



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ**

**Facultad de Derecho  
Facultad de Psicología  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

**“Las Niñeces Tének de Tamaletón: Tejedoras de Sueños y Realidades”**

# **T E S I S**

**para obtener el grado de**

**MAESTRA EN DERECHOS HUMANOS**

**presenta**

**Macarena Villasuso Villanueva**



**Director de tesis  
Dr. Manuel Alfonso Martínez Treviño**



**Ciencia y Tecnología**

Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación



**Generación 2023-2025**

**San Luis Potosí, S.L.P., a octubre de 2025**



Las Niñeces Tének de Tamaletón: Tejedoras de Sueños y Realidades © 2025

by Macarena Villasuso Villanueva

is licensed under

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

CC BY-NC-SA 4.0

*En memoria de mi abuela, bisabuelas, tatarabuelas y todas aquellas que me abrieron camino.*

*En memoria de las que perdieron la vida en la lucha por la igualdad y la dignidad.*

*A las niñas y niños que habitan mundos “distintos”.*

*A Triana, Marina y Cayetana.*

## **Agradecimientos**

*Finalizar esta investigación es un logro colectivo de un grupo de personas excepcionales.*

*Gracias a las madres, abuelas y maestras de la comunidad Tének de Tamaletón Tercera Sección, por compartirme sus saberes, pesares y esperanzas.*

*Gracias a las niñas y niños de la comunidad, por su ejemplo de valentía, amor y resistencia y por compartirme sus alimentos, miedos, tristezas y alegrías.*

*Gracias al Dr. Manuel Alfonso Martínez Treviño por ayudarme a ver que otras formas de existir no son sólo válidas, sino necesarias.*

*Gracias a la Dra. Laura Edith Saavedra Hernández, por acompañarme en la comprensión de la vida a través del amor y la esperanza.*

*Gracias a la Dra. Olivia Graciela Fierro Hernández, por su ejemplo, lectura y escucha consciente.*

*Gracias a mis compañeras y compañeros de generación, por abrir mi horizonte a un sinfín de opresiones, pero también de salidas.*

*Gracias al cuerpo académico y administrativo de la Maestría en Derechos Humanos, por su entrega, pasión y compromiso en la formación de personas conscientes, sensibles y críticas.*

*Gracias a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, porque la educación es un derecho, no un producto ni un privilegio.*

*Gracias a mi madre, por su apoyo incondicional en todas mis aventuras y decisiones. Por enseñarme con su ejemplo la importancia de luchar siempre por un mundo más justo.*

*Gracias a Andrés, mi compañero de vida, aventuras y cafés, por existir, acompañarme e impulsarme a lo largo de este proceso.*

*Finalmente, gracias a mi abuela Eva, por lo que ella y yo sabemos.*

*Escribo convencida de que las niñas no son un “todavía no”, sino personas que existen aquí y ahora, con sus palabras, silencios y sueños.*

*Tamaletón me enseñó que resistir no siempre es gritar. Que también se resiste jugando, dibujando, cuidando, enseñando y soñando.*

*Las niñas y los niños, junto a sus madres, abuelas y maestras, sostienen el presente con fuerza y esperanza. Frente a un Estado ausente y a estructuras que insisten en imponer silencios y violencias, ellas y ellos nos muestran que la vida puede seguir abriéndose paso.*

*Este trabajo, entonces, es también un compromiso: defender siempre el derecho a existir en plural, a vivir dignamente, y a soñar sin que nadie declare esos sueños imposibles.*



## Índice

<i>INTRODUCCIÓN</i> .....	1
<i>CAPÍTULO PRIMERO CARTOGRAFÍAS DE LAS NIÑECES: TRAYECTORIAS SOCIOHISTÓRICAS Y PERSPECTIVAS DECOLONIALES</i> .....	17
1.1. Evolución de las concepciones sobre las niñas: Enfoques disciplinarios.....	17
1.1.1. Aportes de la antropología de la infancia .....	18
1.1.2. Los <i>Childhood Studies</i> .....	24
1.1.3. Aportes de la sociología de la infancia .....	27
1.2. Niñas, niños, raza, clase y género: La huella colonial.....	31
1.2.1. De la conceptualización: infancia, niñez y niñas.....	32
1.2.1.1. Infancia.....	32
1.2.1.2. Niñez .....	34
1.2.1.3. Niñas .....	34
1.2.2. La exposición de las niñas al orden colonial impuesto .....	37
1.2.2.1. Niñas, por el orden adultocéntrico.....	37
1.2.2.2. Parte del Abya Yala, por periféricas y expuestas a la constelación colonial.....	40
1.2.2.3. Niñas (cis), por el poder patriarcal al que están sometidas .....	41
1.2.3. “Niños sin niñez” .....	42
1.2.3.1. La pretensión de universalidad en el derecho internacional de los derechos humanos.....	43
1.2.3.2. El enfoque postcolonial como forma de abordar la problemática.....	44
1.3. Género y decolonialidad: Propuestas feministas.....	45
1.3.1. Género como categoría analítica y su enfoque decolonial.....	46

1.3.1.1. Reivindicación de los saberes y prácticas comunitarias de las mujeres tének.....	48
1.3.1.2. Diferenciación de las concepciones de niñeces en Tamaletón frente a las visiones hegemónicas .....	49
1.3.1.3. Análisis de la cosmovisión tének en relación con las niñeces y el género.....	49
1.3.1.4. Comprensión de la resistencia comunitaria sin necesidad de categorizarla externamente .....	49
1.3.2. Feminismos comunitarios .....	50
1.3.3. Feminismos del Abya Yala .....	52
Conclusiones del capítulo.....	54
<i>CAPÍTULO SEGUNDO TEJEDORAS DE REALIDADES: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS TÉNEK, LA ESCUELA, LAS MADRES Y LAS MAESTRAS.....</i>	<i>56</i>
2.1. Tamaletón: contexto geográfico, cultural y personal .....	58
2.1.1 Los Tének y la comunidad de Tamaletón .....	58
2.1.2 Contexto sociohistórico y actual .....	62
2.1.3. Nombrarme en la investigación: la mirada que observa y se transforma ..	64
2.2. La escuela en Tamaletón: entre lo comunitario y lo institucional .....	68
2.2.1. La escuela como espacio de encuentro entre lo local y lo estatal .....	68
2.2.2. El rol de las maestras en la configuración de los sueños y aspiraciones de las niñeces .....	74
2.2.2.1. Las maestras frente a las tensiones entre Estado y comunidad .....	74
2.2.2.2. Las maestras en la comunidad: puentes y barreras .....	75
2.2.2.3. Reflexiones personales .....	78
2.2.3. Las madres y la escuela: vínculos, expectativas y tensiones .....	79
2.2.3.1. Anotaciones teóricas .....	80
2.2.3.2. Las voces de las madres y sus reflexiones sobre el futuro y las posibilidades.....	81
2.2.3.3. Reflexiones personales .....	84
2.3. Soñar en colectivo: voces de niñas y niños tének.....	87

2.3.1. Lenguajes de los sueños: palabras y dibujos .....	88
2.3.1.1. Lo que muestran los dibujos .....	89
2.3.2. Cartas al futuro: sueños y horizontes de las infancias tének.....	94
2.3.2.1. Lo que dicen las cartas .....	96
2.3.3. Entre sueños y realidades .....	100
2.3.3.1. Condiciones estructurales y tensiones cotidianas .....	101
2.3.3.2. Agencia y esperanza.....	104
Conclusiones del capítulo .....	106
<i>CAPÍTULO TERCERO TEJEDORAS DE SUEÑOS: ENCUENTROS, CONTRASTES Y HORIZONTES</i> .....	108
3.1. Sueños, interculturalidad y resistencia: claves conceptuales .....	109
3.1.1. Interculturalidad crítica: descentrar la mirada.....	109
3.1.1.1. Interculturalidad crítica en el contexto educativo .....	110
3.1.1.2. Tamaletón desde una visión intercultural.....	113
3.1.2. Soñar para existir y resistir: los sueños como práctica política .....	114
3.1.2.1. Los sueños como prácticas situadas: bases conceptuales .....	115
3.1.2.2. Soñar en Tamaletón.....	117
3.1.3. Interculturalidad y sueños como práctica política: apuntes personales... ..	119
3.2. Cuidar, enseñar, acompañar: hacia una pedagogía situada en Tamaletón ..	120
3.2.1. La educación desde los vínculos: fundamentos de una pedagogía situada .....	122
3.2.1.1. El cuidado como práctica pedagógica y política .....	122
3.2.1.2. Una pedagogía situada en el territorio .....	125
3.2.2. Pedagogías críticas en el contexto de Tamaletón.....	126
3.2.2.1. La educación como acto político y emancipador .....	126
3.2.2.2. Aprender viviendo: interculturalidad, comunidad y proyecto de vida	128
3.2.3. Entre cuidados, saberes y perspectivas personales .....	130
3.3. Horizontes: claves de esperanza .....	131
3.3.1. La agencia como capacidad situada: más allá de la resistencia visible ..	132
3.3.1.1. Más allá de la resistencia: agencia situada.....	133

3.3.1.2. Agencia en el contexto de Tamaletón: género y estructuras de poder .....	136
3.3.1.3. Mirar desde Tamaletón .....	140
3.3.2. “Infancias dignas, o cómo descolonizarse” .....	141
3.3.2.1. ¿A qué obstáculos nos enfrentamos al hablar sobre niñeces? .....	142
3.3.2.2. ¿Cómo enfrentan las niñeces esos obstáculos? .....	147
3.3.3. Entre agencias, horizontes y perspectivas personales .....	152
Conclusiones del capítulo .....	154
<i>CONCLUSIONES</i> .....	156
<i>BIBLIOGRAFÍA</i> .....	161

## INTRODUCCIÓN

### **¿Por qué *Tejedoras de Sueños y Realidades*?**

El título de esta tesis busca nombrar aquello que las niñas y los niños de esta comunidad construyen día a día. En cuanto a los *sueños y realidades*, lejos de concebir a los primeros como lo opuesto a la realidad, esta investigación propone entenderlos como una forma de existencia y de agencia profundamente arraigada en lo colectivo<sup>1</sup>. En muchas tradiciones occidentales, soñar se asocia con lo irreal o incluso lo ingenuo. Sin embargo, en Tamaletón, los sueños son anclajes de sentido que expresan deseos, pero también territorios, memorias, aprendizajes y futuros posibles que se van entrelazando con las realidades vividas. Los sueños no escapan del mundo, sino que lo piensan y lo transforman. Así, nombrar a las niñas y niños tének como tejedoras de sueños y realidades es una afirmación política: las niñas y los niños de Tamaletón participan en la vida comunitaria, proyectan horizontes, habitan tensiones y resisten desde sus propios lenguajes, tiempos y vínculos. Esta tesis se posiciona, entonces, desde la convicción de que soñar también es hacer, y que hacerlo colectivamente es una forma de vida.

El uso de la palabra *tejedoras* en el título de esta tesis tampoco es casual. Es un gesto simbólico y político, inspirado en la noción del *entrettejido* que aprendí de mi director de tesis (Martínez Treviño, 2019). Desde esa perspectiva, pensar críticamente implica reconocer que los territorios, los cuerpos, los tiempos, los vínculos, los saberes y los problemas no están separados, sino entrelazados; que lo aparentemente desarticulado se conecta en tramas complejas de sentido. Esta forma de mirar el mundo resonó profundamente en mi encuentro con las niñas y niños tének de Tamaletón, quienes, desde su cotidianidad, entretjejen también múltiples hilos: los de la escuela y la comunidad, los de la lengua y el silencio, los del trabajo y el juego, los de los sueños y las condiciones materiales. Las niñas y niños no son solo receptoras de lo

---

<sup>1</sup> Este enfoque teórico se aborda a profundidad en los capítulos 2 y 3 de la tesis.

que ocurre a su alrededor, sino sujetas que observan, sienten, recuerdan, anticipan y, a partir de todo eso, construyen sus realidades. Por eso, nombrarlas *tejedoras* es reconocer su capacidad de agencia, su sensibilidad situada y su forma de pensamiento, capaz de mirar lo pequeño y lo grande, lo propio y lo colectivo, y sostenerlo todo en una misma hebra de vida.

El acto de tejer es una práctica generadora de sentido por excelencia, esta actividad fue de gran importancia para las mujeres tének en el pasado (Lara-González, 2022) y hoy en día, aunque ya no se practica con tanta frecuencia, se equipara con el bordado de diversos textiles considerados “artesanales”, principalmente en las prendas “típicas” que las propias mujeres y niñas utilizan en ciertos contextos festivos (Martínez Treviño, 2012). De tal manera, la actividad textil y el acto de tejer (bordar, hilar, tramar), además de ser fundamentalmente una actividad femenina, promueve múltiples sentidos que no solo se reflejan en las artesanías con las que se ha insistido en caracterizar a las mujeres tének, sino que también es una forma de pensar y habitar el mundo. De esta manera, el tejido, o mejor dicho, el bordado tének no es solo una actividad económica representativa de la Huasteca potosina que se plasma en una prenda caracterizada como “artesanal” y “tradicional”, sino que también es una forma en que las mujeres crean la existencia, el tiempo y el transcurrir; en este sentido, la importancia del acto de tejer permea en todas las esferas de la vida cotidiana de mujeres y niñas tének que día con día imaginan, transforman y crean realidades y sueños como se demostrará a lo largo de este trabajo.

## **Lo que estudia la tesis**

La “niñez”<sup>2</sup> ha sido una categoría históricamente construida, moldeada por discursos disciplinarios, jurídicos y políticas públicas que han definido quién puede ser

---

<sup>2</sup> Como posicionamiento político, la tesis utiliza “niñas y niños” para referirse a las personas de este grupo de edad. Aunque parezca más largo o “innecesario”, se abandona el uso de solo “niños” para referirnos a ambos, ya que basado en la teoría feminista del lenguaje y como parte de una deuda histórica con las mujeres, como lo propone una de mis compañeras de maestría en su tesis *Lenguaje*

considerado niño o niña, y en qué condiciones. Estas definiciones, aunque presentadas como universales, responden a contextos particulares: a sistemas de conocimiento, a estructuras coloniales y a formas de poder que han jerarquizado los cuerpos, los saberes y las vidas. Pensar las niñeces desde un lugar distinto implica descentrar esas miradas hegemónicas y abrir espacio a otras formas de vivir, nombrar y soñar la infancia.

Esta tesis parte del cuestionamiento: ¿qué significa ser niña o niño en Tamaletón, una comunidad tének ubicada en San Luis Potosí, México? Y, con ello, ¿cómo se configuran ahí las ideas sobre educación, futuro, género, comunidad, Estado y derechos? En este trabajo no se pretende ofrecer respuestas cerradas, sino abrir un diálogo entre las voces de niñas, niños, madres, maestras, saberes comunitarios y marcos críticos de análisis. Se busca tejer una reflexión situada que dé cuenta de las tensiones, encuentros y posibilidades que surgen en ese espacio entre lo comunitario y lo institucional, entre lo estatal y lo cotidiano, entre lo global y lo local.

A través de un enfoque decolonial, feminista y crítico, la investigación pone en el centro los sueños, las voces y las prácticas de quienes, históricamente, han sido objeto de tutela, pero no reconocidos como sujetos epistémicos y políticos. Las niñas y niños tének no solo están atravesados por estructuras de desigualdad, sino que también producen saberes, nombran el mundo y participan activamente en su comunidad, aun cuando sus formas de participación no siempre sean reconocidas como tales.

---

*inclusivo: análisis desde filosofías del lenguaje feministas (Rodríguez Cuellar, 2025), asumir que se habla de ambos grupos solo utilizando “niños”, es invisibilizar a las “niñas”.*

En el apartado 1.2.1. se abordan a profundidad las diferentes formas de referirnos a las personas que abarcan este grupo de edad. Básicamente, “niñez” se utiliza comúnmente desde la occidentalidad como referencia a la etapa de vida entre los 0 y 18 años de edad, “infancia” se utiliza como concepto más biológico para referirnos a etapas que atraviesan las personas de este grupo de edad a través de los cambios en su cuerpo y “niñeces” se utiliza críticamente cuando nos referimos a las diversas formas de existir como niña y niño en el mundo. En la presente tesis, se toma el término “niñeces” desde un posicionamiento crítico, pero se utilizan todos los términos de acuerdo con el contexto de lo que se esté hablando.

Este trabajo se estructura en tres capítulos, cada uno con un objetivo específico que, en conjunto, contribuyen al propósito general de la investigación. El objetivo general es analizar las concepciones y experiencias de las niñas en la comunidad tének de Tamaletón, San Luis Potosí, a partir de las voces, prácticas y sueños de niñas, niños, madres y maestras, articulando categorías como género, comunidad, educación e interculturalidad desde una perspectiva crítica, feminista y decolonial.

Como objetivos específicos se plantean:

- Analizar el proceso histórico de construcción de la categoría niñez desde diversos enfoques disciplinarios, así como sus implicaciones coloniales y de género, incorporando los aportes de los feminismos comunitarios y del Abya Yala como marcos analíticos para comprender las niñas situadas.
- Contextualizar la comunidad de Tamaletón y explorar las experiencias escolares de las niñas y niños tének desde las voces de sus protagonistas, identificando tensiones y encuentros entre lo comunitario y lo estatal, y destacando los vínculos, horizontes y saberes compartidos entre madres y maestras.
- Problematizar las categorías de agencia, derechos y participación desde una perspectiva crítica y decolonial, incorporando tanto marcos teóricos del Sur global como experiencias concretas de las niñas tének, para visibilizar formas alternativas de existencia, ciudadanía y dignidad.

Esta investigación parte de la convicción de que reconocer otras formas de existir como niña y niño en el mundo, más allá de las históricamente impuestas por marcos occidentales, no solo es necesario, sino urgente para avanzar hacia una justicia verdaderamente intercultural. Las niñas tének de Tamaletón no pueden ser comprendidas desde categorías universales, homogéneas y muchas veces descontextualizadas que definen lo que debe ser una infancia “plena”, “protegida” o “educada”. Por el contrario, estas niñas se configuran desde sus propias formas de relación con la comunidad, el territorio, el saber y el cuidado, lo cual implica revalorizar saberes situados, pedagogías cotidianas y formas de agencia no reconocidas por el Estado ni por los discursos dominantes en derechos humanos.

Esta investigación parte de la premisa de que todas las niñeces son sociales, políticas y culturalmente construidas, y que solo reconociendo esta pluralidad (y sus respectivas tensiones) es posible avanzar hacia horizontes de dignidad, participación y cuidado verdaderamente transformadores.

## **Apuntes metodológicos**

La presente investigación es de tipo cualitativa y de alcance exploratorio, ya que su objetivo principal es generar conocimiento desde una perspectiva situada, más que probar hipótesis o establecer generalizaciones. El estudio parte del interés por comprender las concepciones sobre las niñeces en la comunidad tének de Tamaletón, desde una mirada crítica, intercultural y decolonial, reconociendo que las niñeces no son universales, sino múltiples y contextualizadas.

Por congruencia con el contenido del estudio y con el propósito de contribuir a desprender las ciencias sociales de su enfoque moderno/colonial (Ortiz Ocaña & Arias López, 2019), la investigación se llevará a cabo bajo un enfoque metodológico decolonial, entendiendo que “no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (Rivera-Cusicanqui, 2010, p.7). Esto implica ir más allá de una técnica de recolección de datos, y considerar formas de relacionarse, observar, conversar y reflexionar desde el respeto y el reconocimiento de los saberes comunitarios.

El hacer decolonial bajo el cual se pretende desarrollar la investigación se articula a partir de tres elementos centrales (Ortiz Ocaña & Arias López, 2019):

- **Contemplar comunal:** se refiere a la capacidad del investigador de observar, escuchar y vivir la experiencia del otro sin juzgar, permitiendo que las emociones, los miedos, los sueños y las expectativas de las personas emerjan sin ser intervenidas desde parámetros externos.
- **Conversar alterativo:** implica un diálogo intercultural horizontal, libre de preconceptos, donde todas las personas tienen la oportunidad de expresarse, preguntar y reflexionar. Es una conversación entre iguales, con un compromiso afectivo, ético y político.

- Reflexionar configurativo: se trata de un ejercicio continuo de soltar certezas, abrirse a nuevas posibilidades de comprensión y cuestionar las propias creencias, a partir de la escucha profunda y del vínculo generado con la comunidad.

A partir de este enfoque, la investigación se desarrollará en tres fases interdependientes:

➤ Fase de gabinete

Consiste en la investigación documental y bibliográfica, que servirá como base para construir el marco teórico y el andamiaje conceptual de la investigación. Se revisarán estudios desde la sociología y antropología de las infancias, así como trabajos en torno a los feminismos comunitarios, el pensamiento decolonial y la interculturalidad.

➤ Fase de generación de información en campo

Durante esta fase se realizará el trabajo en la comunidad tének de Tamaletón, a través de métodos cualitativos como entrevistas, observación y talleres participativos. La generación de información buscará no solo recolectar datos, sino establecer vínculos respetuosos con la comunidad, donde las voces de niñas, niños, madres, maestras y actores comunitarios puedan emerger con libertad y desde su propio lugar.

