico, cruzó El Despoblado en el año de 1586. Este documento se puede consultar a través del repositorio del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, en acceso abierto. En esta visita, Fray Alonso Ponce conoció tres localidades del actual Tonalá: Tiltepec, Tonalá y Quetzalapa. De estas, solo Tonalá sobrevive como pueblo, a pesar de ello, Tiltepec y Quetzalapa sobreviven como pequeñas rancherías. En el relato de fray Antonio de Ciudad Real (1993), fray Alonso Ponce acompañado de fray Lorenzo Cañizares y fray Francisco Salcedo cruzan la región en su camino a Guatemala, misma donde pasaron grandes males, como la infesta de pulgas y garrapatas, así como insolación y deshidratación.

Según la tradición oral turula,[3] el templo de San Francisco de Asís inició su construcción a la llegada de los primeros frailes. Por el relato de fray Antonio de Ciudad Real hecho en 1586, suponemos que este templo era muy sencillo, seguramente de materiales perecederos (tal vez palma y madera) y, tal vez, no estaba bajo el patronazgo de San Francisco de Asís.

> Llegó al sobredicho pueblo de Tonalá donde le aguardaba Cañizares y le recibieron los indios con mucha fiesta y solemnidad; detúvose allí aquella tarde y el día siguiente en que se les dijo misa, con que quedaron muy contentos porque muy raras veces la suelen tener. Es aquel pueblo de la mesma' provincia de Xoconusco, del mesmo Obispado de Guatemala y de los mesmos indios. Martes ocho de abril dijo uno de los

[3] Turulo es el gentilicio para las personas oriundas de Tonalá, Chiapas

> compañeros misa allí en Tonalá luego por la mañana, la cual oyeron los indios. (Ciudad Real, 1993, p. 183)

Los mismos tres pueblos: Tonalá, Quetzalapa y Tiltepec, se mencionan en una comisión con fecha del 6 de marzo de 1572, cedida a Francisco de Castilleja, para efectuar la cobranza entre los indios, destinadas al mantenimiento y reparación de caminos de la Audiencia de Guatemala (Acuña, 2007, p. 22).

> El territorio de la parroquia de N.P. San Francisco es una faja de la costa del pacífico, que abarca la parte baja del litoral y las estribaciones de la sierra madre occidental. Tiene a un lado al océano pacífico y al otro lado las montañas del Bernal, Cerro Prieto y Tres Picos.
>
> Desde el año 1784 a 1788, según constancias en libros de cofradías y de bautizos, que existen en un cofre de la parroquia de Pijijiapan, empastados en cuero, el territorio de la parroquia de N.P. San Francisco se extendía desde Mapastepec, colindando con Escuintla, hasta Tonalá. Cuyo territorio se extendía hasta los límites de la Arquidiócesis de Oaxaca, hoy diócesis de Tehuantepec, no existiendo entonces ni Jalisco que fue, ni Arriaga de hoy, sino las fincas de La Punta, Buenos Aires, La Calera y del Rosario. (EHSPF, 1957, f. 1)

El documento más antiguo sobre la parroquia de San Francisco Tonalá, que se preserva en Chiapas, data del año 1764, consta de 10 fojas y se ubica en el Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal de Las Casas. Este documento es un inventario de ganados, mozos y herramientas de las haciendas de la Parroquia: Guaquinejapa, Santiago, Latejigua, Las Casas, Tepoposcoguitle, El Pedregal y Patos. El documento mecanografiado inicia su recorrido histórico a finales del siglo XVIII haciendo hincapié en las haciendas que se ubicaban en el actual territorio del municipio de

Arriaga. Como podemos ver en la cita anterior, se mencionan las fincas de la Punta, Buenos Aires, La Calera y del Rosario, todas ubicadas en el actual Arriaga, a excepción de la finca del Rosario. Que como pudimos apreciar en la primera referencia al EHSPF es "mucho más antigua que las demás y muy tonalteca por la tradicional devoción de la Virgen del Rosario (EHSPF, 1957, f. 1)".

> Desde el año 1793 hasta 1957 El Rosario ha sido jurisdicción de la parroquia de Tonalá, como consta por los libros de bautizos que obran en el archivo de la parroquia de Tonalá. En el libro de bautizos, el más antiguo que dejaron las hordas revolucionarias, se lee lo siguiente: "En la ermita de Nuestra Señora del Rosario, ayuda de la parroquia Canónica de este Pueblo de San Francisco Tonalá en treinta días del mes de enero del año de mil setecientos noventa y nueve …" reza la partida de bautizo, en la página 124, del libro de bautizos de 1793 y siguientes. Desde esa fecha El Rosario era y es jurisdicción canónica de Tonalá.
>
> En otra partida de bautizo se lee: "En la Ermita de Nuestra Señora del Rosario, jurisdicción de esta parroquia …" rezan las actas de 1894 Libro no. 20 fol. 55. Ahora, respecto a la hacienda de La Punta o del Señor de Esquipulas aparecen las actas de bautizos en el archivo parroquial desde el año de 1891 Libro baut. no. 18. Ahora bien, de 1793 a 1891 hay una diferencia de casi un siglo. También aparece como jurisdicción de Tonalá y textualmente dice: "En la ermita de Esquipulas, de la Hacienda de La Punta, Valle del Rosario, doctrina de esta parroquia …" Libro baut. no. 18 fol. 89. (EHSPF, 1957, f. 2)

La primera mención de la hacienda de La Punta en el Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal (a partir de ahora referido por sus siglas, AHD-SC), es del año 1859. El documento es una carta que informa que no fueron en-

contradas las pruebas para el reclamo de una capellanía fincada en la hacienda La Punta.[4] Años después, en 1891, el cura Mariano Armendáriz da aviso de que la ermita del Señor de Esquipulas, ubicada en la hacienda La Punta, no solicitó permiso al gobierno eclesiástico para su construcción, ya que ignoraban que debían hacerlo, por lo que solicita bendecirla.[5] Y de vuelta, el mismo cura, en el año de 1911, solicita la copia de la licencia de bendición de dicha ermita.[6]

> La hacienda de La Calera aparece en los libros de bautizos desde 1860 también como doctrina de Tonalá, Libro no. 11. Y por fin la hacienda Buenos Aires aparece en los libros de bautizos de Tonalá hasta el año 1885, así después de un siglo aparece Buenos Aires, pero antes existió El Rosario. Esta hacienda Buenos Aires no tenía ni siquiera Ermita y tal parece que los habitantes de Arriaga heredan lo que fue religiosamente Buenos Aires porque con los grandes capitales que existen en Arriaga podían y debían tener un templo mucho mejor que el actual. "En la casa grande de la Hacienda Buenos Aires, Valle del Rosario, doctrina de esta Parroquia de San Francisco …" reza el acta de bautizo del año 1891 folio no. 55. (EHSPF, 1957, f. 2)

La hacienda La Calera parece ser la más antigua de las haciendas que se ubicaron, durante el periodo colonial, en el actual territorio de Arriaga. En su obra, La ciudad de los vientos en el ojo del Tigre: entrevista a Juan Esteban Gutiérrez Marroquín, Roberto Chanona (2015) nos comparte que La Calera podría haberse formado a manera de mancomún. En el AHD-SC, la primera mención que encontramos sobre La Calera data del año de 1837. Es una información sobre la epidemia del cólera que vive la población. Para ese año, se encuentra numerosa corres-

[4] AHD-SC., Tonalá, C. 3600. Haciendas y fincas, Capellanías, 1859.
[5] AHD-SC., Tonalá, II. C 11 c. Haciendas y fincas, Capillas, 1891
[6] AHD-SC., Tonalá, IV. C 1. Haciendas y fincas, Ermitas, 1911

pondencia en torno al fallecimiento del cura de Tonalá, Luciano Figueroa y las deudas y el estado económico en que dejó la parroquia.[7] De igual manera, supongo que, debido a la epidemia del cólera, se comenta en varios documentos que no ha sido posible encontrar mozos para las faenas de las haciendas de la iglesia. Es curioso encontrar la mención del Valle del Rosario en la cita del EHSPF, ya que en algunos documentos así se le denomina a la porción llana del actual territorio de Arriaga. Por ejemplo, en el AHD-SC encontramos un documento titulado "Notas estadísticas de la parroquia de San Francisco Tonalá y sus anexos Pijijiapan y Valle del Rosario".[8]

> De 1885 a 1922 aparece en los libros de bautizos con el nombre de "Hacienda Buenos Aires". Del año 1906 aparece entonces no con el nombre de Hacienda Buenos Aires sino de Ranchería Jalisco y así se sigue denominando hasta el año de 1922. Ya por ese tiempo los agraristas se estaban repartiendo las tierras y habían menguado la Hacienda de Buenos Aires y aparecía como ranchería, pero sin Ermita. (EHSPF, 1957, f. 2)

La hacienda Buenos Aires aparece en el AHD-SC en el año 1877. Se menciona en una carta que el cura Ramón Antonio Zepeda se mantuvo en dicha hacienda a causa de la guerra de revolución y la epidemia que se vivía en el lugar.[9] Por la fecha es lógico que el cura se refiera a la revolución de Tuxtepec. En la carta de Alfonso Zepeda y Francisco Grajales al secretario del Cabildo Eclesiástico, en la que le informan el propósito de construir un templo católico, sede de la actual parroquia de Arriaga, se firma el lugar como: "Finca Buenos Aires, Arriaga, 23 de octu-

[7] AHD-SC., Tonalá, C.3603. Haciendas y fincas, Capellanías, Epidemias, 1837

[8] AHD-SC., Tonalá, IV. D 1. Cofradías y hermandades, Haciendas y fincas, 1901

[9] AHD-SC., Tonalá, V. B. Epidemias, Revolución, motines y rebeliones, 1877

bre de 1922".[10] Como podemos observar, todavía resuena el nombre de la finca, pese a que desde 1909 se había otorgado su nombramiento municipal.

> En 1924 ya no aparece como Hacienda Buenos Aires, ni como Ranchería Jalisco, sino con el nombre de Arriaga. Es cuando se siente fuerte, joven, rica y se independiza de Tonalá, queriendo entonces arrebatar un lugar solitario que, tradicionalmente, es religioso y tonalteco y es la Ermita de la Virgen del Rosario… Tonalá señaló como límites para ella la Ermita del Rosario o Rancho del Rosario y siguiendo esta misma línea hacia el mar quedaban como límites inclusive la colonia Durango e Ignacio Ramírez, terrenos expropiados por la finca de San Antolín de Tonalá.
>
> En 1924 a Arriaga no le pareció los límites señalados y entonces el presidente municipal de Arriaga, con policías armados, intentó tomar posesión por la fuerza de la Ermita del Rosario. Entonces, el C. presidente de Tonalá con policías y gentes armadas salieron al encuentro de la gente invasora de Arriaga, pero antes los tonaltecos se apoderaron de la Ermita y se tendieron en toda la línea divisoria y depositaron las veneradas imágenes de la Virgen del Rosario en la Santa Iglesia parroquial de San Francisco, por espacio de dos meses. Al considerar la actitud de Tonalá, los beligerantes de Arriaga no presentaron combate y se retiraron. (EHSPF, 1957, f. 3)

Para la fecha de 1924, el municipio de Arriaga crecía gracias al ferrocarril y las casas comerciales que se instalaron ahí. El 30 de marzo de ese año, debido a la rebelión delaHuertista, Alvaro Obregón concentra, en Arriaga, al general Donato Guerra, con regimientos y un escuadrón aéreo de cuatro aviones. Su campo de aterrizaje lo insta-

[10] AHD-SC., Arriaga, II. C 11 c. Arquitectura, Peticiones de feligreses, 1922

lan en la finca San Antolín cerca de Tonalá.[11] A unos kilómetros de El Rosario. Los deseos de expansión de Arriaga hacia el sur eran naturales.

El auge económico, a pesar de las turbulencias de la época, permitía a los capitales locales soñar con una aeropista ligada a las actividades del ferrocarril, tal vez desarrollar un polo industrial y algún día construir un gran puerto. Sin embargo, no contaron con que el pueblo de Tonalá llevaba un longevo proceso de territorialización en el espacio que pretendieron ocupar. Sobre el conflicto, aparentemente armado, de la posible invasión por parte de avecindados de Arriaga sobre la ermita de la Virgen del Rosario, no encontré información disponible, hasta ahora, en el AHD-SC y el Archivo General del Estado de Chiapas. Por la crónica que relata el autor del EHSPF (1957), supongo que, al resolverse la afrenta sin presentarse combate, el registro de la gesta quedó únicamente en la memoria de quienes vivieron aquel acontecimiento, en 1924.

Virgen del Rosario en El Despoblado

Después de la batalla de Lepanto, en 1571, el rosario comenzó a considerarse un elemento fundamental de la comunicación con dios entre los cristianos católicos. Pero en América su uso fue difundido por los dominicos, quienes, siguiendo el ejemplo de Santo Domingo de Guzmán, en la batalla de los cátaros (1209-1244), lo profesaron como enseñanza a los pueblos infieles o no cristianos. Según la tradición, la Virgen María en persona, en 1208, le había enseñado a Santo Domingo a rezar el rosario. Por esta razón, la contemplación y devoción de los misterios de la vida de Jesucristo a través del rosario son de suma importancia para el quehacer evangelizador de la orden de los dominicos. Desde la llegada de los dominicos a la Nueva España el rezo del rosario fue esparcido por las

[11] Toledano, Gustavo. 2020. Leyendas de la aviación en Chiapas

doctrinas como parte fundamental de la evangelización. Para ello se establecieron las cofradías del Rosario.

Parece que nadie sabe el origen de la ermita o capilla de la Virgen del Rosario, en Tonalá, Chiapas. El sitio puede encontrarse en el Catálogo Nacional de Monumentos Históricos Inmuebles, pero en la ficha no se menciona ningún estudio arqueológico sobre el sitio, ni un estudio histórico serio sobre el mismo. Los datos más antiguos que logré ubicar sobre la finca son del año de 1680 y se mencionan en la obra *Negros y mulatos* en el noroeste de la provincia colonial de Soconusco, de Benjamín Lorenzana (2009). En este año (1680), el alférez mayor Joseph de Velasco Ochoa, residente en Ciudad Real, era propietario de una hacienda llamada El Rosario, en El Despoblado. (AHD-SC, Tonalá, IV. B. 2a, Libro de informaciones matrimoniales iniciado en el año de 1736) (en Lorenzana, 2009, p. 3).

Páginas adelante, en el mismo documento se apunta que:

> En Ciudad Real el 29 de enero de 1680, Pedro de Ochoa, negro esclavo, nacido en la hacienda del Rosario del Despoblado, presenta su solicitud para casarse con Antonia de Aguilera, india. El mismo Pedro de Ochoa, es un ejemplo del nacimiento de esclavos en las haciendas del Despoblado, ya que él había nacido en la hacienda del Rosario, siendo su madre María, negra esclava, había heredado la condición de la madre. En el caso de que el matrimonio de Pedro de Ochoa con Antonia de Aguilera tuviera hijos, estos serían de condición libre, ya que la condición social se heredaba vía materna. (Lorenzana, 2009, p. 6)

La hacienda del Rosario se menciona en varias ocasiones durante las últimas décadas del siglo XVIII, en el AHD-SC: “el 25 de noviembre de 1779, en la hacienda del Rosario del Despoblado, se bautizó al niño Simón, registrado

como hijo de padres no conocidos, y al parecer mulato" (Lorenzana, 2009, p. 5). De igual manera sabemos que Matea Antonia de Soto, en 1780, adquirió una capellanía con valor de 1,000 pesos, para que se dijeran veinte misas por la salvación de su alma, en la ermita de la Virgen del Rosario.[12] Esta capellanía se heredó junto con la hacienda a los futuros propietarios y compradores, como lo comprueba un documento fechado en 1855, 85 años después de Matea Antonia, de una solicitud de compra de la hacienda con todo y la capellanía.[13] Podemos deducir, que desde la instauración de la capellanía, la ermita funcionaba como ayuda de la parroquia de San Francisco Tonalá, en el llamado barrio de las haciendas o Valle del Rosario. La cronista municipal Sofía Mireles Gavito menciona la ermita en su lista de "Cofradías Tonaltecas en 1874" (Mireles, 2020).

> La Hacienda del Rosario fue una hacienda próspera entre el 1700 y 1800. Después se acabó y se destruyó y solo quedan los cimientos de la casa grande. Ahora existe un rancho que le dicen finca del Rosario sobre la carretera y es de los mimos Betanzos herederos de los bienes. La Ermita del Rosario perdura y se ha conservado gracias a la fe y piedad del pueblo de Tonalá y a los cuidados de los párrocos de Tonalá, y está rodeada de una extensión de terreno sin habitantes. Cada año se hace la fiesta y es movible y los rancheros de Tonalá no se equivocan según sea la Semana Santa baja o alta así se celebra la fiesta del Rosario o en febrero o en marzo. No se celebra en octubre como lo hace la Cofradía del Rosario en la iglesia parroquial, sino como dije antes en febrero o en marzo porque la Semana Santa caerá en abril. (EHSPF, 1957, f. 8)

[12] AHD-SC, exp. 10. Tonalá, Haciendas y Fincas; Capellanías, 1780
[13] AHD-SC., Tonalá, VI. A 3. Haciendas y fincas, Capellanías, 1855

Es curioso que en la memoria actual de los ancianos de Tonalá y sus comunidades todavía queda vivo el recuerdo de la ida a la fiesta de la Virgen del Rosario. Mi abuela cuenta que cuando era chica se iba en carretas, que se armaban bailes, palenques, carreras de caballos. También me cuenta que mucha gente se acostumbraba a bautizar ahí, generaciones de familias que se bautizaban exclusivamente durante las fiestas en la ermita del Rosario.

> Los mayordomos son vecinos de las rancherías del Congreso, Terrero, Ocotal, Durango e Ignacio Ramírez. Como esta Ermita está solitaria los rancheros siguen una tradición de nombrarse entre ellos mismos en la octava de la fiesta sin tener en cuenta al párroco. Mucha culpa de esta anomalía la tuvieron los Sres. Párrocos de Tonalá que no se preocuparon por imponer el orden y la autoridad. Se les ha llamado la atención sin conseguir nada. Los castigué por espacio de tres años sin darles misa y sin visitar la Ermita hasta que presentaran un libro para autorizarlo y llevaran las cuentas de los dineros recaudados y limosnas de la Virgen, lo hicieron, pero no volvieron jamás. (EHSPF. 1957, f. 8)

Figura 2. Nuestra Señora del Rosario de El Despoblado (2021)



Fuente: Tata Chico. (7 octubre de 2021). Nuestra Señora del Rosario de El Despoblado.

La tensa relación entre feligresía y párrocos en la administración de la ermita y festejos de la Virgen del Rosario no era novedosa para los años 1950, época desde donde se narra el texto. En el AHD-SC se encuentra evidencia de ello: en 1857, el cura de Tonalá menciona que los feligreses no pagan las fiestas de las cofradías y se refiere a los réditos de la capellanía de El Rosario.[14] En 1871, el cura de Tonalá le informa al obispo que durante la fiesta del Rosario se reúne en la ermita casi toda la feligresía de la región y añade que no se confiesan de manera adecuada.[15] Al mismo tiempo, sabemos que los curas no podían pasar por alto esta devoción hacia la Virgen, por ello, también encontramos correspondencia de sacerdotes que se excusan de no poder participar en alguna actividad requerida por la Santa Mitra, debido a su participación en los festejos en la ermita. Como la carta del cura Cesáreo Madrigal, en 1846.[16]

> En 1947 siendo gobernador, por chiripa, el Gral. César A. Lara Ramos, avecindado en Arriaga, pues originario de Pichucalco, los arriaguences creyeron llegada la oportunidad de resucitar un pleito liquidado y señalar sus límites pasando más allá del Rosario, pero no se acordaron de que, a veces, puede más el amor que la política y en este asunto está de por medio nada menos que Dña. Esperanza Gabriel, esposa de Don César y tonalteca por los cuatro costados. El C. gobernador de plano no patrocinó este asunto y solo el Dip. Camacho y el Sr. José María Martínez de Arriaga eran los únicos patrocinadores de este asunto, pero entonces llegaron a Tonalá en son de paz y no de guerra para probar con documentos los límites que ellos reclamaban. El C. presidente de Tonalá Sr. Romeo Chanlati, a pesar de ser masón, acudió al despacho parroquial del Sr. cura J. del Carmen Casti-

[14] AHD-SC., Tonalá, V. B. Cofradías y hermandades, Capellanías, 1857
[15] AHD-SC., Tonalá, IV. D 1. Fiestas, Ermitas, 1871
[16] AHD-SC., Tonalá, C. 3602. Fiestas, 1846

> llo a solicitar más documentos si eran necesarios los dichos documentos de la iglesia, porque bastaron los del municipio y el testimonio de tonaltecos de más de noventa años, que dieron razón de todo y se levantó un acta para que dejaran de suscitar líos los habitantes de Arriaga. No se acordaron los de Arriaga que tenían un siglo atrasado. Arriaga de nuevo perdió y con argumentos y testimonios. Siendo empero Arriaga municipio siguió dependiendo eclesiásticamente de Tonalá y así fue administrado por el Sr. cura Rincón, R. de J. Trejo[17] y el Sr. Balcázar[18] y siendo párroco el Sr. Balcázar los habitantes de Arriaga hicieron gestiones diversas para no depender eclesiásticamente de Tonalá sino de Cintalapa y lo consiguieron siendo párroco entonces el Sr. Pbro. Dn. Rodolfo Ruíz y González. Los párrocos Don R. Ruíz, M. Martil y F. Juárez administraron Arriaga respetando siempre los límites de Tonalá. Nunca ellos invadieron la jurisdicción de Tonalá que es tan perjudicial porque descontrola el gobierno de la parroquia sobre todo cuando hay descontentos. (EHSPF, 1957, f. 7)

De este otro intento de expansión territorial sobre el Valle del Rosario tampoco encontré evidencias en el AHD-SC, ni el Archivo General del Estado de Chiapas. Me parece curioso como el autor alude al testimonio de los ancianos como *vox veritas* frente al conflicto de límites. También es importante destacar el papel del archivo parroquial como fuente de derecho.

> Por la ambición de Arriaga no solo pensaron en llevarse más territorio de Tonalá, sino que deseaban fuera la cabecera del Distrito y se trasladara el taller de reparación de los FF.NN. de Tonalá a Arriaga, por cierto, que no lo pudieron hacer. Datos importantes de Arriaga, como dije antes, los habitantes de Arria-

[17] Rosauro de Jesús Trejo
[18] Rubén del Carmen Balcázar

> ga (Buenos Aires-Jalisco) fueron desde un principio magníficos comerciantes, pero creo que no muy católicos porque ni siquiera Ermita tuvieron en los comienzos. Cuando empezó la ranchería a ensancharse y se llamó primero Jalisco y después cuando municipio se llamó Arriaga, entonces, pensaron no ellos sino el Sr. cura Rincón y el Excmo. Sr. Anaya en edificar una iglesia y fue la madrastra del Padre Jesús A. Rincón, la Sra. Juana M. de Rincón la dueña del terreno en donde está edificada la iglesia y la casa contigua, la que donó el terreno. Cuando ya estaban las paredes levantadas, los malos de Arriaga quisieron convertirlo en templo masónico, en los tiempos de Don Victórico Grajales. No lo consiguieron porque la Sra. Juana M. de Rincón tenía escrituras del terreno y un hermano del Padre Rincón estaba empleado en el gobierno de Grajales. (EHSPF, 1957, f. 8)

Arriaga, al ser fundada como una ciudad en vistas a la modernidad, abrazó una ritualidad religiosa también moderna. Por ello, desde sus inicios, tuvo una gran población de afiliados a logias masónicas, así como un importante número de cristianos no católicos.

> El proyecto de la iglesia fue obra de un católico francés que se llamaba Don Luis Chanel, que a la sazón era el administrador de la hacienda La Cabaña, de Tonalá. Por eso la fachada tiene un parecido a las iglesias de Francia y su construcción es francesa, mezcla de ladrillos y de adobe. A la construcción y edificación del templo se les debe a los Sres. curas J. A. Rincón y R. C. Balcázar. Los principales objetos y muebles como las pequeñas habitaciones se deben a la labor e inteligencia de los Sres. curas M. Martil y Francisco Juárez. (EHSPF, 1957, f. 8)

En este párrafo el autor describe la construcción del actual templo del Sagrado Corazón de Jesús, sede de la actual

parroquia de Arriaga. Este templo comenzó a construirse en 1922 y no fue sino hasta 1946 que el padre Rosauro de Jesús Trejo informa a la diócesis que se terminó el campanario del templo y solo queda repellar la fachada.[19] Con respecto a los juicios que lanza el autor durante todo el texto sobre la falta de devoción de los habitantes de Arriaga, anterior Buenos Aires, es curioso encontrar una carta de 1947 en donde se expone al obispo que el nieto del antiguo dueño de la finca Buenos Aires quiere ingresar al seminario,[20] misma fecha en que sucede el último intento de apropiarse de los terrenos de la ermita del Rosario.