La generación de información se desarrollará en tres visitas a campo:

- Visita 1 (duración: 1 semana): presentación del proyecto y acercamiento a personas clave de la comunidad para plantear la investigación y confirmar su relevancia para la misma. Se realizarán entrevistas iniciales.
- Visita 2 (duración: 1 semana): entrevistas con personas relevantes de la comunidad y acercamiento a tres escuelas: la primaria principal de la primera sección, la extensión de la primaria en la tercera sección y el jardín de niños en esa misma sección. Se realizará observación en aula, entrevistas a maestras y maestras, y se pedirá autorización para realizar actividades con niñas y niños.
- Visita 3 (duración: 1 semana): desarrollo de actividades participativas con niñas y niños, entrevistas a madres y docentes, y grupos focales. Esta visita incluye:

- Actividad con niñas y niños de primero a tercer grado: dibujo libre con las siguientes consignas: su familia, lo que más les gusta hacer, lo que no les gusta, qué quieren ser de grandes, qué les gusta de la escuela y cómo quieren que sea su vida.
- Grupos focales posteriores: conversación en grupos pequeños con niñas y niños a partir de sus dibujos.
- Actividad con niñas y niños de cuarto a sexto grado: escritura de una carta a su "yo del futuro" (a los 20 años), guiada por preguntas sobre sus deseos, imaginarios del futuro, el entorno en el que quieren vivir, sus aspiraciones educativas y los cambios que desearían en su comunidad.
- Grupos focales posteriores: análisis en grupos pequeños con cada niña y niño sobre su carta.
- Entrevistas a madres: entrevistas semiestructuradas que se dividirán en dos partes: su historia personal (infancia, educación, matrimonio, deseos y experiencias) y sus reflexiones sobre las niñeces actuales, sus sueños para sus hijos e hijas, y su percepción de los principales retos para las niñeces.
- Entrevistas a 4 maestras/os: centradas en la escuela y su contexto, las características y vivencias de niñas y niños tének, el vínculo con las familias, la enseñanza y sus aspiraciones para el futuro de sus estudiantes.

➤ Fase de análisis de información

Esta fase será interdependiente con las demás, ya que el análisis se irá construyendo de manera paralela a la generación de información. El análisis se realizará desde una perspectiva interpretativa, conectando lo observado y compartido en campo con los marcos teóricos y conceptuales trabajados, permitiendo que emerjan tensiones, sentidos, narrativas e imaginarios sobre las niñeces y la interculturalidad en la comunidad tének.

**Técnicas e instrumentos: una escucha situada**

La investigación parte de la convicción de que no es posible comprender las niñeces ténec desde fuera ni desde una mirada abstracta. Por eso, las técnicas e instrumentos que se emplearon buscan generar espacios de escucha cercana, situada y respetuosa, en los que las personas pudieran compartir desde sus experiencias, sin forzar respuestas ni imponer categorías.

Más que aplicar una técnica, se trató de construir formas de encuentro que hicieran posible la conversación, la confianza y la reflexión compartida. Desde este lugar, se optó por entrevistas semiestructuradas, charlas abiertas, observación participante, talleres lúdicos y grupos focales como principales formas de recopilación de información.

#### *Entrevistas a mujeres madres de la comunidad*

Las entrevistas a mujeres, principalmente madres de niños y niñas que asisten al jardín de niños y la primaria, tuvieron un carácter humano y participativo. No se trató solo de recolectar datos, sino de abrir un espacio para la memoria, la reflexión y una mirada hacia sus sueños (entendidos como sus aspiraciones). Cada entrevista se dividió en dos grandes momentos:

- Historia personal: dónde nacieron, cómo fue su infancia, si estudiaron, qué les gustaba hacer, qué cambió cuando fueron madres.
- Reflexión sobre sus hijas e hijos: qué infancia desean para ellos y ellas, qué les preocupa, qué problemas enfrentan hoy las niñeces en la comunidad.

Las entrevistas se realizaron como conversaciones abiertas, en espacios cómodos, sin presiones de tiempo. El enfoque fue comprender las formas de ver, sentir y vivir la niñez desde sus voces.

#### *Talleres con niñas y niños*

Con las niñas y niños se realizaron talleres lúdicos que permitieran el juego, la expresión libre, la conversación espontánea y la creación. A través de dibujos, cuentos

colectivos, juegos con palabras, se buscó indagar en sus imaginarios sobre la escuela, el trabajo, la familia, los roles, los sueños y los miedos.

Los talleres no siguieron una lógica escolar, ni se evaluó “lo que sabían”, sino que se pensaron como espacios donde los niños y niñas pudieran ser, crear, hablar, escuchar y compartir. Las dinámicas se adaptaron a las edades y contextos de cada grupo, y siempre estuvieron acompañadas por figuras adultas de confianza para ellos, que fueron sus maestras y maestros.

### *Observación participante*

Durante la estancia en la comunidad, se realizaron recorridos, visitas y participación en actividades cotidianas que permitieron observar dinámicas familiares, escolares y comunitarias de forma más amplia. Esta observación fue registrada en un diario de campo como parte de un proceso de diálogo y reflexión constante.

### **Análisis de la información: una mirada crítica y situada**

El análisis de la información recogida en el trabajo de campo no parte de una pretensión de objetividad externa, sino de una mirada comprometida, situada e interseccional, que busca comprender las concepciones de niñeces en la comunidad tének desde los propios contextos, voces y vivencias de quienes la habitan.

En lugar de aplicar categorías fijas de análisis, el proceso se construyó en diálogo con los marcos teóricos del feminismo comunitario, los feminismos del Abya Yala, y las epistemologías del Sur, que insisten en la necesidad de descolonizar las formas de conocer y de producir sentido. El análisis fue guiado por tres principios clave:

### *Escucha profunda y respeto a los sentidos propios*

Cada entrevista, taller y registro fue leído y releído con el objetivo de comprender qué se decía, cómo se decía y desde dónde. Se buscó identificar no solo los contenidos

explícitos, sino también las emociones, silencios, contradicciones y gestos que acompañaban las narraciones.

Este proceso se realizó reconociendo que las voces de niñas, niños, madres, maestras, sabios y demás actores no deben ser reducidas a categorías externas, sino entendidas en sus propios términos, como formas de conocimiento válidas, complejas y con sentido.

### *Codificación temática flexible*

Aunque no se empleó un software específico para análisis cualitativo, se elaboró una codificación manual de los temas, en cuadernos de campo y documentos de texto. Se agruparon fragmentos significativos en torno a ejes como:

- Concepciones de infancia (como tiempo, como etapa, como lugar en la familia o la comunidad).
- Diferencias de género en las tareas, el juego, la escuela y el trabajo.
- Deseos, miedos y aspiraciones sobre las niñeces.
- Tensión entre lo comunitario y las instituciones estatales (escuela, lengua, apoyos).

Estos ejes no fueron definidos de antemano, sino que surgieron en el proceso mismo de diálogo con la información, y se enriquecieron con las categorías teóricas trabajadas en el capítulo 1.

### *Problematización desde la interculturalidad crítica*

Finalmente, el análisis buscó ir más allá de una descripción de “lo que dijeron” las personas participantes. A partir de los hallazgos, se propuso una problematización crítica que cuestiona las nociones homogéneas y globales sobre las niñeces, y muestra cómo estas se tensionan, adaptan o rechazan en el contexto tének.

Este ejercicio no pretende hablar por la comunidad, ni definir cómo “son” las niñeces tének, sino abrir preguntas, reconocer contradicciones y visibilizar otras formas de pensar y vivir la niñez, que desafían los marcos hegemónicos desde su complejidad.

### **Consideraciones éticas**

Esta investigación se construyó desde un compromiso ético con las personas, las historias y los territorios que le dan sentido. El trabajo con niñas, niños, madres y maestras de la comunidad tének implicó una relación de cuidado, escucha y responsabilidad, más allá de los protocolos institucionales. Las consideraciones éticas no fueron un apartado aislado del proceso, sino una práctica transversal, constantemente reflexionada.

#### *Consentimiento informado, libre y continuo*

Se explicó en todo momento el propósito de la investigación y el uso de la información. A diferencia de un consentimiento único y firmado, se procuró un consentimiento continuo y situado, que se renovara en cada conversación, entrevista o actividad. En el caso de niñas y niños, se solicitó el permiso de las madres y maestras, pero también se reconoció la capacidad de las infancias para decir sí o no, y para marcar los límites de lo que querían compartir.

#### *Cuidado de los vínculos y reciprocidad*

La entrada a la comunidad no se concibió como un acceso instrumental a datos, sino como una relación de confianza que debe construirse y cuidarse. Se privilegió la escucha atenta, el respeto de los tiempos comunitarios, y el reconocimiento del conocimiento local. Siempre que fue posible, se buscó la reciprocidad, devolviendo materiales, apoyos que se fueron requiriendo por parte de la comunidad o simplemente presencia en actividades significativas para las personas.

### *Anonimato y resguardo de la información*

Los nombres reales fueron sustituidos por iniciales o seudónimos en todos los registros, a menos que alguna persona expresara lo contrario. La información fue resguardada de forma segura, sin compartirse en ningún espacio ajeno a esta investigación. El objetivo no fue individualizar historias, sino comprender procesos colectivos, por lo que el anonimato también protege la integridad de la comunidad.

### *Reflexividad de la investigadora*

Una dimensión fundamental de la ética fue la constante reflexividad sobre mi propia posición como investigadora: foránea, formada en instituciones académicas que operan desde lógicas euro centradas, aunque crítica de ellas. Reconocer esta posición me permitió cuestionar mis propias categorías, mis formas de mirar, de preguntar y de interpretar. Esta investigación no pretende hablar *por* la comunidad tének, sino abrir un espacio para que sus sentidos sobre las niñas puedan aparecer con dignidad y fuerza propia.

### *Límites y cuidados frente a temas sensibles*

Aunque naturalmente surgieron problemáticas dolorosas para las participantes a lo largo de la investigación, como experiencias de violencia, pobreza extrema o situaciones familiares complejas, se trató de manejar la información desde un enfoque respetuoso que no invalida ni invisibiliza, pero que tampoco se utilizó como centro de la investigación. Si surgieron espontáneamente, fueron recibidos con respeto, pero no utilizados sin consentimiento explícito. El cuidado de las personas, especialmente de niñas, niños y madres, siempre estuvo por encima de cualquier interés investigativo.

### **Limitaciones y alcances de la investigación**

Como toda investigación situada, esta se construye desde sus propias posibilidades, pero también desde sus límites. Reconocerlos no debilita el proceso, sino que permite hacer explícitos los marcos desde los que se pensó, se recorrió y se narró.

### *Limitaciones*

- Tiempo acotado para el trabajo de campo: La estancia en la comunidad tének de Tamaletón, si bien intensa y significativa, estuvo limitada por las condiciones materiales, los compromisos laborales y personales de la investigadora, y por los propios tiempos comunitarios. Esto implicó que no se pudiera participar en todas las festividades, ciclos escolares o procesos organizativos que también aportan a la comprensión de las niñeces.
- Lengua: Aunque se procuró aprender expresiones básicas en tének y se trabajó con personas bilingües, no manejar la lengua a profundidad representa una limitación importante. Algunos sentidos pueden haberse perdido o transformado en la traducción, sobre todo cuando se trata de palabras que contienen significados comunitarios profundos.
- Posición externa de la investigadora: Ser mujer mestiza, externa a la comunidad y con formación académica universitaria occidentalizada, marcó una distancia inicial. A pesar del esfuerzo por construir vínculos horizontales, esta posición influye inevitablemente en las formas de preguntar, interpretar y narrar.
- No exhaustividad: La investigación no busca representar la totalidad de las niñeces tének ni generalizar sus experiencias. El enfoque fue más bien cualitativo y exploratorio, centrado en algunos relatos, vivencias y reflexiones que permiten abrir preguntas más que cerrar respuestas.

### *Alcances*

- Visibilizar de otras formas de entender la niñez: Esta investigación busca problematizar los discursos hegemónicos sobre las niñeces, mostrando cómo, en contextos indígenas como Tamaletón, las niñas y los niños participan en la vida

comunitaria, se relacionan con la tierra, el trabajo y el conocimiento desde lógicas distintas a las que impone la escolarización formal o el mundo hegemónico-occidental.

- Aporte a los estudios críticos sobre niñeces y género: Al dialogar con los feminismos comunitarios, los feminismos del Abya Yala y los estudios decoloniales, esta tesis propone un marco de análisis que reconoce las niñeces como plurales, atravesadas por la cultura, el territorio, el género, la lengua y las formas de organización propias.
- Relación de confianza con madres, niñas y niños: A pesar de las limitaciones, se logró construir un espacio de confianza que permitió conversar con sinceridad, compartir juegos, sueños, preocupaciones y afectos. Esto no solo enriqueció la investigación, sino que dejó aprendizajes vitales difíciles de sistematizar, pero profundamente transformadores.
- Fundamento para propuestas más amplias: Si bien esta tesis es un primer paso, los hallazgos aquí planteados pueden servir de base para investigaciones, intervenciones o políticas que verdaderamente tomen en cuenta la voz y los sentidos de las comunidades indígenas sobre lo que significa ser niña o niño.

## **Estructura de la tesis**

Esta tesis se estructura en tres capítulos que dialogan entre sí desde un enfoque crítico, decolonial y situado, acompañando el proceso de construcción del conocimiento desde lo teórico hasta lo experiencial, para finalmente ofrecer una problematización que recupere tanto las voces de las niñeces tének como los marcos conceptuales que las acompañan.

El primer capítulo constituye el andamiaje teórico y contextual del trabajo. Se traza una genealogía de las principales concepciones sobre las niñeces desde distintas disciplinas, como la antropología, la sociología y los *Childhood Studies*, y se plantea una crítica al enfoque universalista que ha dominado tanto la teoría como las políticas públicas sobre infancias. Este recorrido permite situar el análisis en clave decolonial, reconociendo que las categorías de infancia, niñez y niñeces están

atravesadas por relaciones de poder, género, raza y clase. A través de los aportes de los feminismos comunitarios y del Abya Yala, se abre un horizonte epistémico para pensar otras formas de existir como niña o niño en el mundo, reconociendo la riqueza de los saberes locales, los vínculos comunitarios y las resistencias silenciosas.

El segundo capítulo se centra en el trabajo de campo realizado en la comunidad de Tamaletón, San Luis Potosí, con niñas, niños, madres y maestras. Este capítulo reconstruye el contexto territorial, cultural y afectivo en el que viven las niñas, así como las formas en que sueñan, habitan y se vinculan con la escuela. La escuela aparece como un espacio de encuentro, pero también de tensión entre lo comunitario y lo estatal. Las voces de las madres y maestras se entrelazan para mostrar cómo los proyectos de vida de las niñas se tejen desde múltiples lugares: el aula, el hogar, la comunidad, la lengua y los afectos. A partir de entrevistas, talleres y actividades, el capítulo recupera las aspiraciones, reflexiones y silencios de las niñas *tének*, haciendo visibles sus propias formas de entender el mundo y proyectarse en él.

Finalmente, el tercer capítulo ofrece una reflexión crítica que retoma los hallazgos del trabajo de campo a la luz de categorías como agencia, participación, interculturalidad y pedagogía situada. Desde una perspectiva que valora la escucha profunda y los saberes comunitarios, se cuestionan las limitaciones de los marcos normativos dominantes cuando no son pensados desde los territorios y las comunidades. A partir del diálogo con autoras y autores clave como Manfred Liebel (2017), se plantea la necesidad de abrir el discurso de los derechos de las niñas a otras epistemologías y de reconocer la agencia de las niñas, incluso cuando esta no se manifiesta en los formatos esperados. Así, el capítulo cierra con una apuesta por horizontes de esperanza, donde los sueños, los vínculos y los cuidados se reconocen como formas legítimas de hacer política y construir dignidad desde lo situado.

A lo largo de los tres capítulos, esta tesis busca descentrar las miradas hegemónicas sobre las niñas y ofrecer una lectura situada, crítica y esperanzadora sobre las niñas *tének*. La estructura del trabajo responde, entonces, al compromiso de sostener una investigación que no solo observe, sino que también escuche, acompañe y se deje transformar por aquello que ocurre en los márgenes de los discursos establecidos.



## **CAPÍTULO PRIMERO**

### **CARTOGRAFÍAS DE LAS NIÑECES: TRAYECTORIAS SOCIOHISTÓRICAS Y PERSPECTIVAS DECOLONIALES**

En este capítulo se desarrollará la concepción de las niñeces desde la antropología y sociología de las infancias, considerando especialmente el contexto latinoamericano, la afectación de la construcción del concepto de las infancias latinoamericanas derivada del proyecto de la modernidad, el colonialismo y el adultocentrismo y vías para re pensar las infancias latinoamericanas bajo postulados críticos interculturales, con la finalidad de comprender el panorama general bajo el cual han sido construidas las ideas sobre lo que es ser niña y niño, lo que nos ayudará a comprender ¿por qué hablamos de una “construcción” del concepto de niñeces?, ¿en qué resultaron estas fundamentaciones hegemónicas y eurocentristas?, ¿desde dónde abordar una forma más respetuosa de hablar de ellas? y ¿dónde queda su voz y sus sueños en todo esto?

#### **1.1. Evolución de las concepciones sobre las niñeces: Enfoques disciplinarios**

Podemos situar la construcción del concepto y percepción sobre las infancias desde tres momentos o cambios de paradigma principales. El primero, centrado a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con las denominadas teorías clásicas, donde las niñas y niños pasaron a ser “objeto” de interés para el estado, la economía, el mercado, las políticas públicas y para disciplinas modernas como la pedagogía, la psicología, la medicina y la antropología (Pedraza, 2008). Los estudios de la época en la materia se caracterizaron también por la percepción de los niños y las niñas como objetos de estudio que permitían entender otras disciplinas. A este momento, está vinculada la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924 y su intención de luchar contra la mortalidad infantil y la abolición del trabajo infantil.

Un segundo momento, alrededor de 1970 y 1980, donde se consolida la antropología de la infancia como enfoque de estudio, cambia la percepción sobre las niñeces y se empiezan a construir teóricamente como sujetos pertenecientes a la

sociedad y, por lo tanto, afectados por los mismos fenómenos sociales que los adultos. Los estudios se centraban en comprender “los cambios a través del tiempo de la noción de infancia; la transformación de las sensibilidades y el trato de los adultos hacia los niños [y niñas]; la relación de la infancia con la institución escolar y la importancia de seguir el rastro histórico de los niños [y niñas] a través de la cultura material” (Aristizábal, 2018, p. 198). Destaca también la influencia académica de los estudios feministas, haciendo un análisis sobre la manera en que las mujeres y los niños y niñas habían sido construidos y, por lo tanto, insistiendo en la necesidad de incorporar a las mujeres en las descripciones etnográficas y la teoría antropológica (Aristizábal, 2018).

Un tercer momento y el más significativo en materia de defensa de los derechos de las niñas y los niños se da alrededor de 1990, con el nuevo paradigma de la sociología de la infancia, donde derivado de los estudios realizados en décadas anteriores, se otorga a los niños y niñas la designación de sujetos de derechos con la Convención Sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989. Las propuestas de los investigadores de la época se centraron en “pensar la infancia como un fenómeno social que se experimenta de manera diversa de acuerdo con el contexto histórico, al lugar de origen, al género, la raza y la etnia” (James, 2003, p. 28). A partir de este momento, cambiaría por completo en el mundo occidental la construcción sobre las infancias, la manera de estudiarlas, percibir las, y por lo tanto, intentar protegerlas.

## **1Aportes de la antropología de la infancia**

Podríamos situar los orígenes de la antropología de la infancia en los trabajos clásicos de antropología británica de John Lubbock (1870), donde a través de su obra, hace un esfuerzo por evidenciar que las niñas y los niños representaban el vínculo entre el salvajismo y la civilización, y una manera de comprender la condición de la humanidad contemporánea podría generarse a través del análisis de la niña y el niño y del salvaje en conjunto (Pachón, 2009).

A finales del siglo XIX, la antropología se ve fuertemente influenciada por materias como la biología y la psicología, fundamentales para el desarrollo teórico de las niñeces en la época y parte de las teorías evolucionistas, que plantean al “hombre

adulto como el ejemplar más altamente desarrollado de la especie animal” (Chacón, 2015, p. 136). Al respecto, la teoría evolucionista de Darwin (1877) y sus estudios sobre las niñeces bajo este enfoque científico, impulsaron el desarrollo de otros estudios en la materia. Por ejemplo, a finales del siglo XIX, se desarrolla la psicología basada en el evolucionismo de Darwin, convirtiéndose en una de las primeras disciplinas en estudiar la infancia como proyecto central (Aristizábal, 2018) y no como objeto para entender otros fenómenos.

En Norteamérica, Matilde Coxe Stevenson (1849-1915) es considerada la primera etnóloga en adentrarse en las vidas d mujeres, niñas y niños como sujetos fundamentales dentro de la investigación antropológica. En 1887 publicó un estudio denominado *Religious life of the Zuñi child*, considerada una de las primeras obras especializadas sobre las niñas y los niños. En ella analiza y describe aspectos de la vida doméstica de las niñas y niños como hábitos y juegos, e introduce concepciones sobre su vida religiosa (Pachón, 2009).

A inicios del siglo XX, consecuente con los postulados sobre los principios del evolucionismo, algunos otros trabajos clásicos exploraron el mundo de las niñas y los niños bajo esta misma influencia. Ejemplo de esto es la primera etnografía dedicada a las niñas y los niños publicada en Londres en 1906 por Dudley Kidd, denominada *Savage childhood. A study of Kafir children*. La lógica del autor sostenía que, si no se comprendía la mente de la niña y niño, no podría comprenderse entonces la mente del adulto, y bajo la misma lógica, no era posible entender la vida de “los salvajes” hasta que no se estudiara el período de su infancia (Pachón, 2009). Con base en esta concepción, Émile Durkheim, intenta construir la infancia como un fenómeno pre social e insiste en la necesidad de generar una pedagogía moral que eduque y supere la naturaleza “salvaje” de las niñas y los niños, a través del “poder civilizatorio” de la educación escolar<sup>3</sup> (1975). Este posicionamiento, aunque significativo para el estudio en la materia, es un antecedente importante de la visión adultocéntrica, al sostener la

---

<sup>3</sup> Esta postura encuentra sentido si consideramos que si bien Durkheim es considerado uno de los “padres” de la sociología, su formación es de pedagogo.

etapa biológica de la infancia como una etapa pre social, es decir, las niñas y los niños como seres aún no pertenecientes a la sociedad por su condición de edad y, por lo tanto, en la necesidad de ser guiados hasta su incorporación, para posteriormente ser productivos y formar parte de un sistema tendiente a la homogeneidad de sus sujetos.

De más está decir que estas tempranas y primeras concepciones de antropología de la infancia, fundadas en las comparaciones de “los salvajes” con las niñas y niños, conforman un precedente problemático. Algunos autores incluso sostienen que, por este motivo y antecedente, pocos investigadores quisieron profundizar en la antropología de la infancia, lo que podría explicar en parte el tardío surgimiento de esta línea de estudio. Resalta el hecho de que se buscara el entendimiento de aquellos que eran considerados “salvajes”, caracterizados como aquellos que aún no llegaban a la etapa de la civilización a través de las infancias por considerarlas dentro del mismo supuesto. Esta relación podríamos entenderla si consideramos que autores como Aníbal Ponce (1925), al explicar la naturaleza del lenguaje normal y patológico, utiliza la figura de la niña y el niño articulada como la figura del alienado y el primitivo. Es decir, existía una relación directa entre las niñeces y los “salvajes”, aunque los niños y niñas por condición de edad y los “salvajes” por cosmovisión, al ser considerados seres pre- sociales y pre- civilizados. Resulta por tanto interesante que fueran los niños y las niñas los utilizados para estudiar las lógicas de los “salvajes”, al tener en común una resistencia (aunque inconsciente) al sistema que se pretendía establecer, y por lo tanto, la relación directa de estas visiones con la historia colonial y adultocéntrica.

Con el surgimiento de la escuela clásica de la Cultura y Personalidad, se desarrolló un creciente interés sobre los estudios antropológicos de las niñeces, al establecer la importancia de la cultura en la conformación del individuo desde su nacimiento y el impacto de las primeras experiencias de la infancia en la personalidad adulta y en el conjunto social al que pertenecían (Pachón, 2009). Aunque esta escuela fue criticada después por autores como Hsu (1985), al señalar que el concepto de “personalidad” refiere a una noción occidental e individualista de las personas, y por lo tanto, las comunidades a las que pertenecen, vale la pena recuperar estas discusiones como línea de surgimiento de la antropología de la infancia desde un punto de vista

que pone a las niñeces al centro del estudio por su importancia, no como comparativo o medio para estudiar disciplinas diferentes.

Este cambio de paradigma, en el que surge el debate sobre el reconocimiento de las niñeces como actoras sociales, y por lo tanto, involucradas dentro del desarrollo de dicha sociedad (James & Prout, 1990), rompe con la concepción de la niña y el niño vista como ser incompleto, destinado a convertirse en adulto, y reconoce su valor como sujetos colaboradores de la sociedad (Alvarado, 2018).

Por ejemplo, Alma Gottlieb, africanista interesada en estudios feministas, se avocó a estudiar la problemática del género, la reproducción, la familia y la infancia y en 1998, publicó un estudio denominado *Do infants have religion?: The spiritual lives on beng babies*, en donde expone una ideología espiritual común en algunas regiones de África que sostiene que los bebés son la reencarnación de sus ancestros, y durante sus primeros años de vida tienen recuerdos de su vida previa. Por lo tanto, las niñas y los niños llegan al mundo con el conocimiento de muchas lenguas que compartían con sus ancestros en el plano no terrenal y, durante el proceso en el que las niñas y niños comienzan a hablar la lengua de su comunidad, lo que están haciendo es olvidar todas esas lenguas pasadas. Por tanto, desde esta óptica, a las niñeces se le considera como seres capaces de comunicarse con los adultos, al ser más bien éstos últimos quienes han olvidado ya las lenguas que hablaban en el mundo espiritual (Pachón, 2009).

Derivado de este y otros estudios que llevó a cabo, Gottlieb publica en el año 2000 *Where have all the babies gone? Toward an anthropology of infants (and their caretakers)*, donde a partir de su experiencia con los estudios etnográficos en Beng, una pequeña comunidad rural en Costa de Marfil (donde llevó a cabo el estudio comentado en el párrafo anterior), argumenta que en gran parte de la literatura antropológica, los bebés o infantes son rara vez tenidos en cuenta, y que la dicotomía entre los estudios llevados a cabo fuera del mundo occidental industrializado y los estudios dentro de éste, ofrece una riqueza comparativa fundamental dentro de la antropología (Gottlieb, 2000).

Sus estudios presentan las grandes diferencias en la concepción de las niñeces. Por un lado, hasta este momento, en el mundo occidental industrializado los niños y

niñas son entendidos como seres incapaces, que nacen sin ninguna habilidad y requieren de la guía de los adultos para aprender a vivir en sociedad, mientras que en la comunidad de Beng, por ejemplo, son los adultos quienes son incapaces de entender a los niños y a las niñas, quienes cuentan con estas destrezas incluso antes de nacer (Montgomery, 2009).

Es importante la precisión que hace la antropóloga Heather Montgomery respecto a esta apreciación en la concepción de las niñeces, al establecer que este cambio de mirada “no significó centrarse solo en los niños [y las niñas], ni construir una sub- cultura de la sociedad donde los niños existen aparte de las familias y las comunidades. Más bien, significó que la investigación sobre los niños [ y las niñas] intentaría comprender sus perspectivas y sus vínculos con sus familias” (Montgomery, 2000, pág.16).

En el contexto latinoamericano, a través de la década de los noventa del siglo XX, varias antropólogas se han preocupado por comprender cómo se construyen las infancias latinoamericanas en contextos locales, a través de las particularidades culturales que influyen en los procesos de crianza, aprendizaje y desarrollo. Con fundamento en esos trabajos, destaca el pensamiento de la antropóloga argentina Andrea Szulc (2019), que citando a la brasileña Clarice Cohn (2005), establece que el enfoque de los estudios de las niñeces no debe aislarse conceptual ni metodológicamente solo a las niñeces, ya que éstas comparten su mundo con los adultos, aunque en condiciones desiguales.

A finales del siglo XX, los estudios antropológicos relacionados con la infancia se centraron en estudios demográficos y poblacionales (Schwartzman, 2001), con enfoques en el comportamiento reproductivo de las mujeres, sus diferencias históricas, regionales y de clase. Es decir, se usaron para medir la efectividad de las políticas de población, especialmente desde Norteamérica, pero con un enfoque global, tomando en cuenta al número de niños y niñas como ejemplo y evidencia del incremento o decrecimiento de la fertilidad (Pachón, 2009).

En la misma época, coincidente con el surgimiento de la teoría crítica de sociología de la infancia, en la que nos adentraremos posteriormente, se empezaron a desarrollar estudios sobre las niñeces, con especial atención en ámbitos como la

medicina, la psicología, la fisiología y el psicoanálisis. Mead (1955) sostenía, años atrás, que la época en que los trabajos serios sobre las niñeces se inician, coincide con el período en el cual las mujeres desempeñaron un papel creciente en estas disciplinas. Por ejemplo, en 1988, la obra de Beatrice Whiting y Carolyn Edwards llamada *Children of different worlds: The formation of social behavior*, se fundamentó en el estudio de catorce comunidades diferentes, y se convirtió en material fundamental sobre las niñeces y el desarrollo de los roles de género.

En su obra, Whiting y Edwards hacen énfasis en cómo el comportamiento humano es sumamente maleable y los roles de género son determinados por la cultura, no únicamente por las hormonas y procesos cognitivos diferenciados, como otros autores y autoras lo afirmaban. La obra está motivada por la necesidad de establecer una comparación intercultural del comportamiento social de las infancias, basada en la observación y recolectada a través de sucesos y espacios naturales de los niños y niñas. Hacerlo a través de una perspectiva comparativa de las catorce comunidades y analizar mucho más que solo el ambiente de aprendizaje permitiría conceptualizar la socialización en un espectro mucho mayor, ya que la investigación enfocada en la psicología tendía a centrarse únicamente en modelos de enseñanza de padres, madres, maestros y maestras sin considerar el complejo entorno social y las actividades rutinarias enfocadas en las interacciones de los adultos (p. 2).

A pesar del aumento paulatino del interés de la antropología en la vida de las niñeces, se observa una falta de estos estudios dentro de las justificaciones posteriores en materia de protección y política pública de las niñeces, lo que podría explicarse en parte al considerar la influencia del estructuralismo, que desplazó el énfasis en los estudios detallados en las comunidades, en las cuales las niñas y los niños eran cada vez más importantes (Sztulwark, 2005).

Vale la pena analizar las afirmaciones de que las niñeces no han estado históricamente presentes en los estudios antropológicos, ya que como se observa, si estaban presentes. La problemática residía en que el enfoque que se les daba era secundario, es decir, no se tomaba en cuenta dentro del análisis global de lo que se estudiaba, por considerárseles posiblemente en una etapa pre- activa dentro de la sociedad.

En los últimos treinta años se ha observado un renovado interés dentro de la antropología por el estudio de las niñeces y su papel dentro de sus comunidades (Pachón, 2009). Este renovado interés, puede entenderse derivado de la importancia puesta en este grupo de edad a finales de los años noventa, con políticas y emisión de normativa internacional como la CDN (que es por cierto el tratado internacional con mayores ratificaciones), que a su vez surgen de un posicionamiento proteccionista (no necesariamente en sentido negativo) de diversas disciplinas.

También, debe hacerse mención que si bien las niñas y niños centro y sudamericanos se encuentran ausentes dentro de los estudios antropológicos (en comparación con los norteamericanos por ejemplo), los bebés han estado aún más excluidos dentro del grupo clásico de la infancia (como etapa meramente biológica), lo que podría explicarse al considerar la dependencia y cercanía de éstos a sus madres, quienes resultan ser, históricamente, un grupo poblacional poco favorecido en atención por los estudios de todas las disciplinas.

Finalmente, es necesario enfatizar sobre la importancia de la mirada interseccional e interdisciplinar dentro de los estudios actuales de cualquier tipo, con énfasis en las niñeces, por ser un grupo históricamente vulnerado. La complejidad de problemáticas del mundo actual nos impide pensar en situaciones bajo disciplinas aisladas y nos impulsa, cada vez más, a pensar críticamente desde diversos frentes.

### **1.1.1. Los *Childhood Studies***

Surgen a finales la década de 1980 los *Childhood Studies* en Norteamérica, que toman como base estructural el desarrollo histórico de las concepciones variadas sobre los niños y niñas hasta ese momento, pero bajo el enfoque desarrollista, cuyo objetivo era “mejorar la vida de los niños [y de las niñas]” (Alvarado, 2018). A pesar de su surgimiento contemporáneo de estudios más críticos en la materia, esta corriente no siempre siguió un enfoque crítico. Como describen de Suremain y Bonnet (2014) “su objetivo fue, en numerosos casos y en un inicio, el de promover una “buena niñez”, cuyos valores se basan en el modelo occidental sustentado por la figura del niño [y niña] de la ONU” (p. 255). Resultará lógico entonces encontrar con posterioridad estas

líneas de pensamiento como fundamento principal en el desarrollo de normativa y política pública internacional en materia de niñeces.

En 1985, James Sully publica un libro con el título *Studies of Childhood*, donde afirmaba que la ciencia era fundamental para entender al *infant* (infante) y era el principio de una cuidadosa y metodológica investigación de la naturaleza del niño y la niña, hecha por hombres capacitados en la observación científica (Sully, 1985). Este y otros estudios similares sentaron un precedente importante en las sociedades americanas industrializadas y urbanizadas. La tendencia era la utilización del método científico en la construcción de un tipo de infancia libre de la problemática del trabajo infantil y la enfermedad (Rose, 1985).

A principios del siglo XX, la psicología del desarrollo de la infancia es finalmente establecida, como el paradigma dominante en los estudios sobre las niñas y los niños, así como las prácticas profesionales de cuidados y educación de este grupo de edad (Woodhead, 2013). Para 1970, diversas disciplinas exponían diversas y variadas maneras de entender a las niñas, lo que comenzó a resultar problemático. En adición, comenzaban a circular las ideas de que las niñeces debían ser respetadas como subjetividades, actores sociales, y más recientemente, ciudadanas sujetas de derecho (Morss, 1996).

Algunas otras influencias para el surgimiento de los *Childhood Studies*, fueron los *Women Studies* y los *Subaltern Studies*, al ser disciplinas convergentes con la construcción y desarrollo de los conceptos sobre la niñez y el avance en los estudios psicológicos y psicoanalíticos de la época que comenzaron a mostrar al niño y a la niña como ser social desde la temprana edad (Alvarado, 2017).

Una característica importante de los *Childhood Studies*, independientemente del enfoque crítico, es que desde su surgimiento establecen a las niñeces como enfoque central, considerándose una participante de pleno derecho que evoluciona en su propio mundo social. Sus métodos de investigación se inspiraron en la sociología como referente teórico, que enfatiza las relaciones de clases sociales (Alvarado, 2017). Estos estudios han contribuido específicamente a “concretar la separación entre ‘infancia’ y ‘adulterez’” (Hart, 2006, p. 8) y por consiguiente, naturalizar la “niñez”. Es importante aclarar que no toman como base fundamental el trabajo etnográfico y

antropológico de la época en los análisis conducidos, dejando a un lado la dimensión cultural (Alvarado, 2017).

Para 2003, los objetivos, visión y límites de los *Childhood Studies* no eran del todo claros, aunque no quedaba duda del interés creciente del estudio de la disciplina, derivado, como se comentó anteriormente, de la CDN de 1989. El interés incrementó en disciplinas como la psicología, sociología, antropología, historia, geografía, derecho, economía y otras. Para muchos, la atracción de estudiar el tema nacía de la crítica a la visión tan estrecha que se había socializado de las niñeces hasta el momento por disciplinas tradicionales, combinado con un compromiso interdisciplinario enfocado en la infancia y sus etapas de vida (Woodhead, 2013). Así, los *Childhood Studies* se convirtieron en materia de investigación aplicada, abarcando perspectivas globales y locales para el desarrollo y análisis de política pública y el impulso y desarrollo de personal especializado en la materia, enfocado en *children's rights* (derechos de las niñeces) y bienestar infantil.

Actualmente, a partir de 2010, se favorece una diferenciación intencional entre estudios sobre *'childhood'* (infancia) y *'children'* (niñas y niños). *Childhood studies*, se usa para referirse a la institución social, representación cultural, prácticas colectivas, etc., mientras que *Children studies* abarca los aspectos del crecimiento, aprendizaje, trabajo y juego (Woodhead, 2013). Una tercera línea de estudio se enfoca en la relación entre infancia y adultez (como etapas de vida), reconociendo que el estudio sobre las niñeces se trata principalmente de relaciones intergeneracionales.

Esta diferenciación, en líneas de estudio independientes, puede ser problematizada al considerar que aspectos como el aprendizaje y el juego (solo abarcados en los *children studies*), conforman en general representaciones sociales y culturales de las niñeces (solo abarcadas en los *childhood studies*), lo que podría limitar un análisis integral. Además, la generalización de las niñas y los niños en los *childhood studies*, sin considerar sus características personales diferenciadas, abonan a una homogeneización de las prácticas culturales, sociales y colectivas, situación desfavorable para el entendimiento crítico de la materia.

Los *Childhood Studies*, línea de estudio y pensamiento de corte sociológico, nos ayudan a ir comprendiendo una de las preguntas planteadas al inicio del capítulo, que

era ¿por qué hablamos de una “construcción” del concepto de niñeces? Hablamos de una *construcción* porque eso es lo que se ha hecho; construir un concepto acorde a las necesidades de la época o en respuesta a las problemáticas de la época, que mejor funcione para el desarrollo de las sociedades. Esto no quiere decir que los avances en los estudios no resulten fundamentales para aspectos como la salud, disminución de la mortalidad infantil, protección integral, respeto, etc., si no que significa que muchos aspectos culturales inherentes a las niñeces se dejaron a un lado por no considerarse fundamentales en el momento, como es el caso de los aportes que se exponen a continuación.

### **1.1.2. Aportes de la sociología de la infancia**

Respecto a la sociología de la infancia, como referente importante de estudios, podemos encontrar las teorías clásicas de concepción de la infancia, especialmente en las formulaciones sobre la socialización de Parsons (1968) y la filosofía del desarrollo de las funciones cognitivas de Jean Piaget<sup>4</sup> (1981), que sitúan al niño y a la niña únicamente como objeto de estudio para la comprensión de otros fenómenos, no como sujeto social (Sepúlveda-Kattan, 2021), en concordancia con las concepciones sobre las infancias en la época. Por ejemplo, respecto a las teorías sobre la socialización de la niñez de Parsons (1968), Chris Jenks (1996) enfatiza que a lo que el autor le interesa no es el estudio de la infancia en sí misma, sino el proceso de socialización como estudio de categoría sociológica. La teoría establece que los niños y las niñas son receptores pasivos de la información que la sociedad considera que requieren para convertirse en adultos, asignándoles un rol de género incluso desde antes de nacer, estableciendo roles diferenciados y específicos para niñas y niños. Jenks enfatiza en que cada contexto histórico y territorial, las niñas y los niños establecen formas únicas de vivir sus infancias, lo que altera el orden social que se

---

<sup>4</sup> Aunque no es propiamente sociólogo, su trabajo fundamentó y contribuyó considerablemente a los estudios en la materia de la época.

supone que las “alimenta”, lo que hace que el movimiento socializador sea bidireccional, no unidireccional.

Dentro de los enfoques sociológicos contemporáneos sobre la infancia encontramos el interaccionismo simbólico de George H. Mead (1982), enfocado en el papel que ocupan las niñas y los niños en el proceso de internacionalización de lo social, y el enfoque constructivista de Berger y Luckmann (1968), que señalan que el ser humano es un producto social y, por lo tanto, su desarrollo está socialmente construido e inferido, incluso por la infancia (Pavez, 2012).

Un rompimiento importante respecto a estas ideas se da en 1987, cuando el Programa de la Infancia del Centro Europeo para el Bienestar Social de Viena llevó a cabo el proyecto *La infancia como fenómeno social. Implicaciones para futuras políticas sociales*, encabezado por el danés Jens Qvortrup (1993), a quien se considera el primer exponente de la sociología de la infancia. A partir del estudio, basado en la vida de niñeces en 16 países europeos, Qvortrup establece nueve tesis que buscan abandonar el paradigma clásico de la investigación en la materia. Estas nueve tesis son las siguientes:

- La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
- La infancia es, sociológicamente hablando, no una fase transitoria, sino una categoría social permanente.
- La idea de niña o niño como tal es problemática, mientras que la infancia es una categoría variable histórica y social.
- La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo.
- Las niñas y los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y la sociedad.
- La infancia está expuesta en principio a las mismas fuerzas que las personas adultas, aunque de modo particular.
- La dependencia estipulada en las niñas y los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales.
- No las madres y los padres, sino la ideología de la familia constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de las niñas y los niños.

- La infancia tiene la categoría de una minoría clásica, que es sujeto de tendencias de marginalización y paternalización.

Establecer que la infancia no es una etapa dentro del ciclo de la vida, “sino una categoría social y parte permanente de la estructura de cualquier sociedad” (Sepúlveda-Kattan, 2021, p. 135), resulta en la tendencia de establecer las experiencias sociales de las niñas y la conformación de sus identidades, incluyendo la variabilidad sociocultural, como un proceso que no solo existe en función de las capacidades, la cultura o la normatividad adulta, y se comienzan a cuestionar las nociones de desarrollo y socialización por su carácter de unilaterales, evolucionistas y objetivistas (Vergara et al., 2015).

Esta es la línea de pensamiento que coincide con la CDN, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, donde se establecen para las niñas y los niños derechos específicos complementarios a los mecanismos generales de protección de derechos reconocidos a todas las personas. Al respecto, sin dejar de mencionar que la CDN contribuyó en la transformación del concepto de infancia tradicional hacia una visión más igualitaria y respetuosa de los derechos de las niñas y los niños, autoras como Gaitán (2008) reconocen que lo establecido por la CDN favorece a la relación adultocéntrica que las sociedades occidentales y europeas mantienen con las infancias por plantear un modelo universal de niñas.

Ésta crítica se hace generalmente desde un punto de vista antropológico, ya que, aunque se trabajó abundantemente en la materia desde esa disciplina y se lograron problematizar e ilustrar aspectos fundamentales en la vida de las niñas y los niños fuera de las grandes ciudades industrializadas, cuyas vidas son atravesadas por factores diferentes, aunque no más o menos importantes, la realidad es que la normativa internacional, la política pública generalizada y el entendimiento prevaleciente sobre este grupo de edad, se centró únicamente en disciplinas como la sociología o la psicología, lo que resultó en la exclusión de otros tipos de niñas en la fundamentación y por lo tanto en una aplicación de conceptos que no les hacen sentido en su contexto e incluso vulneran algunos de sus derechos.