Figura 3. Frontispicio de la ermita de la Virgen del Rosario



Fuente: Archivo personal

[19] AHD-SC, Arriaga, IV. B 2. Arquitectura, Peticiones de párrocos, 1946
[20] AHD-SC, Arriaga, XII. F. Peticiones de párrocos, 1947

Identidad, territorio y memoria

En concordancia con la propuesta de Giménez (2005), la identidad regional puede entenderse como una construcción sociocultural relacional, históricamente situada y territorialmente anclada, producida mediante procesos simbólicos de diferenciación (Giménez, 2005, p. 61). Desde esta perspectiva, la Costa del Pacífico de Chiapas no constituye únicamente una delimitación geográfica o administrativa, sino una región cultural, atravesada por memorias compartidas, prácticas económicas, imaginarios religiosos y experiencias de exclusión estructural.

Bozzoli Vargas propone pensar las regiones costeras como espacios donde la memoria colectiva se construye en estrecha relación con el paisaje, el trabajo y las prácticas rituales cotidianas. Para la autora, "la costa no es solo un espacio físico, sino una trama de significados históricos y culturales producidos por quienes la habitan" (Bozzoli Vargas, 2002, p. 34). Esta aproximación resulta especialmente pertinente para Arriaga y Tonalá, donde la vida comunitaria ha estado históricamente vinculada al mar, la ganadería y los ciclos festivo-religiosos.

En ambos municipios, la parroquia ocupa un lugar central como referente espacial y simbólico, funcionando como un archivo vivo de la memoria local: registros sacramentales, relatos de fundación, historias de desastres naturales, migración y conflictos territoriales forman parte de una narrativa regional transmitida intergeneracionalmente.

La memoria colectiva no constituye un simple recuerdo del pasado, sino un proceso activo de selección, resignificación y transmisión de sentidos. Gutiérrez Marroquín señala que la memoria regional opera como un dispositivo que articula territorio, identidad y poder, permitiendo a los grupos locales "nombrar su historia desde marcos

propios, muchas veces en tensión con los relatos oficiales" (Gutiérrez Marroquín, 2018, p. 89).

En Arriaga y Tonalá, las parroquias funcionan como espacios privilegiados para la producción y circulación de memoria colectiva, donde se narran episodios clave de la historia local mediante lenguajes religiosos y morales. Las fiestas patronales, las conmemoraciones litúrgicas y los relatos pastorales contribuyen a reforzar un sentido de pertenencia regional, articulando pasado, presente y territorio.

Giménez subraya que toda identidad colectiva implica un "sentido de pertenencia territorialmente localizado" (Giménez, 2005, p. 67). En este sentido, la identidad costeña se configura como una síntesis entre experiencia territorial, memoria histórica y espiritualidad compartida.

Conclusiones

¿Quién escribió el Estudio histórico del territorio y límites de la parroquia de Nuestro Patrón San Francisco de Asís, Tonalá, Diócesis de Chiapas? El texto está escrito en primera persona y en el segundo folio se apunta que "desde 1793 hasta 1957 El Rosario es jurisdicción de Tonalá" (EHSPF, 1957, f. 2). A su vez, en el penúltimo folio señala que desde que él recibió la parroquia, en 1946, han pasado once años. Lo que coincide con la fecha que apunta de 1957. Por lo tanto, sabemos que el autor del texto fue el cura, párroco de Tonalá, José del Carmen Castillo y que lo redactó en 1957, tal vez como conmemoración de los diez años del esclarecimiento de los límites entre ambos municipios. Me resulta curioso que el texto no se hubiera publicado, y que el tema haya terminado en el olvido; sin embargo, sé que existen otras copias de este documento, pues el cronista local Ricardo López Vasallo ha publicado fragmentos de este. Por ello, sabemos que el documento

forma parte de un informe enviado al obispo Lucio Torreblanca y Tapia, tal vez, el 25 de marzo de 1957. Cabe destacar que intenté rastrear el documento en el AHD-SC y no corrí con suerte.

La espiritualidad católica en la Costa del Pacífico de Chiapas no puede entenderse únicamente como una práctica doctrinal. Se trata de una espiritualidad territorializada, profundamente vinculada al entorno y las experiencias históricas de las comunidades. La significación que los turulos mantuvieron por siglos en torno a la ermita del Rosario les permitió mantener su territorio. Amarilis Tavares (2016) sostiene que, en contextos del litoral pacífico centroamericano, la espiritualidad popular funciona como una forma de "memoria encarnada que se activa en el cuerpo, el ritual y el paisaje" (Tavares, 2016, p. 112).

En Tonalá, las fiestas patronales, las ofrendas que recorren calles y espacios específicos del municipio, así como las bendiciones del mar, la ganadería y las cosechas, operan como actos de sacralización del territorio. Estos rituales no solo refuerzan la fe, sino que producen una geografía simbólica que legitima la ocupación comunitaria del espacio.

Este trabajo es un primer esbozo sobre la configuración del territorio y su defensa a través de la identidad regional. Ya que quedan pendientes varias exploraciones que se desprenden del EHSPF, 1957. Por ejemplo, en la actualidad la comunidad de Ignacio Ramírez está bajo el patronazgo de la Virgen del Rosario.

La imagen original fue retirada por el párroco de Tonalá tal vez el mismo año que escribió el documento que acá analizamos. Ahora se resguarda en el templo de San Francisco de Asís y no ha vuelto a regresar a la ermita. la imagen de la Virgen del Rosario de El Despoblado corres-

ponde al estilo gótico tardío, cuando la escultura religiosa, en especial las vírgenes, buscaba un ideal de belleza más humano, tierno y cercano. En este periodo los rostros de la Virgen dejaron de ser hieráticos o rígidos (como en el románico o el gótico temprano) y comenzaron a representarse con carnes suaves, mejillas redondeadas y papada ligera, lo que transmitía dulzura y maternidad.

De igual manera, el texto habla sobre la conformación de la parroquia de Pijijiapan y la separación de la parroquia de Arriaga, ambos temas de gran relevancia para entender la actual configuración eclesial de la costa. Otro tema interesante es la participación de la masonería en la sociedad costeña. Espero contar con tiempo y recursos para continuar las indagaciones que puedan desprenderse de este texto para incluso soñar con publicarlas de manera integral.

Referencias

Acuña, R. y Beristáin Bravo, F. (2007). *El Soconusco en 1573*. INAH.

Casaús Arzú, M. (2007). *Guatemala: Linaje y racismo*. F&G Editor

Chanona, R. (2015). *La ciudad de los vientos en el ojo del Tigre: entrevista a Juan Esteban Gutiérrez Marroquín*. CONECULTA.

De Ciudad Real, A. (1993). *Tratado curioso y docto de las grandezas de la Nueva España. Relación breve y verdadera de algunas cosas de las muchas que sucedieron al padre fray Alonso Ponce en las provincias de la Nueva España siendo comisario general de aquellas partes*. UNAM.

Domínguez Reyes, J. (2024). *La ganadería en las finanzas de la catedral de Chiapas 1771-1818. En A. M., Parrilla Albuerne, Las haciendas ganaderas en el Chiapas colonial (1560-1830). Evolución y particularidades*. UNICACH.

Gasco, J. (1994). *Arqueología y etnohistoria del Soconusco Postclásico y Colonial. Quinto Foro de Arqueología de Chiapas*. Gobierno del Estado de Chiapas-UNICACH, Tuxtla Gutiérrez.

Giménez, G. (2005). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Gutiérrez Marroquín, J. E. (2018). *Memoria, territorio e identidad regional en el sur de México*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Lorenzana Cruz, B. (2009). *Negros y mulatos en el noroeste de la provincia colonial de Soconusco, Siglo XVIII*. Coneculta.

_____. (2013). *Del maderismo al mapachismo en Chiapas. La revolución mexicana en la región de Tonalá*. Coneculta.

_____. (2014a). *Religión, territorio y acción colectiva en el sur de México*. Universidad Autónoma Metropolitana.

_____. (2014b). *Revolución, comercio y fincas en la región de Tonalá* [Tesis de Maestría]. UNACH-UNICACH.

Markman, S. (1993). *Arquitectura y urbanización en el Chiapas colonial*. Gobierno del Estado de Chiapas-CONECULTA.

Tavares, A. (2016). *Memoria, litoral y cultura popular en el Pacífico centroamericano*. Editorial Universitaria

de El Salvador.

Toledano, G. (2020). *Leyendas de la aviación en Chiapas* [Facebook]. https://www.facebook.com/photo/?fbid=10221688190859181&set=gm.1418904198283484

Referencias de archivos

Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal de Las Casas [AHDSC], exp. 27. (1859). Carta de Mariano Zepeda al secretario de cámara [1 f.]. [Anotación actual: Tonalá, Haciendas y fincas, Capellanías, carpeta 3600].

AHD-SC, exp. 8. (1891). Petición de Mariano Armendáriz al secretario del gobierno para bendecir la capilla del Señor de Esquipulas [1 f.]. [Anotación actual: Tonalá, II. C 11 c. Haciendas y fincas, Capillas, carpeta 1925].

AHD-SC, exp. 97. (1911). Carta de Mariano Armendáriz a José del Carmen Castillo [1 f.]. [Anotación actual: Tonalá, IV. C 1. Haciendas y fincas, Ermitas, carpeta 1937].

AHD-SC, exp. 27. (1837). Carta de José Llauger a Juan Velasco y Martínez para informarle del envío de los documentos por parte de Solórzano [2 ff.]. [Anotación actual: Tonalá, Haciendas y fincas, Capellanías, Epidemias, carpeta 3603].

AHD-SC, exp. 25. (1901). Notas estadísticas de la parroquia de San Francisco Tonalá y sus anexos Pijijiapan y Valle del Rosario [2 ff.]. [Anotación actual: Tonalá, IV. D 1. Cofradías y hermandades, Haciendas y fincas, carpeta 1942].

AHD-SC, exp. 73. (1877). Carta del cura Ramón Anto-

nio Zepeda al canónigo Juan Facundo Bonifaz [1 f.]. [Anotación actual: Tonalá, V. B. Epidemias, Revolución, motines y rebeliones, carpeta 1953].

AHD-SC, exp. 1. (1922). Carta de Alfonso Zepeda y Francisco Grajales al secretario del Cabildo Eclesiástico [2 ff.]. [Anotación actual: Arriaga, II. C 11 c. Arquitectura, Peticiones de feligreses, carpeta 1880].

AHD-SC, exp. 10. (1780). Foja referente a la capellanía que fundó Matea Antonia de Soto [1 f.]. [Anotación actual: Tonalá, Haciendas y Fincas, Capellanías, carpeta 5763].

AHD-SC, exp. 10. (1855). Petición de Fernando Maldonado para comprar la hacienda nombrada El Rosario [8 ff.]. [Anotación actual: Tonalá, VI. A 3. Haciendas y fincas, Capellanías, carpeta 1957].

AHD-SC, exp. 29. (1857). Carta de Mariano Enrique Zepeda al bachiller Feliciano José Lazos [1 f.]. [Anotación actual: Tonalá, V. B. Cofradías y hermandades, Capellanías, carpeta 1953].

AHD-SC, exp. 19. (1871). Carta de Mariano Zepeda al gobernador del Obispado [2 ff.]. [Anotación actual: Tonalá, IV. D 1. Fiestas, Ermitas, carpeta 1942].

AHD-SC, exp. 9. (1846). Carta de Cesáreo Madrigal a Nicolás Velasco [2 ff.]. [Anotaciónactual: Tonalá, Fiestas, carpeta 3602].

AHD-SC, exp. 4. (1946). Carta de Rosauro de J. Trejo al obispo Lucio Torreblanca [1 f.]. [Anotación actual: Arriaga, IV. B 2. Arquitectura, Peticiones de párrocos, carpeta 1883].

AHD-SC, exp. 1. (1947). Carta de Manuel Mártil a monseñor Eduardo Flores Ruiz [1 f.]. [Anotación actual: Arriaga, XII. F. Peticiones de párrocos, carpeta 1889].

En defensa del paisaje natural: una mirada desde la ecocrítica en *Benzulul*

Diana Erika Cruz Jiménez
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
http://orcid.org/0000-0001-5199-0866

Introducción

Chiapas es una región viva que ha sido moldeada por las interacciones sociales de sus habitantes y las aspiraciones gobierno federal. El sentimiento de pertenencia e identidad de las culturas que habitan en este estado del sur de México a través del tiempo se han venido configurando por los proyectos modernizadores que del centro del país han surgido para atender a las regiones periféricas. Estas acciones han generado disputas, debates, encuentros y desencuentros que han resultados en cambios significativos en la vida de los chiapanecos desde las dimensiones cultural, humana, social, económica, biológica y política, y que han sido documentados por estudiosos, agentes culturales y artistas.

Algunas narrativas chiapanecas, como *Benzulul*, de Eraclio Zepeda, han expuesto literariamente la metamorfosis desde miradas críticas que recuperan la voz de la comunidad y plasman de qué manera estas adecuaciones han impactado en las apropiaciones simbólicas de los habitantes y del territorio. Abordar a *Benzulul* desde la teoría ecocrítica permite estudiar la percepción comunal de los personajes ficticios sobre los cambios que el paisaje natural de Chiapas sufrió después de la llegada de ideas progresistas de modernidad al estado y de qué manera esta transformación significó la pérdida de ideas, mitos,

tradiciones y nuevas formas socioculturales de organización. El trabajo se organiza en tres apartados: el primero presenta a la obra y la relevancia de esta en su contexto de publicación. El segundo explora aspectos conceptuales de la ecocrítica y la importancia actual de estudiar a las obras desde esta teoría. En la tercera parte analizan algunos pasajes de dos cuentos de Eraclio Zepeda: "Benzulul" y "Vientooo" donde se aprecian con especial énfasis la tensión entre tradición y modernidad, entre la cosmovisión prehispánica y la visión judeocristiana, las alteraciones del paisaje natural a un paisaje cultural. El último segmento del trabajo enuncia palabras finales que contribuyan a continuar analizando y promoviendo la lectura de Benzulul desde miradas novedosas.

Escribir sobre Chiapas en el contexto del Centro Coordinador Indigenista: Eraclio Zepeda y *Benzulul*

Benzulul es un conjunto de cuentos escrito por el chiapaneco Eraclio Zepeda Ramos. El libro fue publicado bajo el sello de la Universidad Veracruzana en la colección Ficción de 1959, gracias a Sergio Galindo, entonces director editorial de la mencionada universidad. Previo a la publicación, su autor señaló que comenzó a escribir después de regresar a Chiapas tras haber vivido un periodo en la Ciudad de México:

> Pasó unos meses en la Selva Lacandona y culminó su viaje en San Cristóbal de Las Casas donde decidió residir. Se inscribió en el segundo año de la Escuela de Derecho, alquiló una casona en el centro y ahí llegaron a vivir Óscar Oliva, Daniel Robles Sasso y Jaime Shelley. Además, llegaba de visita Jaime Labastida. Formaron entonces el grupo Miguel Hernández; leían a los poetas de la generación española del 27, a Vallejo, Neruda, y frecuentaban a los colaboradores del Cen-

> tro Coordinador Tzeltal-Tzotzil del Instituto Nacional Indigenista de la Ciudad fundado por el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán: la escritora Rosario Castellanos, el pintor Carlos Jurado y el lingüista y narrador Carlo Antonio Castro. En ese año Eraclio escribió los primeros cuentos de Benzulul. (Macías, 2017, p. 19)

La proximidad de Zepeda Ramos con destacados expertos en antropología y sociología que visitaban Chiapas desde la capital mexicana, atraídos por el recién establecido Centro Coordinador Indigenista (1951), le permitió comprender la intención de visibilizar a los grupos vulnerables de la entidad, la diversidad sociocultural y los cambios experimentados en la región ante la llegada de gente del exterior para los estudios de los pueblos indígenas. Así pues, logró comprender la brecha temática que se abría en el campo de la literatura.

El Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil creó un espacio propicio para que intelectuales, gestores culturales, antropólogos con vena artística y literatos con desviación antropológica se encontraran y abordaran las problemáticas regionales en sus discursos. A partir de esta interacción, se promovió una reconfiguración y una nueva perspectiva para estudiar y abordar la realidad indígena, evitando la revictimización y los lugares comunes que ya se habían escrito en este terreno.

Para Zepeda era crucial entender la forma de pensar de estos grupos y las relaciones que habían establecido con sus vecinos. Era esencial denunciar las injusticias y reconocer que los pueblos originarios tenían sus propias concepciones de la vida y de la justicia, las cuales no siempre se alineaban con las leyes impuestas por los "ladinos". Zepeda argumentaba que las luchas sociales en Chiapas eran problemas de fondo más que de forma, en los que las tragedias y el abuso de poder eran posibles debido a la

aceptación implícita de víctimas y victimarios

El material oral, visual y narrativo que Zepeda recopiló durante sus exploraciones en Chiapas fue refinado en sus interacciones con otros miembros del Centro Coordinador Indigenista. Este proceso dio lugar a cinco de los cuentos que formarían parte de Benzulul, mientras que los tres cuentos restantes se completaron en Xalapa:

> En la escuela de Derecho de San Cristóbal, nos convertimos por primera vez, en profesores. Óscar[1] de Literatura y yo de Sociología. Estando allí fue donde empezó a nacer Benzulul, y también salían los últimos poemas de La espiga (…) Los últimos tres cuentos de Benzulul fueron escritos en aquel hotel horrendo, el Hotel Limón. Ahí[2] escribí "No se asombre sargento". (Zepeda, 1985, p. 277)

Estas afirmaciones haría Zepeda en algunas entrevistas, recordando el lugar desde donde cada uno de sus cuentos nacieron. Regresar a su Chiapas natal lo llevó a percibir de una manera crítica la realidad que se vivía en el sur de México, los temas de la leva, la violencia hacia la mujer, la transformación del espacio natural por un espacio cultural y las disputas de grupos sociales por el poder, todo ello fue representado por Eraclio en su obra. También señalaría que, no percibió una relación dicotómica entre ladinos e indígenas; en sus relatos, observó la vida cotidiana de hombres y mujeres en diversos contextos. Describió ambientes en los cuales las limitaciones eran más imaginarias que reales, y cada individuo forjaba su propio destino, mismo que menudo no era favorable ni para los humildes ni para los libertinos. Su narrativa fue una forma de militancia pasiva en un escenario de reorganización social y búsqueda de identidad.

[1] Se refiere a Óscar Oliva.
[2] En Xalapa, Veracruz, durante sus estudios de antropología

Eraclio Zepeda no percibió una relación dicotómica entre ladinos e indígenas; en sus relatos, exploró la vida cotidiana de hombres y mujeres en diversos contextos. Describió ambientes en los cuales las limitaciones eran más imaginarias que reales, y cada individuo forjaba su propio destino, mismo que menudo no era favorable ni para los humildes ni para los libertinos. Su narrativa fue una forma de militancia pasiva en un escenario de reorganización social y búsqueda de identidad.

El INI y sus centros coordinadores condujeron a que el Estado se planteara si el proyecto que se había puesto en marcha para castellanizar a los indígenas había sido respetuoso con las culturas originarias con las que los agentes del Centro Coordinador Indigenista se habían encontrado al llegar a Chiapas, o si se había impuesto una cultura sobre otra bajo una perspectiva de civilización y modernización de las periferias de México. Lo cierto es que, sin la llegada de estudiosos al sur, la literatura sobre la vida y realidad de estos pueblos habría continuado siendo narrada por observadores externos, sin el conocimiento profundo obtenido al vivir y experimentar la región. La inmersión en el contexto permitió avanzar hacia una mayor inclusividad, una conciencia histórica más profunda y un reconocimiento actual de conceptos como etnocidio, transculturación, aculturación y pueblos originarios. De lo contrario, habría sido más difícil identificar las áreas de intervención necesarias en estos territorios[3] y comprender los efectos reales de las políticas implementadas.

Esta obra de Zepeda se posiciona entre el pasado y el presente del tiempo de la narración, una transición por la que atravesaron Chiapas y sus habitantes. Se retrata a una generación que mantenía la disposición por aprender y respetar a la naturaleza, por sobrevivir y habitar el terri-

[3] Digo territorios porque Centros Coordinadores Indigenistas hubo en Chiapas, Oaxaca y Guerrero

torio, siempre conservando sus recursos y evitando la destrucción del paisaje natural; un entorno en el que todavía se pedía permiso para moldear los elementos del espacio. No obstante, también representa el impacto que la idea de modernidad y apropiación de los recursos tuvo en las comunidades cuando llegaron los investigadores con la encomienda de "civilizar a la población", y los ingenieros con el propósito de abrir caminos en Chiapas.

Sobre la ecocrítica: una mirada novedosa para releer a *Benzulul*

La ecocrítica comprende el estudio de las relaciones entre literatura, cultura y medioambiente. Esta corriente surgió en la segunda mitad del siglo XX en respuesta a la necesidad de reconocer que algunas obras literarias tienen una intención ecológica explícita, y que ciertos estudios literarios la analizan, pues manifiestan las percepciones que los personajes construyen sobre el territorio habitado. Es importante destacar que, aunque así nació la ecocrítica, los alcances del estudio no se limitan a estos textos con propósito ecológico evidente, sino que se extienden a aquellas obras donde la naturaleza y el espacio configuran parte esencial de la trama de los personajes. La descripción ambiental del entorno, el lugar y los paisajes se enlazan y son susceptibles de análisis, porque en el texto se manifiestan las percepciones que los personajes construyen sobre el espacio. Así lo afirma Niall Binss (2010) al destacar que la importancia del entorno natural mitificado ha sido recuperada desde las tradiciones literarias más jóvenes de Hispanoamérica.[4]

Por ejemplo, escritores de finales del siglo XX como Homero Aridjis se han propuesto visibilizar en sus obras la

[4] A principios del siglo XX con la denominada "novela criollista", "mundonovista" o "novela de la tierra", pero quizás obras anteriores a éstas puedan ser susceptibles de análisis

preocupación que tienen por la naturaleza y el medio ambiente. Por otro lado, hay autores de mitad del siglo XX, como Eraclio Zepeda, Juan Rulfo y Rosario Castellanos, quienes en sus obras, además de visibilizar los problemas sociales, económicos y políticos de sus regiones, registraron las transformaciones que su lugar de origen había tenido con la llegada de las carreteras, la sustitución de la carreta por el automóvil y los cambios ideológicos que habían experimentado las comunidades tras años de misiones culturales y proyectos nacionales para castellanizarlas y "alfabetizarlas" desde una visión occidental de tradición judeocristiana.

Aunque es probable que Castellanos, Rulfo y Zepeda desconocieran la teoría ecocrítica, es clara la intención por recuperar los topónimos de sus regiones, por profundizar en las raíces cosmológicas de los indígenas y mestizos de su lugar de origen. Estos escritores representaron la dimensión sagrada y mítica de los indígenas en su relación con el medio ambiente y de qué manera se transfiguraba con cada paso "civilizatorio". Con ello, estos autores demostraron su compromiso ético y social como escritores e intelectuales frente a la crisis que la modernidad trajo a territorios fértiles y, también, el daño que provocaba la imposición de una cultura sobre otra en los habitantes que luchaban por preservar el paisaje natural y sonoro de su entorno.

Hablar de ecocrítica implica analizar la relación entre la literatura, la naturaleza, la sociedad y los cambios que al entorno natural se le hicieron para transformarlo en un paisaje cultural, modificaciones que de manera importante han contribuido a la crisis medioambiental. Es entonces que el lugar se vuelve más que el escenario donde suceden los acontecimientos de la narración; se torna en pieza clave del relato porque tiene una carga subjetiva y simbólica

que se le adjudica en la obra para interpretar la estructura y significado de lo narrado. Al respecto, Mieke Bal apunta: "las oposiciones espaciales pueden ser mucho más abstractas. Cuando cabe relacionar varios lugares, ordenados en grupos, como oposiciones ideológicas y psicológicas, el espacio podrá operar como un importante principio de estructuración" (1990, p. 35). En la ecocrítica, estas categorías contribuyen a evidenciar las percepciones explícitas e implícitas que se tienen sobre el escenario donde se desarrolla la historia.

Tanto el lugar como el paisaje se tornan en categorías de análisis que permiten la reflexión sobre la relación simbiótica del sujeto con relación a su entorno natural a partir de reconocer que el paisaje impacta en el ánimo de los individuos, en la percepción estética que se desarrolla y en el sentido de pertenencia de los habitantes, ya que el espacio tiende a modificarse para trascender a la categoría de territorio, donde pueda ser reconocido como algo propio. De esta manera, en la literatura escrita desde esta intención se representa la forma en que el lugar influye en los personajes dentro del texto, y describe la manera en la que lo perciben, tal como señala Lawrence Buell (1995).

Entonces, ¿cómo analizar los paisajes representados en Benzulul desde la ecocrítica? Para ello, resulta fundamental examinar la relación entre los componentes naturales y el ser humano, así como reconocer la crítica social de las obras que abordaron la realidad chiapaneca de los grupos indígenas y no indígenas. Esto ocurrió durante el auge del Centro Coordinador Indigenista, época en la que antropólogos, gestores culturales y artistas estudiaron el sur de México para explorar, conocer y documentar la vida allí. Este trasfondo resulta especialmente relevante para discutir desde la ecocrítica, debido a que se rastrea en la obra literaria el origen de los cambios experimentados en po-

blaciones y espacios aislados de la urbe y la modernidad durante los años cuarenta y cincuenta en el país. La narrativa revela, además, mitos, historias, tradiciones, costumbres y visiones que estos contextos preservaban y que se fueron perdiendo. Las obras resultan una añoranza de ese pasado y espacio transformado.

El paisaje representado en la literatura, ligado a la ecocrítica, busca identificar el valor de la naturaleza como un momento, un trozo de espacio producido colectivamente (Lefebvre, 2013) y no como un espacio ajeno e idealizado que solo puede ser percibido a distancia. El espacio producido colectivamente como señala el mismo autor, posee elementos diversos que en conjunto tienen una estética y provocan una experiencia sobre el observador o conocedor de ese fragmento paisajístico.

El estado de Chiapas representado en *Benzulul* es una postal de los años cincuenta. El espacio juega un papel fundamental en el desarrollo de los temas de los cuentos; se retrata a un Chiapas rural que conservaba su flora y fauna, pero que poco a poco comienza a verse afectado por la modernidad y civilización que llega en forma de máquinas que trabajan y luchan con los matorrales y piedras del cerro para que se construyan carreteras que conecten a Chiapas con el resto de México, por donde transitarán campañas de progreso y alfabetización.

En *Benzulul* hay una posición clara del autor en defensa del paisaje natural, por lo que el presente análisis se enfoca en cómo la obra literaria representa a la naturaleza, la transición entre lo rural y lo urbano, entre la tradición y la modernidad; la crisis ambiental y la crisis generacional de los personajes que ven cómo los valores y tradiciones de la población se van perdiendo conforme la "civilización" los atrapa.

La memoria del espacio y los espacios de la memoria en "*Benzulul*"

El lugar en los cuentos de *Benzulul* tiene un valor fundamental. La descripción que el autor hizo de los espacios donde sus personajes se desenvuelven es, más que un escenario de acción, un espacio de encuentros, de reconocimiento que los personajes conocen de memoria; un entorno donde cada arbusto, cada puesta de sol y cada elemento de la naturaleza adquiere un significado que influye directamente en su ánimo. La identidad de los protagonistas está determinada por el espacio geográfico al que pertenecen o por el lugar que ocupan dentro de su comunidad. Ellos valoran a su matria tanto como el entorno paisajístico que les da sentido a sus vidas porque son parte de él. El paisaje está profundamente interiorizado en los personajes, quienes lo viven y lo perciben con todos los sentidos, guardándolo junto al peso de recuerdos, eventos históricos, sensaciones y emociones.

Estudiar a las obras desde este enfoque permite observar y visibilizar el compromiso ético y social del escritor frente a los cambios ambientales, físicos y simbólicos que Chiapas vivió durante la década de 1950 y que permitió la llegada de grupos de estudios para documentar a las comunidades indígenas; de igual forma, dio paso a la modernidad que llegó en forma de transportes terrestres, máquinas para abrir caminos entre los cerros, libretas para los pueblos ágrafos y espacios temáticos y arquitectónicamente estéticos que se sobrepusieron a la composición natural y original del estado.

Si bien Eraclio Zepeda en *Benzulul* exploró los temas de

la muerte, espiritualidad, la identidad, el abuso de poder, el feminicidio y el fracaso del estado liberal, también se observa el tema ecológico y el abordaje de la transición de lo rural a lo urbano. La región en la obra se proyecta como un paraíso natural que, al urbanizarse y abrirse al resto del mundo a través de carreteras, comienza a transformarse no sólo físicamente, sino cultural y socialmente; más la resistencia de lo que fue, la memoria del lugar se empeña en no morir y la memoria de las plantas que saben dónde crecer, aunque sea rompiendo la pared de concreto, del río que reclama su antiguo espacio, donde la mano de las personas alteró su camino natural.

La historia de Juan Rodríguez Benzulul se desarrolla en Tenejapa, un topónimo náhuatl que significa "río calcáreo". El protagonista, un joven de veintidós años, disfruta explorar y dejar su huella en los caminos montañosos de ese municipio: "No había una hiedra que no conociera; ni el pino quemado y roto por la piedra del rayo, ni el nido de la nauyaca, habían escapado al encuentro de sus ojos" (Zepeda, 1984, p. 13). Mientras camina, el personaje reflexiona sobre sus memorias, su conocimiento y su ser, siempre en alerta y esperando lo peor, influenciado por las enseñanzas de su nana Porfiria.

La vasta naturaleza de la región se refleja en la obra, así como las múltiples formas en que el personaje experimenta y percibe el entorno. Desde el principio, se describe de qué manera el protagonista "mientras avanzaba por la vereda, una parte de su cuerpo se iba quedando en las marcas de sus huellas" (Zepeda, 1984, p. 13). El personaje vive la región de manera visceral, sintiendo y humanizando la tierra. Su espiritualidad le permite respetar y reconocer la música del viento, y el lugar tiene memoria, cargado de eventos históricos, como el árbol donde se colgó a Martín Tzotzoc: "En estos lomeríos los hay de todo. Todo es tes-

tigo de algo. Desde que yo era de este tamaño, ya eran sabidos de ocurrencias estos lados" (Zepeda, 1984, p. 13).

Nora Pierre (1984) señala que la memoria era necesaria, imprescindible en los tiempos en los que el registro escrito no existía; la transmisión de la memoria era necesaria para evitar el olvido. Benzulul transita por los lugares que él conoce y por los espacios que lo reconocen a él por ser parte de ese territorio. El lugar conserva memoria para Benzulul, por eso los zanates recuerdan la hora en la que deben bajar a la tierra después de la puesta de sol. La memoria del protagonista se vuelve un mapa mental de sus remembranzas por donde transita para traer al presente recuerdos de un pasado donde Martín Tzotzoc, un indígena como él, murió.

También, las referencias de cómo llegar a Tenejapa basada en los elementos naturales que se encuentran al paso destacan la memoria que del lugar tienen el personaje, que su ubicación y forma de registro para llegar de nuevo a su localidad es a través de la mnemotenia que tiene: el arroyo que es "menester cruzar" para llegar a este lugar se describe, al igual que las puestas de sol que anuncian la primera hora de la mañana o la última luz del día, y es el río otro elemento que para Benzulul tiene esencia de ser, porque también el río "guarda verdades en forma de piedra".

El retrato del lugar en el que vive *Benzulul* y sus prácticas reflejan muy bien su condición y marginalidad. El maíz, el frijol y el café son parte de la dieta básica de los pobladores que viven alejados de la capital chiapaneca. Las expresiones regionales expuestas en la obra son muestra de la riqueza léxica que hay en Chiapas: jimbar, vos, juyir, buche, naiden, alegración, costía son todas palabras que denotan expresiones propias de la región; los personajes dialogan en estos términos y es posible identificar la calidad y la capacidad de escucha del autor que logró captar

esas expresiones y llevarlas al plano de la escritura.

El personaje vive en la memoria, en los recuerdos, en un constante ir y venir entre su presente y lo que fue. Gracias a estos viajes de introspección se conoce que Benzulul ha tenido malas experiencias, que su nombre le ha traído infortunios; lo han acusado injustamente y ha padecido cárcel. Para él todo es culpa del nombre y de no ser ladino; para él tenemos un destino que cumplir, pero ese destino está echado a la suerte si la semilla y el rostro lo identifican todo, con su origen de "por esos lados":

> Y desde siempre ha sido así. El que tiene buen nombre de ladino, nombre de razón, ese tá seguro. Ese hace lo que quiere y siempre tá contento. Pero eso de llamarse Benzulul, o Tzotzoc, o Chejel tá jodido.
>
> Aquí lo veo mi cara retratada en el agua. Sé que soy de por estos lados. Todo lo dice: el sombrero, la faja, la facha. (Zepeda, 2011, pp. 16-17)

Y es por esta razón que Benzulul cree que sus desgracias son productor de pertenecer a un sector social desfavorecido, en el que se castiga al indígena a pesar de hacer "el bien", mientras que, a los ladinos, como Salvatierra, todo les es permitido, ellos son la autoridad:

> Hace maldá y es respetado. Mata gente y nadie lo agarra. Roba muchacha y no lo corretean…
>
> En cambio uno, por andar de cumplido y derecho tiene que estar todo lleno de enfermedá, con la barriga inflada de hambre, con los amarillos por la terciana; lo meten a la cárcel y cuando lo sueltan ya tá muerta la nana Trinidad, ¡pa que putas! (Zepeda, 1984, p. 17)

La narración está impregnada de elementos culturales, creencias y tradiciones transmitidas a Benzulul por su nana

Porfiria. Es particularmente interesante cómo la obra entrelaza las cosmovisiones cristiana y tseltal. Los personajes invocan a los santos y se persignan, mientras mantienen sus creencias en ritos, nahuales, chulel y almas en pena. Esta fusión de creencias ilustra la integración y adaptación de un sector significativo de la población chiapaneca, donde persisten las tradiciones zoques, tseltales o mayas, mientras se muestra respeto y devoción por los santos y la iglesia. La explicación del chulel por parte de nana Porfiria es especialmente crucial, ya que es esta creencia la que da a Benzulul la esperanza de transformarse y adquirir el que le corresponde a Salvatierra:

> El chulel es como un jabalí. Corretea, gruñe, da miedo. Pero si le metés el cuchío se queda quieto, y es tuyo, y te lo podés llevar. Vos llevás uno. Si querés un jabalí más grande, nomás lo escoges y le enterrás el cuchío otra cuenta. ¿Me entendés?
>
> —No, nana. ¬
>
> —Fijáte. El nombre se te metió en el cuerpo y te puso su nahual, con la sangre que sacó la Trinidad cuando te parió. Te tocó Benzulul. Si no querés ese lo podés cambiar. Te sacás el Benzulul con un poco de sangre. Luego lo metés al otro, el que querás. El chulel te cuida como si desde siempre hubiera estado contigo. (Zepeda, 1984, p. 26)

La historia explora los miedos de Benzulul y su deseo de transformarse en un ladino como Encarnación Salvatierra, a quien percibe como una figura fuerte, segura de sí misma y sin temores, con influencia y poder sobre los demás. Benzulul se siente inferior por ser tseltal, considerando que su origen indígena y su apellido son marcas que lo distinguen negativamente de los ladinos, como Salvatierra, que lleva un apellido mestizo.

Las creencias prehispánicas de los pueblos originarios dialogan con la cosmovisión cristiana y revelan un híbrido ideológico sobre la configuración que los habitantes tienen de su cultura original y de otra impuesta durante la conquista del territorio. Estas mezclas y apropiaciones reflejan cómo el personaje, aunque teme por su vida y clama a la Virgen María en momentos de peligro, también menciona a nahuales y mariposas negras, mostrando la coexistencia de creencias prehispánicas y católicas.

Continuando con la representación del espacio en "Benzulul", lo que resulta más significativo en la obra es la descripción del paisaje y la naturaleza a través de sus ojos. Estas imágenes no solo retratan el entorno físico, sino que revelan la riqueza espiritual del personaje y su sensibilidad para reconocer y leer la belleza y los simbolismos del espacio natural que recorre. El espacio es personificado y tiene una voz que se percibe. Esta conexión cultural permite que los personajes sientan que el lugar los observa y los reconoce, pues han dejado su huella en el polvo: "el camino lo ve todo lo que pasa. Y el que vive en el camino sabe mucho" (Zepeda, 1984, p. 14). Otro ejemplo de la personificación del lugar es cuando el personaje Benzulul describe al río como un sujeto:

> El río tá fresco siempre. Siempre canta. Siempre camina. Mucho sabe el río. Pero no dice nada. Por eso tá fresco. Es mejor no meterse en parcela cercada. No cuenta lo que ve. Por eso tá fresco. Por eso no muere nunca. Todo lo guarda en el fondo. Cuando hay un ocurrido, lo convierte en piedrita redonda y se lo guarda en el fondo. (Zepeda, 1984, p. 14)

Una crítica a la modernidad: del paisaje natural al paisaje cultural

Los paisajes son más que espacios cuadros físicos donde los componentes naturales se armonizan de tal manera que producen una experiencia estética en quien lo percibe: son construcciones sociales con una fuerte carga de valores culturales y significados que la sociedad les ha otorgado a través de la dinámica temporal. Los paisajes están, por tanto, en constante evolución. Por eso es importante explorar, a través de la literatura y la historia, la percepción que los pobladores han tenido de esos territorios que han cambiado en su estética considerablemente; además, esto permite evaluar el impacto que esos cambios hicieron en sus formas de vida, sus comportamientos, así como la producción de nuevos significados. como señala Thiébaut: "La consulta y el análisis de obras de géneros distintos permiten hacerse entonces una idea bastante precisa de cómo los habitantes percibían un elemento central de su paisaje" (2017, p. 231).

En los cuentos de *Benzulul* se habla de un Chiapas de la década de 1950 en el que todavía se conservaba su flora, su fauna, su estética original y rural. En "Benzulul" y en "Vientooo" la mancha urbana no tiene mayor presencia, predomina la descripción del verdor, la génesis geográfica de Chiapas. Los personajes subliman la composición natural del espacio que habitan, el cual no es producto u obra de la mano humana; por ello, resulta importante analizar el paisaje presente en "Vientooo", donde Matías, el protagonista narra su angustia al percibir las transformaciones fisiográficas, sociales y culturales en su región, la cual ha pasado de ser un panorama natural a ser un paisaje moldeado por el hombre, conquistado por la modernidad, la explotación de recursos y la llegada de nuevas visiones.

En la narración, Matías, un anciano del pueblo de Solosuchiapa, clamaba al viento del sur para que se llevara el "mal tiempo" que azotaba a la región y que afectaba a la cosecha y al ánimo de los lugareños. La llovizna y la neblina impedían a los habitantes realizar sus tareas cotidianas, provocando que todos se quejaran y pidieran ayuda a sus deidades. Matías, con sus años, había arraigado y atesorado sus imaginarios, pensamientos y creencias prehispánicas; por ello, él invocaba a la "nana nauyaca", su nahual, para que ayudara a traer al viento del sur. Sin embargo, sus llamados no habían sido escuchados y él creía que la falta de acción de la serpiente se debía a que era el único que seguía teniendo esas creencias. Mientras Matías esperaba a que sus súplicas fueran atendidas, recordaba su pasado.

Para Matías, el viento del sur era benévolo y capaz de ahuyentar el "mal tiempo". Por ello, se encontraba en la entrada de su casa, clamando a las ráfagas de aire para que llevaran el viento del norte. Sin embargo, las mujeres de Solosuchiapa lo observaban con recelo, pues ellas invocaban a San Isidro Labrador, el santo patrono de los agricultores, al que se le atribuye influencia sobre el clima. En la creencia judeocristiana de las mujeres, San Isidro podía contribuir a mejorar las cosechas. En el relato se presentan dos visiones: la concepción prehispánica del clima asociada a la serpiente emplumada Quetzalcóatl—una divinidad mesoamericana relacionada con el viento, la lluvia y el maíz, a la que se le ofrecían rituales para obtener sus favores— y la creencia católica vinculada a la figura de San Isidro.

Matías, al ser un anciano, respetaba sus tradiciones y no se dejaba influir por otras divinidades o cosmovisiones. En contraste, las mujeres más jóvenes de la comunidad habían sido educadas bajo una concepción judeocristiana,

y pedían a San Isidro que aclarara el clima. Matías representa, en la narración, a las ideas viejas, el pensamiento originario de las comunidades primigenias de la región, mientras que las mujeres, al ser más jóvenes, encuentran ideas renovadas y asociadas al catolicismo como respuesta a las misiones evangélicas que se vivieron en el territorio y que provocaron una nueva concepción de los vínculos religiosos con el entorno.

Mientras Matías seguía clamando por la llegada del viento del sur, el viento del norte se hizo presente, el cual asociaba con la mortandad, lo que a su vez le detona un recuerdo. Años atrás había discutido sobre sus creencias respecto al viento con un ingeniero que había contratado al viejo por ser el único que conocía todos los caminos de Solosuchiapa. Este recuerdo, lejos de desvincularse del tema central, revela en el texto una tercera visión proveniente de un personaje con estudios superiores, cuyo conocimiento sobre el clima era científico y contrastaba con las ideas del protagonista. Por ello, una tarde, mientras Matías y el ingeniero bebían juntos y discutían sobre el clima, este último niega las explicaciones prehispánicas de Matías y él, frustrado, reaccionó violentamente, golpeando al ingeniero y dejándolo inconsciente. Este incidente resalta el carácter de Matías, mostrando su incapacidad para aceptar opiniones contrarias a su firme creencia.

El choque entre cosmovisiones y el intento del protagonista de imponer la suya sobre las demás es lo que provoca en Matías momentos de ira hacia quienes no comparten sus ideas. Esta tensión se manifiesta en su agresión hacia las mujeres que rezan al Santo Patrono, a quien se le atribuye el control de la lluvia y la buena cosecha. Por otro lado, el ingeniero, con sus conocimientos en meteorología, intentaba explicarle que existen diversos tipos de vientos que regulan las temperaturas y son efectos naturales de

los cambios climáticos. Sin embargo, Matías, incapaz de aceptar esta perspectiva, reacciona con violencia.

En este cuento el paisaje natural tiene, además, un lugar importante dentro de la narración. El personaje denuncia la amenaza de tractores, camiones e ingenieros que surcaban los cerros, los cuales protegían a su comunidad de la perversión de ideas nuevas. Estos elementos socavaron el sonido de las aves, dañaron las montañas e impusieron nuevos límites políticos y geográficos en la región. Pérez Bertruy (2017) en "El jardín paisajista: una aproximación a su estudio en la Ciudad de México" menciona que, en algunos contextos, quienes son encargados de incidir en los espacios rururbanos para hacerlos habitables o más modernos, no siempre toman en cuenta la historia de estos espacios y los factores que posibilitan o no su adaptación, ni analizan los impactos que tendrán en ese ambiente a largo plazo en la sociedad y su cultura.

Pérez Bertruy parte de estas reconfiguraciones del panorama mexicano para ahondar en la historiografía sobre los jardines y el paisaje de y en México, pues el paisaje que se buscó elaborar tenía la intención humana de crear visual y estéticamente un efecto ante los espectadores del escenario que se reconstituiría. El estudio histórico de los lugares, hoy por hoy, permite que se tenga registro de los cambios que se le han hecho a los espacios que forman parte de las metrópolis.

En la intervención del paisaje rural, Matías percibe que, cuando comienzan los trabajos topográficos, los ingenieros no podían calcular tramos sin regla e instrumentos. Recuerda que dichos artefactos no eran necesarios para él ni para nadie de su generación; en el pasado bastaba contar los pasos para saber de distancias. En ese momento Matías se reconoce como veterano, pues sus ideas, creencias, costumbres, mitos y valores pertenecen una época

antigua que, con la llegada de la modernidad, comienzan a ser reemplazadas por una innovación forzada:

> El viento Sur tenía que venir de por el rumbo de Santa Fe. Esto es cosa sabida. De por el rumbo que queda a la izquierda del crepúsculo. De por el rumbo en que el Gobierno está abriendo una carretera. (Por el rumbo de Tapilula están ya las máquinas trabajando, abriendo la montaña, rompiendo las selvas vírgenes, rellenando los pantanos. Para la primavera estarán por las tierras del Martín, llevándose la quietud de siempre con el ruido de las máquinas.). (Zepeda, 1984, p. 67)

Matías reconoce que los ruidos de las máquinas reemplazarán el silbido del viento, la vereda que conocían sus pies será sustituida por una carretera que solo podrán transitar los dueños de carretas o carros. Aunado a ello, la apertura de las generaciones jóvenes a adoptar otras creencias y desvalorizar el conocimiento originario de Matías, culmina en la muerte del personaje y, simbólicamente, la muerte de su cultura.

"Benzulul" y "Vientooo" son los cuentos donde se enfatiza la relación amable y sensible que las culturas antiguas y generaciones pasadas mantenían con la naturaleza. De igual forma, se registra cómo, a partir de la llegada de agentes externos a la región, se demuestra que el ser humano es capaz de dominar a los recursos, explotarlos y reducirlos a un bien material que sirve para cubrir necesidades y mercantilización (Gudynas, 2010). Ambos protagonistas evocan un territorio amenazado por la modernidad y por las ideas de "alfabetización"; los árboles son derribados para construir carreteras, las culturas milenarias comienzan a fenecer, a ser enterradas simbólicamente para ser sustituidas por ideas homogéneas, y las lenguas originarias comienzan a ser olvidades para adoptar el castellano como lengua oficial.

Discusión

¿Cómo analizar a una región sin sus paisajes, si son estas imágenes y elementos del lugar los que han impactado en el ánimo de sus habitantes, en la concepción de una estética del espacio habitado, y es con el devenir del tiempo que estos paisajes se han venido modificando, resignificando y simbolizado en cada sociedad y época? Así como el concepto de región es dinámico, así el de paisaje también lo es; se configura al ritmo de los fenómenos naturales como lluvias, incendios y terremotos, como el Cañón del Sumidero, falla geológica ahora apreciada como maravilla natural y lugar turístico. No obstante, los eventos naturales no son los únicos que transforman al paisaje, es la actividad humana la que también causa un impacto en él. Como ejemplo, los humedales de Chiapas de vasta naturaleza ahora están convertidos en una mina de explotación para empresas que, alrededor de ellos, han construido fábricas para la elaboración de refrescos o cabañas para el turismo.

El paisaje ligado al análisis de las regiones representadas en la literatura busca expresar el valor de la naturaleza como un momento, un trozo de espacio producido colectivamente (Lefebvre, 2013) y no como un espacio ajeno e idealizado que solo puede ser percibido a distancia. El espacio producido colectivamente, como señala Lefebvre, posee elementos diversos que en conjunto tienen una estética y provocan una experiencia sobre el observador o conocedor de ese fragmento paisajístico.

Aunque la conceptualización de paisaje estuvo ligada a la belleza de un espacio exterior dado, se trata en realidad de un espacio percibido y construido internamente por quien define y concibe al paisaje como tal. Tomando en cuenta que los elementos para definir lo que es un paisaje son el espacio observado, el observador y la valoración que

este hace; se afirma que en la región literaria de *Benzulul* el paisaje tiene una presencia ineludible. Esto se debe a que las regiones que se expresan y representan son descritas y narradas bajo una experiencia estética. Aunado a ello, los personajes basan su carácter y ánimo en el influjo del panorama que perciben; sus acciones y hechos en ese momento y lugar percibidos tienen una connotación y se adhieren al tono que tiene esa tarde, el llano, la cañada, y demás. Las descripciones de estos paisajes no son gratuitas, expresan un punto clave en las narraciones de la región literaria.

La experiencia estética que provoca el lugar en los personajes cambia, está ligado a la experiencia corporal que no solo se percibe con la vista, sino con todos los sentidos, porque no solo es un espacio que se contempla, sino que se vive y es posible incidir en él. Por tanto, la región tendrá un peso en las narraciones, pues es un contenedor de componentes naturales, zona de interacciones y de acciones en las que cada elemento denota y connota el valor y significado de un suceso.

Conclusiones

El análisis del paisaje a la luz de la teoría ecocrítica visibiliza de qué manera la preocupación ambiental y el quehacer literario se articulan para documentar las percepciones de la colectividad con respecto a las transformaciones de las regiones. Con el tema del cambio climático, la urgencia de revertir efectos o retrasar el daño en el planeta, los artistas, estudiosos y científicos han tornado su mirada hacia el pasado con añoranza de lo que fue, del paraíso que se perdió. Las obras literarias son, sin duda, textos que nos sitúan en nuestro contexto actual para que logremos tomar conciencia, sensibilizarnos ante los problemas sociales del pasado y del presente. Los lugares, el

territorio y los paisajes toman protagonismo y con ello se cuestionan sobre las dinámicas relacionales que el humano ha tenido con la naturaleza. Desde la mirada sociocultural sobre lo regional se revela cómo el espacio no es un lugar dado, sino producido por múltiples dimensiones, visiones y transformaciones.

Las obras literarias complementan los estudios geográficos e históricos en torno al análisis de los cambios que los territorios han tenido a través del tiempo, permitiendo reconocer que lo regional no es una entidad física homogénea, sino una construcción social, cultural, política y geofísica atravesada por tensiones entre conservación, transformación, dominación y apropiación. En las representaciones literarias, como el caso de Benzulul, se revela la manera en la que el sur se configuró bajo una idea de proyección de identidad nacional desde el centro del país a partir de la llegada de la "modernidad" con puentes de acceso y la "alfabetización", bajo la promesa de un mejoramiento económico y social del estado; sin embargo, trajo consigo el exterminio de lenguas originarias, el olvido de mitos, tradiciones y costumbres, se perdió el respeto por la naturaleza y se adoptaron nuevas prácticas, ideas y creencias. La modernidad no es negativa, siempre y cuando venga en forma de transformación, es decir, que muestre otras formas de vida, de hacer y decir, sin que se sobreponga a lo ya preexistente.