Autores como Chris Jenks (1996), Allison James y Alan Prout (1990), establecen lo que conocemos como un enfoque constructivista de la sociología de la infancia, consistente en estudiar la infancia como una construcción social. James y Prout establecen 6 rasgos que consideran fundamentales para la consolidación de un nuevo paradigma sociológico de la infancia (Pavez, 2012, p.94):

- *La infancia es comprendida como una construcción social.* Aunque se reconoce el carácter biológico de la infancia, se sostiene que está integrado al contexto social y cultural.
- *La infancia es una variable del análisis social.* Debe estudiarse y entenderse en conjunto con variables como el género, la clase y la etnia.
- *Las relaciones sociales de las niñas y los niños son valiosas para estudiarlas por sí mismas.* Combatiendo las ideas adultocentristas.
- *Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes.* Son sujetos sociales que construyen y determinan sus propias vidas, no objetos pasivos dentro de la estructura y procesos sociales.
- *La etnografía es un método particularmente útil para el estudio de la infancia.* Ya que permite considerar la voz infantil en la producción de datos.
- *La infancia es un fenómeno en relación con la doble hermenéutica de las ciencias sociales actuales.* Reconstrucción social y política de la infancia en nuestras sociedades.

Otro aporte significativo es el de las autoras Berry Mayall (2000, 2002) y Leena Alanen (1994) quienes, desde un enfoque relacional, proponen construir una “Sociología de los Niños [y las Niñas]” basada en el punto de vista infantil como método de investigación e intervención, por considerar a la infancia como un grupo social con estatus y poder determinado. Similar que con los estudios sobre género, proponen analizar los procesos sociales de las infancias como relaciones generacionales de poder. Dentro de sus bases teóricas más importantes, se encuentra el concepto de *generación* como fundamental para comprender las relaciones niños-adultos, definiendo la infancia como un proceso expresado a través de relaciones sociales

generacionales entre las niñas y los adultos, considerando también otras generaciones. Las autoras hacen énfasis en la importancia de tomar en cuenta la perspectiva de las niñas para comprender la manera en la que experimentan y entienden sus vidas, conocimiento que debe ser considerado para el reconocimiento de sus derechos (Pávez, 2012) y en mi opinión, la generación y construcción de esos derechos.

A partir de estas concepciones denominadas críticas, Sepúlveda-Kattan (2021), establece que se comienza a percibir a la infancia como plenamente incorporada a todos los fenómenos sociales y relacionados con categorías de género, clase, identidades culturales, ámbito político, económico, etc., lo que implicaría aceptar y partir del hecho de que la vida de los niños y las niñas es afectada por los mismos fenómenos que la vida de los adultos. James y Prout (2010) complementan estas ideas, sosteniendo que, aunque la infancia conforma una categoría social, es también una categoría de una minoría clásica<sup>5</sup>, objeto de tendencias de marginalización y la paternalización mediante un trato diferenciado y desigual, lo que nos hace preguntarnos ¿qué afectación en las infancias latinoamericanas pueden tener estos fundamentos mayormente eurocentristas?, ¿por qué no se tomó en cuenta el fundamento antropológico para la creación de la normativa en la materia? Y ¿qué implicaciones específicas tienen las condiciones bajo las cuales se desarrollan las infancias en Latinoamérica?

## **1.2. Niñas, niños, raza, clase y género: La huella colonial**

Para analizar a las niñas en América Latina se debe considerar que la desigualdad y dominación como parte de la estructura y formación de las sociedades latinoamericanas las afectan de manera particular, al situarlas en estrecha relación con

---

<sup>5</sup> Se entiende por minorías clásicas aquellas que entraron al debate público a finales del siglo XX, en especial con la publicación el Directorio Mundial de Minorías (1997), en comparación con las que podríamos pensar como más “contemporáneas”, que han ido apareciendo año con año en la escena pública en busca de reivindicación de derechos y reconocimiento nacional e internacional (Valadés & Gutiérrez Rivas, 2001).

las categorías de raza, clase y género (Quijano & Wallerstein, 1992), situación aparentemente resultante en el paternalismo (como característica moderna de la sociedad burguesa de protección y asistencia), que además, termina siendo también la lógica de las relaciones adultos-niñeces en nuestras sociedades (Liebel, 2007).

Es por este contexto de desigualdad y exclusión que la Unesco (2004) ha determinado que, en América Latina, entre todas las víctimas, las más vulnerables son los niños y las niñas, por estar expuestos a riesgos en todos los entornos, lo que resulta en complicaciones para su desarrollo y crecimiento.

### **1.2.1. De la conceptualización: infancia, niñez y niñeces**

Hablar de niños y niñas implica mucho más que referirse a personas de un grupo de edad determinado. Implica también mucho más que referirse a una categoría de estudio específica. Los niños y las niñas, como estructura anclada a una mayor -seres humanos- traen consigo una complejidad específica al momento de pretender abordarse (García Botero y Gallego Betancur, 2011).

#### **1.2.1.1. Infancia**

La complejidad del concepto de infancia surge desde la etimología de las palabras, ya que según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), “Infancia” proviene del latín *infantía*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *infâns* o *infantis* como aquellos que no tienen voz. La RAE delimita la infancia como: i) el período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad; ii) el conjunto de los niños de tal edad; y iii) el primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación.

Instrumentos internacionales como la Convención Sobre los Derechos del Niño, engloban en la categoría infancias a las personas desde su nacimiento y hasta los 18 años de edad, lo que puede resultar problemático al no ser la edad biológica un factor determinante de la etapa de niña y niño en diferentes sociedades y culturas. Sin embargo, esta categorización no puede pensarse únicamente como negativa, ya que

la motivación detrás busca otorgar el mayor grado de protección hasta los 18 años a personas víctimas de desplazamientos forzados, actos de guerra y muchos otros supuestos, ampliando así la edad de protección a una mayor cantidad de personas.

Desde una perspectiva crítica, hay quienes sostienen (Runge, 1999), que el concepto de infancia es una construcción social o una realidad construida, delimitada a partir de factores culturales, históricos políticos y sociales. De ahí la problemática de la delimitación generalizada de este grupo, ya que, eso que se llama infancia tiene una significación y realidades específicas en todos los grupos humanos a lo largo de diferentes períodos históricos. La lógica planteada por el autor nos ayuda a cuestionarnos sobre los fundamentos básicos y generalizados que se han atribuido a este grupo de edad desde el siglo XX, al que autores como Key (1906), denominaron *el siglo del niño*. Por lo tanto, no es sorprendente que después de ciertos años, se empiece a comprender que las formas y prácticas de relacionarse con las niñeces no pueden comprenderse como homogéneos y que no existe una sola forma “normal” o generalizada de pensar a las niñeces. Sería como pensar en la categoría “adultos”, asignándoles un rango de edad y pretendiendo pensarlo como un grupo universal que sigue las mismas lógicas, problemáticas y contextos en todos los lugares y culturas.

Al respecto, resulta significativa la propuesta de Colángelo (2003), al sugerir que

(...) la infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones sociohistóricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de “infancias”, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja (p. 7).

Siguiendo esta lógica, Gaitán (2006) define a la infancia desde el punto de vista de la sociología, como una “condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder” (Pavez, 2012, p. 83), y nombra a las niñas y los niños como el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social. De ahí la diferenciación que hacen algunos

autores respecto a los términos, refiriéndose por “infancia” a un espacio socialmente construido (Pavez Soto, 2012).

#### **1.2.1.2. Niñez**

Mientras que desde la sociología podemos entender a la infancia como una construcción social en términos históricos, económicos y políticos, la niñez es un concepto de corte más psicológico y pedagógico, entendido sólo como una etapa del desarrollo individual que sigue un proceso de socialización hasta la vida adulta (Pavez Soto, 2012). Además, autores como Morales (2022) hacen referencia a que la niñez se explica principalmente en tanto resultado de procesos socio- históricos económicos y culturales, por lo que está poco asociada a determinaciones naturales y la terminología configura más bien una disputa por imponer una visión particular que sea considerada como legítima y universal.

#### **1.2.1.3. Niñeces**

Autores como Brinkmann (1986) emplean el término *niñeces* para mostrar la enorme diversidad de existir como niña y niño en el mundo, ejemplificado a través de las niñeces prostituidas, burguesas, explotadas laboralmente, mutiladas por bombas de guerra e incluso las que con poco más de diez años de edad son prodigios deportivos con horarios extensos de entrenamiento. Va incluso más allá al reflexionar sobre cómo las niñeces pertenecientes a las clases sociales más favorecidas son consumidoras y consumidores de toda clase de productos creados para tal efecto. Esta visión hace evidentes dimensiones como la globalización, neoliberalismo, consumismo, etc. Tenorio y Sampson (2000), complementan estas ideas señalando que es el colectivo quien decide “qué tipo de individuo humano necesita o desea, y amolda consecuentemente la sustancia humana con vistas a la reproducción de su organización y estilo característicos” (p. 270). Estas ideas no deben pensarse bajo el supuesto de que únicamente el grupo social “construye” al individuo, sino que nos invita a reflexionar sobre la interdependencia entre cultura y biología.

Savater (1991) lo explica exponiendo que la niña y el niño pasan por dos gestaciones: “la primera se da en el útero materno, por determinismos de carácter biológico. La segunda, en la matriz social, que lo inscribe en la cultura y lo somete a variadas determinaciones de corte simbólico” (García Botero y Gallego Betancur, 2011, p. 21).

Siguiendo la misma lógica, pero bajo dimensiones de lo social como la clase social, pertenencia étnica y género, autores como Colángelo (s.f.) aportan al debate estableciendo que

(...) las identidades tienen que ver con estas tres dimensiones conjugadas simultáneamente en diferentes grupos sociales: se es niña o niño, se pertenece a un grupo de edad y no a otro, se adscribe a una historia grupal particular (...), además de aquella que liga a una comunidad nacional, se vive en un hogar pobre o en uno donde puedan ser satisfechas sus necesidades básicas. Desde esta perspectiva, las identidades no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales, contrastantes (...) situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación (p. 4).

Este breve análisis sobre la terminología utilizada para referirnos a este grupo de personas nos ayuda a comprender la riqueza y complejidad del debate, así como su fundamentación y origen. Por lo tanto, la presente tesis requiere un posicionamiento concreto respecto al uso de las terminologías.

Partimos de la idea de que las infancias del Abya Yala<sup>6</sup> se caracterizan por nacer y desarrollarse en una pluralidad de entornos significativos, lo que nos impide pensar que en Latinoamérica hay un modelo establecido o genérico de *niñez*, ya que

---

<sup>6</sup> Expresión utilizada por algunos pueblos indígenas del continente para autodescribirse, en oposición al concepto “América”, impuesto a la llegada de los españoles. Significa “tierra que florece” y proviene del pueblo Kuna, ubicado al norte de la Sierra Nevada de lo que hoy es Colombia. (Morales, 2022)

“hay niñas, niños, niñes, niñeces trans, afrodescendientes, migrantes, indígenas, con discapacidad, sin cuidados parentales, en situación de calle, en contextos de encierro, campesinas, urbanas y periurbanas, ricas y pobres, maltratadas y libres, felices e infelices” (Morales, 2022, p. ).

Por este motivo, resulta acertado, por la lógica del presente estudio, utilizar el término niñeces al referirnos a ellas<sup>7</sup>, por ser un término que nos permite apartarnos del concepto hegemónico occidental de lo que significa existir como niña o niño, como se reflexionará a lo largo de la tesis, adentrándonos en las vidas de las niñas y los niños de Tamaletón. Al respecto, para los Tének, existen diversas palabras utilizadas para nombrar a los niños y las niñas. *Kwitól* se utiliza para nombrar niño, muchacho o joven. *Ts'ik'ách* se utiliza para nombrar a la niña, mujer joven o señorita. *Kubám* se utiliza para nombrar niños que nacen con los pies por delante. *T'amlab* se utiliza para nombrar a la niña o niño en tono despectivo (Diario de Campo, Tamaletón, Tancanhuitz, San Luis Potosí, México, 20 de octubre de 2024).

Las reflexiones hechas en este apartado nos muestran que, aunque los seres humanos compartimos rasgos fundamentales que derivan de nuestra naturaleza biológica y del legado cultural transmitido a lo largo de generaciones, las diferencias individuales y colectivas resultan innegables. Estas diferencias emergen de la manera en que cada persona se encuentra arraigada en un contexto sociocultural único, el cual moldea nuestra forma de percibir y entender el mundo. Es este entorno particular el que define no sólo los valores, creencias y costumbres con los que se identifica cada individuo, sino también las habilidades específicas que desarrolla como parte de su pertenencia a un grupo social. Así, la universalidad de ciertas características humanas coexiste con la diversidad que resulta de las múltiples configuraciones culturales y sociales, enriqueciendo la experiencia humana al generar identidades únicas en cada comunidad y en cada persona.

---

<sup>7</sup> Aunque se privilegia el término niñeces al referirnos a las personas que engloban este grupo de edad, se mantendrá el uso de los términos de infancias o niñez, cuando la lógica del contexto utilizado así lo requiera.

## **1.2.2. La exposición de las niñas al orden colonial impuesto**

Al ser las niñas un grupo de personas históricamente sometido a una serie de condicionamientos geopolíticos y socio históricos, considerando que la infancia surge con el desarrollo del proyecto colonial moderno, específicamente con el proceso de industrialización e instalación de las relaciones sociales del capitalismo (Canella & Viruru, 2004 y Nieuwenhuys 2013), debemos analizar cómo la ideología que justificó las conquistas coloniales conformó como producto paralelo los patrones occidentales sobre la infancia, es decir, que la categorización de las personas colonizadas como inferiores, es paralela a la categorización de las niñas como “infantiles”. Por estas características, podemos pensarlas como un sujeto plural.

Dentro de esa pluralidad, podemos entenderlas como subalternizadas en diferentes categorías (Morales, 2022):

### **1.2.2.1. Niñas, por el orden adultocéntrico**

En cuanto a los términos, podemos comprender como adultismo la discriminación que existe entre adultos y niños y niñas, mientras que el adultocentrismo es el sistema bajo el que opera la lógica del adultismo (Alexgais, 2014).

Para hacer un análisis crítico, debemos comprender que el adultocentrismo no ha existido desde siempre, como el mismo discurso adultocéntrico pretende establecer. Si recordamos, en el apartado 1.1 revisamos el proceso sociohistórico de concepción de las niñas, analizando cómo la superioridad de los adultos sobre los niños y las niñas no era una constante en todas las sociedades, sino ideas que fueron surgiendo posteriormente como herramientas de control de las sociedades. Tal es el caso de la comunidad Tének que se abordará a continuación.

Ahora, la lógica de la investigación va a implicar comprender también que, aunque bien los estudios en materia adultocéntrica contribuyen a un acercamiento más respetuoso sobre la concepción de las niñas, este no puede ser entendido de igual manera en todas las sociedades y culturas, lo que seguiría la lógica colonial de la cual

pretendemos alejarnos. Es decir, se requiere de una problematización y análisis crítico partiendo de las condiciones materiales concretas.

El adultocentrismo implica la asimetría en las relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad, en favor de los adultos, al visualizarse en una posición de superioridad, caracterizado por recibir “beneficios” por el simple hecho de ser adulto. Además, el pensamiento adultocéntrico considera a las niñas y los niños como inacabados, en proceso y preparación para ser adultos, esperando a esa etapa de la vida para incorporarse a la sociedad y ser respetados (Dantas, 2013). Al respecto, establece Pávez (2012) la dificultad de sostener que las personas adultas están completas y sin posibilidad de cambiar. Sostiene también la autora que estos estereotipos generacionales están basados en ideas preconcebidas y exigencias normativas asignadas a las personas a partir de su edad, mismo fenómeno que ocurre con el género, la clase social o la etnicidad, “la edad es una categoría social en nuestra sociedad que implica una determinada categorización etaria con derechos y deberes que van más allá de las leyes vigentes, porque forman parte de las representaciones sociales de la edad y la generación” (p. 88- 89), por lo que, del mismo modo que los estudios feministas nos permiten comprender y hacer una reflexión sobre los estereotipos de género al deconstruir las exigencias y roles establecidos para las mujeres y los hombres, el adultocentrismo permite analizar los estereotipos generacionales atribuidos arbitrariamente a las personas en función de su edad.

Al referirse el adultocentrismo a la estructuración de la sociedad, su orden político y económico de acuerdo con lo dictado por las personas adultas (Morales y Magistris, 2018). La crítica a este concepto consiste en la problematización del carácter opresivo de las relaciones adultos- niñeces, donde el grupo favorecido siempre va a ser el de los adultos. El pensamiento adultocéntrico contribuye por tanto a la designación de un único sistema válido de pensamiento y organización de las relaciones sociales derivadas, propias de un sistema de opresiones múltiples (Lugones, 2003), estableciendo un parámetro de lo “esperable” y rechazando como “subdesarrollado” o “vulnerable” lo ajeno a él.

Podemos entender al adultocentrismo en relación con las niñeces del Abya Yala, como la constitución de los modelos de relación de las personas en razón de

edad, establecidos en las sociedades occidentales y todas sus problemáticas derivadas (Duarte Quapper, 2012). Ahora, por sociedades occidentales, tomamos como referencia la definición de Hinkelammert (1998), que establece a la sociedad occidental como aquella formada durante la edad media y caracterizada por su pretensión de dominación del resto del mundo a través de la colonización, el racismo, el hambre, las guerras, sistemas de dominación extremos, fuerzas productivas sostenidas en la depredación, la ilusión de la libertad humana y como sistema solucionador de los problemas que ella misma crea.

Así, el adultocentrismo como categoría de opresión de las niñeces del Abya Yala puede comprenderse como un sistema de “relaciones económicas y político institucionales y de un imaginario de dominación de las sociedades capitalistas y patriarcales, que al ser develados como tales aportan en la mejor comprensión de las dinámicas sociales” (Duarte Quapper, 2012, p. 120).

Una consideración adicional a esta problemática es el establecimiento de la edad divisoria entre la etapa de “niño/ niña” a adulto. La Convención sobre los Derechos del Niño establece cómo los 18 años la edad máxima en que este instrumento otorga reconocimiento. Esta determinación en numerosas ocasiones no encuentra sentido en los pueblos indígenas, donde la caracterización de niño/ niña o adulto no se basa únicamente en la edad cronológica, sino en factores como el papel que ocupan las personas dentro de su comunidad, los ciclos naturales de la tierra y la naturaleza, las circunstancias individualizadas de las personas y sus familias, etc.

En este sentido, Morales (2022) analiza cómo la edad no es necesariamente una categoría exacta, ya que no es lo mismo la edad cronológica bajo la que se fundamenta mucha de la normativa en materia de niñeces (categoría inventada para justificar la dominación y fundamentada posteriormente a través de la ciencia), que la edad biológica, la psicológica o la social. El avance dentro de los estudios de esas diferentes categorías permitiría problematizar el parámetro establecido en nuestras sociedades y por lo tanto cómo se debe comprender la socialización entre diferentes grupos de edad.

### **1.2.2.2. Parte del Abya Yala, por periféricas y expuestas a la constelación colonial**

Para poder hablar de niñeces, derechos humanos y de condiciones dignas de desarrollo equitativo, donde las diferencias no sean pretextos de exclusión sino motivos de enriquecimiento cultural, debemos iniciar por comprender la brecha entre los derechos generalizados atribuidos a las niñeces y sus realidades de exclusión y discriminación. Partimos del entendimiento de la colonización como el proceso, desde el siglo XV hasta la fecha, de imposición europea de las estructuras de poder y formas de pensar. Por lo tanto, cuando hablamos de poscolonialidad lo podemos hacer en dos sentidos, posterior a la colonia y que critica o cuestiona lo impuesto por ella. Cuando hablamos de niñeces postcoloniales, lo hacemos para manifestar que estos procesos de colonización en continentes “ajenos” trajeron consigo formas específicas (y comúnmente violentas y discriminatorias) de pensar las niñeces (Liebel, 2019).

Resulta por tanto fundamental comprender la relación entre colonización y niñeces. Como lo revisamos en el apartado 1.2,1., se entiende la infancia no solo como forma de ser y de existir de las niñas y los niños, sino también como el discurso creado sobre esa forma de ser y existir. Esto es importante, ya que la historia sobre la concepción sobre las niñeces está directamente relacionada con las transformaciones sociales de producción y reproducción de las sociedades. Así “la historia de la infancia siempre es también la historia de los conceptos y de las visiones de infancia” (Liebel, 2019, p. 47).

Los patrones predominantes de infancia en Occidente perpetúan jerarquías y divisiones que la perspectiva postcolonial critica, al cuestionar los supuestos de universalidad inherentes a la Ilustración y la Modernidad europeas. Estos patrones emergen como un subproducto ideológico de las mismas estructuras que legitimaron la expansión y las conquistas coloniales. Esto se refleja, en particular, en la idea de un desarrollo lineal que va de niveles considerados inferiores a superiores, asumiendo un ideal de perfección basado en estándares occidentales. En este esquema, tanto las niñeces como las regiones no europeas del mundo son relegadas al extremo inferior de esta escala jerárquica, con las personas colonizadas infantilizadas y vistas como

carentes de capacidad para su propio desarrollo. Además, la colonización se justificó, en muchos casos, en nombre de la niñez. Las almas de los niños y niñas eran presentadas como algo que debía ser salvado, mientras que sus padres y madres eran señalados como necesitados de instrucción para educar a sus hijos de manera “correcta”. Esta visión, profundamente arraigada en las concepciones modernas de infancia, fue instrumentalizada para imponer normas culturales, sociales y educativas que reforzaron la dominación colonial bajo la apariencia de progreso y civilización (Cannella & Viruru, 2004).