Abordar el paisaje en *Benzulul* es complejizar a la región y a sus dimensiones, es retomar lo que se expresa en las narraciones con respecto al sentir de los pobladores con su espacio, es evidenciar que el paisaje resulta fundamental en la identidad, la cosmovisión y el carácter de los habitantes de cualquier lugar. El paisaje natural se modificado en mayor o menor medida, algunas regiones, microrregiones y naciones conservan y defienden el paisaje natural,

mientras que otros ven la oportunidad de aprovechar los recursos naturales para un bien particular y lo modifican para obtener provecho. En la obra de Eraclio Zepeda se conservan imágenes de regiones que se conservan en su forma genuina; en sus cuentos, los personajes tienen memoria del lugar y la historia del pueblo se construye colectivamente.

La relación humano-ambiente en *Benzulul* describe una relación amable, espiritual y respetuosa con la fauna y la vegetación. Este estudio invita a recordar un pasado cercano de generaciones que mantenían este diálogo con su entorno; además, busca contribuir a imaginar futuros posibles para las regiones del sur donde el eje central sea repensar en su potencialidad como espacio, en el cual las memorias colectivas, a través del arte, sigan vigentes y se conviertan en una plataforma donde la sociedad tome conciencia sobre la urgencia de las problemáticas ecológicas actuales y futuras.

Referencias

Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa: Una introducción a la narratología*. Cátedra. https://lamaletra.com/wp-content/uploads/2020/07/Bal-Mieke-Teoria-de-La-Narrativa.pdf

Biess, N. (2010). Ecocrítica en España e Hispanoamérica. *Ecozona: European Journal of Literature, Culture and Environment, 1*(1). https://doi.org/10.37536/ECOZONA.2010.1.1.331

Buell, L. (2005). *The future of environmental criticism: Environmental crisis and literary imagination*. Blackwell.

Cayetano, L. y Del Amo Rodríguez, S. (2011). Paisaje, memoria y cultura. Una trilogía para la conservación y el bienestar de las comunidades totonacas. En F.

Reyes Escutia y S. Barrasa García (Eds.), *Saberes ambientales campesinos. Cultura y naturaleza en comunidades indígenas y mestizas de México* (pp. 97–135).

Glotfelty, C. (2010). Los estudios literarios en la era de la crisis ambiental. En C. Flys Junquera, J. M. Marrero Henríquez & J. Barella Vigal (Eds.), *Ecocríticas: literatura y medio ambiente* (pp. 49–66). Iberoamericana Vervuert.

Gudynas, E. (2010). Imágenes, ideas y conceptos sobre la naturaleza en América Latina. En L. Montenegro (Ed.), *Cultura y naturaleza* (pp. 267–292). Jardín Botánico J. C. Mutis.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.

Macías, E. (2017). *Eraclio Zepeda: Iconografía*. CONECULTA.

Nora, P. (1984). Entre memoria e historia: La problemática de los lugares. En P. Nora (Ed.), *Les lieux de mémoire* (Vol. 1, pp. 17–42). Gallimard.

Pérez Bertruy, R. I. (2017). El jardín paisajista: Una aproximación a su estudio en la Ciudad de México. En F. A. Martínez Sánchez, K. M. Hinojosa de la Garza y A. Alonso Navarrete (Eds.), *Arte, historia y cultura. Nuevas aproximaciones al conocimiento del paisaje*. UAM.

Thiébaut, V. (2017). Una metodología cualitativa para la lectura y el análisis de los paisajes en México. En M. M. Checa-Artasu y P. Sunyer Martín (Eds.), *El paisaje: reflexiones y métodos de análisis* (pp. 213–238).

Zepeda, E. (1984). *Benzulul*. Fondo de Cultura Económica.

Parte 3
La región encarnada: Cuerpos, estigmas y precarización del Sur

La máscara de la inclusión: región audista en el bachillerato tecnológico

Ana Deydi Meza Montes
Universidad Autónoma de Chiapas
http://orcid.org/0009-0000-3038-6088

La escuela como espacio sociopolítico y socio cultural

La escuela no puede ser concebida simplemente como un espacio de integración de cuerpos diferentes en estructuras ya dadas. La sociología educativa desarrollada por François Dubet y Danilo Martuccelli (1998) invita a desplazar la mirada de la escuela como estructura normativa hacia la escuela como experiencia vivida. Más que un espacio meramente funcional de transmisión de saberes, la escuela se configura como un escenario donde los individuos experimentan tensiones, contradicciones y trayectorias diferenciadas, marcadas por sus orígenes sociales, culturales y simbólicos.

Dubet y Martuccelli sostienen que la escuela moderna se funda en una promesa de igualdad: en teoría, todos los estudiantes deberían tener las mismas oportunidades de éxito, basadas en el mérito individual y el esfuerzo. Sin embargo, en la práctica, la escuela reproduce las desigualdades de origen, naturalizando las diferencias de rendimiento como si fueran producto exclusivo de las aptitudes personales. Como señalan los autores: "La escuela no produce la igualdad de condiciones, sino que organiza la competencia en condiciones desiguales" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 45).

La experiencia escolar, por tanto, no es homogénea. Cada estudiante vive su paso por la institución en función de su capital cultural, su habitus, su lengua y su corporalidad. La escuela, lejos de neutralizar las diferencias, las convierte en criterios de selección, legitimando ciertos saberes, prácticas y modos de ser, mientras desvaloriza otros.

Dubet y Martuccelli destacan que la escuela moderna articula tres lógicas que entran en tensión constante:

- La lógica de integración: busca construir una cultura común.
- La lógica de selección: clasifica y jerarquiza a los estudiantes.
- La lógica de legitimación: otorga valor a ciertos saberes y desvaloriza otros.

Estas lógicas, lejos de operar de manera armónica, generan fricciones y contradicciones que atraviesan la experiencia escolar de todos los estudiantes, pero que se vuelven más agudas para aquellos cuyas trayectorias se alejan de la norma dominante, como es el caso de los estudiantes con discapacidad.

Cuando se habla de discapacidad hablamos de la palabra como significante cargado de sentido, de contexto, de historia; es una palabra que no es fija ni neutral al decirla o al señarla, sino que se construye y reconfigura en las relaciones sociales. Patricia Brogna (2009) plantea que la discapacidad no puede reducirse a una condición médica o biológica, sino que debe ser entendida como un fenómeno multidimensional atravesado por estructuras sociales, históricas y culturales. Afirma que la discapacidad es un "significante polisémico", es decir, un símbolo, una palabra, un concepto que adquiere sentidos múltiples dependiendo

del contexto en el que se utilice.

> La discapacidad es un significante polisémico que se adapta según los campos semánticos y disciplinares. Refiere a un fenómeno complejo que intersecta elementos, aspectos, factores, niveles, dimensiones, ámbitos y perspectivas de lo biológico, corporal, subjetivo, emocional, humano, económico, tecnológico, cultural, social y político. (Brogna, 2009, p. 335)

Esta mirada cuestiona las visiones reduccionistas que entienden la discapacidad únicamente desde la falta o el déficit del cuerpo, es decir, solo ven una parte fragmentada de la realidad, y propone analizar las condiciones estructurales que producen exclusión, así como los discursos que naturalizan las diferencias corporales como desviaciones de una norma.

Brogna contribuye a comprender la discapacidad como un hecho socialmente construido, que debe ser abordado desde un enfoque interdisciplinario, interseccional y situado. Este enfoque permite visibilizar las relaciones de poder que inciden en la vida de las personas con discapacidad, y abre el campo hacia una comprensión más ética y plural del cuerpo y la diferencia.

La palabra discapacidad es poderosa, es penetrante; es capaz de irrumpir e instalarse en el pensamiento del sujeto que la posee y del que cohabita con él, produciendo distintas interpretaciones desde las intersubjetividades y evidenciándolas en las acciones y los discursos que emergen ante su presencia. En la escuela, la sordera es frecuentemente leída desde un registro deficitario que la asocia con la falta, la incapacidad o la necesidad de compensación. No obstante, desde la experiencia de los propios estudiantes sordos, la discapacidad se resignifica como una forma de pertenencia cultural y lingüística, articulada en torno a la

Lengua de Señas Mexicana y a la comunidad sorda.

El espacio llamado escuela está permeado por las políticas públicas educativas dadas por instancias internacionales o nacionales que orientan el marco normativo y programático de los Estados. De manera particular, la ley retoma y refuerza los compromisos derivados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la Ley General de Educación 2019, el artículo tercero constitucional, los cuales establecen la obligación del Estado de garantizar ambientes educativos accesibles, inclusivos y culturalmente pertinentes.

La revisión de los principales instrumentos normativos a nivel internacional y nacional —como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, ONU, 2006), la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la Ley General de Educación vigente, y el propio artículo 3º Constitucional— permite observar la construcción de un horizonte normativo que reconoce la educación como un derecho humano fundamental y la inclusión como un principio rector de las políticas públicas en materia educativa.

Estos marcos jurídicos constituyen un avance significativo en el reconocimiento de la diversidad humana y en el tránsito hacia un enfoque basado en derechos, alejándose de perspectivas asistencialistas o meramente integradoras. No obstante, también evidencian una tensión persistente entre el ideal normativo de la inclusión y las condiciones estructurales, culturales y pedagógicas que prevalecen en las instituciones educativas.

La existencia de leyes y tratados que reconocen derechos no garantiza por sí misma su cumplimiento efectivo. La distancia entre el derecho formal y la práctica cotidiana

revela la necesidad de analizar no solo los marcos legales, sino también las formas en que las políticas se traducen (o no) en programas, prácticas escolares y dinámicas de interacción concreta. En este sentido, el análisis de las políticas públicas a nivel internacional y nacional ofrece un marco de referencia imprescindible para comprender las configuraciones y tensiones que atraviesan los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes con discapacidad, particularmente de estudiantes sordos, en los contextos educativos regionales.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) establece un compromiso internacional para promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por parte de las personas con discapacidad. Su propósito, consignado en el artículo 1°, es claro: "promover, proteger y asegurar el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente" (ONU, 2006, p. 4).

Entre los principios generales de la Convención, expuestos en el artículo 3, destacan:

- El respeto de la dignidad inherente y la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones.
- La no discriminación.
- La plena y efectiva participación e inclusión en la sociedad.
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la

condición humanas.

- La igualdad de oportunidades.
- La accesibilidad.

En relación con el derecho a la educación, el artículo 24 establece que los Estados Parte deberán garantizar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles, asegurando que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema educativo general por motivos de discapacidad y que reciban los apoyos necesarios dentro de entornos que favorezcan el máximo desarrollo académico y social.

Asimismo, el artículo 9 sobre accesibilidad y el artículo 5 sobre igualdad y no discriminación son fundamentales para comprender la exigencia de crear condiciones materiales, lingüísticas y culturales que permitan la participación plena de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida social.

México firmó y ratificó la convención en 2007, comprometiéndose a armonizar sus leyes, políticas y prácticas conforme a sus disposiciones. No obstante, persisten importantes brechas entre el reconocimiento jurídico de los derechos y su ejercicio efectivo, especialmente en contextos educativos donde las barreras comunicativas, actitudinales y estructurales continúan reproduciendo dinámicas de exclusión.

La inclusión educativa en espacios escolares debe ser entendida como un proceso ético, político y pedagógico que busca transformar la cultura, las estructuras y las prácticas de las instituciones escolares para reconocer, valorar y garantizar la participación plena y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que históricamente han sido excluidos o marginados.

Desde esta perspectiva, los aportes de Tony Booth y Mel Ainscow (2002, 2011) resultan fundamentales, ya que proponen comprender la inclusión como un proceso que está en permanente construcción. Para ellos: "La inclusión consiste en aumentar la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de las escuelas, y en reducir su exclusión de ellas" (Booth y Ainscow, 2002, p. 10).

Este enfoque enfatiza que la inclusión no se logra mediante soluciones individuales o adaptaciones aisladas, sino a partir de una transformación colectiva que interpele al sistema educativo en su conjunto. Para ello, los autores desarrollan una herramienta de análisis y mejora institucional conocida como el Index for Inclusion, la cual se basa en tres dimensiones fundamentales:

- Cultura inclusiva: construir comunidades seguras, colaborativas y acogedoras.
- Políticas inclusivas: establecer normas, marcos y prácticas escolares que apoyen la diversidad.
- Prácticas inclusivas: desarrollar estrategias pedagógicas flexibles y participativas que respondan a los distintos modos de aprender.

Una de sus principales contribuciones es el desplazamiento del enfoque desde "las necesidades del alumno" hacia la identificación y eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación. En lugar de situar el problema en el estudiante como si fuera "deficiente", "lento" o "diferente", el enfoque de Booth y Ainscow sugiere mirar críticamente a la institución: sus normas, sus lenguajes, sus tiempos, sus silencios. Las barreras pueden ser físicas, organizacionales, simbólicas, culturales o pedagógicas; muchas de ellas permanecen naturalizadas dentro del funcionamien-

to cotidiano de las escuelas.

Además, estos autores destacan que una escuela verdaderamente inclusiva se sostiene en valores compartidos como la equidad, la justicia, la participación, la sostenibilidad, el respeto por la diversidad, el coraje, la compasión y la alegría. La inclusión es así un proyecto colectivo que no se agota en lo técnico, sino que involucra una toma de postura frente a las desigualdades y a los sistemas que las producen. Como lo expresan claramente:

> La inclusión no trata simplemente de responder a la diversidad del alumnado. También tiene que ver con cómo se relacionan los seres humanos entre sí, con cómo se valoran y cómo se trata de asegurar que se escuchen sus voces y se satisfagan sus necesidades. (Booth y Ainscow, 2011, p. 15)

El enfoque de Booth y Ainscow permite tener una perspectiva ideal de la inclusión educativa y permite identificar las contradicciones entre los discursos institucionales que enuncian la inclusión y las prácticas escolares vivenciadas que la dificultan.

Desarrollo

La escuela constituye uno de los escenarios más visibles donde el sujeto se construye frente a los otros. En ella, las interacciones cotidianas no solo definen aprendizajes formales, sino también los modos en que los individuos son reconocidos o negados como parte de una comunidad simbólica. El "yo" que emerge en este espacio no es una entidad fija ni autónoma; es una representación socialmente situada que se reconfigura a través de los encuentros.

Siguiendo a Erving Goffman (1979), el yo se produce en el marco de la interacción cara a cara, donde los participantes presentan una "versión de sí" orientada a sostener el orden del encuentro. Como señala el autor, "las personas en los encuentros pueden reunirse y convenir voluntariamente y aceptar las normas a fin de liberar la atención de las cuestiones de poca importancia" (Goffman, 1979, p. 18). Sin embargo, cuando ese orden se ve alterado, por ejemplo, en contextos donde irrumpe la diferencia, las rutinas de la interacción se fracturan y emergen tensiones que ponen a prueba la estabilidad de los roles sociales. Goffman advierte que cuando un orden se derrumba, "los participantes se ven obligados a apreciar todos los usos que habían hecho de él y toda la dependencia que habían llegado a tener respecto a su estabilidad" (p. 18).

En espacios donde la diferencia se hace visible, como sucede con los alumnos sordos dentro de un entorno predominantemente oyente, el yo se ve interpelado. No todos los sujetos poseen las mismas condiciones para sostener la definición legítima de la situación. Quienes encarnan la diferencia, como los estudiantes con discapacidad auditiva, deben desplegar estrategias para adaptarse a un marco que les exige "encajar" en la norma oyente. En este sentido, la escuela actúa como un escenario donde se ponen en juego jerarquías invisibles: unos definen las reglas de interacción y otros son medidos por su capacidad para cumplirlas.

Desde la perspectiva de Peter Berger y Thomas Luckmann (1968), el yo se construye en un proceso dialéctico que articula tres momentos: externalización, objetivación e interiorización. Los autores sostienen que "la sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social" (Berger y Luckmann, 1968, p. 82). Es decir, el sujeto se objetiva en la realidad

social a través de sus acciones, pero también interioriza las significaciones que los otros le devuelven. La identidad, entonces, no se origina en la conciencia individual, sino en la interacción con un mundo social previamente institucionalizado.

En el caso de los alumnos sordos, la interiorización de los significados escolares —el "buen alumno", la "disciplina", la "participación oral"— se encuentra mediada por estructuras simbólicas que los sitúan en posición de desajuste. La escuela, como institución, objetiva un modelo de normalidad lingüística y cognitiva que es internalizado por los sujetos, reproduciendo así un orden que naturaliza la desigualdad. En palabras de Berger y Luckmann, "el individuo no nace miembro de una sociedad, sino que llega a serlo en el curso de la socialización" (1968, p. 166), proceso que en el ámbito escolar se traduce en la adquisición de un "yo" ajustado a la norma oyente.

Clifford Geertz permite profundizar este planteamiento al concebir la cultura como una red de significados compartidos donde el yo se narra y se interpreta. Para el antropólogo, "el hombre es un animal suspendido en redes de significado que él mismo ha tejido" (1992, p. 20). En consecuencia, el individuo no existe fuera de los sistemas simbólicos que le dan sentido; su identidad se constituye a través de los relatos que lo ubican dentro de un universo comprensible. En la escuela, esos relatos definen lo que significa "aprender", "comunicarse" o "participar". Los alumnos sordos habitan un marco donde el lenguaje oral es el patrón de inteligibilidad dominante, de modo que sus formas de comunicación (como la Lengua de Señas Mexicana) suelen ser interpretadas como ausencia, carencia o excepción, y no como un modo legítimo de significar el mundo. El yo, en este contexto, se produce entre tensiones: busca ser reconocido en un orden que no siempre lo

escucha.

En el marco de la vida escolar, las máscaras no pertenecen únicamente a los individuos: también son portadas por las instituciones. Si, como señala Erving Goffman (1959), toda interacción social implica una representación en la que los sujetos actúan un papel frente a un público, las instituciones también construyen sus propias puestas en escena para sostener una imagen coherente de sí mismas ante la sociedad. Goffman describe que "cuando un individuo actúa frente a otros, tiende a incorporar y proyectar durante la representación los valores oficialmente acreditados" (1959, p. 35). La escuela, en este sentido, no solo organiza el escenario y distribuye los roles —docente, alumno, directivo, madre de familia —, sino que además se presenta públicamente como un sujeto colectivo con identidad moral y política. Esa identidad se configura a través de discursos, símbolos, normas y rituales que buscan proyectar una fachada de legitimidad.

Desde esta perspectiva, la máscara institucional cumple una función semejante a la persona individual en Goffman o a la persona psicológica en Carl Jung (1953): ambas median entre lo que se es y lo que se espera ser. Así como el individuo porta una máscara para adecuarse a las expectativas del entorno, la escuela también adopta un rostro social que la hace reconocible dentro del campo educativo. Dicha máscara se manifiesta en declaraciones de principios, programas de inclusión, políticas de equidad y discursos públicos que reafirman su compromiso ético con la diversidad. Sin embargo, entre la representación y la práctica cotidiana emerge una fisura: lo que se muestra hacia afuera como inclusión puede devenir, hacia adentro, una rutina de simulación que mantiene el orden institucional sin transformar las relaciones de fondo.

Goffman (1967) advierte que las organizaciones, al igual que las personas, deben mantener las apariencias para preservar su legitimidad ante el público. Explica que el mantenimiento de la fachada es un acto social que protege la imagen del grupo, y que "la línea que un individuo adopta expresa su compromiso con la definición del orden social" (p. 12). Esta necesidad se traduce en la construcción de un front stage institucional —la superficie donde se escenifica la inclusión— y un backstage donde se desarrollan las prácticas reales, muchas veces en contradicción con el guion oficial. En el front stage, la escuela proyecta imágenes de apertura: celebra la diversidad, ofrece cursos de Lengua de Señas Mexicana o presume su adhesión a las políticas de inclusión; pero en el backstage, los actores educativos enfrentan sobrecargas laborales, barreras comunicativas y resistencias culturales que dificultan la efectividad de dichas políticas.

La máscara institucional actúa, entonces, como un dispositivo de orden simbólico. Permite que la escuela conserve una apariencia de coherencia moral ante su comunidad y ante las autoridades educativas. Esta máscara hecha de documentos, normativas y rituales de reconocimiento protege a la institución del descrédito, al tiempo que la exime de cuestionar los mecanismos que producen exclusión en su interior. Como sostiene Foucault (1975), los discursos de poder no solo excluyen, sino que "producen verdades" (p. 27). En este caso, la verdad que produce la máscara institucional es la de una inclusión simbólica, donde el reconocimiento se limita a la representación.

Esta tensión se hace visible en las interacciones entre sordos y oyentes. El alumno sordo y el docente oyente ingresan a un escenario donde ambos representan papeles que el sistema escolar prescribe: uno debe "parecer" integrado, el otro "parecer" inclusivo. La institución, como directo-

ra de la obra, se encarga de sostener el telón que proyecta la ilusión de armonía. Pero detrás de esa escenografía, el lenguaje se interrumpe, la comunicación se fragmenta y la diferencia reaparece como conflicto. En palabras de Skliar (2005), la inclusión puede devenir una "gramática de la corrección", donde se reconoce al otro solo si no altera el orden existente (p. 44). La máscara institucional, lejos de eliminar la desigualdad, la disfraza bajo el lenguaje de la corrección política y el cumplimiento normativo.

De esta manera, la escuela reproduce una doble moral: hacia afuera, encarna el ideal de una educación inclusiva; hacia adentro, mantiene los criterios de normalidad que sostienen su funcionamiento cotidiano. Tal como plantea Foucault (1976), el poder moderno se caracteriza por su capacidad de "hacer vivir y dejar morir" (p. 137) regulando la vida mediante dispositivos que aparentan neutralidad. En el caso de la escuela, esta regulación se manifiesta en el discurso inclusivo, que administra la diferencia bajo la lógica del control.

Emergencia de la región audista escolar

Hablar de "región" no es remitir únicamente a una unidad territorial delimitada por coordenadas geográficas o divisiones administrativas. Si bien las ciencias geográficas clásicas tendieron a definir la región en función de rasgos físicos homogéneos, este enfoque ha sido cuestionado por múltiples disciplinas que reivindican el carácter socialmente construido, simbólico y dinámico del concepto.

Desde una perspectiva interpretativa, la región no es un dato ni una evidencia natural, sino una producción histórica, política y cultural. Así lo plantea Iwona Sagan (2000), quien sostiene que las regiones son el resultado de procesos sociales de apropiación del espacio, cargados de representaciones, imaginarios, disputas y relaciones

de poder. Las regiones no existen como hechos naturales, sino porque son nombradas, narradas y gobernadas desde lógicas institucionales o sociales específicas.

De manera convergente, Gilberto Giménez (2007) propone pensar la región como una formación sociocultural: una construcción simbólica donde confluyen territorio, historia, identidad y pertenencia. La región, para Giménez, es un espacio donde se sedimentan memorias colectivas, estilos de vida, valores y vínculos afectivos, no se explica solo por su posición en un sistema económico o político, sino por la forma en que una colectividad se apropia, significa y vive su espacio.

En la misma línea, Chacón y Zebadúa (2015) insisten en que las regiones socioculturales deben entenderse como productos de procesos históricos diferenciados. En ellas se condensan prácticas, sentidos, narrativas y tensiones que expresan tanto cohesión como conflicto. Así, las regiones no son homogéneas ni neutrales: son espacios donde se expresa y se reproduce la desigualdad, donde se producen procesos de inclusión y exclusión simbólica. Por su parte, Jesús Velasco (2012) subraya que las regiones se constituyen también como referentes de identidad. La interacción entre cultura y territorio configura marcos simbólicos que permiten a los sujetos diferenciar "lo propio" de "lo externo", y construir sentidos de comunidad o pertenencia territorial.

La región sociocultural permite superar las limitaciones de una visión meramente geográfica, económica o política de la región, y se constituye en un enfoque que reconoce el carácter histórico, simbólico y afectivo del territorio habitado. Desde esta mirada, las regiones no solo se delimitan en mapas, sino que se viven, se narran, se disputan y se significan colectivamente por los sujetos y comunidades que las habitan. En este sentido, la región sociocultural es

una construcción social, atravesada por memorias compartidas, formas de vida local, expresiones culturales, tensiones históricas y relaciones de poder.

De acuerdo con Gilberto Giménez (2007), la región sociocultural es "una construcción simbólica de identidad colectiva territorializada", en la que confluyen elementos como el territorio vivido, la memoria histórica, los valores locales, los lazos comunitarios y las narrativas identitarias. Esta concepción se distancia de la idea de región como objeto externo y medible, para enfocarse en cómo los sujetos construyen y reproducen sentido en un espacio determinado. Es, por tanto, un lugar de significación afectiva, donde se ancla el sentido de pertenencia, se proyecta la identidad y se organiza la vida cotidiana; la región sociocultural no es homogénea ni fija, sino dinámica, relacional y sujeta a procesos de transformación, conflicto o resistencia.

Como plantea Gilberto Giménez (2005), la región es también un espacio de significación: un entramado de representaciones, memorias, afectos y jerarquías que configuran la manera en que los sujetos habitan y perciben su entorno. Desde esta perspectiva, la región simbólica no es neutra, sino producto de procesos históricos, sociales y culturales que otorgan sentidos diferenciados a los lugares y a quienes los ocupan. Como señala el autor:

> La cultura ... no es solamente un conjunto de significados producidos para ser descifrados como un 'texto', sino también un instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder. Esto quiere decir que el mundo cultural no es sólo el mundo de los significados sino también el de las prácticas simbólicas. (Giménez, 2005, p. 31)

La región, en este sentido, no solo es vivida, sino también narrada, clasificada, jerarquizada. Giménez lo expresa:

claramente:

> La cultura es también lucha por la apropiación y el control del sentido; se trata de un campo donde operan relaciones de poder y de conflicto, donde ciertos grupos sociales logran imponer a través de los medios de comunicación, del sistema educativo, del aparato estatal sus propias representaciones del mundo como si fueran universales. (Giménez, 2005, p. 43)

Esta construcción simbólica interpretativa, denominada región audista escolar, permite analizar cómo las representaciones sociales en torno a la discapacidad, la escuela pública y la periferia configuran un marco simbólico que puede reforzar formas de exclusión. La región simbólica no es, entonces, un telón de fondo, sino un campo de disputa por el sentido, donde también se juega la inclusión o la negación de ciertos cuerpos, lenguajes y formas de conocimiento. Reconocer la carga simbólica del territorio permite ver que la inclusión educativa no solo depende de políticas o recursos, sino también de la transformación de las narrativas que definen quiénes son los sujetos legítimos de la educación y qué saberes son socialmente valorados.

El concepto de audismo, acuñado por Tom Humphries (1977), hace referencia a una ideología que valora la capacidad de oír y hablar como superiores y que, en consecuencia, discrimina a las personas sordas por su diferencia lingüística y sensorial. Según el autor, "el audismo es la noción de que una persona es superior basada en su habilidad para oír o comportarse como alguien que oye" (Humphries, 1977, citado en Bauman, 2004, p. 239). Esta ideología se materializa en las instituciones escolares a través de currículos, metodologías, evaluaciones y entornos comunicativos diseñados desde y para la oralidad.

La región audista no emerge de manera espontánea ni aislada. Su configuración es el resultado del entrecruce de al menos tres dimensiones analíticas que atraviesan la vida escolar y que hacen posible su existencia: la discapacidad, el discurso político de la inclusión y el sujeto en relación. Estas dimensiones no se presentan aquí como categorías cerradas, sino como fuerzas que se intersectan y se tensionan, produciendo sentidos específicos sobre la diferencia sorda en el espacio escolar.

Conclusiones

Se identifican tres grandes tensiones de sentido en la región audista: las tensiones lingüísticas, las tensiones de interacción y las tensiones de reconocimiento. Estas tensiones no son episodios aislados ni problemas individuales, sino expresiones estructurales de un orden que define qué lenguas son legítimas, qué formas de interacción son valoradas y qué sujetos son reconocidos como parte de la comunidad escolar.

Tensiones lingüísticas

La región audista se hace visible, en primer lugar, a través de las tensiones lingüísticas que atraviesan la experiencia escolar de los estudiantes sordos en el bachillerato tecnológico. La lengua no aparece únicamente como un medio de comunicación, sino como un criterio de legitimidad, de pertenencia y de evaluación del aprendizaje. En el espacio escolar, el español oral y escrito se impone como la lengua hegemónica, mientras que la Lengua de Señas Mexicana (LSM) queda relegada a un lugar secundario, informal o inexistente dentro del aula.

Una de las escenas más recurrentes en los relatos de los estudiantes sordos muestra cómo la explicación oral del docente avanza con rapidez, marcando un ritmo escolar

pensado para quienes escuchan. Mientras el grupo escribe, copia o responde, el estudiante sordo observa, intentando seguir el movimiento del pizarrón y, en muchos casos, termina copiando sin comprender. El tiempo escolar no se detiene: cuando la actividad concluye, la tarea ya no se recibe y la falta se registra como incumplimiento académico. En esta escena, la barrera no es la ausencia de voluntad, sino la imposición de una lengua y de un ritmo que no consideran otras formas de acceso al conocimiento. Frente a esta dificultad, emerge una estrategia recurrente: la simulación de comprensión. Los estudiantes sordos asienten, dicen que entendieron o guardan silencio para no evidenciar su desconcierto. Esta práctica no responde a la desidia, sino a la necesidad de proteger la propia imagen frente a la mirada oyente. Siguiendo a Goffman (1959), la distancia entre el yo real que no ha comprendido y el yo virtual que aparenta haberlo hecho se amplía en cada interacción. La lengua, en lugar de habilitar el vínculo pedagógico, se convierte en un escenario donde el estigma se actualiza y se reproduce.

La mediación informal aparece, entonces, como un recurso indispensable. Compañeros oyentes que conocen algunas señas, escriben mensajes o explican de manera fragmentaria lo que el docente dijo, se transforman en puentes improvisados de comunicación. Sin embargo, esta mediación no siempre es bien recibida: en algunos casos, los intentos de ayuda son silenciados por la autoridad docente en nombre del orden y del control del aula. La lengua de señas irrumpe como interrupción, reforzando la idea de que la forma legítima de comunicación sigue siendo la oralidad.

Desde la mirada docente, el aprendizaje suele evaluarse principalmente a partir de la escritura y de la capacidad de definir conceptos en español. Cuando los estudiantes sor-

dos no logran responder a una pregunta escrita o formular una definición con sus propias palabras, la dificultad se interpreta como falta de comprensión o como cumplimiento mecánico de la tarea. La lengua escrita se convierte así en la evidencia privilegiada del saber, dejando fuera otras formas de comprensión que no se ajustan a ese código.

No obstante, las mismas experiencias muestran que la lengua también puede operar como refugio y pertenencia. Fuera del aula, en los espacios de receso y en los encuentros entre pares, la Lengua de Señas Mexicana posibilita una comunicación fluida, afectiva y horizontal. En estos espacios, los estudiantes sordos se reconocen entre sí, se acompañan y construyen comunidad. La tensión lingüística no desaparece, pero se resignifica: la lengua deja de ser un obstáculo y se convierte en un territorio de identidad compartida.

Tensiones de interacción

Las tensiones lingüísticas se articulan con tensiones de interacción que permiten observar cómo se producen, sostienen y negocian las jerarquías en los encuentros cotidianos. La región audista no se manifiesta únicamente en lo que se dice o se escribe, sino en la forma en que los cuerpos se encuentran, se ignoran, se esperan o se evitan en el espacio escolar.

Desde la experiencia de los estudiantes sordos, el aula aparece como un escenario donde la interacción se encuentra permanentemente desajustada. Las explicaciones orales avanzan sin pausa, las consignas se dan una sola vez y las dudas deben resolverse con rapidez. En este contexto, el estudiante sordo no solo enfrenta una barrera lingüística, sino una barrera relacional: no sabe cuándo intervenir, cómo pedir aclaraciones, ni en qué momento hacerlo sin interrumpir el orden establecido.

Ante este desajuste, la mediación informal vuelve a aparecer como estrategia central. Compañeros oyentes asumen un rol que no les corresponde institucionalmente, pero que resulta indispensable para sostener la interacción. Sin embargo, esta mediación es frágil y ambigua: posibilita la participación del estudiante sordo, pero, al mismo tiempo, lo coloca en una posición de dependencia constante.

Estas tensiones no afectan únicamente a los estudiantes sordos. En algunos casos, las propias docentes expresan sentirse descolocadas o incapaces de comunicarse plenamente. La imposibilidad de transmitir una instrucción simple o de compartir una emoción genera silencios incómodos y frustración compartida. Desde la perspectiva de Goffman, estos encuentros pueden leerse como interacciones fallidas, donde la definición de la situación no es compartida por todos los participantes.

Tensiones de reconocimiento

Las tensiones lingüísticas y de interacción desembocan en una pregunta central: quién es reconocido como parte legítima de la comunidad escolar. En la región audista, el reconocimiento no opera de manera homogénea ni permanente, sino de forma fragmentada y condicional. La inclusión se experimenta muchas veces como una presencia tolerada, pero no plenamente integrada. El reconocimiento aparece con mayor fuerza en momentos extraordinarios —eventos, premios o proyectos especiales—, pero no transforma de manera estructural las prácticas cotidianas.

Referencias

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*.

Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.

Chacón, K. J., y Zebadúa, E. (2015). Región, cultura y poder: aproximaciones desde una perspectiva sociocultural. En E. Zebadúa y K. J. Chacón (Coords.), *Región, cultura y poder* (pp.65-68). Universidad Autónoma de Chiapas.

Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

_____. (1976). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

_____. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

_____. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Anchor Books.

_____. (1979). *Relations in public: Microstudies of the public order*. Basic Books.

Humphries, T. (1977). *Communicating across cultures (deaf–hearing)* [Doctoral dissertation. Union Institute.

Jung, C. G. (1953). *Two essays on analytical psychology* (2nd ed.). Princeton University Press. (Obra original publicada en 1928).

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Autor.

Sagan, I. (2000). *Theories of regional and local development*. Polish Academy of Sciences.

Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.

Entre el control y el agotamiento: Corporalidad, escuela y lecto-escritura en el Sur

Luis Adrián Miranda Pérez
Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación
https://orcid.org/0009-0000-5678-7058

El cuerpo en que nacimos no es el mismo en el que dejamos el mundo. No me refiero sólo a la infinidad de veces que mutan nuestras células, sino a sus rasgos más distintivos, esos tatuajes y cicatrices que con nuestra personalidad y nuestras convicciones le vamos añadiendo, a tientas, como mejor podamos, sin orientación ni tutorías.

Guadalupe Nettel, 2023, p. 196.

A modo de introducción

El presente trabajo es producto de las reflexiones generadas a partir de la primera etapa del taller de lecto-escritura denominado *El vuelo del papalote. Leer y escribir desde/con la comunidad*, el cual se desarrolla en una escuela multigrado[1] de la localidad Unión Antorchista en la periferia entre Tuxtla Gutiérrez y Chiapa de Corzo, Chia-

[1] Pertenece al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y es una institución de alcance nacional, adscrita a la Secretaría de Educación Pública, que desde 1971 brinda servicios de educación básica a niñas, niños y jóvenes que habitan en localidades de alta y muy alta marginación, donde no existen servicios escolares regulares. Su modelo de educación comunitaria se sustenta en la participación y organización de las comunidades, y en años recientes ha ampliado su atención a otros niveles educativos en algunas regiones del país.

pas. El propósito del periodo inicial fue de acercamiento paulatino a la comunidad escolar, conocer las dinámicas cotidianas y generar una propuesta, principalmente, con jóvenes de nivel secundaria.[2]

Unión Antorchista es un asentamiento relativamente reciente, con una antigüedad menor a veinte años, cuya conformación se ha dado de manera progresiva a partir de la ocupación de terrenos irregulares. Las condiciones de vida del lugar están marcadas por la precarización, la pobreza y la ausencia parcial de servicios básicos. La mayoría de los padres de familia se emplean en actividades primarias o en trabajos informales, lo que implica desplazamientos frecuentes fuera de la localidad, mientras que las madres suelen asumir el cuidado de las hijas e hijos y otras labores en casa. En este contexto, la presencia del CONAFE resulta fundamental, dado que ofrece los servicios de preescolar, primaria y secundaria multigrado, atendidos, en este caso, por dos educadores de secundaria, dos de primaria y una educadora de preescolar, lo que posibilita el acceso a la educación básica, inclusive de comunidades aledañas.

[2] El taller se desarrolla como actividad complementaria a la dinámica escolar habitual. Si bien las y los estudiantes de secundaria ya cuentan con conocimientos de lectura y escritura, tienen distintos niveles de fluidez y comprensión. Las actividades desarrolladas no tienen carácter remedial o normativo, sino que buscan reflexionar los sentidos de estas prácticas y descubrir otras formas de vínculo desde la experiencia situada.

Figura 1. Taller El Vuelo del Papalote



Fuente: Archivo personal.

Si bien la educación comunitaria que promueve y gestiona el CONAFE presenta aciertos y amplias posibilidades en los territorios donde opera a través de una perspectiva humanista, constructivista y crítica, en la práctica cotidiana emergen tensiones que inciden en la manera en que niñas, niños y jóvenes, inclusive educadores, gestores educativos, padres y madres de familia, se aproximan a la lectura y la escritura, y que no responden únicamente a lo escolar.

Figura 2. Escuela multigrado



Fuente: Archivo personal.

En este sentido, no se pretende ofrecer un modelo ni una receta, sino abrir un espacio de discusión sobre los sentidos que adquieren la lectura y la escritura bajo la mirada de la experiencia corporal y desde quienes las viven en lo cotidiano. Las tensiones señaladas a lo largo del texto tampoco constituyen un problema exclusivo de la institución en cuestión, sino que la atraviesan y la desbordan al ser parte de dinámicas más amplias.

Las reflexiones que se presentan se inscriben en un enfoque cualitativo, relacionado a un paradigma de investigación acción participativa a través de la observación participante, realizada durante el taller y en las actividades desarrolladas en la institución receptora. De acuerdo con Sánchez (2001) esta técnica permite un acercamiento directo y profundo a las situaciones y al contexto; su carácter flexible posibilita ajustar el desarrollo de la investi-

gación sin perder de vista los objetivos. De manera complementaria, la conversación con educadores, estudiantes, gestores educativos, madres y padres de familia fue importante, dado que es un hecho vital y una experiencia de interacción central en los procesos de construcción y socialización del conocimiento. Este marco de intercambio permite aproximarse a la complejidad del mundo no desde verdades cerradas, sino desde sentidos que se construyen colectivamente (Quijano, 2016).

Lectura, escritura y cuerpo

Comúnmente la lectura y la escritura han sido pensadas como actividades eminentemente intelectuales: operaciones mentales que ocurren en un espacio abstracto, casi clínico, donde el cuerpo aparece apenas como soporte funcional. En esta aparente ficción, leer equivale a comprender y escribir a razonar; todo lo demás, por ejemplo, el cansancio, el placer, la emoción, la postura, el ritmo, quedan relegados a un segundo plano o inexistente.

Sin embargo, leer y escribir son prácticas profundamente corporales. No ocurren a pesar del cuerpo, sino a través de él. El cuerpo que lee se inclina, se tensa, se relaja; ajusta la mirada, cambia de posición, se emociona, se acelera o se detiene. El cuerpo que escribe se crispa, duda, borra, se levanta, camina, vuelve. Hay textos que se sienten pesados y otros que fluyen; hay páginas que provocan entusiasmo, asombro, y otras que generan dolor. Todo eso forma parte del acto de leer y escribir con el cuerpo.

Merleau Ponty (1993) ya advertía que no existe percepción sin cuerpo. Pensar, sentir y comprender no son procesos separados, sino dimensiones de una misma experiencia encarnada. Leer y escribir, en este sentido, no son actividades puramente cognitivas o abstractas, sino formas específicas de habitar el mundo. Bourdieu señalaba

que el *habitus* se internaliza en el cuerpo a partir de un *sentido práctico*, una "necesidad social vuelta naturaleza, convertida en esquemas motrices y automatismos corporales" (2007, p. 111). Por ejemplo, la manera *correcta* de leer comúnmente en silencio, sentado e inmóvil no es universal o por sentido común, sino que está enmarcada por un campo, un juego con reglas, un espacio, un tiempo determinado.

Foucault relaciona las escuelas con las prisiones y otros espacios punitivos, y afirmaba: "incluso si no apelan a castigos violentos o sangrientos, incluso cuando utilizan los métodos 'suaves' que encierran o corrigen, siempre es del cuerpo del que se trata" (2002, p. 32). Esta domesticación corporal no es inocente ni natural. Al reducir la lectura y la escritura a *procesos meramente racionales*, se invisibiliza otras formas en que aprendemos y nos relacionamos con el mundo.

No es casualidad que en el espacio escolar se deslegitimen o reprendan las lecturas en voz alta, lentas, interrumpidas; se oprime el enojo, la excitación o el cansancio. Barthes decía "el placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas" (1993, p. 29). No se trata solo de comprender un texto, sino de sentirlo. Este placer, comúnmente castigado en la academia y otros espacios, revela que la lectura no es un acto neutral: implica al cuerpo. Reconocer la corporalidad en la lectura y la escritura no significa negar su dimensión intelectual, sino complejizarla.

Escuela, disciplina y capitales: Domesticar el cuerpo en la lectura y la escritura

Si la lectura y la escritura son prácticas corporales, la escuela ha sido uno de los principales espacios donde esos cuerpos han sido formados, regulados y normalizados.

Lejos de ser actividades naturales o espontáneas, estos se aprenden bajo condiciones específicas, a través de métodos, rutinas y expectativas que modelan de alguna forma el proceso lecto-escritor.

Desde los primeros años de escolarización, el acto de leer se asocia con una serie de disposiciones corporales precisas: sentarse en el pupitre, guardar silencio, sostener el libro de cierta manera, avanzar a un ritmo determinado, no interrumpir, no moverse. Escribir, por su parte, implica controlar el lápiz y el papel, la postura, la caligrafía, el tiempo y, posteriormente, la forma *adecuada* de emitir el discurso. Estos *acomodos* del cuerpo no son simple didáctica, es disciplinamiento a través técnicas corporales, que en términos de Mauss son "los modos en que, de una sociedad a otra, los hombres saben cómo utilizar sus cuerpos" (1996, p. 385). Estas no remiten únicamente a movimientos aislados, sino a "gestos codificados para obtener una eficacia práctica o simbólica; modalidades de acción, secuencias de gestos y sincronías musculares orientadas a la consecución de una finalidad precisa" (Le Breton, 2002, p. 14).

En este marco, la evaluación ocupa un lugar central. Se lee y se escribe para demostrar algo ante otro, no siempre para comprender, sentir o transformar. El cuerpo vuelve a quedar al margen: importa el producto final, no el proceso vivido. Se mide la corrección, la estructura, la extensión, pero no la implicación corporal, el asombro, la incomodidad o la resonancia que el acto de leer y escribir produce.

Para Foucault (2002) la disciplina es una modalidad de ejercicio del poder que opera como una tecnología orientada a regular los cuerpos, sus tiempos y conductas mediante técnicas y procedimientos específicos. En el ámbito escolar, esta lógica suele derivar en prácticas orientadas a la estandarización, que buscan medir de manera homogé-

nea cuerpos, ritmos y experiencias profundamente diversas. De este modo, la evaluación opera no solo como un mecanismo pedagógico, sino también como un dispositivo de normalización que desconoce las condiciones corporales, afectivas y sociales de los estudiantes.

Esta disciplina escolar se cruza con otro elemento fundamental: la idea de que la lectura y la escritura son habilidades universales y accesibles para cualquiera que *se esfuerce lo suficiente* o que tenga el deseo de *ser alguien en la vida*. Esta pedagogía meritocrática oculta que leer y escribir no son capacidades innatas, sino prácticas socialmente distribuidas, profundamente ligadas a los capitales de las personas.

En términos de Bourdieu (1997, 2007) los capitales económico, social y cultural constituyen recursos desigualmente distribuidos que otorgan poder y posición dentro de un campo, produciendo relaciones asimétricas entre quienes los poseen y quienes quedan excluidos de ellos. Cuando las personas se desarrollan en entornos donde circulan libros, recursos, conversaciones argumentativas, personas alfabetizadas, profesiones y tiempos disponibles para la lectura y la escritura, llegan a la escuela con capitales que se traduce en ventaja. Para los cuerpos marcados por la adversidad y escaso capital, la lecto-escritura pueden resultar ajenas, distantes, incómodas o incluso hostiles.

Estas diferencias no son cognitivas; son corporales y situadas. La escuela y otros espacios suelen interpretar estas diferencias como déficits individuales y no como efectos de desigualdades estructurales atravesadas y diversas intersecciones que interpelan a los sujetos como la clase social, el origen, la lengua, el género, el territorio, entre otros.

Leer el mundo en sus diversas formas

El deseo no siempre acompaña a la lectura y la escritura. Para algunos estudiantes, profesores y gestores educativos, la práctica lecto-escritora no evoca placer ni descubrimiento, sino obligación y hastío. Leer *porque me dijeron que tengo que hacerlo*, escribir *para no ser analfabeta*. Antes que prácticas de sentido, la lectura y la escritura aparecen como tareas obligatorias que hay que sobrellevar.

Quienes prescriben la lectura y la escritura como una práctica habitual incuestionable, no siempre son lectores ni escritores activos, o bien lo son desde marcos muy específicos. Leer y escribir, en estos casos, dejan de ser actos de conocimiento para transformarse en ejercicios vacíos, repetitivos y desconectados de la experiencia vital. Se lee sin entender para qué; se escribe sin saber para quién: un proceso que se desvincula del mundo, de los conflictos reales, del cuerpo que siente. Se pide leer textos que no dialogan con el mundo de las personas y escribir sobre temas que no les trastocan.

Reducir la lectura y la escritura al libro y a la palabra escrita es una de las limitaciones más persistentes que se pueden observar. Paulo Freire afirmaba que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra […] lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto" (2004, p. 94). Esta idea, frecuentemente citada y pocas veces encarnada, invita a reconocer que las personas leen gestos, territorios, silencios, imágenes, relaciones de poder, normas implícitas y, a veces mucho antes de enfrentarse a un texto escrito.

Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura no comienzan ni terminan en los libros, sino que se expresan en la manera en que las personas reflexionan sobre su entorno. Estas formas de leer y escribir el mundo, sin embargo, suelen permanecer invisibilizadas en el ámbito escolar, ya que no encajan en los formatos y lenguajes que han sido aprendidos y legitimados.

La experiencia docente y las conversaciones sostenidas durante el desarrollo del taller muestran que el hábito con la lectura y la escritura casi nunca se construye de manera aislada. Por el contrario, suele estar mediado por algo o alguien significativo: una persona cercana, una historia compartida, una canción, una imagen o un acontecimiento que deja huella. Más que una técnica específica, es un vínculo o una relación afectiva la que posibilita y sostiene ese acercamiento.

No obstante, quienes acompañan estos procesos, ya sean docentes u otros mediadores, tienden a reproducir las formas en que ellos mismos aprendieron a leer y escribir. Esta reproducción no se reduce a métodos pedagógicos, sino que involucra una experiencia formativa más amplia, atravesada por trayectorias escolares, condiciones sociales y vivencias personales que inciden en la manera en que se concibe y se promueve la lectura y la escritura.

Así, la enseñanza de la lectura y la escritura no solo transmite contenidos, sino también una relación específica con el saber previo, con el cuerpo y el poder. Cuando se sostienen en el vínculo, la afectividad, la compasión y la apertura, dejan de ser únicamente tareas escolares para convertirse en experiencias de encuentro y de sentido. No obstante, cuando la relación estuvo marcada por la obligación, la evaluación constante o la distancia con lo cotidiano, es probable que se replique, incluso sin una intención explícita. En la escuela se termina enseñando a leer

y escribir de la misma forma en que en ella se aprendió a hacerlo.

Privilegio y cuerpos exhaustos

Pensar la lectura y la escritura como prácticas deseables, placenteras o emancipadoras exige reconocer, antes que nada, que no siempre son prácticas disponibles. Leer y escribir requiere tiempo, disposición corporal y condiciones materiales mínimas. En contextos de precariedad, estas condiciones no están garantizadas y en algunos casos son inexistentes.

Figura 3 . Celebración del Día de la Organización de la Naciones Unidas



Fuente: Archivo personal.

En el caso de los educadores comunitarios, esta afirmación resulta especialmente incómoda. A menudo se espera que quienes enseñan a leer y escribir sean lectores y escritores

permanentes, apasionados y actualizados. Sin embargo, la realidad cotidiana de la docencia, sobre todo en territorios de marginación, están marcadas por jornadas laborales extensas, preparación de clases, evaluaciones recurrentes, cumplimiento de tareas administrativas, burocráticas y extracurriculares,[3] así como responsabilidades personales y familiares. Ser madre, padre, proveedor o cuidadora (o ambos) no es un dato accesorio: es una experiencia corporal que consume tiempo, energía y atención. A ello se suman condiciones laborales cada vez más precarias: contratos temporales, salarios insuficientes, múltiples centros de trabajo, largos desplazamientos diarios. El cuerpo docente se mueve entre aulas, oficinas, transportes y hogares con escasos momentos de pausa real. En este contexto, leer o escribir por placer se convierte en un lujo difícil de sostener; no es desinterés, sino una forma de supervivencia.