### **1.2.2.3. Niñas (cis<sup>8</sup>), por el poder patriarcal al que están sometidas**

Aunque el género se desarrolla a profundidad en el apartado 1.3, debe señalarse en este apartado como categoría de opresión de las niñeces del Abya Yala. Como hemos analizado a lo largo de la tesis, si analizamos el orden binario con lentes decoloniales, veríamos cómo el orden moderno/ colonial establece a lo “europeo” como lo civilizado, moderno, científico, razonable, productor, etc.; mientras que lo asociado al Abya Yala es lo primitivo, lo tradicional, lo mágico/ mítico, lo irracional, la naturaleza y el pre-capital (Quijano, 2019). Por otra parte, si miráramos con lentes anti patriarcales, del lado masculino hegemónico encontraríamos lo objetivo, universal, racional, abstracto, público, literal y productivo, mientras que lo asociado a lo femenino contendría lo subjetivo, particular, emocional, concreto, privado, metafórico y reproductivo (Maffía, 2016).

---

<sup>8</sup> El prefijo “cis” proviene del latín y significa “del mismo lado de”, siendo “cisgénero” las personas que se identifican el “mismo” género que les asignaron al nacer (Ciccia, 2020).

## (HETEROCIS)PATRIARCADO

Varón (hetero cis)	Mujer (hetero cis)
objetivo	subjetivo
universal	particular
racional	emocional
abstracto	concreto
público	privado
literal	metafórico
productivo	reproductivo

### Cuadro 1

*El orden binario desde el (heterocis)patriarcado como constelación de poder.*

**Nota.** Tomado de Morales (2022)

Lo que nos permite esta categorización es problematizar individualmente algunas de las grandes subalternizaciones a las que se encuentran expuestas las niñeces del Abya Yala, resultado de la instalación de las sociedades post- coloniales. La comprensión de este análisis teórico nos ayudará, a lo largo de la tesis, a tener una visión más amplia de las características de las niñeces fuera de los modelos hegemónicos establecidos, y por lo tanto, abordar la problematización de sus circunstancias desde un espacio crítico y más que nada, respetuoso. La diversidad cultural y de contextos es una consideración fundamental si queremos situar un estudio crítico sobre infancias Latinoamericanas, ya que los escenarios sociales configuran infancias diversas y desiguales, atravesadas por circunstancias de clase (Voltarelli, 2016), raza, género y edad.

### 1.2.3. “Niños sin niñez”

Cuando un grupo determinado logra establecer sus valores como hegemónicos, los positiviza y se asume defensor de ellos, al afirmar su universalidad los usa de

justificación también para negarlos a quienes se oponen a los valores determinados como únicos por este grupo de poder (Rosillo 2021). Tal es el caso del concepto “niños sin niñez”, utilizado en países del Norte global<sup>9</sup> para referirse a las infancias en países “en vías de desarrollo”, producido alrededor de concepciones sobre las niñeces como víctimas necesitadas de ayuda y apoyo, recurriendo a una forma histórica específica sobre la niñez como parámetro para evaluar las infancias ajenas a ese modelo hegemónico de lo que significa existir como niño o niña, lo que tiene como resultado la intencionalidad de ofrecer a estas infancias una “mejor vida”, menospreciando las suyas y dándolas por deficientes o subdesarrolladas. Estas manifestaciones, fundamentalmente eurocentristas, resultan paternalistas y relacionadas además con la historia colonial (Liebel, 2016).

Estas construcciones universales, como lo menciona Rosillo (2021) en referencia a Sánchez Rubio (2018), generan inclusiones abstractas que justifican exclusiones concretas. En el caso planteado, destacan la exclusión y vulneración de las infancias fuera de una cultura occidental, es decir, la mayoría de la humanidad, bajo el ideal de una minoría cuyas intenciones raramente podemos calificar como tendientes al beneficio de las mayorías. Así, lo que esta pretensión de universalidad fortalece son las relaciones de poder instituidas.

### **1.2.3.1. La pretensión de universalidad en el derecho internacional de los derechos humanos**

Es ampliamente estudiado el debate respecto a la imposible pretensión de universalidad de los derechos humanos cuando se toman en cuenta las características diferenciadas de los Estados, sus culturas y las lógicas que siguen en especial a sus

---

<sup>9</sup>Boaventura de Sousa Santos sostiene que "la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo", subrayando la necesidad de superar las limitaciones impuestas por el universalismo eurocéntrico. Su propuesta sociológica plantea una ruptura con esta visión dominante al abogar por la construcción de una epistemología del Sur, que se fundamente en una ecología de saberes. Esta perspectiva busca integrar y valorar conocimientos provenientes de diversas fuentes, desde las ciencias sociales tradicionales hasta las epistemologías y saberes "Otros", aquellos producidos en contextos del Sur Global.

minorías. Al respecto, en materia de derecho internacional de derechos humanos, autores como Cillero (2007) argumentan que los procesos de ratificación nacional de instrumentos internacionales están acompañados de la posibilidad de formular reservas específicas, contribuyendo a una adaptación respetuosa al momento de generar la nueva legislación nacional correspondiente al instrumento internacional que se ratifique. Personalmente, difiero con esta postura específica del autor, ya que me parece que el sistema de formulación de reservas es simplemente una herramienta utilizada por Naciones Unidas como pretexto para seguir formulando normativa y opiniones, en todas las materias, bajo un fundamento occidental, eurocentrista y hegemónico, evadiendo la responsabilidad de adentrarse en la situación real vivida en los diversos Países Parte (la mayoría fuera de estas lógicas “centrales”).

Ahora, si tomáramos esta posibilidad argumentada por Cillero y pensáramos que la normativa internacional generalizada en materia de niñeces pudiera operar como punto de encuentro entre derechos de infancias y diversidad cultural, existiría la posibilidad para México, en este caso, de interpretar las reglas relativas al principio de conformidad con el significado que adquieren en una cultura particular, prescindiendo del uso de las reglas universales en resguardo del derecho de pertenencia de un niño y una niña a su medio cultural. Bajo esta lógica, no es sólo Naciones Unidas quién falla por establecer normas rígidas e interpretaciones meramente occidentales, sino que existe una responsabilidad -comúnmente evadida, recayente en los Estados de interpretar esas normas en el mejor beneficio de su población, situación que ocurre raramente en México en materia de derechos de las niñeces.

### **1.2.3.2. El enfoque postcolonial como forma de abordar la problemáticaS**

¿Por qué es necesaria la perspectiva postcolonial en los estudios sobre las niñeces? (Olga Nieuwenhuys 2013) lo justifica a través de los siguientes argumentos:

- 1) El dominio del Norte sobre el Sur está profundamente arraigado en los patrones hegemónicos de infancia que prevalecen en las sociedades del Norte. Estos patrones, que reflejan concepciones específicas sobre lo que significa ser niña o niño,

se han convertido en el estándar con el que se juzgan y evalúan las infancias del Sur Global. En este proceso, las vivencias y realidades diversas de estas infancias son frecuentemente etiquetadas como insuficientes o carentes frente a un modelo que no toma en cuenta su contexto cultural, histórico y social. Esta visión no solo refuerza desigualdades globales, sino que también invisibiliza y deslegitima las formas alternativas de ser y crecer en el mundo, perpetuando dinámicas coloniales bajo una apariencia de universalidad.

2) El predominio normativo de las concepciones de infancia provenientes del Norte no solo establece un estándar global, sino que también genera una sobreproducción y sobrevaloración de conocimientos que se presentan como verdades universales. Sin embargo, este conocimiento, al pretender ser objetivo y neutral, pasa por alto el eurocentrismo inherente que lo sustenta, reproduciendo así una visión limitada y excluyente de las diversas formas de vivir la niñez en el mundo. Frente a esta imposición, los enfoques postcoloniales se posicionan como herramientas críticas capaces de cuestionar y dismantelar estas dinámicas de poder. Estos enfoques abren la posibilidad de reconocer y valorar las pluralidades de las infancias en sus propios términos, promoviendo narrativas que resistan las lógicas homogeneizadoras y colonialistas del saber hegemónico.

3) Siempre que se reconozcan y aborden estas limitaciones, el análisis de la capacidad de actuar, o agencia, de niñas y niños puede trascender la limitada perspectiva actual y abrir caminos hacia nuevas posibilidades en el ámbito social, político y ético. Este enfoque permitiría superar la falta de imaginación que frecuentemente restringe la comprensión de la agencia infantil a los estrechos márgenes establecidos por los patrones predominantes del Norte. Al explorar formas de agencia más inclusivas y contextualizadas, es posible dismantelar concepciones reduccionistas y promover un entendimiento más amplio y diverso de las capacidades de niñas y niños, que refleje sus realidades y potencialidades en toda su riqueza y pluralidad.

### **1.3. Género y decolonialidad: Propuestas feministas**

En este apartado se toman a los estudios de género y feminismos como una forma de aproximarnos a una manera respetuosa de hablar sobre niñeces. Como se analizará con mayor detalle a continuación, líneas de pensamiento como los feminismos decoloniales y desde el Abya Yala exponen alternativas e ideas bajo las cuales podemos problematizar lo identificado en campo, contando así con mayor profundidad al momento de abordar la discusión sobre las niñeces. Hacerlo desde los estudios feministas encuentra justificación en que su contenido e ideas permiten, justamente, considerar formas de concebir la vida y la existencia de las personas fuera del sistema occidental moderno liberal.

### **1.3.1. Género como categoría analítica y su enfoque decolonial**

Partimos de la consideración de que el género no se limita a un término gramatical utilizado para clasificar sustantivos o referirse a personas como de género femenino o masculino. Más bien, se trata de un concepto que ha sido apropiado y resignificado por las feministas para analizar la manera en que el sexo anatómico ha configurado y sostenido relaciones de poder en distintos contextos históricos y sociales (Scott, 2011).

Esta distinción resulta fundamental, ya que permite comprender que el género no es una simple extensión del sexo biológico, sino una construcción que ha sido moldeada por estructuras políticas, económicas y culturales a lo largo del tiempo. En este sentido, la edición de 1992 del *Diccionario de la herencia americana del idioma inglés* establece una diferenciación clara entre ambos términos: mientras que el término "sexo" se utilizaba para referirse a categorías estrictamente biológicas, el término "género" se empleaba para describir categorías de índole social o cultural (*Diccionario de la herencia americana del idioma inglés*, 1992). Esta distinción no solo marcó un cambio en el lenguaje, sino que también contribuyó a consolidar el género como un concepto central en los estudios feministas y de teoría crítica.

El uso actual del género como categoría analítica no se limita a la palabra en sí misma, sino que depende del enfoque crítico que le damos al utilizarla. Este enfoque permite cuestionar y analizar de manera más profunda la forma en que los significados atribuidos a los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, así como

la manera en que dichos significados se transforman y evolucionan con el tiempo. En este sentido, pensar el género desde una perspectiva histórica nos obliga a examinar los cambios y continuidades en las formas en las que el sexo y la diferencia sexual han sido concebidos, así como los efectos que estas concepciones han tenido sobre la organización de la sociedad y las experiencias individuales. Como señala Scott (2011), la categoría de género nos exige “historizar las formas en las cuales el sexo y la diferencia sexual han sido concebidos” (p. 100), es decir, analizar cómo las ideas sobre el cuerpo, la identidad y el poder han sido construidas y disputadas en distintos momentos y espacios. De esta manera, el género no solo es una herramienta para describir desigualdades, sino también un punto de partida para desentrañar las estructuras que las producen y perpetúan.

Siguiendo la lógica crítica de la tesis, es importante reflexionar sobre la forma en la que los feminismos hegemónicos de occidente contribuyeron a la visión de la mujer del *tercer mundo* como un sujeto invisible y ahistórico. Por lo tanto, es necesario un desprendimiento epistémico respecto al sistema colonial que generaliza a las personas y excluye a otras, a través de la escucha de pensamientos diferentes ubicados fuera de este sistema generalizado (Moore Torres, 2018). Este proceso de descolonización ha resultado en encontrar formas de abordar prácticas que abarquen “*el contexto global-local a la vez que [analicen] las subjetividades producidas por raza, clase, sexo y sexualidad dadas en este contexto pero que se articulan a las dinámicas estructurales*” (Curiel, 2014 p. 327). Dentro de este desprendimiento es importante también la consideración de que, si los feminismos pensados desde la decolonialidad se fundamentaron, en parte, en las ideas de emancipación de las feministas europeas y estadounidenses, habrá que analizar la herencia eurocéntrica derivada de esas ideas (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014).

Ahora bien, la lógica de la tesis sugiere que cualquier corriente de pensamiento, teoría o generalización, requiere de una problematización específica dependiendo del contexto cultural del que se hable. Aunque la categoría “género” puede ser abordada desde espacios diferentes y está compuesta por numerosas corrientes de estudio, análisis y aplicación, para el presente estudio, tomaremos a los feminismos desde el Abya Yala y los feminismos comunitarios como base de análisis y problematización,

por ser corrientes críticas que tienen como fundamento justamente la adaptabilidad y el respeto a la diferencia cultural. El caso de los feminismos comunitarios constituye una forma de pensar en la vida, comunidad y las mujeres fuera de esta matriz colonial y generalizadora, a través del uso de categorías como cuerpo- territorio y tierra-territorio. Los feminismos del Abya Yala<sup>10</sup> surgen de las experiencias de mujeres indígenas traducidas en una forma diferente y respetuosa de entender la vida, las problemáticas y las soluciones a éstas, separándose comúnmente de las formas occidentales de entender los feminismos por fundamentarse en lógicas independientes a estas realidades (Moore Torres, 2018).

¿Cómo contribuyen los feminismos comunitarios y del Abya Yala en la investigación? Los feminismos comunitarios y del Abya Yala proporcionan herramientas analíticas fundamentales para comprender las concepciones de las niñas en la comunidad tének de Tamaletón, permitiendo un análisis situado y respetuoso de sus formas de organización y transmisión de saberes. Su inclusión en esta investigación responde a la necesidad de cuestionar las categorías hegemónicas de género e infancia impuestas desde una perspectiva occidental y reconocer los sistemas de conocimiento propios de la comunidad.

#### **1.3.1.1. Reivindicación de los saberes y prácticas comunitarias de las mujeres tének**

En la comunidad tének, las mujeres desempeñan un papel central en la enseñanza, la organización y la participación comunitaria. Desde los feminismos comunitarios y del Abya Yala, es posible analizar cómo estas funciones contribuyen a la construcción de las niñas dentro del entramado sociocultural de la comunidad. Estos enfoques permiten comprender si las prácticas de enseñanza y cuidado refuerzan o transforman

---

<sup>10</sup> Se utiliza *feminismos del Abya Yala* ya que el uso de *feminismos indígenas* puede resultar problemático, justamente por el señalamiento hecho sobre la tendencia colonial a generalizar. Y siendo que estos feminismos se enuncian y fundamentan desde espacios geográficos, históricos y socioculturales diversos, se opta por esta terminología (sin pretender implicar que la otra es incorrecta).

los roles de género, así como su impacto en la transmisión intergeneracional de conocimientos.

#### **1.3.1.2. Diferenciación de las concepciones de niñeces en Tamaletón frente a las visiones hegemónicas**

Las concepciones occidentales de la infancia han tendido a universalizar la idea de la niñez como una etapa homogénea, separada de la vida adulta y marcada por la dependencia. Sin embargo, en Tamaletón, las niñeces se insertan en una estructura comunitaria donde las niñas y los niños participan en diversas actividades desde edades tempranas. Los feminismos del Abya Yala permiten cuestionar las formas en que se han impuesto modelos hegemónicos sobre la infancia, ofreciendo herramientas para visibilizar los sistemas de crianza y formación propios de la comunidad sin reducirlos a interpretaciones externas que los deslegitimen.

#### **1.3.1.3. Análisis de la cosmovisión tének en relación con las niñeces y el género**

La cosmovisión tének estructura formas particulares de concebir las niñeces y el género que no necesariamente coinciden con las categorías occidentales. A través de los feminismos comunitarios y del Abya Yala, se puede abordar este análisis sin imponer marcos ajenos, permitiendo una aproximación que valore las prácticas locales de socialización y transmisión de conocimientos. Este enfoque resulta clave para comprender cómo las narrativas, leyendas y usos lingüísticos de la comunidad configuran la identidad de niñas y niños dentro de un contexto intercultural.

#### **1.3.1.4. Comprensión de la resistencia comunitaria sin necesidad de categorizarla externamente**

La comunidad tének mantiene formas de organización que han permitido la continuidad de sus prácticas culturales a pesar de la colonización y las políticas estatales. Sin embargo, estas formas de resistencia no siempre son identificadas como

tales por sus propios actores. Los feminismos del Abya Yala ofrecen un marco para interpretar estas prácticas desde una perspectiva que no las subsuma en categorías externas de resistencia o lucha, sino que las reconozca en su propia lógica comunitaria. De este modo, es posible analizar cómo las dinámicas colectivas permiten la permanencia de formas de vida alternativas al modelo capitalista y colonial.

### **1.3.2. Feminismos comunitarios**

El feminismo comunitario surge como una práctica política arraigada en los cuerpos, los territorios y las luchas de los pueblos indígenas, alejándose de las teorías formuladas desde los espacios intelectuales hegemónicos. Julieta Paredes (2015), feminista aymara, subraya la importancia de nombrar las luchas y las experiencias desde los propios términos de quienes las protagonizan: “cuando conseguimos usar las palabras para nombrar las luchas, los cuerpos, los sueños, estábamos muy lejos de las teorías de las y los intelectuales” (p. 103). Esta afirmación no solo destaca la necesidad de generar conocimientos situados, sino que también pone en tensión la relación entre las prácticas feministas comunitarias y los discursos predominantes dentro del feminismo occidental.

A diferencia de las corrientes hegemónicas del feminismo, que en muchas ocasiones han impuesto categorías universales de análisis, los feminismos comunitarios emergen desde contextos específicos, respondiendo a problemáticas concretas y articulándose en estrecha relación con las dinámicas de sus comunidades. En este sentido, Francesca Gargallo (2015) propone una caracterización general de las expresiones del pensamiento feminista indígena y de las diversas formas en que las mujeres indígenas han asumido, rechazado o resignificado la etiqueta del feminismo en función de sus propias realidades. A partir de su análisis, se pueden identificar cuatro posturas principales:

- Mujeres indígenas que, si bien trabajan por mejorar la vida de las mujeres dentro de sus comunidades de acuerdo con su cultura y sus valores colectivos, no se identifican como feministas. Su resistencia a adoptar esta denominación responde,

en parte, a la reivindicación de la complementariedad entre mujeres y hombres como parte esencial de su cosmovisión, así como a la necesidad de evitar conflictos o cuestionamientos dentro de sus comunidades.

- Mujeres indígenas que rechazan el término feminista porque cuestionan la perspectiva de los feminismos blancos y urbanos, los cuales, desde su visión, han ignorado o minimizado las experiencias de las mujeres indígenas, reproduciendo una mirada colonizadora sobre sus luchas y prioridades.
- Mujeres indígenas que, aunque tampoco se identifican completamente con el feminismo, encuentran puntos de encuentro con ciertas luchas feministas, especialmente en lo relacionado con la visibilización y defensa de los derechos de las mujeres dentro de sus comunidades. Su postura implica un diálogo crítico con las corrientes feministas occidentales, reconociendo tanto sus aportes como sus limitaciones.
- Mujeres indígenas que se asumen abiertamente feministas desde una perspectiva autónoma, generando espacios de encuentro y discusión en los que elaboran propuestas teóricas y políticas propias. Estas mujeres no solo reivindican el feminismo comunitario como una práctica política situada, sino que también mantienen un diálogo constante y crítico con los feminismos no indígenas, cuestionando sus marcos de referencia y ampliando los debates sobre género, territorio y colonialidad (Gargallo, 2015, pp. 209-210).

La diversidad de estas posturas evidencia que el feminismo comunitario no es un bloque homogéneo, sino un conjunto de prácticas y reflexiones que responden a realidades particulares.

Las feministas comunitarias han señalado la existencia de un patriarcado dentro de sus comunidades que, si bien ha sido intensificado por la mediación del capitalismo, también posee una autonomía relativa al estar vinculado a estructuras propias de organización social. En este sentido, Julieta Paredes (2014), introduce el concepto de *entronque patriarcal* para explicar cómo el patriarcado originario o ancestral se articula con la violencia del patriarcado moderno, generando formas de opresión que no pueden entenderse exclusivamente como una herencia colonial. Desde esta

perspectiva, descolonizar el género implica reconocer la memoria histórica de las resistencias de las mujeres indígenas frente a un patriarcado que existía antes de la colonización, pero que se ha reconfigurado a través de los siglos.

A partir de esta idea, Rita Laura Segato (2016) desarrolla la noción de patriarcados de *bajo impacto* y *alto impacto*, lo que le permite diferenciar la jerarquización de género en sociedades precoloniales de la intensificación de las violencias patriarcales con la irrupción de estructuras estatales, empresariales y coloniales. La expansión de estos sistemas no solo ha transformado las dinámicas comunitarias, sino que ha reforzado la mirada objetivante sobre los cuerpos de las mujeres, exacerbando la violencia de género y modificando las relaciones de poder dentro de las comunidades.