Esta experiencia del privilegio también atraviesa al estudiantado. No todos los estudiantes cuentan con las mismas condiciones para leer y escribir dentro y fuera de la escuela. Espacios reducidos, responsabilidades domésticas, trabajo infantil o juvenil, ruidos constantes, cansancio acumulado: todo ello limita la posibilidad de una relación serena y placentera con la lectura y la escritura. Decir *que no leen porque no quieren*, oculta las múltiples formas de

[3] En el ámbito escolar se ha normalizado la realización de actividades que no suelen estar contempladas formalmente dentro de la jornada laboral como celebraciones de días especiales, actos cívicos, capacitaciones, reuniones extraordinarias, eventos culturales o conmemorativos. Aunque estas actividades suelen justificarse como parte de la vida escolar y de la formación integral, en la práctica implican el uso de una serie de recursos adicionales que recaen principalmente en los/las docentes. Esto incluye tiempo extra fuera del horario establecido y a veces aportaciones económicas, así como una carga organizativa y emocional que rara vez es reconocida o compensada. De este modo, lo educativo extiende sus demandas más allá del aula, incorporándose a la vida diaria de las personas y profundizando condiciones de desgaste que se suman a jornadas ya marcadas por la precariedad, el cansancio y la sobrecarga de responsabilidades

carga corporal y emocional que atraviesan sus vidas. Leer y escribir requieren un cuerpo que pueda detenerse, concentrarse, sostener la atención. Cuando ese cuerpo está permanentemente exigido, deja de ser una posibilidad real y se convierte en un mandato que pocos pueden cumplir. Reconocer que la lectura y la escritura son prácticas privilegiadas no significa renunciar a ellas, sino dejar de romantizarlas. Implica entender que no basta con exhortar al placer lector o escritor sin transformar las condiciones que lo hacen posible.

El cuerpo es una experiencia vivida, no una abstracción: está atravesado por memorias, cansancios, afectos y recorridos cotidianos. Lejos de existir de manera aislada, se desplaza, se asienta y se tensiona en espacios geográficos, escolares, sociales, laborales y domésticos que lo habilitan o lo restringen. El cuerpo que lee y escribe no es el mismo cuando habita un espacio tranquilo, con tiempo disponible, que cuando se mueve entre traslados largos, trabajos múltiples y responsabilidades de cuidado. Leer y escribir demandan territorios simbólicos y materiales donde el cuerpo pueda detenerse, concentrarse y desplegar la atención.

No a todas las personas *les dura lo mismo el día*. El tiempo no es una unidad homogénea: se fragmenta, se acelera y se sobrecarga, particularmente en el caso de las y los educadores comunitarios, cuyos itinerarios corporales[4] incluyen traslados prolongados, múltiples responsabilidades laborales y tareas comunitarias y domésticas. Estas condiciones erosionan los momentos de pausa necesarios para sostener una relación significativa con la lectura y la escritura.

[4] Se entiende como itinerarios corporales a los "procesos vitales individuales pero que nos remiten siempre a un colectivo, que ocurren dentro de estructuras sociales concretas y en los que damos toda la centralidad a las acciones sociales de los sujetos, entendidas estas como prácticas corporales" (Esteban, 2013, p. 58).

De manera particular, las mujeres son quienes peor padecen esta opresión.[5] Las madres educadoras, por ejemplo, encarnan esta desigualdad con la temporalidad. Además de su labor docente formal, asumen el trabajo de cuidado y acompañamiento educativo en el hogar. Enseñan, contienen, organizan, resuelven. Sus cuerpos transitan continuamente entre espacios laborales y domésticos sin una frontera clara. Leer o escribir para sí mismas, fuera de la lógica de la *obligación*, se vuelve una lucha contra el tiempo. En el caso de los docentes varones deben sostener trabajos adicionales para complementar ingresos insuficientes. El cuerpo se desplaza entre la escuela y otros territorios. La lectura y la escritura quedan entonces asociadas al trabajo y no al placer, a la exigencia y no al deseo.

Estas desigualdades también atraviesan a las familias de las y los estudiantes. En algunos hogares, las madres y padres de familia no saben leer ni escribir, o bien no cuentan con trayectorias escolares que les permitan acompañar los procesos lectores y escritores de sus hijas e hijos. En este entramado, muchas niñas asumen desde edades tempranas tareas domésticas y de cuidado junto a sus madres, lo que incide en la disposición.

Lo doméstico se satura de funciones esenciales: dormir, comer, trabajar, cuidar, sobrevivir, etcétera. La lectura y la escritura en estos contextos no suelen formar parte del paisaje cotidiano, pero tampoco responden a la falta de interés, sino a la ausencia estructural de oportunidades y a trayectorias históricas de exclusión.

[5] En *Una habitación propia*, Virginia Woolf (2025) se preguntó por las razones históricas que han limitado la producción literaria de las mujeres y sostuvo que la escritura no depende únicamente del talento o la voluntad individual, sino de condiciones materiales concretas, como el tiempo propio y la autonomía económica, sin las cuales el acto de escribir se vuelve una posibilidad restringida.

Leer y escribir en la sociedad del cansancio

Han (2012) ofrece una mirada para repensar el problema en cuestión al nombrar nuestra época como sociedad del cansancio: un régimen donde el poder ya no opera principalmente a través de la prohibición o la coerción externa, sino mediante la autoexigencia, el rendimiento y la positividad permanente. A diferencia de la sociedad disciplinaria descrita por Foucault (2002), en la que el cuerpo es vigilado y castigado desde fuera, hoy el control se interioriza. La persona se explota a sí misma convencida de que puede y debe poder más. Esta forma de entender el poder permite complementar por qué leer y escribir se vuelven prácticas cada vez más difíciles de sostener. En la sociedad del cansancio, el cuerpo ya no es reprimido: está agotado. Y un cuerpo agotado no lee ni escribe el mundo; apenas lo soporta.

Si Foucault (2002) establece que el poder produce cuerpos dóciles a través de la disciplina, en la sociedad del cansancio produce cuerpos exhaustos a través del exceso de exigencia. Este fenómeno atraviesa de manera particular al campo educativo. Docentes y estudiantes habitan una lógica de rendimiento continuo: planeación, evaluación, acreditación, demostración, apariencia. La lectura y la escritura quedan subsumidas a esta lógica instrumental. La lectura se reduce al cumplimiento curricular y la escritura a la entrega de evidencias. Rara vez se lee para comprender el mundo o se escribe para transformarlo. El texto deja de ser experiencia y se convierte en trabajo constante.

En este sentido, la sociedad del cansancio, ya no necesita castigar explícitamente a quienes no leen o escriben. Basta con saturar los cuerpos con actividades. El cansancio funciona como un dispositivo de control silencioso. Como advierte Han (2012), el sujeto agotado no se rebela: se deprime y se culpa. Cree que no lee ni escribe por insufi-

ciencia propia, sin advertir que el sistema lo ha dejado sin tiempo, sin energía y sin sentido.

La lectura y la escritura, entendidas como prácticas de imaginación y cuestionamiento, requieren lo que Han (2012) llama una vida contemplativa: la capacidad de detenerse, de no hacer, de habitar el tiempo sin producir. Sin embargo, en dicha sociedad, esta capacidad se erosiona sistemáticamente.

Reflexiones finales

Las reflexiones desarrolladas a lo largo del texto permiten afirmar que las prácticas de lectura y escritura en el ámbito escolar y más allá de esta, están atravesadas por múltiples formas de poder que no operan de manera sucesiva ni excluyente, sino simultánea. Las lógicas disciplinarias descritas continúan presentes en la organización del tiempo, el espacio y los cuerpos, a través de la vigilancia, la evaluación y la normalización de los ritmos de aprendizaje. Al mismo tiempo, estas formas de control se articulan hoy con dinámicas de autoexigencia, rendimiento y cumplimiento permanente, que trasladan la presión hacia el interior de los sujetos, produciendo cuerpos cansados, saturados y con escasa disponibilidad para sostener prácticas lectoras y escritoras con sentido.

Desde esta mirada, leer y escribir no aparecen únicamente como actividades reguladas desde afuera ni como elecciones individuales, sino como prácticas tensionadas entre la obligación y el agotamiento. De esta manera, la escuela se configura como un espacio donde el control externo y la autoexplotación coexisten, reforzando una relación instrumental con la lecto-escritura. Reconocer esta *co-e-xis-ten-cia* permite desplazar las explicaciones centradas en el déficit o la falta de interés, para atender las condiciones materiales, temporales y corporales que hacen posible, o

no, el deseo de leer y escribir.

Lo anterior se complejiza al considerar contextos comunitarios y propuestas como las del CONAFE, donde la educación comunitaria y, en algunos casos, el modelo de la relación tutora han abierto alternativas frente a la escolarización tradicional. Sin embargo, estas experiencias no operan de manera homogénea, pues su implementación depende de las trayectorias de los educadores, de las condiciones de las comunidades, de las cargas institucionales y de los márgenes de autonomía disponibles en cada escuela. En este sentido, aun cuando se generan prácticas educativas distintas, estas conviven con exigencias administrativas, evaluativas y organizativas que reproducen lógicas propias del sistema educativo en su conjunto. A ello se suma la incorporación de la inteligencia artificial (que es necesario reflexionar de manera profunda), cuyo uso en el escenario actual, tiende a reforzar prácticas de cumplimiento y simulación antes que procesos de lectura y escritura crítica del mundo, si no se acompaña de una reflexión profunda.

Referencias

Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.

_____. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.

Esteban, M. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Ediciones Bellaterra.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva visión.

Mauss, M. (1996). Las técnicas del cuerpo. En Crary, J. y Kwinter, S. (Eds.), *Incorporaciones* (pp. 385-407). Cátedra.

Merleau Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.

Nettel, G. (2023). *El cuerpo en que nací*. Editorial Anagrama

Quijano, O. (2016). La conversación o el 'interaccionismo conversacional' pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte, 11*(20), 34-53.

Sánchez, R. (2001). La observación participante como escenarios y configuración de la diversidad de significados. En Terrés, M. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 77-131). El Colegio de México-FLACSO.

Wolf, V. (2005). *Una habitación propia*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Corporalidades vulnerables en el Sur de México: Jóvenes y experiencias socioculturales desde la región

Pablo César Gallegos Pérez
https://orcid.org/0009-0004-3657-4644

Juan Pablo Zebadúa Carbonell
https://orcid.org/0000-0003-3598-3900

Contexto regional

El contexto mundial se nos presenta en escasas certezas de las cuales asirse. Mucho se ha dicho de las propuestas sociales y culturales que tendrían que delinear las (nuevas) construcciones sociales que se nos presentan, inéditas e inacabadas, en la convivencia cotidiana. Esto ha estado siempre en constante discusión; lo cierto es que, en la actualidad, se convive con el permanente enfoque de la inmediatez, lo volátil del mundo, las recurrentes reconfiguraciones a los modelos que antes nos parecían normalizados y ahora ya están modificados en muchas de sus características originales. Quizá sea la cercanía de un futuro que no es, ni con mucho, lejano, sino totalmente próximo.

Por ello, es apremiante la necesidad de esquematizar esta alineación del mundo desde sus distintas formas de comprensión. En este caso, desde los estudios regionales, como un campo de discusión activo y permanente para situar los bordes más destacados del desarrollo social, se apuesta a una comprensión compleja que ahora también se sostiene desde una perspectiva sociocultural, una referencia para entender no solo los procesos macrosociales, sino el in-

volucramiento de las personas y los grupos humanos en su búsqueda de significado para sus vidas. Hay un giro epistémico que aborda el concepto de región desde este sentido, y concuerda con los reacomodos de los límites fronterizos y nacionales "convencionales", así como con la necesidad de pensar las regiones y las regionalizaciones en clave inter y transdisciplinaria:

> A finales del siglo XX se abren paso otros paradigmas que preponderan el espacio y todas aquellas ciencias de la espacialidad, el humanismo y el radical estructuralismo, cuyas discusiones ya no solo giran en torno a la intervención humana en el territorio o las particularidades compartidas en cada región, sino la intervención y repercusión del territorio y el espacio en la experiencia humana; hasta llegar a los debates más contemporáneos del postestructuralismo, humanismo, posmodernismo y neomarxismo, entre otras posturas del pensamiento crítico, lo que Pons Bonals organiza como paradigmas posmodernos para diferenciarlos de aquellos positivistas o neopositivistas. (Castillo Hernández y Chacón Reynosa, 2020, p. 68)

Los estudios regionales se pusieron en boga a partir de la emergencia del mundo globalizado, sobre todo aquella que se consolidó en la década de los noventa, cuando el mundo devino en "bloques" económicos o "*clusters* regionales". La globalización o mundialización permitió el auge de estos bloques de naciones constituidas en regiones de desarrollo, donde los países involucrados se favorecían del libre intercambio arancelario, de mercancías y de bienes de consumo. El concepto de región y/o regionalización mantuvo cierta hegemonía para explicar estos procesos mundiales en términos económicos, pero también sociales y culturales: "La globalización es regionalizante, debido a que obliga a especializaciones productivas en espacios geográficos específicos y aprovechando espacios sociales

construidos debido a que estos hacen posible los procesos productivos" (Hernández López, 2010, p. 83)

En las primeras etapas de la globalización, se priorizaron los procesos económicos, los cuales promovieron las integraciones y la apertura de fronteras. Se evidenció la necesidad de resignificar la constitución de los Estados-nación, aparecidos en el siglo XIX, como una forma de organizar las dinámicas "nacionales" mundiales de ese tiempo. A partir del fin de la Segunda Guerra Mundial, el nuevo orden dictado desde la geopolítica de los vencedores de la contienda reordenó, de nuevo, el mapa internacional, donde lo regional y lo nacional estaban de la mano.

Los Estado-nación implicaban, por sí solos, espacios regionales donde se concentraban distintos procesos enfocados en objetivos comunes en lenguaje de desarrollo, sobre todo económico y productivo. Desde esta perspectiva económica y desarrollista, los estudios regionales plantearon progresos locales dentro de territorios delimitados.

En esta fase de los estudios regionales, la prioridad fue dotar a la disciplina de un concepto geográfico y territorializado. De esta manera, la región como tal fue discutida ampliamente. Aunque todavía continúan las propuestas desde esa perspectiva en un sistemático y fecundo análisis, la apertura epistémica de los estudios regionales ha sido una constante, debido a la complejidad del mundo contemporáneo y sobre todo de la aparición analítica de dos conceptos clave para entender las realidades actuales: la diversidad cultural y las identidades. Esto ha dado pie a ampliar los debates de los estudios regionales hacia las propias acciones de los individuos y las gestiones que se realizan comunitariamente para la toma decisiones enfocadas en su desarrollo, pero en términos de las "agencias" individuales y colectivas para tales fines (Castillo Hernández y Chacón Reynosa, 2020, p. 68)

En este giro epistémico, los estudios regionales experimentaron una transición notable. Si bien en la tradición geográfica se configuró un esquema de pensamiento en el cual, dentro de un territorio definido, se registraban procesos de desarrollo que igualmente involucraban a las personas y sus poblaciones, aquí se da prioridad a los posicionamientos que las propias comunidades (es decir, las personas) realizan cuando toman el timón de sus propias dinámicas, a la par de (e incluso a veces dejando de lado) los procesos externos que económicamente vienen moldeando las regiones. En palabras de Giménez (2005), esta "nueva geografía cultural" nos da a conocer el conjunto de procesos que pueden presentarse en un análisis de este tipo:

> Se trata de un concepto extraordinariamente importante, no sólo para entender las identidades sociales territorializadas, como las de los grupos étnicos, por ejemplo, sino también para encuadrar adecuadamente los fenómenos del arraigo, del apego y del sentimiento de pertenencia socio-territorial, así como los de la movilidad, los de las migraciones internacionales y hasta los de la globalización. (p. 9)

Estas posturas, por supuesto, parten de cómo se conforman las subjetividades colectivas, toda la estructura de significados realizados en torno a "sentidos", así como la construcción simbólica de la vida cotidiana, traducida en metas y objetivos comunes. Por tanto, el análisis pasa por la competencia del campo de la cultura, y retoma estas iniciativas sociales, con lo cual las regiones se resignifican, a su vez, desde horizontes subjetivos. Son apropiaciones de una porción de tierra delimitada, en donde suceden muchas cosas y propuestas comunitarias.

Esta inversión de perspectiva no significa desechar lo logrado en los años anteriores de intensa discusión regional

económica, sino que se priorizan distintos enfoques desde los cuales, a través de la cultura, se analizan los desenvolvimientos de las regiones a partir de los procesos simbólicos antes citados, además de que son propuestas de los propios actores que las conforman. Es una perspectiva holística y vinculante en la forma de llevar a cabo los procesos territoriales, sociales, económicos, jurídicos, entre otros, por los cuales las regiones se crean y reconfiguran permanentemente. Volviendo a Giménez, no estamos ante una disputa por conceptualizar (y priorizar) los argumentos que sostienen la prevalencia de distintos elementos que se conjugan en una región; al contrario, la lectura puede ser mucho más interesante en amplitud analítica:

> La apropiación del espacio puede ser predominantemente utilitaria y funcional, o predominantemente simbólico-cultural. Por ejemplo, cuando se considera el territorio como mercancía generadora de renta (valor de cambio), como fuente de recursos, como medio de subsistencia, como ámbito de jurisdicción del poder, como área geopolítica de control militar, como abrigo y zona de refugio, etc., se está enfatizando el polo utilitario o funcional de la apropiación del espacio. En cambio, cuando se lo considera como lugar de inscripción de una historia o de una tradición, como la tierra de los antepasados, como recinto sagrado, como repertorio de geosímbolos, como reserva ecológica, como bien ambiental, como patrimonio valorizado, como solar nativo, como paisaje natural, como símbolo metonímico de la comunidad o como referente de la identidad de un grupo, se está enfatizando el polo simbólico-cultural de la apropiación del espacio. (Giménez, 2005, pp. 10-11)

Entonces, desde esta particularidad en los estudios regionales, se desarrolló la necesidad de observar los factores externos (en este caso, globales) como elementos decisivos

a la hora de delinear la región, pero tomando en cuenta las acciones de la gente y todo lo que provee en términos sociales y culturales (Cruz Ocaña, 2020). Esta postura sociocultural pondera que las personas son quienes realizan los procesos y los construyen a partir de formatos de análisis como las identidades, las diversidades y las agencias, tres categorías que sirven para entender las regiones.

En el caso de las identidades, una región se discute también por cómo se integran los grupos y cómo reproducen el sentido social de sus representaciones simbólicas; en otras palabras, cómo construyen los recorridos de integración en comunidad, dirigiendo su desarrollo y sus formas de ver la vida. Esto no quiere decir que en las regiones todo sea homogéneo y exento de contradicciones. Se sostiene aquí que las diversidades culturales tienen el propósito de ampliar el horizonte cultural de los grupos humanos, en una especie de vinculación de las diferentes identidades que pueden convivir en un mismo territorio y en diferentes procesos sociales.

Para tal fin, el concepto de agencia resulta idóneo para analizar los alcances de las acciones comunales en torno a uno o varios sentidos que transforman las condiciones de vida de las sociedades. Una región se delimita y se desarrolla por las agencias de los individuos y, a su vez, esta toma de decisiones enfoca sus diversas formas de empoderamiento social y cultural. Desde esta perspectiva, los estudios regionales son ya un campo de conocimiento interdisciplinar para explicar, desde varios puntos de vista, los complejos escenarios sociales que se nos presentan actualmente, desde lo global hasta los localismos territoriales. Si tomamos en cuenta estos localismos podemos tener como punto de partida lo que se ha mencionado anteriormente: desde la cultura es posible inferir procesos en donde se conjugan los macroprocesos globales con las

realidades locales. En este caso, se plantea un panorama sociocultural en la localidad de San Fernando, Chiapas, comprendido desde lo regional. Las siguientes líneas muestran cómo actores juveniles generan discursos de inclusión a través de sus corporalidades, en contextos de marginación social. Estas dinámicas son construidas desde la experiencia vivida, el conflicto y la resistencia como respuesta. No es la narrativa de la indefensión, sino un esfuerzo por hacer visible dicha condición como un problema social y cultural. Al final de cuentas, son narrativas comunitarias de un grupo social juvenil excluido, vinculando estas experiencias individuales con potenciales identidades colectivas que caracterizan a una región.

Desigualdades socioeconómicas en el Sur de México: Una dualidad entre los márgenes y la precariedad

México es uno de los países con mayor desigualdad aun cuando en las últimas décadas se han hecho esfuerzos significativos para erradicarla. Los datos que arrojan diversos organismos nacionales e internacionales indican que nuestro país es uno de los más desiguales de toda Latinoamérica. De acuerdo con los datos presentados por la CEPAL (2024) México se ubica como el sexto país con mayor desigualdad a nivel regional después de Honduras, Colombia, El Salvador, Ecuador, Paraguay y Panamá. Por su parte, el CONEVAL (2024) indica que 46.8 millones de personas equivalentes al 36.3% de la población nacional viven en situación de pobreza, mientras que un 29.3 % se encuentra en pobreza moderada y otro 7.1% en pobreza extrema. Aunque estos datos muestran un panorama general sobre la desigualdad, también permiten dilucidar las carencias en materia de seguridad social, acceso limitado a los servicios básicos de salud, deficiencias de vivienda y rezago educativo. Si bien es cierto que en los últimos años

las brechas se han ido acortando en el centro y norte del país, en la frontera sur la situación sigue siendo muy complicada. Según los datos del CONEVAL (2020), Chiapas se coloca como la entidad con el mayor índice de rezago social en el territorio mexicano, seguido por Oaxaca y Guerrero. De los 124 municipios que conforman el estado, 15 se encuentran en un rezago social muy alto, 50 con grados altos, 43 con un grado medio, 9 con un grado menor y solo 1 con un grado muy bajo.

En ese sentido, la agudización de la desigualdad al sur de México respecto a otras latitudes del país ha propiciado que Chiapas mantenga una particularidad en esta dualidad entre los márgenes y la precariedad. Esta correlación entre el acceso limitado a la educación, las dificultades para tener un empleo digno y la insuficiencia de ingresos económicos ha provocado que en las latitudes del sur exista una doble marginación de sectores históricamente subordinados. Diversos actores sociales como los grupos étnicos desplazados por la disputa de territorios, las diásporas centroamericanas en tránsito, las ciudadanías disidentes oprimidas por la heteronormatividad y las juventudes de zonas marginadas, ahora también se enfrentan a una precarización sin precedentes.

Por consiguiente, el municipio de San Fernando también se caracteriza por grandes contrastes socioeconómicos y la consecuente precarización de los más jóvenes. Si consideramos que en el municipio viven aproximadamente 43,794 personas y un 68 % se sitúa por debajo de los 30 años (INEGI, 2024), veremos que es justamente en el sector juvenil donde las desigualdades azotan con más fuerza. De acuerdo con el último estudio realizado por la Secretaría de Bienestar (2025), el municipio solo cuenta con un 6.8% de su población en el rubro de la no pobreza y no vulneración, mientras que en el otro extremo un 47.8%

de su población se encuentra en pobreza moderada y otro 14.5% aparece en condiciones de pobreza extrema. Esta situación ha propiciado que la población vulnerable por carencias sociales alcance un 29.3%, lo que se manifiesta a través de deficiencias en la vivienda, limitaciones en el acceso a los servicios básicos de salud, problemas de alimentación y rezago educativo.

Asimismo, el afianzamiento del caciquismo político[1] en las últimas décadas ha provocado que la concentración de riqueza y poder entre parientes se perciba en la multiplicación de negocios y extensos patrimonios en manos de unos cuantos (Martínez Mendoza, 2021). La persistencia de este sistema político no solo ha dejado al descubierto las redes de corrupción y las irregularidades en las cúpulas locales, sino también la ausencia de un ejercicio democrático que incide directamente en el desarrollo local y en la desprotección de los jóvenes más vulnerables. Debido a ello, esta supremacía política "está acabando con los bienes y recursos del pueblo de San Fernando" (Caballero, 2023, párr. 7) y simultáneamente ha perpetuado las desigualdades entre ricos y pobres.

En vista de lo anterior, un gran porcentaje de su población se dedica a actividades agropecuarias, así como al comercio local y al empleo informal. Se estima que aproximadamente un 46.5% de la población de 15 años en adelante cuenta con primaria, un 27.6% con secundaria, un 10.4% con bachillerato y solo un 8.24% posee estudios superiores (DataMéxico, 2025). Quienes integran este pequeño grupo prestan sus servicios en empleos más formales como obreros de la construcción, personal en actividades industriales o bien como empleados de oficina.

[1] En el contexto de la política actual, este término se utiliza para referirse a un grupo de poder que ejerce un dominio total sin ceder democráticamente a otros partidistas.

Simultáneamente, existe un total de 445 jóvenes de 14 a 22 años que no asiste a la escuela (INEGI, 2024). Aunque es verdad que esta cifra es pequeña en comparación con el promedio total de habitantes, permite, otra vez, dilucidar la precarización que aqueja al sector juvenil. Por otro lado, en el municipio la tasa de analfabetismo es de un 10.8%. Se calcula que, de toda la población analfabeta, un 40.6% corresponde a hombres y un 59.4% a mujeres. Además, en este rubro se considera a las personas de 15 años en adelante que no saben leer ni escribir (DataMéxico, 2025).

Es justamente en estos porcentajes donde se ubican los jóvenes que forman parte de esta investigación. Su rango de edad oscila entre los 19 y los 28 años; solo en algunos casos lograron ingresar a la secundaria, pero tuvieron que abandonar sus estudios debido a sus condiciones socioeconómicas. La mayoría tiene rezago en la lectoescritura y se dedica a empleos informales donde no cuentan con ningún tipo de seguridad social. Si a eso le sumamos que todos provienen de hogares con severas rupturas del tejido familiar, donde predominan padres ausentes y con problemas de drogadicción, el resultado es una doble marginación.

Por lo tanto, esta dualidad entre los márgenes y la precariedad ha dado cabida a un campo de subjetividad que reconfigura el escenario cultural en el municipio para habilitar la aparición de jóvenes que solo aspiran a la supervivencia frente a una sociedad conformada por dispositivos de poder. Esto sustenta la pertinencia del estudio de las juventudes mediante la epistemología del cuerpo para analizar la encarnación de la precariedad en jóvenes que viven en un escenario marcado por una profunda desigualdad.

El cuerpo como lugar de la experiencia vivida

En las últimas décadas, las ciencias sociales han hecho un esfuerzo significativo para romper con la visión positivista de la sociedad moderna que pregonaba una separación entre cuerpo y mente. Autores como Merleau-Ponty (1993) indican que nuestra relación con el mundo solo es posible desde el cuerpo, ya que en él percibimos y centramos nuestra experiencia. Esta premisa implica una vinculación entre el sujeto y el mundo a partir de una percepción que emana de la propia corporalidad. Con esta acepción se desplaza la mirada escindida entre cuerpo y mente, puesto que "vivir es asumir el cuerpo, no como algo que se tiene, sino como algo que se es [...]" (Zebadúa Carbonell y Chacón Reynosa, 2023, p. 10).

Este cambio de perspectiva implica la comprensión de la vida a partir del propio cuerpo, otorgándole un valor epistémico para colocarlo como el lugar de la experiencia vivida; es decir, "como la estructura dinámica de interacción con el medio" (García Selgas, 1994, p. 42) que hace posible nuestra existencia. De ese modo, "si el cuerpo es la experiencia vivida por el sujeto [...], el sujeto debe ser capaz de transmitir corporalmente episodios de sus trayectos vivenciales" (Planella, 2006, p. 268). A modo de ilustración, se puede considerar el caso de un joven que desde pequeño tuvo que buscarse la vida debido a las necesidades económicas de su familia. Cuando ese joven sea un adulto, seguramente su cuerpo se convertirá en una cartografía de sus vicisitudes y hablará por sí mismo antes que cualquier otro lenguaje. Así funciona el cuerpo, puesto que es justamente en él donde interpretamos el mundo y escribimos nuestra propia historia.

El cuerpo es, entonces, encuentro y mediación porque ahí quedan resguardadas las huellas de la experiencia, pero también las emociones, los sentimientos y los significados.

"Se trata de pensar el cuerpo como un ingrediente central de toda la existencia biográfica de un individuo" (Bárcena y Mélich, 2000, p. 60).

De ese modo, el cuerpo aparece como el lugar donde acontece la existencia y se producen las subjetivaciones que permiten formular una idea sobre el entorno. Con su puesta en escena se constituyen los marcos de referencia que le dan sentido a la vida misma. Es ahí donde "[...] nacen y se propagan los significados que constituyen la base de la existencia individual y colectiva. Es el eje de la relación con el mundo, el lugar y el tiempo en el que la existencia se hace carne [...]" (Le Breton, 2002, pp. 7-8).

A partir del propio cuerpo estamos en constante aprendizaje, desarrollamos nuestras capacidades cognitivas y los procesos psíquicos que orientan nuestra forma de entender la vida. Cada individuo aprende con la práctica y la práctica es siempre corporal. A través del cuerpo exploramos el entorno, conocemos las propiedades de las cosas y nos descubrimos a nosotros mismos. Desde el momento en que nacemos captamos el mundo mediante el propio cuerpo, en él registramos cada experiencia y articulamos "nuestra carta de presentación [...] como ser en el mundo" (Finol, 2009, p. 128). Por eso cualquiera que sea el momento, "el cuerpo se encuentra allí, en el corazón de toda experiencia" (Le Breton, 2002, p. 8).

Como resultado de esta relación del sujeto con el mundo, se desprende la idea del cuerpo como una entidad armoniosa que percibe y registra cada movimiento, lo cual podría entenderse como la parte indisociable del individuo que lo convierte en una totalidad. Esto significa que "ya no es posible pensar dicotómicamente, porque nuestra existencia es corporal" (Zebadúa Carbonell y Chacón Reynosa, 2023, p. 15). Es por eso que "este enfoque se traduce como la simbolización de la construcción del cuerpo, que

posibilita que el sujeto encarne en su cuerpo, lo represente y lo viva como una unidad psicosomática" (Planella, 2006, p. 30).

De ese modo, "junto a una biología del cuerpo, podemos hablar [...] de un cuerpo escrito, de un cuerpo capaz de ser interpretado" (Bárcena y Mélich, 2000, p. 61) en cuya narrativa es posible dar cuenta de cada episodio individual y colectivo. De ahí se desprende la idea de corporalidad entendida como "la lectura del cuerpo desde su dimensión simbólica" (Planella, 2006, p. 47), la cual constituye la capacidad de expresar y comunicar mediante el cuerpo como la realización personal hecha carne.

Hablar de la dimensión simbólica del cuerpo implica, entonces, referirse a una entidad polivalente y marcada por los artefactos que lo tocan, una entidad sensible que aprende en relación con los otros cuerpos y que se vuelve susceptible de ser interpretada. Por eso se dice que el individuo no es producto de la naturaleza, sino que "él mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico. La corporeidad se construye socialmente" (Le Breton, 2002, p. 19).

Por lo tanto, el cuerpo es significado y significante porque alude a una biografía que muestra la trayectoria del sujeto y, a la vez, puede ser leído por los otros cuerpos. Su capacidad simbólica, aunada a su inmersión en redes de socialización, es lo que permite su constante elaboración y reelaboración. Le Breton (s. f.) constata que, "ya sea en tanto emisor como receptor, el cuerpo está constantemente produciendo significado, insertando de ese modo al ser humano en un espacio social y cultural determinado" (p. 10).

El cuerpo como metáfora del orden social

Para llevar a cabo este proyecto de investigación, recurrimos al concepto de encarnación acuñado por García Selgas (1994), quien propone una reapropiación que se aleja de su carga teológica y abona en la corporeización de sistemas disposicionales; es decir, de aquellos movimientos que toman una forma corporal o se hacen carne. De acuerdo con este autor, la secularización de este concepto permite la producción y comprensión de sentidos prácticos que especifican la confluencia de elementos simbólicos y materiales. Esto lo convierte en un recurso teórico para captar la naturaleza social de la corporalidad y la configuración de esquemas mentales que hacen posibles las acciones cotidianas. De ahí que la recomposición de este concepto sea sustancial para entender que la conducta encarnada en el agente es la base para la creación de un sentido que le permite moverse en un espacio-tiempo determinado.

Desde esta perspectiva, el cuerpo se convierte en una entidad que registra formas de vida y subjetividades para dirimir su participación en el entramado social, ya que "toda nuestra cotidianidad se teje desde el cuerpo y se experimenta en tanto realidad material y simbólica moldeada gracias a los códigos y referentes culturales compartidos en comunidad" (Zebadúa Carbonell y Chacón Reynosa, 2023, p. 7).

Para Bourdieu (2007), estos referentes culturales se traducen como el habitus interiorizado en el cuerpo mediante el sentido práctico. De acuerdo con este autor, el habitus es un conjunto de esquemas o predisposiciones culturales socialmente aprendidas que organizan y orientan al cuerpo, es decir, un conjunto de principios básicos vinculados con la posición del sujeto en un campo social que determina sus formas de actuar y de pensar. El habitus se aprende,

entonces, desde el propio cuerpo y se refiere a la historia de un contexto, a sus condiciones sociales, a sus principios éticos y a sus sistemas de creencias. Se trata, pues, de las condiciones materiales e inmateriales de un contexto hechas cuerpo.

Al ser un conjunto de estructuras estructurantes estructuradas, se convierten en sistemas de predisposiciones duraderas, ya que se reproducen a través del tiempo y son transferibles porque son generadoras de prácticas. Aunque, dicho sea de paso, no obedecen a la voluntad del individuo y tampoco a una mecanización, sino que se valen de la adaptación progresiva de estas. En ese sentido, son principios básicos que el individuo adopta a partir de la socialización y que paulatinamente se convierten en comportamientos. Es por eso que "lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que se puede mantener delante de sí, sino algo que se es" (Bourdieu, 2007, p. 118).

La posición que ocupa el sujeto en un campo social también habilita ciertas predisposiciones culturales y mientras que restringe otras. A través de la clase social determinada por la división sexual del trabajo, cada individuo interioriza distintas maneras de actuar y de pensar. Bourdieu (2007) lo explica de manera casi poética cuando habla del sentido práctico en hombres y mujeres:

> La hexis corporal es la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar, y, por ende, de sentir y de pensar. La oposición entre lo masculino y femenino se realiza en la manera de estar, de llevar el cuerpo, de comportarse bajo la forma de la oposición entre lo recto y lo curvo (o curvado), entre la firmeza y la rectitud, la franqueza (quien mira de frente y hace frente y quien lleva su

> mirada o sus golpes derecho al objetivo) y, del otro lado, la discreción, la reserva, la docilidad. (p. 113)

La *hexis* corporal remite, entonces, a un conjunto de esquemas diferenciadores que ostentan la historia y la posición del individuo en el campo social donde se inserta. Es la clase social encarnada, lo que conocemos como la personalidad del individuo; son los movimientos corporales, los rictus faciales, el uso del lenguaje y las actitudes, pero también las preferencias de la persona, la manera de socializar y la sensibilidad para percibir los olores. Esta premisa resulta fundamental porque indica que la organización del cuerpo no es producto de la naturaleza, sino que forma parte de un constante aprendizaje en el campo social.

Para aterrizar esta idea, basta con poner la mirada en la configuración cultural que presentan los individuos situados en ambos estratos sociales. Las discrepancias que pueden existir entre una persona de clase baja y otra de clase alta pueden ser muy evidentes. No es lo mismo nacer, crecer y vivir en un contexto de precariedad que en un escenario caracterizado por la opulencia. A partir de cada entorno, el sujeto va acumulando experiencias compartidas que le permiten la encarnación de ese habitus y la configuración de una hexis corporal.

Al existir un habitus de clase, cada sujeto queda predispuesto para reproducir el lugar que "le corresponde" mediante la institucionalización y su respectiva normatividad. Por eso el cuerpo emerge como el producto de la tensión entre distintas fuerzas y de "ello se desprende que el habitus, como lo social incorporado, también está constituido por las relaciones de poder hechas cuerpo" (Capdevielle, 2011, p. 34). Son precisamente estas fuerzas las que organizan el quehacer de los agentes para llevar a cabo tareas específicas y asumirse de determinada manera.

> Las instituciones sociales, políticas, económicas o religiosas del orden social atraviesan al individuo-cuerpo, articulando y desarticulando procesos psíquicos, percepciones, ideas y representaciones; interiorizan en el proceso práctico de la vida los elementos socioculturales e históricos a los que pertenece el individuo. Estas instituciones configuran y fortalecen los imaginarios, individuales y colectivos; los sentimientos y las emociones; los actos y las representaciones; es decir, los diferentes componentes de la subjetividad y la objetividad del individuo-cuerpo, fundamentalmente desde el organismo como soporte, receptáculo, productor y reproductor de los diferentes dispositivos de control, regulación y cohesión de ese orden social. (Cabañas Osorio, 2020, p. 29)

De ese modo, el cuerpo se convierte en una entidad que permite comprender la dinámica sociocultural de cada sector y en una metáfora de la normatividad socializada y socializante, debido a su porosidad para incorporar y reproducir las relaciones de clase. De ahí se desprende la idea del cuerpo como una síntesis de la realidad sociocultural, cuyas características quedan inscritas en él (Cabañas Osorio, 2020).

Es bajo este marco conceptual que se recurre a la epistemología del cuerpo para realizar un breve análisis sobre la encarnación de la precariedad en jóvenes que viven en un contexto marcado por una profunda desigualdad, así como de las estrategias que ellos utilizan para responder a ese estado de cosas que los mantiene desprovistos de una vida en plenitud. Se propone aquí al cuerpo como un contenedor de las disputas socioculturales, las relaciones de poder y la violencia institucional; elementos que configuran a un sujeto juvenil que, desde su corporeidad, transgrede al orden establecido.

Estrategias para trabajar en un contexto de precariedad

Para llevar a cabo este proyecto de investigación que deriva en las conclusiones mostradas en el siguiente artículo, recurrimos al método etnográfico sustentado en la observación participante y en las entrevistas no estructuradas bajo descripciones densas en el diario de campo. Dicho material fue obtenido durante el seguimiento a cuatro jóvenes procedentes de barrios marginados en el municipio de San Fernando, Chiapas, y permitió una sistematización intermediada por el bagaje teórico para comprender las articulaciones entre cuerpo y precariedad. El procedimiento para entrar al campo y construir la información estuvo integrado por tres etapas: a) el vagabundeo previo, b) el efecto bola de nieve, y c) la aplicación de las técnicas.

En primera instancia, fue necesario realizar un acercamiento a uno de nuestros informantes. Para hacerlo, contactamos a inicios de 2023 a Alonso, un joven de 22 años que proviene de una familia de escasos recursos y con quien ya habíamos tenido la oportunidad de convivir años atrás. Con su aprobación comenzamos un "vagabundeo" y conocimos sus principales espacios de socialización. Aunque en un principio fue muy angustiante para nosotros ver con asombro lo que sucedía en algo tan común como acompañar a un joven de 22 años en su vida cotidiana, involucrarnos corporalmente en cada rincón y agudizar los sentidos nos dio la oportunidad de construir un corpus de información sumamente amplio.

En segunda instancia, conseguimos un efecto bola de nieve con su círculo más cercano y tratamos de convivir con todos para mantener un equilibrio y evitar ciertas preferencias. Sin embargo, aunque desde un principio sostuvimos pláticas y encuentros ocasionales con estos jóvenes, fue muy complicado obtener su confianza debido al choque

cultural y a la diferencia de edades que existe entre ambas partes. Frente a este escenario, la pregunta era: ¿cómo integrarnos al grupo? Para lograrlo, tuvimos que adecuarnos a sus maneras de vestir, a sus formas de hablar y a sus actividades de interés. Gracias a esta capacidad de adaptación poco a poco nos fuimos familiarizando con cada uno de ellos y la aceptación hacia nuestra presencia en el grupo se hizo evidente.

En tercera instancia, una vez concretadas estas relaciones humanas con Alonso, Juan, Gerardo y Orbelín, obtuvimos una muestra de cuatro informantes. Cabe destacar que, previo a obtener la confianza de estos jóvenes, ya se había puesto en marcha la observación participante; sin embargo al gestionar estas prácticas relacionales concretamos su aplicación que básicamente consiste en "la observación del contexto desde la perspectiva de la propia investigadora o investigador de una forma no encubierta o estructurada [...] no utiliza ni matrices ni códigos estructurados previamente, sino que se hace a partir de la inmersión en el contexto" (Gurdián, 2007, p. 191). Aunada a que puede ser de manera directa a través de entrevistas a profundidad, historias de vida, conversaciones informales, o bien, mediante el lenguaje no verbal, las acciones y la vestimenta (Oehmichen, 2014).

En cuarta instancia, utilizamos el diario de campo como nuestra principal herramienta. En él se describieron situaciones, emociones, dudas y observaciones en torno al objeto de estudio. Durante los primeros meses de arduo trabajo de campo, nos enfocamos únicamente en demostrar nuestra disposición de acompañar a los informantes, asumiendo el compromiso de participar en sus actividades. Siempre observamos todo lo que sucedía a nuestro alrededor y estuvimos abiertos a encontrar nuevas categorías. En cada sesión evitamos el uso del cuaderno de notas

para no alterar el comportamiento de los jóvenes, y no era sino hasta que volvíamos a casa cuando procedíamos a escribir.

Como resultado de esta ruta metodológica, se logró llevar a cabo el mapeo etnográfico de estos jóvenes. Esta aproximación permitió conocer sus prácticas cotidianas, su círculo más cercano y los espacios por los que transitan. A continuación, se presenta un recuento muy puntual acerca de estas características con el propósito de darles un rostro:

- En primer lugar, estos jóvenes provienen de los barrios Linda Vista, Guadalupe y Los Manguitos, ubicados en el municipio de San Fernando, Chiapas; y, aunque ninguno de ellos se encuentra en las periferias del municipio, las condiciones socioeconómicas de sus habitantes sí aluden a esta categoría. Un común denominador en la vida de estos jóvenes es que todos provienen de familias en condiciones de vulneración. Sus padres tienen serios problemas de drogadicción y se dedican a empleos informales como chalanes[2] y estibadores, mientras que sus madres laboran como trabajadoras domésticas y vendedoras ambulantes.

- En segundo lugar, en el caso de estos jóvenes se presenta una situación homóloga con respecto a sus niveles limitados de estudio. Su rango de edad oscila entre los 19 y los 28 años; asimismo, algunos suelen encontrarse en condición de analfabetismo. Al estar desempleados la mayor parte del tiempo, es común encontrarlos deambulando por sus barrios buscando qué hacer. En otras ocasiones es posible verlos tomando bebidas alcohólicas o "echando el desmadre"[3] con sus amigos en las

[2] Verbo coloquial utilizado para referirse a los ayudantes de la albañilería.
[3] Se trata de una expresión que significa divertirse o pasarla bien en un ambiente de confianza.

banquetas o esquinas. Debido a la mala alimentación y a la exposición al sol durante largos periodos, sus cuerpos denotan rastros de desnutrición y afecciones dermatológicas.

- En tercer lugar, durante nuestros recorridos visitamos campos de fútbol que paulatinamente han sido apropiados por estos jóvenes. Son canchas que las personas utilizan para realizar actividades físicas, pero que estos jóvenes han convertido en guaridas nocturnas para consumir estupefacientes o esconderse de la policía. También conocimos bares clandestinos escondidos en casas ubicadas en distintos puntos del municipio; se trata de patios acondicionados como bares que permanecen inhabilitados durante el día y mantienen una gran afluencia de personas en la madrugada.

- Por último, recorrimos un mercado negro conocido como el "Tepito", un vecindario como cualquier otro que durante el día aparece como un punto muerto en términos de movilidad, pero que en las noches se convierte en un centro al estilo *underground*.[4]

El papel del hogar, la escuela y el mercado laboral en la precarización juvenil

Conocer la trayectoria de estos jóvenes fue necesario para identificar las variables que los conducen hacia una zona de exclusión, donde se agudiza la precarización que viven en un contexto marcado por una profunda desigualdad. Por lo tanto, a continuación, se presentan de manera sistematizada los factores de vulnerabilidad que surgen a partir de la tríada entre la familia, la escuela y el mercado laboral.

[4] Originado en los movimientos contraculturales del sigo XX, el underground hace remembranza a una corriente subterránea que acapara la disidencia y lo contestatario. Actualmente, este concepto es utilizado para referirse a centros nocturnos caracterizados por toquines de bandas alternativas.

a) El hogar y el inicio de las rupturas sociales

Actualmente, nos enfrentamos a lo que Bauman (2002) ha denominado como modernidad líquida. Esta metáfora de la vida social muestra el cambio y la transitoriedad de los tiempos modernos que paulatinamente han desdibujado el sentido de comunidad. Ahí se produce una fragilidad de los vínculos sociales que se materializa en un individualismo caracterizado por la incertidumbre y la incapacidad de una coexistencia en armonía, además de una inmediatez y frivolidad que dan cuenta de una decadencia institucional cada vez más evidente.

Son justamente estos elementos los que consideramos sustanciales para el debilitamiento de los vínculos[5] familiares que fracturan la participación de estos jóvenes en la escuela y en el mercado laboral, para luego colocarlos en una zona de vulneración que agudiza su precarización. Durante las entrevistas realizadas con los jóvenes, pudimos percatarnos de que un común denominador entre ellos es la disfuncionalidad familiar. Estar en una atmósfera tan hostil provoca que constantemente vivan en carne propia distintos episodios de violencia intrafamiliar. Así lo expresaba Gerardo cuando platicamos sobre la situación que constantemente vivía en su hogar:

> Si we, desde morrito tuve pedos, más con mi jefa. Como mi papá era un gran desmadre pues el andaba en sus pedos, con otras viejas. Iday mi jefa se desquitaba conmigo y me mandaba a la verga porque yo sentía yo que no me quería por los pedos con mi jefe. (Barrio Guadalupe, E3, 24 de marzo 2024)

La familia, entendida como el primer referente de un espacio social, permite comprender cómo estos jóvenes lo habitan en función de los vínculos que van conformando con

[5] Para una indagación más profunda sobre el debilitamiento de las relaciones sociales véase el libro denominado Modernidad líquida (2000).

sus hermanos, padres y madres. Es un tipo de interacción basada en la violencia y el maltrato como consecuencia de la irresponsabilidad reproductiva, de la drogadicción y del alcoholismo que caracteriza a sus progenitores.

La reiteración de estos episodios provoca que la disfuncionalidad intrafamiliar se vaya normalizando a tal punto de ser considerada como parte de la vida cotidiana. Nacer y crecer en estos contextos familiares también implica que el miedo y el resentimiento se conviertan en un común denominador en la vida de estos jóvenes. Se trata de una cualidad que constantemente los mantiene a la defensiva y no permite la consolidación de relaciones más afectivas. Al respecto, uno de ellos relata lo siguiente:

> Con mi jefe pues, era muy culero. A mí sí me pegaba y me daba coraje, pero como estaba yo morrito no me podía a yo defendé. Aunque ganas no me faltaban porque mi mamá nada le decía porque también le tenía miedo. Si ella se metía también le sonaba y por eso ahí me dejaba. Ya luego con mis tíos tenía yo pedos, igual se ponían al brinco y no me dejaba yo. (Orbelín, Barrio Linda Vista, E6, 8 de mayo 2024)

En ese sentido, a partir de los problemas que tienen en casa, adoptan ciertas conductas que paulatinamente reproducen en la interacción con sus parientes más cercanos. Ahora ya no se trata solamente de problemas con los progenitores, sino de comportamientos que trascienden a la interacción con los abuelos, tíos y primos.

De ese modo, la única forma que encuentran para dirimir las diferencias con su círculo más cercano es mediante la fuerza física. Al no encontrar otras alternativas para gestionar sus emociones, constantemente recurren a la violencia física como una respuesta a la sensación de sentirse vulnerados. Se trata, pues, de una forma de negociar con

la falta de reconocimiento y cariño en el entorno más cercano.

> Llegaba yo a aventar piedra. Una ocasión, la última vez parece que lo iba yo aventar en el barranco estaba lloviendo ese día. Lo iba yo aventar a mi hermanito en el barranco. Pero ya lo vez que ahí en ese barranco cuando llueve corre el agua bien fuerte. A mi hermanito lo iba yo aventar, él estaba chiquito, no sé qué coraje tenía yo, tenía yo pedos, lo iba yo aventar y hace de cuenta que si lo hubiera yo aventado y si hubiera muerto mi hermanito (le escurren las lágrimas). Así estuvo la onda vos verga, estuvo gacho. Pedos que tuve. (Alonso, Barrio Los Manguitos, E2, 20 de marzo 2024)

Este relato ilustra muy bien el deterioro de los vínculos más cercanos. Contrario a lo que podría pensarse, para estos jóvenes la familia no representa un espacio de apego y refugio, sino de resentimiento y tristeza. Es por eso que los cuerpos de estos jóvenes se convierten en "receptores y encarnaciones" (Zebadúa Carbonell y Chacón Reynosa, 2003, p. 1) de la violencia doméstica donde las agresiones físicas y verbales afloran constantemente en sus procesos de socialización dentro y fuera de casa.

b) La escuela como lugar de exclusión y clasismo

En función de lo anterior, es importante tomar en cuenta que la infancia es una etapa crucial en la formación de cada individuo, ya que además de ser un momento de codependencia económica, también implica un espacio donde se constituyen los principales referentes de vida (Mestre Escrivá et al., 2004). Eso explica por qué estos jóvenes encuentran en la violencia doméstica una forma de socializar en otros espacios como la escuela, y por qué, cuando intentan hacerlo de otra manera, terminan por generar ciertas fricciones.