### **1.3.3. Feminismos del Abya Yala**

El feminismo, entendido en su sentido más amplio, ha sido definido por Julieta Paredes (2014) como «la lucha y la propuesta política de vida de cualquier mujer, en cualquier lugar del mundo, en cualquier etapa de la historia que se haya rebelado ante el patriarcado que la oprime» (p. 76). Esta concepción, lejos de limitarse a una visión occidental del feminismo, permite interpretar diversas experiencias, pensamientos y prácticas de resistencia de las mujeres indígenas como formas de lucha feminista, aun cuando no sean nombradas explícitamente de esa manera. En este sentido, la búsqueda de una «buena vida» —entendida como una alternativa al modelo capitalista de acumulación y riqueza (Red de Feminismos Descoloniales, 2014, p. 457)— se convierte en un eje central de los feminismos del Abya Yala.

Estos feminismos se sitúan en una perspectiva que cuestiona los paradigmas occidentales y la colonialidad del poder, proponiendo un pensamiento alternativo que rompe con la lógica hegemónica de la modernidad. Se trata de feminismos que operan desde una razón postoccidental, una racionalidad que, como señala Breny Mendoza (2006), “está más allá de la democracia y quizá más allá del feminismo, si es que el feminismo occidental ha de servir para dejar sin realidad a las mujeres del Tercer Mundo en el nombre de la liberación femenina [...]” (p. 92). Este enfoque implica un

cuestionamiento profundo de los procesos históricos que han configurado el mundo contemporáneo, especialmente aquellos vinculados a la expansión del capitalismo y la consolidación de un pensamiento hegemónico basado en la exclusión y la subordinación de otros saberes.

Desde esta perspectiva, los feminismos del Abya Yala problematizan la violencia epistémica ejercida desde la colonización, una violencia que Enrique Dussel (1992) ha descrito como el “encubrimiento del otro”. A través de este encubrimiento, los saberes, las cosmovisiones y las formas de organización de los pueblos originarios han sido sistemáticamente invisibilizados o, en el mejor de los casos, absorbidos dentro de los marcos interpretativos del pensamiento occidental. En esta misma línea, la Red de Feminismos Descoloniales (2014) advierte que la colonialidad del conocimiento no solo ha subordinado las epistemologías indígenas, sino que ha moldeado la manera en que el colonizador ha construido y apropiado el conocimiento sobre los pueblos colonizados (p. 459).

Frente a esta violencia epistémica, los feminismos del Abya Yala reivindican los saberes no hegemónicos que emergen de las prácticas de sociabilidad propias de las comunidades indígenas. Estas formas de conocimiento, lejos de estar relegadas al pasado, delinean proyectos de futuro en los que la vida comunitaria y la organización social se articulan como alternativas viables al modelo capitalista. Así, estos feminismos no solo desafían la modernidad colonial, sino que mantienen abierta la posibilidad de reconfigurar las relaciones sociales desde espacios distintos a la lógica de acumulación y explotación que ha caracterizado al sistema capitalista (Red de Feminismos Descoloniales, 2014, p. 459).

En este sentido, los feminismos del Abya Yala no buscan únicamente el reconocimiento dentro de los marcos teóricos occidentales, sino que se posicionan como formas de resistencia y rearticulación de saberes, prácticas y relaciones sociales. Al hacerlo, no solo disputan los significados impuestos por la modernidad, sino que también plantean alternativas que parten de la memoria histórica, la comunidad y la construcción de un mundo en el que las mujeres indígenas sean protagonistas de su propio devenir.

Así, los estudios sobre las niñeces y el género han sido transformados por las críticas al adultocentrismo y al androcentrismo, destacando la importancia de desnaturalizar las categorías de "niñez" y "feminidad". Estas categorías, históricamente construidas bajo estructuras de poder, han limitado el reconocimiento de las capacidades y agencia de los niños, niñas y mujeres. Al aplicar los feminismos comunitarios y del Abya Yala al análisis de las niñeces en la comunidad tének de Tamaletón, se abre un espacio para cuestionar las visiones hegemónicas y eurocéntricas del género, respetando y entendiendo las prácticas culturales locales.

En lugar de imponer categorías externas, estos enfoques permiten una comprensión situada que valora los saberes propios de la comunidad, reconociendo la importancia de la participación de las mujeres en la transmisión de conocimientos y en la construcción de una niñez diferente, enraizada en sus realidades interculturales. Este enfoque, por lo tanto, facilita una reflexión crítica sobre la interacción entre la cosmovisión tének y las categorías de género y niñeces, promoviendo una mirada decolonial que se aleja de las estructuras hegemónicas y de las imposiciones adultocéntricas, sin perder de vista las dinámicas sociales y culturales propias de la comunidad.

## **Conclusiones del capítulo**

El capítulo 1 establece las bases teóricas y epistemológicas desde las cuales se construye toda esta investigación. A través de un recorrido por los enfoques disciplinares más relevantes: la antropología de la infancia, los *Childhood Studies* y la sociología de la niñez, se mostró cómo las niñeces han sido conceptualizadas históricamente desde marcos normativos, muchas veces funcionales a intereses coloniales, patriarcales y adultocéntricos. Estas disciplinas, comúnmente, a pesar de sus aportes no han escapado de los límites impuestos por la pretensión de universalidad propia del pensamiento occidental moderno.

Uno de los aportes más relevantes del capítulo es la distinción crítica entre los términos infancia, niñez y niñeces, así como la denuncia del carácter históricamente situado, racializado y generalizado de la construcción de lo "infantil". También, el

análisis crítico de la noción de “niños sin niñez” como categoría que opera desde un marco eurocentrado que, al encontrarse con infancias indígenas, rurales o del Sur global, las considera en “falta”, como carentes o necesitadas de intervención. Bajo esta mirada, vivir de forma distinta se interpreta como una desviación del ideal normativo, lo que justifica intervenciones que buscan “mejorar” esas vidas desde fuera, desvalorizando sus propios sentidos, saberes y formas de existencia.

Esta forma de construcción simbólica reproduce lógicas coloniales y paternalistas que invisibilizan la riqueza, complejidad y dignidad de esas otras formas de ser niña y niño. En Tamaletón, este análisis es fundamental, ya que permite desactivar discursos que imponen niñeces deseables desde afuera, y en su lugar, abre espacio para comprender las niñeces tének desde sus propios marcos comunitarios, lingüísticos y afectivos. Reconocer estas niñeces no como “deficientes”, sino como legítimas, es una condición indispensable para avanzar hacia una justicia epistémica e intercultural que atraviesa toda esta investigación.

Asimismo, se integró la perspectiva de género desde una clave decolonial, retomando los feminismos comunitarios y los feminismos del Abya Yala como herramientas fundamentales para entender las formas en que las mujeres, las niñas, los niños y en ocasiones las maestras, sostienen la vida comunitaria, reproducen saberes y disputan los sentidos impuestos. Se mostró cómo el género no puede pensarse de manera universal ni abstracta, sino situado, en diálogo con cosmovisiones y prácticas que se resisten a ser traducidas bajo categorías externas.

Este capítulo permite construir una mirada crítica sobre los derechos de las niñeces, desmantelando la neutralidad de sus discursos y abriendo paso a una conceptualización de las niñeces como múltiples y situadas. Esta base teórica es esencial para lo que viene: sin este marco, el análisis de las experiencias escolares, familiares y comunitarias en Tamaletón correría el riesgo de aplicar filtros coloniales que invisibilizan los sentidos propios de ser niña o niño en ese territorio.

Por ello, estas cartografías de las niñeces no son un ejercicio meramente académico, sino una apuesta política: reconocer y legitimar otras formas de vivir de las niñeces, otras formas de producir saber y otras formas de resistir desde lo cotidiano, lo colectivo y lo comunitario.

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **TEJEDORAS DE REALIDADES: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS TÉNEK, LA ESCUELA, LAS MADRES Y LAS MAESTRAS**

Este capítulo abarca principalmente el trabajo de campo hecho en la comunidad Tének de Tamaletón primera y tercera sección, en donde se llevaron a cabo tres visitas de una semana cada una, en mayo de 2024, octubre de 2024 y marzo de 2025. Derivado de esas visitas, se reunió información a través de instrumentos como diario de campo, entrevistas semiestructuradas, observación, actividades desarrolladas para niñas y grupos focales. Las principales actoras a través de las cuales se reunió la información fueron las niñas y los niños de la comunidad, algunas de sus madres y sus maestras. Ya que por motivos de seguridad la investigación se llevó a cabo dentro de las escuelas, no se entrevistaron padres.

Aunque el capítulo hace referencia a la información teórica revisada en el capítulo anterior, parte de la lógica de la tesis consiste en señalar y defender formas diferentes de vivir y existir, fuera de las generalidades impuestas por el occidentalismo, por lo que cuenta con un análisis centrado en los sueños<sup>11</sup> (entendidos como aspiraciones), que nos ayuda a comprender mejor lo que significa ser un niño o una niña Tének de la comunidad de Tamaletón, a la fecha. Se omiten los nombres de las niñas, los niños, sus madres y maestras para proteger su identidad y seguridad.

La escuela fue elegida el eje de este capítulo, no sólo por ser un espacio formal de aprendizaje, sino por su carácter profundamente simbólico y cotidiano en la vida de las niñas y niños de la comunidad. En Tamaletón, como en muchas comunidades indígenas, la escuela representa un lugar de encuentro entre saberes diversos: los que provienen del sistema educativo nacional y los que habitan en la memoria, la lengua y las prácticas de las comunidades.

Este espacio, aparentemente homogéneo, es en realidad un cruce de caminos donde se expresan tensiones, adaptaciones, resistencias y negociaciones entre lo institucional y lo comunitario, entre las expectativas del Estado y los sueños de las

---

<sup>11</sup> Este enfoque metodológico se aborda en el capítulo siguiente.

familias. Es un lugar donde las niñas y los niños pasan muchas horas del día y donde sus madres (y en ocasiones sus padres) participan activamente, donde se configuran relaciones, imaginarios, frustraciones y afectos. La escuela no es solo un espacio físico; es un escenario donde se escenifican múltiples formas de habitar el mundo.

Elegir la escuela como centro de este análisis no implica privilegiar lo escolar por encima de otras experiencias, sino reconocer que es allí donde confluyen las voces de niñas, niños, madres y maestras de forma particular. Es en sus patios, sus aulas y sus rituales cotidianos donde se expresan anhelos, donde se comparten afectos y donde, también, se revelan las fisuras del modelo educativo hegemónico frente a las formas propias de entender las niñeces, el conocimiento y el futuro.

Desde una mirada decolonial, hablar de la escuela implica también problematizarla. ¿Qué se enseña? ¿Qué se omite? ¿Cómo se valora lo que las niñas y los niños ya saben antes de cruzar la puerta del salón? Este análisis no pretende idealizar ni hacer una crítica a las escuelas de la comunidad, sino escuchar lo que ocurre dentro de ellas desde las voces y los cuerpos de quienes las habitan cada día. Por eso, este capítulo busca observar y sentir la escuela no como institución abstracta, sino como lugar vivo donde se sueña, se aprende, se duda y se resiste.

Este capítulo no pretende ofrecer una mirada representativa ni generalizable sobre las niñeces indígenas, ni sobre la experiencia escolar en contextos comunitarios. Lejos de buscar categorías fijas o universales, se trata más bien de una apuesta por lo singular, lo situado y lo sensible. Las voces que aquí aparecen no son una muestra estadística, sino una constelación de vivencias y afectos que emergen desde un contexto específico: la comunidad tének de Tamaletón, y más concretamente, desde los espacios de la escuela, donde se entretajan los sueños, los miedos, las preguntas y las esperanzas de niñas, niños, maestras y madres.

Esta elección responde a un posicionamiento metodológico decolonial, que reconoce el valor de las historias mínimas, de los relatos que no siempre caben en los formatos hegemónicos de la academia, pero que contienen en su interior las claves de mundos posibles. Lejos de intentar "hablar por" las ni o traducir sus palabras a una lógica adulta o técnica, se busca aquí sostener una escucha respetuosa y afectiva, una forma de mirar aquello que niñas y niños sueñan para sí y para sus comunidades.

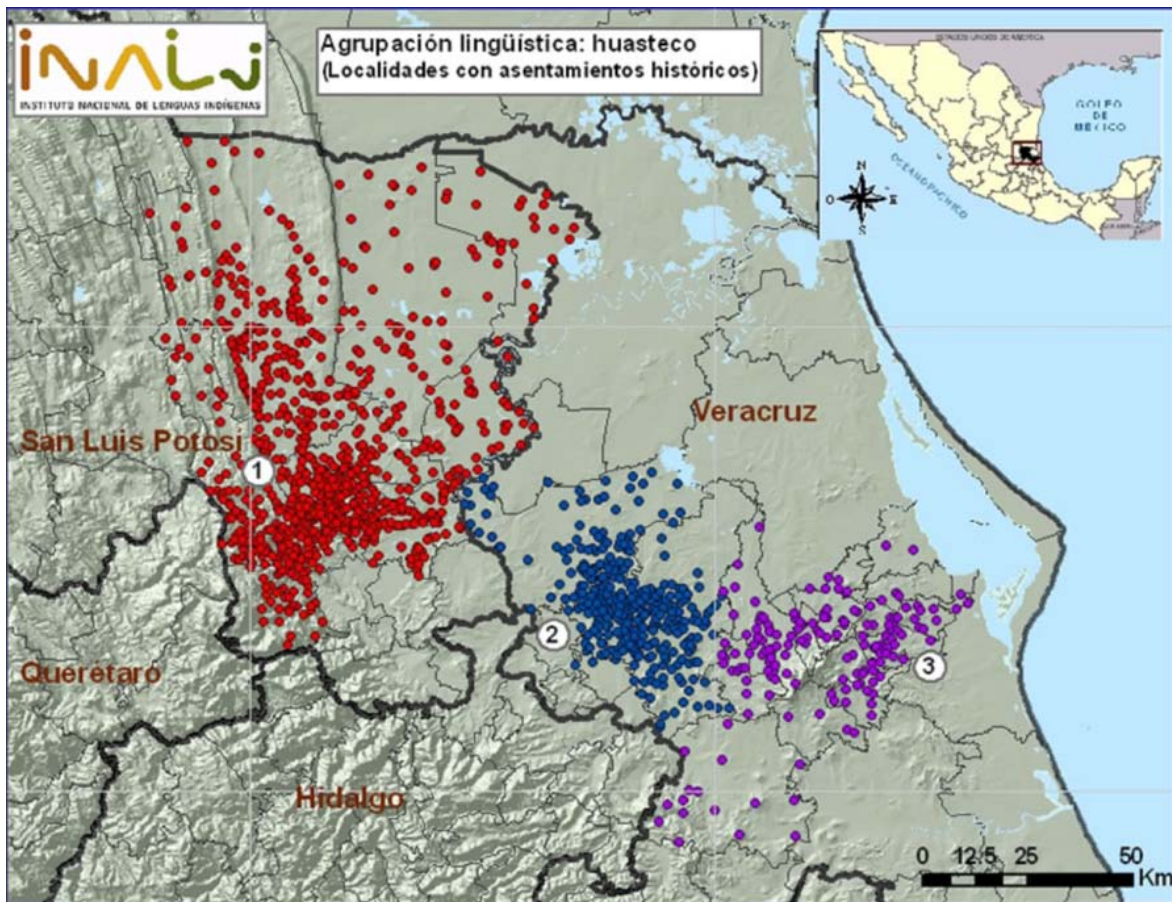
## **2.1. Tamaletón: contexto geográfico, cultural y personal**

Este apartado ofrece un acercamiento múltiple a la comunidad de Tamaletón, donde se llevó a cabo el trabajo de campo de esta investigación. Por un lado, se presentan datos generales sobre la ubicación geográfica, la composición cultural y algunos elementos históricos y sociales de la comunidad. Se trata de una entrada necesaria para situar los hallazgos en el territorio específico desde donde se hablan y se viven las niñeces, lo cual es especialmente importante cuando se trabaja desde una perspectiva que reconoce la diversidad cultural como un elemento estructural. Nombrar el lugar, recorrer sus caminos y describir sus dinámicas nos permite abrir la escucha de otras voces desde su contexto.

Por otro lado, este apartado incluye también una reflexión sobre el lugar que ocupó como investigadora dentro del proceso, sus recorridos, sensaciones, preguntas y vínculos. Reconocer que quien investiga también es cuerpo, historia y afecto, permite desmarcarse de una mirada extractiva o neutral, y asumir que toda investigación situada transforma tanto a quien escucha como a quien es escuchado. Nombrarse, contar desde dónde se habla y cómo se va transformando esa mirada, no sólo es un acto ético, sino también una herramienta epistemológica. Así, este apartado entrelaza lo geográfico, lo cultural y lo personal, como tres dimensiones que se sostienen mutuamente y que permiten comprender mejor el sentido profundo de las voces que más adelante se escucharán.

### **2.1.1 Los Tének y la comunidad de Tamaletón**

Los Tének son un pueblo de filiación lingüística mayense que actualmente se ubica en una franja desde el norte de Veracruz hacia el noreste de San Luis Potosí (Figura 1), y habitan principalmente en los municipios de Aquismón, Tanlajás, Tampacán, Ciudad Valles, Huehuetlán, San Antonio y Tancanhuitz de Santos (Gallardo Arias, 2004).



**Figura 1**

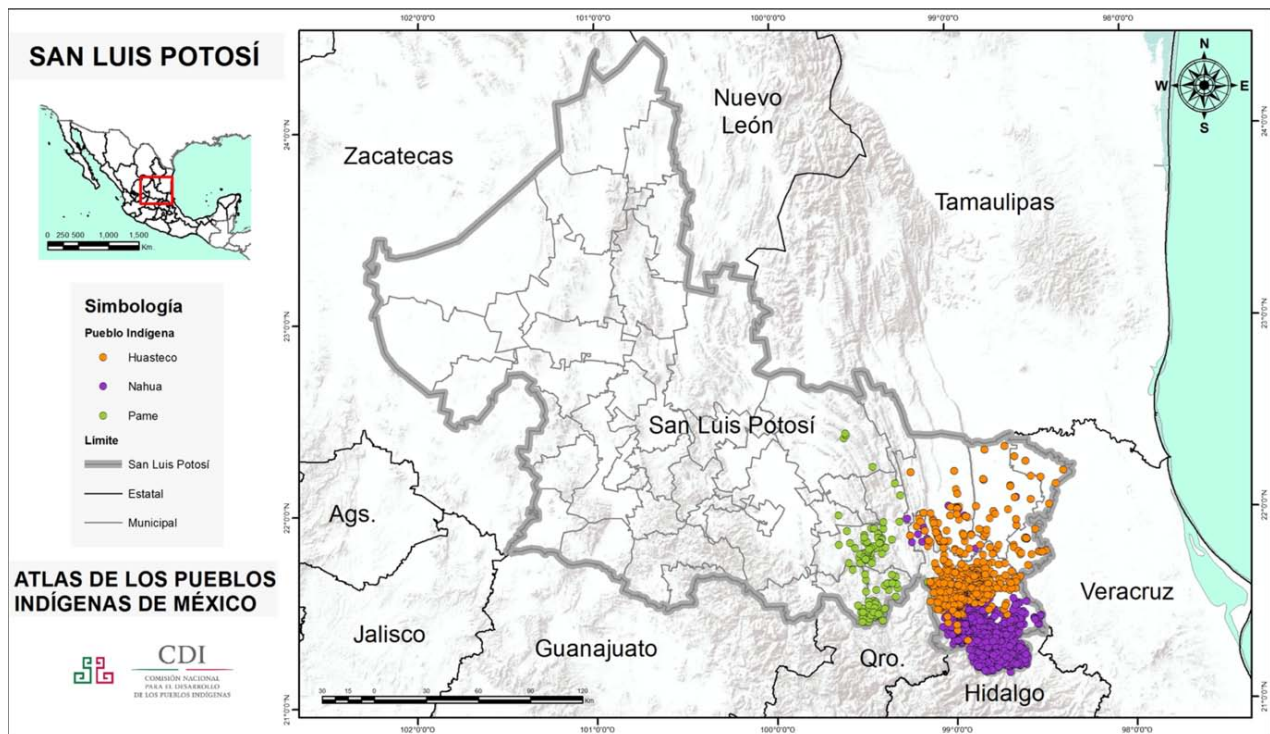
*Mapa de ubicación geográfica de los Tének*

**Nota.** Elaborado por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2020) (<https://atlas.inpi.gob.mx/huastecos-lengua/>).

El INPI identifica 3 variantes de la lengua tének; tének del occidente, identificada en rojo en la Figura 1, tének del centro, identificada en azul y tének del de oriente, identificada en morado (INPI, 2020). Destaca que es la única lengua separada geográficamente del resto de las lenguas mayenses. La base de la economía familiar es la agricultura, practicada bajo la forma tradicional de roza, tumba y quema. Cultivan principalmente maíz, frijol, calabaza, yuca y camote. Además, la artesanía es una actividad cultural y económica significativa, destacando las canastas de hojas de

palma trenzadas, así como la alfarería, producción textil, carpintería, joyería, entre otras (INPI, 2020a).

Además de los Tének, en la zona habitan también nahuas, asentados en los municipios de Tamazunchale, Tancanhuitz, Axtla de Terrazas, Xilitla, San Martín Chalchicuautla y Coxcatlán, y los pames, ubicados<sup>12</sup> principalmente en el municipio de Tamasopo, Rayón y Santa Catarina, como se muestra en la Figura 2.



**Figura 2**

*Mapa de ubicación geográfica de los Tének, Nahuas y Pames dentro del Estado de San Luis Potosí*

**Nota.** Elaborado por Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), (2015), (<https://atlas.inpi.gob.mx/san-luis-potosi/>).

<sup>12</sup> Aunque el mapa de la CDI (2015) no lo reconozca así, los pames también se ubican en los municipios de Alaquines y Ciudad del Maíz, como lo demuestra la investigación de la Dra. Olivia Fierro Hernández (2025). Su no reconocimiento constituye una forma de violencia que les invisibiliza.



**Nota.** Elaborado por El Colegio de San Luis (COLSAN) (2018) (<https://pasaportealaciencia.colsan.edu.mx/assets/tamaletom-ejecutivo.pdf>)

En Tamaletón, la cultura tének se manifiesta en diversas expresiones, como la Danza del Gavilán, también conocida como “*Bixom t’iiw*”, que está asociada con los ciclos agrícolas y se realiza en agradecimiento a las cosechas. Además, la comunidad es reconocida por sus bordados tradicionales, que son cápsulas vivientes de la historia tének, con colores que representan identidad y símbolos que narran historias ancestrales (El Colegio de San Luis, s.f.). La organización social en Tamaletón refleja una estructura comunitaria donde las decisiones se toman de manera colectiva, y las festividades y rituales desempeñan un papel central en la cohesión social. A pesar de los desafíos contemporáneos, como la migración y la influencia de políticas estatales uniformes, la comunidad mantiene vivas sus tradiciones y busca preservar su identidad cultural (El Colegio de San Luis, s.f.).

### **2.1.2 Contexto sociohistórico y actual**

Los primeros pobladores de la zona se instalan alrededor del 3,000 a.C., siendo descendientes de los mayas. Después del 800 d.C. y hasta el siglo XVI, desarrollaron centros económicos que controlaron considerables territorios aledaños en diversos estados de lo que hoy es la República Mexicana (Martínez Treviño, 2019).

Posterior a la conquista, proceso de independencia, proceso de reforma, el porfiriato, la revolución y la post revolución, los tének son expulsados por los grupos dominantes y por lo tanto se reubican en las laderas de las sierras, y las zonas más altas y accidentadas (Olivier, 2008, en Martínez Treviño, 2019), como es el caso de la comunidad tének de Tamaletón en su primera, segunda y tercera sección, como se muestra en la figura 3.

Es decir, los grupos de la zona, históricamente, han enfrentado violencias estructurales, procesos de exclusión y de inclusión forzada (Martínez Treviño, 2019). Por lo tanto, debemos partir de la comprensión que esta historia de violencias afecta invariablemente la vida y concepciones de las personas que habitan estos territorios.

Históricamente y a la fecha, la huasteca potosina engloba una serie de problemáticas que afecta directamente la vida de las personas que la habitan. Es una zona importante económicamente, debido al desarrollo de actividad agropecuaria, lo que llevó a una inclusión de los pueblos y comunidades indígenas al sistema de producción económica de estas actividades, pero exclusión de estos en las dimensiones sociales, políticas y territoriales (Martínez Treviño, 2019).

Además, el territorio huasteco, que abarca varios estados del país, es un territorio que, hasta la segunda mitad del siglo XIX, por sus condiciones geográficas, carecía de vías de comunicación, lo que la convertía en la zona más aislada del estado, lo que favoreció la expansión territorial de las élites económicas (Martínez Treviño, 2019).

Evidenciar esta serie de aspectos, que configuran a la Huasteca como una zona geográfica compleja donde se entrelazan estructuras de poder basadas en intereses económicos, de producción, de despojo de tierras y de violencias estructurales en general, es fundamental para comprender las dinámicas que afectan a los pobladores indígenas de la zona (Martínez Treviño, 2019).

Actualmente, la huasteca potosina es una región de mucha riqueza cultural y natural, pero también con condiciones socioeconómicas marcadas por la marginación, el rezago institucional y la falta de acceso pleno a servicios básicos. Las zonas de mayor presencia indígena presentan elevados niveles de pobreza, especialmente en localidades rurales pequeñas, donde la mayoría de la población indígena vive con carencias múltiples en ingresos, vivienda adecuada, acceso a agua potable y servicios de salud (Ávila & González, 1998).

Estas condiciones son, por una parte, producto de la geografía y de la dispersión poblacional, y por otra, de desigualdades estructurales que tienen que ver con la historia colonial y contemporánea, resultante en la exclusión de servicios públicos, escasa infraestructura educativa adecuada para lenguas indígenas, poca inversión en desarrollo local, y a menudo invisibilidad política de los pueblos indígenas en decisiones territoriales y en políticas estatales (Hernández, 2015).

Aunque la información académica explícita sobre la violencia ligada al crimen organizado y al narcotráfico en las comunidades indígenas de la Huasteca Potosina

es escasa, las mujeres de Tamaletón relataron cómo, por estos motivos, existen múltiples tipos de violencia, inseguridad y consumo de drogas que afectan la vida de las personas dentro de la comunidad (Comunicaciones personales, octubre 2024). Además, la pobreza extrema que enfrentan muchas niñas, niños y familias indígenas las hace particularmente vulnerables al abandono institucional, a migraciones forzadas y a conflictos de uso de tierra. En declaraciones oficiales, se reconoce que más de 200 mil indígenas de la Huasteca potosina (que incluye pueblos nahua, tének y pame) se encuentran entre los más afectados por la pobreza (Secretaría de Bienestar, 2019).

Una dimensión cultural relevante también es la tensión entre la preservación de cosmovisiones, prácticas tradicionales y lengua indígena frente a la presión de la modernización o el turismo. En algunas comunidades tének se documentan transformaciones en rituales, en formas de organización social comunitaria y en la relación con los territorios, producto tanto del interés turístico como de proyectos externos de desarrollo. Estas tensiones pueden generar conflictos internos, pérdida de autonomía en las decisiones locales o riesgo de mercantilización de la cultura (Hernández, 2015).

Finalmente, la pobreza de los pueblos y comunidades indígenas en San Luis Potosí muestra brechas muy significativas con la población no indígena, como mayores niveles de carencia económica, menor ingreso, mayor vulnerabilidad, especialmente en contextos rurales (CONEVAL, 2019). Esto fortalece las afirmaciones de que muchas comunidades indígenas enfrentan no solo precariedad económica, sino también desigualdad de reconocimiento, de acceso a servicios y de voz institucional.

### **2.1.3. Nombrarme en la investigación: la mirada que observa y se transforma**

*“Está bien fácil. Llegando a Tancahuitz, cruzas el pueblo y donde está el puente, te bajas rumbo a Tampamolón. No te vayas a ir hacia Huehuetlán. Ahí te sigues derecho y cuando veas la ferretería, te subes por la rampa y llegas.”* Éstas fueron las indicaciones que recibí y con las que me embarqué en una de las experiencias

personales (y profesionales) más significativas que estoy segura que voy a tener en la vida.

El objetivo de incluir este apartado dentro de la investigación es contextualizar sobre mi existencia y cómo fue que llegué a Tamaletón Tercera Sección a hacer el trabajo de campo para mi tesis. Es importante, porque esta tesis es un estudio feminista y las epistemologías feministas rompen con la neutralidad en las investigaciones, por lo que parte de la tesis es mi posicionamiento.

La decisión de hacer el trabajo de campo en Tamaletón fue una mezcla de conveniencia, relevancia académica y emociones. Por un lado, fue conveniente porque mi director de tesis tenía un contacto cercano con varias personas de la comunidad, lo que facilitó mi llegada y me brindó una sensación de seguridad. Como mujer investigadora, cruzar el estado sola para llegar a un lugar desconocido, dormir en espacios nuevos y moverse por caminos que una no conoce, nunca es sencillo. Por eso guardo un lugar muy especial en mis agradecimientos para una mujer que me recibió, me explicó, me presentó y, en general, hizo que mi experiencia fuera más amable.

Fue también una decisión con sentido académico. Desde antes de llegar, yo sabía que quería estudiar las niñeces, particularmente aquellas formas distintas de existir como niña o niño que no se ajustan a los parámetros occidentales hegemónicos. Y fue justo al plantear estas ideas en la comunidad cuando entendí que Tamaletón es un lugar que ha sido —y sigue siendo— afectado por esa necesidad constante del Estado por generalizar y homogeneizar los modos de vida. Esa afectación alcanza, por supuesto, a las niñas y los niños. Fue en ese momento cuando decidí que tenía sentido seguir ahí. Pero también fue una decisión emocional. Al acercarme por primera vez a las escuelas primarias y jardines de niños, al conocer a las niñas y niños, a sus mamás y sus historias, me encontré con muchas emociones que se entrecruzaban. Hubo lágrimas y hubo alegría. Y también apareció un deseo profundo de aportar, aunque fuera desde un lugar chiquito, a la comprensión y al reconocimiento de vidas tan especiales.

Mi primer contacto con la comunidad fue, como casi todo lo que vale la pena, caótico:

“Salí manejando mi camioneta de SLP a las 7:30 AM y a las 11:30 AM estaba llegando a Tancanhuitz, al hotel de Doña Bertha (...). Cuando llegué me comuniqué con (...) una mujer tének que vive en (...). Me explicó cómo llegar. Parecía simple, pero fallé y me pasé el lugar. Me seguí derecho hasta llegar a un cementerio donde se acababa el camino. Pedí indicaciones en la escuela, bajé y di con el lugar donde quedamos de reunirnos. Como llegué tarde, la señora me dijo que la acompañara a la misa porque ella iba para allá, así que nos fuimos juntas caminando.” (diario de campo, 2024)

Así fue mi primera llegada a la comunidad, entre desvíos, cementerios y misa.

Ubicarme como investigadora en ese contexto fue, al principio, una tarea difícil. Soy abogada de formación. Crecí y me desarrollé en un contexto occidental, con ciertos privilegios, y aunque desde hace años trabajo desde una postura feminista crítica, adoptar una mirada verdaderamente decolonial me ha exigido una revisión constante de mis ideas. Al principio me sentía invadida por pensamientos intrusivos e incorrectos, tanto por mi formación como por mis propias experiencias de vida. Por eso, en esa primera visita, decidí observar y escuchar. Escuchar mucho. Esa decisión fue clave para poder irme adentrando poco a poco, sin juicios, sin imponer interpretaciones, dejando que el sentido se fuera armando desde el encuentro.

Mis primeros días en la comunidad fueron una mezcla de emociones. Había entusiasmo, sí, pero también miedo, inseguridad y muchas dudas. Estaba sola, en un lugar donde no conocía a nadie, sin hablar la lengua y sin haber hecho antes un trabajo de campo de esta naturaleza. Al principio me generaba mucha ansiedad no entender lo que se decía a mi alrededor cuando las personas se comunicaban entre ellas en tének, especialmente cuando yo acababa de presentarme. Con el tiempo, eso fue cambiando. Empezamos a conocernos, a reconocernos. Y con eso llegó un vínculo de respeto y confianza. Una de las primeras cosas que hice fue pedir permiso para realizar ahí la investigación. Me parecía lo más importante: que supieran por qué estaba ahí, para qué y que dijeran si estaban de acuerdo.

Hubo dos cosas de mi historia personal y de mi formación que se desdibujaron casi de inmediato al llegar. La primera tiene que ver con los feminismos. Aunque siempre he considerado que mi formación es crítica, las formas de existir de las mujeres dentro de la comunidad parten de lógicas muy distintas a las que solemos nombrar o entender desde un lugar occidental. Analizar esas realidades implica partir de marcos distintos, de sentidos que surgen de otros lugares, y que están atravesados por una interculturalidad profunda. Ya lo sabía, pero vivirlo es distinto. Requiere humildad, pausa y apertura. Lo mismo me ocurrió con las niñas. Como abogada, gran parte de mi formación sobre niñas y niños se basa en los marcos jurídicos internacionales, especialmente la Convención sobre los Derechos del Niño. Pero como ya lo revisamos en el capítulo pasado, ese marco fue construido desde realidades muy específicas (europeas) y deja fuera cientos de formas distintas de habitar la infancia. Estar en Tamaletón me permitió entender eso desde otro lugar.

Y si bien esta tesis busca contribuir a mirar a las niñas desde un lugar más respetuoso, lo cierto es que quien más aprendió en todo este proceso fui yo. Tuve el privilegio de escuchar a las niñas, a los niños, a sus madres y a sus maestras. Y eso me transformó.

No creo que mi presencia pasara desapercibida. Al contrario. Creo que algo movió. Una de las preguntas centrales que hice en las entrevistas fue: “¿Cuál es tu sueño para las niñas y niños de la comunidad? Si no tuvieras que considerar factores económicos o sociales, ¿qué vida les desearías?”

Esa pregunta, que parecería sencilla, fue la que más se tardaban en responder. Varias personas me dijeron que nunca se lo habían planteado. Algunas regresaban con la respuesta al día siguiente. Ahí, en esa pausa, en ese detenerse a pensar el futuro desde el deseo, creo que algo se abrió.

Estar situada, para mí, significa reconocer todo eso: de dónde vengo, cómo miro, qué me atraviesa, qué me limita. Significa aceptar que no hay neutralidad posible, pero sí hay posibilidad de estar atenta, de escuchar con cuidado, de actuar con responsabilidad. Estar situada fue, en este proceso, observarme en constante movimiento: aprender a callar, a ceder, a preguntar distinto. Significó también admitir

que no todo se puede comprender y que lo importante, muchas veces, está en lo que no se dice, en lo que se comparte sin palabras, en lo que se siente.

## **2.2. La escuela en Tamaletón: entre lo comunitario y lo institucional**

La escuela es un espacio central en la vida cotidiana de las niñas, los niños y sus madres en Tamaletón. Lejos de ser solo una institución educativa, se configura como un lugar de encuentro, de cuidado, de proyección y también de tensiones. Aunque quienes imparten clases no son *tének*, y eso genera algunos desencuentros, la mayoría de las niñas y niños sí lo son, lo que vuelve inevitable el cruce constante entre los saberes comunitarios y las lógicas estatales. En este apartado se exploran justamente esos cruces: las formas en que la escuela se convierte en un espacio donde dialogan (y a veces colisionan) las aspiraciones de las familias, los mandatos de las políticas públicas y las posibilidades afectivas y pedagógicas de las maestras.

Desde la perspectiva de las niñas y los niños, la escuela es, en general, un lugar apreciado, donde se aprende, se juega y se convive. Sin embargo, detrás de esa rutina escolar se despliega un entramado más complejo que incluye los esfuerzos de las maestras por atender las particularidades de una comunidad que no siempre conocen a profundidad, y la participación activa de las madres, quienes no solo acompañan, sino que también sostienen y moldean, en muchos sentidos, la experiencia escolar de sus hijas e hijos. Analizar este espacio desde las voces de niñas, niños, maestras y madres no fue una decisión neutral, sino una apuesta metodológica y política por entender las *niñeces tének* en su dimensión situada y relacional. La escuela, en ese sentido, no es solo un reflejo de lo institucional, sino también un lugar donde se tensiona y se resignifica lo que significa aprender, enseñar y soñar en colectivo.

### **2.2.1. La escuela como espacio de encuentro entre lo local y lo estatal**

Hablar de la escuela en Tamaletón no es pensar en una sola institución ni en una historia lineal. Es hablar de tres secciones (en las que se organiza geográficamente Tamaletón, cada una con sus propias escuelas), de distintas formas de organizar el

tiempo y el aprendizaje, y de múltiples esfuerzos que han buscado, a lo largo del tiempo, hacer de la educación un derecho posible y habitable para niñas y niños tének. Mi investigación se llevó a cabo principalmente en tres escuelas: el jardín de niños “Francisco González Bocanegra” en la tercera sección, la primaria “Fray Bartolomé de las Casas” en la primera sección, y una extensión de esta misma primaria, también ubicada en la tercera sección. Aunque todas son de gestión pública estatal, las condiciones en las que operan, y la manera en que son vividas por quienes las habitan, son profundamente distintas.

Varias de las madres con las que conversé fueron alumnas en esos mismos espacios, aunque entonces los salones eran improvisados, sin paredes firmes ni mobiliario, y el acceso a los materiales educativos era aún más limitado que hoy. Fue con el paso de los años y a través de la insistencia constante de maestras, madres y autoridades locales que las escuelas fueron adquiriendo una forma más estructurada: se gestionaron techos, se pidieron escritorios, se organizó a la comunidad para construir bardas o canchas. Algunas veces, la respuesta vino del Estado. Otras, simplemente no llegó, y entonces las soluciones se tejieron desde adentro, con lo poco que había (comunicación personal, mayo de 2024).

En la actualidad, el jardín de niños de la tercera sección se encuentra en buenas condiciones, gracias en gran parte a los esfuerzos de su maestra, quien ha sabido moverse entre las estructuras burocráticas para gestionar recursos estatales. En contraste, la primaria de la primera sección —la más grande y con mejor infraestructura— es evaluada por sus maestras como un espacio que apenas comienza a recibir atención institucional. Se han mejorado salones, pero siguen pendientes obras fundamentales como el techado completo de la cancha, una biblioteca digna, o un laboratorio adecuado. Los materiales didácticos escasean, y la inversión personal del profesorado se vuelve una constante: “somos nosotras quienes ponemos, muchas veces, de nuestro propio bolsillo”, me dijo una de ellas (comunicación personal, octubre de 2024). Y no por falta de voluntad de las familias, sino por la conciencia de que muchas viven en condiciones económicas difíciles.

Aún más compleja es la situación en la extensión de la primaria en la tercera sección. Ahí, una sola maestra se encarga de enseñar simultáneamente a niñas y

niños de primero, segundo y tercer grado de primaria. Su escuela es un solo salón, sin agua potable, sin piso adecuado y sin barda perimetral completa. La higiene es una preocupación constante, porque la falta de agua obliga a depender únicamente de la lluvia y la captación. Aun así, la limpieza no se abandona: “aunque no haya agua, los baños deben estar limpios”, me dijo la maestra (comunicación personal, marzo de 2025), quien ha establecido acuerdos con las madres para que cada día alguien se encargue del aseo. Hay polvo, hay enfermedades que no siempre se atienden por falta de recursos, pero el compromiso de las madres con sus hijas e hijos es evidente. Las niñas y los niños llegan todos los días peinados y limpios. “Vendrán con los zapatos sucios por el lodo, pero sucios ellos no están” comenta la maestra (comunicación personal, marzo de 2025).

En este contexto, la escuela no es solo un lugar para aprender a leer o sumar. Es un refugio. Un espacio feliz. Un punto de encuentro entre saberes, entre generaciones, entre formas de cuidar. Las madres no solo llevan a sus hijas e hijos a clase: se quedan, ayudan y observan. Participan activamente en la vida escolar, se vinculan con las maestras, hacen de la escuela un espacio vivo, en movimiento. Antes, muchas niñas y niños caminaban solos largos trayectos para llegar hasta ahí. Ahora, ante los miedos provocados por intentos de robo y la inseguridad creciente, son sus madres quienes los acompañan a pie, aun cuando eso altere las dinámicas comunitarias de cuidado y autonomía infantil (diario de campo, octubre de 2024). La escuela, aún con sus carencias, se sigue defendiendo como un lugar seguro.

Hablar de la historia de la escuela en Tamaletón es, en realidad, hablar de una historia tejida desde abajo. Una historia hecha de gestiones y de una profunda voluntad de hacer que aprender sea posible. Las tensiones con el sistema educativo estatal — que impone sin siempre escuchar, que provee con lentitud, que jerarquiza desde la distancia— son parte fundamental de esta narrativa. Pero también lo es la fuerza con que madres, maestras y comunidad han transformado esos espacios en lugares que no solo enseñan, sino que también cuidan, sanan y sueñan.

La escuela en Tamaletón se ha convertido en un territorio atravesado por múltiples tensiones: un espacio que, si bien busca articularse con la comunidad, responde de manera mucho más marcada a las directrices del Estado. Más que un

puente, en algunos casos actúa como frontera. Este carácter dual se vive de forma diferenciada entre las secciones de la comunidad: mientras que en la primera sección la escuela se percibe y funciona predominantemente como un aparato estatal, distante de la vida cotidiana de las familias (diario de campo, marzo de 2025), en la tercera sección —más pequeña y con una participación comunitaria más activa— la escuela se vive como parte de la comunidad, un espacio compartido y cuidado, especialmente por las madres (diario de campo, octubre de 2024).

En la primera sección, la relación entre la comunidad y la escuela es más formalizada y jerárquica. Las madres llevan y recogen a sus hijos, pero rara vez permanecen en la escuela o participan tan activamente. El trato es más institucional y distante. Las maestras y maestros, aunque reconocen el uso del tének, tienden a ubicarlo en una lógica subordinada frente al español (comunicación personal, marzo de 2025). El discurso oficial suele insistir en que las niñas y niños "acepten" la enseñanza como un acto de generosidad estatal, más que como un proceso construido con la comunidad. Las entrevistas muestran cómo estas perspectivas se alejan de una comprensión real de la vida cotidiana de las niñas y los niños tének, y refuerzan una lógica de imposición pedagógica que desdibuja las particularidades culturales del contexto.