En ese sentido, cuando la escuela se convierte en un espacio de confrontación, la fuerza física vuelve a ser utilizada como una respuesta a los procesos de socialización centrados en el conflicto. Esto genera, como consecuencia, que las autoridades académicas impongan un aislamiento a los jóvenes para evitar agresiones físicas o verbales; lejos de aliviar la situación, esto solo se interpreta como uno de los primeros síntomas de exclusión social. Así lo menciona uno de ellos en el siguiente relato:

> Pus la neta bro, yo nunca quería irse a la escuela. Siempre tuve pedos que por cómo era yo, que porque no llegaba yo así bien vestido y toda la onda. A mí me hacían un chingo de bullyng pero yo no me dejaba yo. Ya sabía yo que pedos, entonces cuando se querían pasar de verga me ponía yo al tiro. (Orbelín, Barrio Linda Vista, E5, 4 de mayo 2024)

Esbozar la efímera participación de estos jóvenes en la escuela fue crucial para comprender cómo van determinando su manera de ser y de estar en otros círculos sociales, pero también para observar cómo, paulatinamente, son desplazados a una zona de vulneración que limita sus posibilidades de afianzarse en las dinámicas de una educación más formal.

Por otro lado, también fue posible constatar que la escuela opera como un espacio que reproduce el clasismo. Su funcionamiento consiste en la selección de aquellos niños que están en "condiciones" para formar parte de actividades extracurriculares, mismas que se basan en marcadores corporales como el color de piel y la estatura, así como en la capacidad económica de los progenitores para solventar los gastos que estos eventos conllevan.

Si bien es cierto que esto no es más que un intento por parte de las autoridades académicas para proyectar una

"buena imagen" en las escuelas, sigilosamente también establece jerarquías que condicionan la socialización entre unos y otros. Quienes no logran entrar en las dinámicas de estas actividades comienzan a estar aislados y tienden a agruparse entre sí. De este modo, sus experiencias como estudiantes "extraños" en las escuelas refieren otro síntoma de esa exclusión forjada desde las jerarquías.

> Pos sí pue we, ya vez que cuando eres morro te meten en bailables y todo ese pedo, iday una vez nos juntaron pal bailable pero las más bonitas los pusieron con los más caritas del salón. Esos estaban hasta adelante del bailable pues. Se miraba chido. Yo me acuerdo bien porque tenía yo como 9 años, ya razonaba yo. Si, a veces si me sacaba yo de onda porque los demás no se querían juntar conmigo que por que era yo el más loco. (Gerardo, Barrio Guadalupe, E2, 17 de marzo 2024)

Por consiguiente, paulatinamente se agudizan las distancias entre los estudiantes. Son brechas que emergen a partir de una clasificación de los cuerpos e indicadores de clase que, a la postre, permiten el reconocimiento de ciertos sectores y la diferenciación respecto a otros. De ahí que la escuela, lejos de equiparar las condiciones sociales, solo impulse la segregación y la construcción de mundos desiguales.

c) La discriminación en el mercado laboral

Esta transición de la escuela al mercado laboral siempre es complicada para los jóvenes que no terminan la educación básica, debido a que en el ámbito laboral es necesario contar con las credenciales mínimas para ocupar un puesto de trabajo. En el caso de estos jóvenes, la situación se agrava aún más ya que, además de no tener más estudios, también son discriminados. En ese sentido, si bien es cierto que antes de salir de la escuela sus opor-

tunidades eran escasas, ahora son nulas debido al estigma que surge por su lugar de procedencia.

Ese estigma suele estar asociado con ciertas conductas negativas que limitan sus posibilidades de ingresar al mercado laboral. Existe la percepción social de que, al contratarlos, podrían cometer delitos (como robos) o generar conflictos, tal como lo hicieron en sus entornos familiares o escolares. Asimismo, se cuestionan sus capacidades debido a su limitada escolaridad, bajo el supuesto de que carecen de competencias laborales. De acuerdo con Saraví (2015):

> La discriminación en el mercado de trabajo que bloquea el acceso a determinados puestos y ocupaciones para ciertos sectores de la población son un ejemplo clásico de la operación de los estigmas (…) de clase. Las referencias muy frecuentes a este tipo de situaciones se deben a que constituyen un ejemplo ilustrativo y elocuente del efecto de las relaciones sociales sobre la producción y reproducción de la desigualdad. (p. 176)

Por consiguiente, la mayoría de las veces son rechazados y, en el mejor de los casos, son utilizados para trabajar bajo exigencias físicas considerables, como ayudantes en general (lo que coloquialmente se conoce en el argot local como "chalán" o "mandadero"). Al ser empleos espontáneos, no cuentan con las condiciones mínimas ni con el equipo necesario para desempeñarse. La falta de oportunidades para trabajar con un salario digno y seguridad social evidencia procesos de exclusión.

Simultáneamente, ocupar puestos de trabajo con altos niveles de precariedad se vincula con la desigualdad de oportunidades que aqueja al municipio. Son relaciones de poder que convierten a estos jóvenes en mano de obra barata, sin dignidad, colocándolos en un riesgo latente.

Esto indica una desvalorización a causa de sus condiciones socioeconómicas, las cuales los despojan de cualquier posibilidad para desempeñarse en otros sectores.

Esta desigualdad genera una jerarquización que puede ser percibida en la interacción que tienen con otras personas durante sus jornadas laborales. La forma en que los tratan, las bromas que les hacen y la manera de pedirles las cosas indican un trato diferente por sus condiciones de clase. Se trata de un tipo de interacción que, a primera vista, se presenta como inofensiva, pero que esconde relaciones de poder sólidas. Esta subordinación opera mediante códigos culturales muy sutiles para hacer una distinción entre unos y otros.

> Fui a vender agua, pero ya me paga su papa de Alexis porque Don Arturo (dueño del negocio) que venda yo no me paga y ya lo que a veces digamos que Don Arturo cuando llego a chambear, el me paga, pero muy poquito we. Mmmm la neta saber, que porque piensa que no le echo ganas tal vez y le voy a roba, tal vez. (Alonso, Barrio Los Manguitos, E1, 16 de marzo 2024)

Es evidente que en las dinámicas formales del mercado laboral estos jóvenes no existen; son cuerpos excedentes que, en sus condiciones de vulnerabilidad, son reciclados para uso o fines elementales. Por ello, sus aspiraciones ya no pasan por proyectos vitales, sino por la esperanza de ser utilizados como mano de obra barata o encontrar otras formas de subsistencia. Por lo tanto, asumirse en estos trabajos tan precarios y vivir al día sin ningún cuestionamiento es un indicio de que el pobre no se siente tan pobre, pues, en un contexto sin memoria de tiempos mejores, los estragos de la desigualdad no solo se han legitimado entre quienes la padecen, sino que los han llevado a olvidarse de un futuro más promisorio (Bayón, 2012).

La encarnación de la desigualdad y la precariedad juvenil

De acuerdo con los resultados de la investigación, entendemos que la encarnación de la precariedad y la desigualdad da cabida a un tipo de joven criminalizado ante los ojos de los demás. Se trata de una imbricación entre juventud y precarización que, cuando se superpone con los marcadores corporales, configura percepciones equivocadas que violentan la presencia del individuo. Por consiguiente, nacer y crecer en un contexto de alta precarización no solo significa sobrevivir a cuentagotas, sino también corporizar esas penurias y convertirse en una caldera de todos y cada uno de los malestares sociales.

a) La corporización de la vida callejera y el estigma

Conocer la cartografía espacial de los jóvenes sujetos de estudio fue muy importante para identificar los elementos que corporizan en la vida callejera. Andar por las calles durante gran parte del día, pasar horas en las máquinas de videojuegos de los negocios (coloquialmente conocidos como "maquinitas") y deambular por las casas de sus conocidos determinan sus códigos de convivencia y sus pautas de interacción. En estos espacios se relacionan con jóvenes que les transmiten sus gustos y estéticas, hacen enemistades con otros barrios y atraviesan experiencias que se encarnan en sus cuerpos.

La corporización de la vida callejera se refleja en tatuajes con símbolos religiosos, perforaciones de distintos tamaños y cicatrices por todo el cuerpo, como resultado de las confrontaciones con jóvenes de otros barrios. Sin embargo, estas inscripciones en la piel no solo revelan parte de su vida callejera, sino también el estigma que surge en función de los marcadores corporales. Un ejemplo que ilustra con claridad la discriminación por parte de la policía es

mencionado por Gerardo cuando narra su experiencia al haber orinado en la vía pública:

> ¡Sí, wey, puta madre! yo venía yo de echar un cotorreo. Iday como andaba yo medio pedo me dio ganas de orinar velo wey, y no mames, en eso que baja la patrulla. Iday pue wey no me di cuenta, y que en corto me suben a la patrulla y me llevan a la presi. Ahí el juez o no sé que sea llega y me dice; tú estabas orinando en la calle y te vas a quedar encerrado porque tenés cara de ratero. Iday yo le dije pues que si solo por hacer pipí en la calle me iban a encerrar y me dijo que sí, que me iba a poner cargos por robo que por los tatuajes culeros que tengo. Así me dijo velo wey. (Barrio Guadalupe, E11, 02 de junio 2024)

De ese modo, el estigma no surge solamente por los tatuajes y las perforaciones, sino por la calidad de estos trabajos y por quien los lleva. La conjugación de la piel morena, la baja estatura y el cabello descuidado, sumado a los tatuajes mal hechos y las perforaciones mal cicatrizadas, dan como resultado un fenómeno singular: el estigma. Por dicha razón, cuando estos jóvenes reúnen tales características, inmediatamente suelen ser asociados con ciertas prácticas transgresoras y conductas negativas.

En ese sentido, la lectura del cuerpo ya no pasa únicamente por las inscripciones en la piel, sino también por los marcadores corporales. Su discriminación por parte de las autoridades tiene que ver, entonces, con una representación distorsionada sobre sus condiciones físicas y sus transformaciones corporales. Ser joven, moreno, de baja estatura y llevar tatuajes o perforaciones es, por tanto, mal visto debido al nivel desconfianza y el miedo que genera.

Por consiguiente, queda claro que la imbricación entre las inscripciones en la piel y los marcadores corporales revelan

una posición del sujeto en el campo social. Son atributos negativos que permiten una lectura alterada del individuo para asociarlo con ciertas conductas y comportamientos. Lo cual indica que la vida callejera se encuentra condicionada por las relaciones de poder que se entrecruzan con las marcas en la piel.

b) El tatuaje simbólico y la encarnación de la memoria

A partir del análisis realizado previamente, podemos argumentar que los jóvenes sujetos de estudio han ido corporizando sus trayectorias en un contexto marcado por una profunda desigualdad. Sin embargo, durante nuestra convivencia con ellos, también fue posible identificar la existencia de experiencias resguardadas a nivel emocional que afloran con la estimulación de la memoria mediante ciertos olores, lugares y personas.

En ese sentido, aunque es verdad que hay evidencias en el cuerpo, también existe una encarnación de la memoria que emerge en el lenguaje corporal y en el comportamiento del individuo. En el caso específico de Alonso, es importante destacar que él no presenta tatuajes o perforaciones que rememoren su trayectoria como ocurre con los otros muchachos. A simple vista parece un joven como cualquier otro; sin embargo, a partir de su interacción, es posible percibir una carga emocional que se revela en sus comportamientos y discursos.

El siguiente fragmento ilustra perfectamente algunas experiencias resguardadas a nivel emocional que pretenden ser inmortalizadas en tatuajes y que, a pesar de no estar plasmadas en la piel, si ostentan un posicionamiento que se desprende en comportamientos y conductas.

> No sé, en una ocasión me quise poner un tatuaje (señala el pecho) digamos aquí. Un nombre de mi jefa

> y me quería tatuar un simpson aquí y un hermanito por un motivo ¿por qué motivo? si, luego dije no, puta madre, pero me arrepentí. ¿y el tatuaje del simpson por qué? por el hijo perdido we. Por eso mismo que andaba yo pues antes, me sentía yo el hijo perdido. En ese tiempo me iba yo a tatuar con pancho el "diablo", pero en ese entonces me fui a trabajar. Me iba yo a tatuar un Bar de los simpson ya lo vez que es el rebelde, el caprichudo ¿y el tatuaje de tu mamá y de tu hermano por qué? porque ellos me cuidaban siempre, ya lo vez Lisa y su mamá que lo cuidaban (voltea la mirada y evita llorar). (Alonso, Barrio Los Manguitos, E2, 20 de marzo 2024)

Se trata de una subjetividad asociada con virtudes y necesidades que emergen en un contexto caracterizado por la precarización. Es la virtud de mantener vínculos afectivos con su madre y con su hermano a pesar de todos los problemas que han tenido, pero también la necesidad de sentirse protegido en medio de tantas adversidades.

Por otro lado, aunque es posible percibir afectividad en torno a su madre y a su hermano, también existen situaciones no resueltas que se manifiestan en su cuerpo. Son alteraciones corporales, expresiones faciales y tonos de voz que aparecen cuando el muchacho se traslada al pasado con la visita a ciertos lugares, con la percepción de ciertos olores y en el encuentro con determinadas personas. Se trata de una imbricación entre recuerdos y significados que están ahí, a la espera de ponerse a flor de piel a partir de lo que dispone el individuo.

Estos pequeños detalles fueron muy importantes para entender que su cuerpo "es un cuerpo afectado, sensible, vibrátil (...)" (Silva, 2016, p. 60) por todas las vicisitudes que ha tenido a lo largo de su vida. Para Alonso recordar es volver a vivir porque es la historia hecha carne, debido

a la existencia de una memoria del cuerpo que habla por sí misma antes que cualquier otro lenguaje; se trata de un dolor que, cuando es trastocado por la introspección del pasado, expone al cuerpo como "coraza emocional" (Zebadúa Carbonell y Chacón Reynosa, 2003, p. 5). Son las vivencias tatuadas en el corazón y en la memoria que hablan por sí mismas cuando las palabras se quedan cortas.

c) El cuerpo en decadencia como práctica de transgresión

Si se toman en cuenta todas las vicisitudes que estos jóvenes han experimentado a lo largo de sus vidas, es posible constatar cómo estas se convierten en factores que ordenan y estructuran sus cuerpos. Son experiencias encarnadas que hablan de las trayectorias profundamente precarizadas que han atravesado en un escenario marcado por una profunda desigualdad. Los trabajos temporales y mal remunerados, el desgaste físico por estar expuestos a las inclemencias del sol, el uso constante de herramientas rudimentarias, la mala alimentación y el consumo de estupefacientes se traducen en cuerpos escuálidos.

Son cuerpos que mantienen una hexis compuesta por hombros caídos, brazos sueltos y torso encorvado, sonrisa a medio lado y ojos enrojecidos, mientras usan gorras viejas, playeras desgastadas o van con el torso descubierto, mostrando la ropa interior y el short o pantalón a media cadera. La imbricación de estos elementos da como resultado cuerpos en decadencia que provocan una intolerancia en los demás. Por esta razón, la presencia de estos jóvenes se convierte en una manifestación que incomoda, en un elemento que resulta ofensivo y causa repulsión. Se trata de un conjunto de marcadores corporales reconocidos por propios y extraños que producen miradas despectivas y los desplazan a una zona del no ser (Fanon, 2009).

Son jóvenes que no incomodan si permanecen en sus barrios, pero causan indignación cuando aparecen en otros sectores. Aunque parece que a ellos no les importa, siempre son conscientes de las miradas negativas que provoca su presencia; por esta razón, ponen mucho empeño en moverse "a descuadro" para confrontar el orden y disgustar a la gente. Es una forma de asumirse desde la propia estigmatización y, aunque no genera ninguna repercusión importante en los demás, sí produce una satisfacción individual en cada uno de ellos.

Por consiguiente, exageran cada movimiento para dar paso a una práctica de resistencia desde el propio cuerpo. Su funcionamiento consiste en la reiteración de sus acciones y en la idea de hacer con mayor ímpetu aquello que incomoda a la sociedad. Bajo esta lógica, si algo caracteriza a estos jóvenes "es su capacidad para transformar el estigma en emblema, es decir, hacer operar con el signo contrario las calificaciones negativas que les son imputadas" (Reguillo, 2000, pp. 79-80).

En ese sentido, frente a la imposibilidad de cambiar la situación en la que se encuentran, estos jóvenes se apropian de lo único que tienen: sus cuerpos. Es una forma de asumir su existencia en medio de tantas adversidades para hacerse presentes y visibilizarse. De ahí que el cuerpo no solo sea una entidad donde se encarnan sus trayectorias, sino también un lienzo manipulado y transformado a conciencia propia. El cuerpo se convierte, entonces, en un discurso político de contracultura que funciona a contrapelo de los preceptos impuestos por los grupos de poder. Se trata del cuerpo como el territorio de quien lo habita, no de ese estado de cosas que busca contenerlos.

Reflexiones finales

Abordar el tema de la desigualdad y la precariedad encarnada en jóvenes con trayectorias profundamente complejas obedece a la necesidad de explicar que los cuerpos juveniles no son producto de un proceso natural, sino de las distintas fuerzas que se entrecruzan con resistencias y conflictos. Los cuerpos juveniles, en tanto sujetos con capacidad de agencia, son campos de batalla donde se inscriben relaciones de poder, pero también luchas continuas. Entender que estos cuerpos juveniles son el resultado del campo social en donde juegan, resulta indispensable para romper con la idea determinista que los enmarca a todos en el mismo discurso. Considerar el contexto de esta investigación, que da cabida a un tipo de joven caracterizado por encarnar la precariedad, es una postura influenciada por los estudios regionales donde se sostiene que la región tampoco es un coto territorial, sino una región que precisamente es construida en función de esa delimitación espacial y de la experiencia de quienes la habitan.

Referencias

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación, 11*(2), 59-81. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150301

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.; 2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Original work published 1980).

Bayón, M. C. (2012). El lugar de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología, 74*(1), 133-166. https://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/29538

Bauman, Z. (20002). *Modernidad Líquida* (M. Rosenberg y J. Arrambide, Trad.; 1.ª ed.). Fondo de Cultura Económica. (Original Word published 2000).

Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social. (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020*. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_ de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Chiapas_2020.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social. (2024). *Análisis de la población en situación de pobreza extrema 2024*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/contribucion_estrategias_pobreza/Pobreza_extrema_Mexico.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2024. Desafíos de la protección social no contributiva para avanzar hacia el desarrollo social inclusivo*. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b47d0172-5948-467c-804e-083de2968fe9/content

Caballero, M. (2023, septiembre 13). El cacique de San Fernando. *Diario de Chiapas*. https://diariodechiapas.com/opinion/letras-desnudas/el-cacique-de-san-fernando/

Cabañas Osorio, J. A. (2020). *Cuerpo y Capitalismo: del cuerpo moderno al neoliberal*. Universidad Iberoamericana.

Capdevielle, J. (2011). *El concepto de habitus: "con Bourdieu y contra Bourdieu"*. Revista Andaluza de Ciencias Sociales, (10), 31-45. https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664

Castillo Hernández, A. L. y Chacón Reynosa, K. (2020). Región de la experiencia vivida. En Chacón Reynosa, K. J. y Zebadúa Carbonell, J. P. (Eds.), *Regiones*

socioculturales. Una perspectiva desde los estudios regionales en Chiapas (pp. 65-97). Universidad Autónoma de Chiapas.

Cruz Ocaña, L. E. (2020). Estudio regional de la religión contemporánea, En Chacón Reynosa, K. J. y Zebadúa Carbonell, J. P. (Eds.), *Regiones socioculturales. Una perspectiva desde los estudios regionales en Chiapas* (pp. 129-168). Universidad Autónoma de Chiapas.

DataMéxico. (2025). *San Fernando: economía, empleo, equidad y calidad de vida*. https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/san-fernando

Finol, J. E. (2009). El cuerpo como signo. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 6*(1), 128-129. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2936291

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Piel_negra-Frantz_Fanon.pdf

García Selgas, F. J. (1994). El cuerpo como base del sentido de la acción social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 68*(98), 41-83. https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1635

Giménez, Gilberto (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, *VII*(17), 8-24. https://www.redalyc.org/pdf/607/60722197004.pdf

Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER)*. https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigmacualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf

Hernández López, J.J. (2010). Los estudios regionales en un contexto de globalización ¿sirven de algo? En Venegas Delgado, H., Hernández López, J. J., Valdés Dávila, C. M., Fábregas Puig, A. y Casillas Báez, M. A. (Eds.), *Las regiones en Latinoamérica. Nuevos talleres internacionales de estudios regionales y locales* (pp. 83-103). Acento Editores.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2024). *México en cifras. San Fernando, Chiapas*. https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=070000070079#collapse-Resumen

Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo* (P. Mahler, Trad.; 1.ª ed.). Ediciones Nueva Visión. (Original work published 1992). https://www.jeanlauand.com/LebretonSociologiaCuerpo.pdf

Martínez Mendoza, S. (2021, junio 20). Cuatro caciques municipales. *Chiapas Paralelo*. https://www.chiapasparalelo.com/opinion/2021/06/cuatro-caciques-municipales/

Merleau Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.; 1.ª ed.). Planeta De Agostini. (Original work published 1945).

Mestre Escrivá, V., Samper García, P. y Frías Navarro, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 36*(3), 445-457. https://www.redalyc.org/pdf/805/80536306.pdf

Oehmichen, C. (2014). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. UNAM. http://ru.iia.unam.mx:8080/bitstream/10684/23/1/449.pdf

Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Desclée de Brouwer.

Reguillo, S. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo editorial Norma. https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/2023-07/Reguillo-Emergencia%20de%20culturas....pdf

Secretaría de Bienestar. (2025). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/973015/07079_San_Fernando_2025.pdf

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. CIESAS.

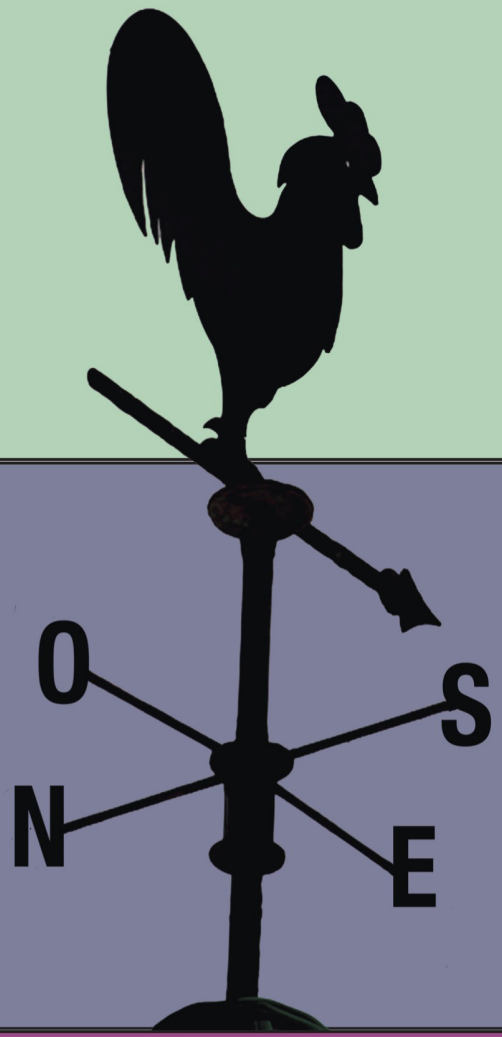
Silva, D. (2016). *Pedagogía y criminalización: cartografías socioeducativas con adolescentes*. Editorial UOC.

Zebadúa Carbonell, J. P. y Chacón Reynosa, K. J. (2023). Miedos y corporalidades: cultura y cuerpos en el contexto de la pandemia del COVID-19 en Chiapas. Entre Diversidades. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 20*, 2007-7610. https://entrediversidades.unach.mx/index.php/entrediversidades/article/view/446/58



El Sur en construcción:
Miradas socioculturales desde lo regional

Esta obra se terminó de editar en septiembre de 2026
Centro de Estudios Avanzados e Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades CECISOH AC



PALABRAS DE LA AUTORA

El sur ha sido frecuentemente representado como atraso, carencia o periferia. Estas imágenes no son inocentes: configuran políticas públicas, prácticas educativas y formasde intervención estatal. La región se construye tanto en los discursos académicos como en los dispositivos institucionales y mediáticos. Por ello, cuestionar la categoría "Sur" no implica negarla, sino desnaturalizarla. Aquí el diálogo con la perspectiva decolonial se vuelve decisivo.

Al subrayar la naturaleza construida de la región, la crítica decolonial permite interrogar quién la construye, desde dónde y con qué efectos de poder. No todos los saberes han participado en igualdad de condiciones en esa construcción. Uno de los ejes que atraviesa este libro y que emerge de los apuntes y discusiones que lo hicieron posible, es la idea de que escribir la región es intervenir en ella.

En el caso del Sur de México, muchas de sus formas de vida, racionalidades comunitarias y prácticas culturales han sido clasificadas como residuales o premodernas, cuando en realidad constituyen matrices propias de producción de sentido. Incorporar un enfoque decolonial implica reconocer la necesidad de una ecología de saberes que permita dialogar sin jerarquías entre conocimientos académicos y saberes situados, entre teoría crítica y experiencia comunitaria. Escribir no sobre la región sino desde ella, no es únicamente una construcción socio-espacial; es también un campo de disputa epistemológica.