En contraste, en la tercera sección, la escuela no sólo está ubicada físicamente dentro de la comunidad, sino que se teje simbólicamente con ella. Las madres no solo participan activamente: organizan actividades, asisten durante la jornada escolar, llevan comida, acompañan los procesos educativos de sus hijas e hijos. En este espacio, el aula se transforma a veces en cocina, en lugar de juego, en espacio de conversación intergeneracional (diario de campo, mayo de 2024). Las maestras reconocen ese involucramiento y lo valoran: "Aquí los papás rara vez vienen y participan, las mamás son las más activas. Me siento mejor acá", dice una de las maestras (comunicación personal, octubre de 2024). La escuela se vuelve así una extensión del hogar, y no únicamente una institución externa.

Sin embargo, incluso en estos espacios donde la escuela parece más "comunitaria", las tensiones con el aparato estatal siguen siendo evidentes. El currículo, los libros de texto, las evaluaciones estandarizadas y las campañas

escolares - como sembrar árboles comprados en una comunidad rodeada de selva-  
revelan una profunda desconexión entre las necesidades reales del territorio y las  
políticas educativas (maestra de primaria, comunicación personal, marzo de 2025). Lo  
intercultural no pasa de ser un discurso. No se enseña en lengua tének. Ninguna de  
las maestras habla la lengua. La educación, en lugar de promover el bilingüismo desde  
un enfoque de derechos, termina por posicionar al español como requisito para “salir  
adelante”, mientras que el tének es tratado como una traba, una carencia o una barrera  
(comunicación personal, marzo de 2025).

Una maestra del jardín de niños lo expresa así: “No hablar español es un  
impedimento para ellos, porque cuando tengan que ir al pueblo o al COBACH, ¿qué  
va a pasar?” (comunicación personal, mayo de 2024). Su preocupación por el futuro  
de sus estudiantes es genuina, pero está atravesada por una lógica que subordina la  
lengua materna a una visión hegemónica del progreso. Esta mirada no es aislada. En  
distintas entrevistas, las docentes expresaron que hablar tének “afecta la articulación”,  
“dificulta la comprensión”, o “retrasa la expresión oral” (comunicaciones personales,  
octubre de 2024). Estas percepciones no solo desvalorizan la lengua y cultura tének,  
sino que encubren las propias limitaciones estructurales del sistema educativo:  
materiales no adaptados, libros descontextualizados, planes de estudio pensados para  
realidades ajenas, situación que las niñas y los niños identifican con claridad.

La falta de un enfoque intercultural real no solo afecta la enseñanza. También  
dificulta la intervención educativa en situaciones de conflicto o vulnerabilidad. Las  
docentes, al no hablar tének, enfrentan dificultades para comprender lo que ocurre en  
el aula o en la vida de los niños y niñas. Esto limita su capacidad de actuar con  
sensibilidad y eficacia. “A veces no entienden las palabras (en español, las mamás) ...  
yo la hago de psicóloga, trabajadora social y terapeuta”, (comunicación personal, mayo  
de 2024) dice una maestra con buena intención, pero sin herramientas institucionales  
ni formativas para enfrentar esas múltiples tareas. Las maestras, especialmente en las  
secciones más comunitarias, terminan por convertirse en los únicos rostros visibles del  
Estado. Eso las posiciona en un lugar contradictorio: son puente, pero también  
frontera; son acompañantes, pero también impositoras de un modelo que no fue  
diseñado con ni para la comunidad (diario de campo, octubre de 2024).

En términos de infraestructura y recursos, la presencia del Estado también es mínima. Las comunidades solo reciben apoyos puntuales, como el envío de una pipa de agua o algunos materiales cuando hay presión o gestión comunitaria. No hay una política educativa pensada desde el diálogo con las necesidades reales de las niñas y los niños tének. El enfoque intercultural se ha vaciado de contenido, se ha convertido en un término más en los discursos institucionales sin traducirse en prácticas concretas.

La lengua, el currículo, la relación con las familias, las prácticas pedagógicas, todo muestra que la escuela es, en Tamaletón, un espacio de disputa. Un espacio en el que se cruzan visiones del mundo, tiempos distintos, formas de concebir a las niñas, el aprendizaje, el desarrollo. Pero también, en ese cruce, se generan posibilidades: cuando las madres permanecen, cuando las maestras se abren a la escucha, cuando los niños o niñas abrazan árboles no por una campaña ecológica sino por el amor a su entorno (aunque el ejemplo esté desconectado del contexto) se asoman gestos de transformación.

Estos contrastes entre las escuelas visitadas no solo revelan diferencias de infraestructura, organización o tamaño, sino que hablan de vínculos, lenguajes y tiempos que se entrelazan (o no) entre lo escolar y lo comunitario. Mientras en algunos espacios la escuela parece mantenerse al margen, operando como un brazo más del Estado con relaciones institucionales distantes, en otros se ha tejido un lazo cotidiano, más cálido y mutuo, entre la escuela y las madres, entre las maestras y las niñas y los niños. No se trata de idealizar ninguna experiencia, sino de observar cómo, en la práctica, lo comunitario se vive o se margina, y cómo esto tiene efectos directos en la manera en que las infancias participan, sueñan y se sienten parte del mundo.

En medio de estas tensiones —entre lo estatal y lo comunitario, entre el español y el tének, entre el deber ser del currículo y la vida real en la comunidad— las maestras juegan un papel complejo y muchas veces contradictorio. Son puentes, mediadoras, creadoras de sentidos. Desde sus aulas, desde su cercanía o lejanía con la comunidad, inciden de maneras muy distintas en los horizontes posibles que imaginan las niñas y los niños tének, lo que da paso al próximo apartado.

## **2.2.2. El rol de las maestras en la configuración de los sueños y aspiraciones de las niñas**

En Tamaletón, como en muchas otras comunidades, la escuela es un espacio donde convergen distintos mundos. Las maestras y maestro (ninguna perteneciente a la comunidad) llegan a Tamaletón con la encomienda de enseñar, pero también con sus propias historias, creencias, formas de mirar las niñas y de nombrar el aprendizaje. Aunque algunas han permanecido varios años en la comunidad, todas reconocen, de manera más o menos explícita, que no logran formar parte plena de ella (comunicaciones personales, marzo de 2025). Hay un vínculo afectivo, incluso un reconocimiento por parte de las familias, pero también hay una distancia inevitable: la lengua, la cosmovisión y la historia colectiva del pueblo son territorios que, aunque pueden respetar, no siempre comprenden del todo (diario de campo, marzo de 2025).

### **2.2.2.1. Las maestras frente a las tensiones entre Estado y comunidad**

Desde esa posición intermedia, entre el mandato institucional y la vida comunitaria, las maestras ocupan un rol fundamental en la vida cotidiana escolar, y en muchos casos, también en la vida emocional y aspiracional de niñas y niños. Algunas de ellas, sobre todo quienes trabajan en las escuelas con un número más reducido de niñas y niños, se involucran activamente más allá del aula: organizan talleres con madres y padres, propician espacios de reflexión y promueven actividades que buscan conectar las emociones con los procesos escolares. En los casos de las escuelas con mayor infraestructura y número de niñas y niños, el vínculo se limita al cumplimiento del plan de estudios, con una relación más formal y distanciada tanto con el alumnado como con las familias.

Pareciera que entre más complejas las circunstancias en cuanto a infraestructura y recursos económicos y menor número de niñas y niños en la escuela, existe mayor participación de la comunidad en asuntos escolares. Lo que también se refleja en la calidad del aprendizaje; ya que en la escuela con pocos alumnos en el salón, el aprendizaje es más personalizado y atento, mientras que, en la escuela con

salones de más de 20 niñas y niños, la enseñanza generalizada pareciera impedir el aprendizaje<sup>13</sup> (diario de campo, octubre de 2024).

A pesar de que en todas las entrevistas las maestras mostraron disposición y cariño por su trabajo, la posición desde la que enseñan sigue estando anclada en una lógica jerárquica. No se ubican como acompañantes ni como facilitadoras del aprendizaje, sino como transmisoras del conocimiento. Ellas enseñan, los niños y niñas aprenden. Se reproduce un esquema en el que el saber se impone desde arriba y desde fuera, comúnmente desdibujando u omitiendo los saberes locales.

Algunas docentes expresan haber modificado sus estrategias cuando no logran los resultados esperados, o incluso pospuesto proyectos para priorizar habilidades básicas como la lectura. En el fondo de estas decisiones subyace una tensión no resuelta: ¿enseñar para cumplir con los indicadores oficiales o para acompañar procesos más profundos y situados?

#### **2.2.2.2. Las maestras en la comunidad: puentes y barreras**

La forma de enseñanza varía notablemente entre las distintas escuelas de la comunidad. Las maestras de la tercera sección, donde parece haber un vínculo más horizontal y cercano con las familias, mostraron un nivel de involucramiento activo que contrasta fuertemente con el de la primera sección. Mientras que en esta última se mencionan repetidamente la desmotivación familiar, la falta de recursos y los “bajos niveles de compromiso” como barreras para el aprendizaje (comunicación personal, marzo de 2025), en la tercera sección las maestras hablan con ternura y admiración de sus estudiantes, a quienes describen como "niños [ y niñas] con corazón de pollo", honestos, juguetones y con una gran sed de aprender (comunicación personal, octubre de 2024).

---

<sup>13</sup> Esta observación no corresponde únicamente a los pueblos y comunidades indígenas, ya que como lo señalan Castro Pérez & Morales Ramírez (2015) , existe una relación directa entre el tamaño de los grupos de los niños y las niñas en la escuela y la calidad del aprendizaje.

En estas narrativas, las aspiraciones infantiles aparecen de manera más viva y presente. En la tercera sección, los proyectos escolares giran en torno a los sueños de las y los estudiantes: ser bombera, médica, doctora, maestro. Las maestras alientan estos anhelos, les dicen que persigan sus sueños, que todo se puede lograr con esfuerzo. Aunque estos mensajes no escapan del discurso meritocrático, sí muestran una intención clara de sembrar esperanza, motivación y sentido de futuro.

Del otro lado, las maestras y el maestro de la primera sección reconocen que las aspiraciones se ven limitadas desde casa. Mencionan que algunas familias no visualizan para sus hijos una vida más allá de la educación básica, por razones económicas o por falta de acompañamiento. En sus palabras, algunas niñas y niños quieren seguir estudiando, pero los padres "no esperan que lleguen muy lejos" (comunicación personal, mayo de 2024). Este diagnóstico convive con una interpretación en el que las familias cargan con la responsabilidad del rezago, mientras que la escuela aparece como el único camino posible para "rescatar" a las niñas.

Aunque los maestros y maestras de la primera sección manifiestan en las entrevistas "bajos niveles de compromiso" en los niños, las niñas, sus padres y madres y la falta de aspiraciones, durante las actividades desarrolladas con las niñas y niños es claro el entusiasmo por estudiar carreras universitarias, seguir aprendiendo y alcanzar sus sueños (lo que revisaremos a profundidad en el 2.3.) (diario de campo, mayo de 2024). Esta discrepancia puede deberse, en parte, a la imposible comprensión a profundidad de la cultura por parte de los maestros y maestras, tanto por no pertenecer a ella como por sostener estereotipos asociados a pueblos y comunidades indígenas<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> En el contexto mexicano, los pueblos indígenas enfrentan cotidianamente formas de exclusión estructural y simbólica que atraviesan tanto lo social como lo institucional. A pesar de los avances en el reconocimiento formal de sus derechos, persisten prácticas racistas que históricamente han sostenido relaciones de desigualdad. Estas prácticas no solo se expresan en las interacciones con el Estado —a través de instituciones que muchas veces desconocen o minimizan las particularidades culturales de estos pueblos—, sino también en la vida social y privada, donde se reproducen estigmas y prejuicios profundamente arraigados. La violencia del racismo no es únicamente material, sino también epistémica y simbólica: se manifiesta en la forma en que se enseñan la historia y la cultura, en los contenidos

En ambas secciones, las maestras replican la lógica del déficit, aunque en diferente medida, y pocas veces logran construir un puente que les permita mirar a las niñeces tének desde dentro de su propio universo cultural. Hay momentos de fricción que revelan el desajuste entre la escuela y la comunidad. Como cuando una maestra enseña los elementos del altar de muertos y un niño o niña le corrige desde las prácticas de su familia, pero ella lo ignora y continúa con la versión oficial de los materiales estatales (diario de campo, octubre de 2024). O cuando otra maestra pronuncia mal el nombre de *Dhipak*<sup>15</sup>, el dios del maíz tének, y los niños y niñas ríen en silencio sin atreverse a corregirla (diario de campo, marzo de 2025). En esas escenas pareciera sostenerse una imposición simbólica: lo escolar como verdad, lo comunitario como error.

Estas tensiones no se resuelven ni se abordan abiertamente. Las maestras no las nombran, comúnmente las minimizan. Hay buenas intenciones, sin duda hay cariño, dedicación, incluso reflexiones profundas sobre el papel de los hombres en la crianza o la necesidad de que las niñas no abandonen la escuela (comunicación personal, mayo de 2024), pero todo esto ocurre sin cuestionar el lugar desde el que se enseña ni los límites estructurales de ese modelo educativo. Nadie ha logrado, al menos hasta ahora, tejer un puente real entre la escuela y la comunidad. Y quizás ese puente solo podría construirse si quienes enseñaran fueran tének, personas que

---

mediáticos, en los imaginarios colectivos que reducen o distorsionan la diversidad indígena. A lo largo del tiempo, este pensamiento racista ha limitado las posibilidades de imaginar otros futuros para los pueblos indígenas, imponiéndoles barreras respecto a lo que se espera de ellos, lo que pueden desear, y lo que se les permite ser (Iturriaga Acevedo & Lopez Reyes, 2020).

<sup>15</sup> “En un día de fiesta, el venado hizo su aparición y anunció a los presentes que él era el padre de los alimentos cultivados, y debido a que los hombres los consumen éstos se fusionan en la carne que constituye al cuerpo humano, en adelante les dispuso llamarse tének bichum (hombres del venado); asimismo les anunció engendrar al maíz como alimento venidero. De su boca se desprendió un diente y lo aventó al aire, un colibrí lo atrapó rápidamente y emprendió el vuelo hasta la casa de una anciana que tenía una hija joven a quien cuidaba mucho; ella miró hacia el cielo con la boca abierta y el ave dejó caer el diente, que ya se había convertido en un grano de maíz; al ser ingerida la semilla comenzó a gestarse en un niño, de esta forma la joven se embarazó y dio a luz a *Dhipak*, el niño maíz” (Báez-Jorge & Vargas Montero, 2017, p. 450).

compartieran la lengua, los símbolos y las memorias del territorio. Porque incluso si la enseñanza siguiera ocurriendo en español, algo cambiaría si se hiciera desde una voz que naciera desde dentro.

Así, a pesar del compromiso que muchas de las maestras y el maestro demuestran hacia sus estudiantes, el vínculo con la comunidad permanece en un terreno complejo, marcado por límites identitarios y culturales difíciles de atravesar. Sus acciones, aunque motivadas por el deseo de ayudar, reproducen jerarquías que rara vez se cuestionan, situando a la docencia como una práctica que enseña pero no necesariamente escucha, y que orienta sin reconocer que también puede aprender. En este escenario, las niñas y los niños habitan una tensión constante entre lo que viven y lo que se espera que aprendan, entre lo que son y lo que se les dice que deben ser.

### **2.2.2.3. Reflexiones personales**

Las maestras que llegan a Tamaletón no son responsables del sistema que representan. Su presencia, muchas veces marcada por el cariño y la entrega hacia sus estudiantes, está también atravesada por una serie de tensiones difíciles de resolver: entre enseñar desde fuera o acompañar desde dentro, entre cumplir con lo institucional o responder a lo comunitario, entre formar sin desdibujar. En medio de esas tensiones, algunas han logrado construir vínculos más horizontales y cercanos con las niñas, los niños y sus familias; otras, en cambio, se mantienen en una relación vertical, distante, sostenida en lógicas del déficit que no alcanzan a comprender el mundo que pisan. Aun así, sus historias conmueven. Porque aunque haya pensamientos problemáticos en ciertos discursos, la mayoría hace lo que puede con lo que tiene. No son ellas las que deben ser juzgadas, sino el sistema que las coloca en un territorio ajeno, sin herramientas interculturales, y con una carga institucional que no les permite escuchar ni transformar del todo.

En este panorama, la escuela aparece como un campo atravesado por contradicciones. Las aspiraciones de las niñas y los niños, muchas veces inspiradas en las propias maestras, se configuran a partir de los mensajes que reciben, de los

gestos cotidianos, de los espacios donde sus sueños son validados o desestimados. Pero también se moldean en casa, en los afectos, en las esperas y en los cuidados que las madres ofrecen día a día. Porque las maestras no son las únicas adultas que inciden en el presente y el futuro de las infancias: las madres, con sus propios saberes, expectativas y trayectorias, se posicionan como figuras centrales en la formación y el acompañamiento de sus hijas e hijos. Explorar cómo se vinculan con la escuela, qué esperan de ella y qué tensiones emergen en esa relación permite complejizar aún más las dinámicas entre lo comunitario y lo institucional.

### **2.2.3. Las madres y la escuela: vínculos, expectativas y tensiones**

La escuela no es una institución aislada: se entreteje constantemente con las vidas de las familias, especialmente con las de las madres, quienes en la mayoría de los casos son las principales interlocutoras entre lo escolar y lo doméstico, entre lo comunitario y lo estatal. En Tamaletón, las madres acompañan los trayectos escolares de sus hijas e hijos desde sus propios saberes, intuiciones y experiencias. Algunas caminan varios kilómetros cada día para dejar o recoger a los niños y niñas, otras venden en el tianguis o trabajan en el campo, pero todas, dentro de sus posibilidades, están presentes, atentas, dialogando o discrepando con lo que la escuela propone (diario de campo, octubre de 2024).

El vínculo entre las madres y la escuela no es uniforme ni lineal: está hecho de encuentros, malentendidos, silencios y aprendizajes. Para muchas, la escuela representa una promesa de futuro, una posibilidad de que sus hijas e hijos puedan “salir adelante” o tener una vida diferente. Para otras, es un espacio que impone tiempos, valores o modos que no siempre dialogan con la vida comunitaria (comunicaciones personales, marzo de 2025). En sus voces se escuchan esperanzas, pero también críticas; se evidencian tensiones entre lo que ellas desean para sus hijas e hijos y lo que la escuela está dispuesta o es capaz de ofrecer.

En este apartado, se recuperan algunos de esos vínculos y tensiones desde las palabras y los silencios de las madres. Sus experiencias permiten ampliar la mirada sobre la escuela en Tamaletón, no solo como una institución educativa, sino como un

espacio de disputa simbólica, afectiva y política donde se cruzan sueños, decisiones y desigualdades.

### **2.2.3.1. Anotaciones teóricas**

Las madres ocupan un lugar central en la vida escolar de las niñas y los niños tének, no solo como figuras de cuidado, sino como agentes fundamentales en la configuración de los vínculos entre la comunidad, la escuela y el futuro. Desde los feminismos comunitarios y los feminismos del Abya Yala<sup>16</sup>, el papel de las mujeres, y en particular de las madres, no puede entenderse de manera aislada ni individualizada, como suele hacerlo el enfoque liberal o institucional del Estado. Muy por el contrario, se trata de un rol profundamente colectivo, afectivo y relacional, que teje saberes, sostiene el día a día escolar y se entrelaza con el entramado comunitario.

A diferencia de nociones que reducen el “rol de la madre” a lo doméstico o lo reproductivo (Moser, 2010), las experiencias en Tamaletón muestran que las madres (y también las abuelas), son una parte activa del proceso educativo. No solamente cuidan, acompañan o proveen lo necesario para que los niños y niñas vayan a la escuela, sino que se convierten en puentes vivos: entre las maestras y las infancias, entre lo comunitario y lo institucional, entre las necesidades materiales urgentes y los horizontes deseados.

Las pedagogías críticas y decoloniales, que se explorarán a mayor profundidad en el siguiente capítulo, permiten comprender cómo estas mujeres están ya produciendo saber educativo desde sus prácticas cotidianas: al organizarse para llevar y traer a los niños y niñas, al compartir el almuerzo, al estar presentes durante los recreos, al conversar entre ellas y con las maestras, al colaborar dentro de la escuela en la limpieza del aula y los baños, al organizarse para llevar botana a los niños y niñas cuando tienen actividades, al acompañar emocionalmente a sus hijas e hijos (diario de campo, marzo de 2025). Estos gestos, que muchas veces se consideran “naturales” o

---

<sup>16</sup> Véanse referencias en capítulo anterior.

invisibles, forman parte de un entramado de saberes situados que sostienen el tejido social y comunitario.

En contextos donde el hambre es una preocupación diaria, las expectativas sobre la escuela se cargan de múltiples sentidos. Para muchas madres, el deseo de que sus hijos e hijas “salgan adelante” se traduce en alcanzar niveles avanzados de educación que les permitan acceder a un empleo digno. La escuela se vuelve entonces una esperanza concreta, un medio para una vida mejor. Sin embargo, también emergen preguntas que interpelan este horizonte: ¿qué pasa con quienes terminan de estudiar y no encuentran trabajo? ¿Qué significa realmente “salir adelante” en un contexto estructuralmente desigual y con un Estado ausente? (comunicación personal, marzo de 2025) Estas preguntas, lejos de ser abstractas, están presentes en las conversaciones cotidianas y reflejan una conciencia crítica gestada en la comunidad y que también forma parte del proceso educativo.

Este apartado propone entonces una lectura que articula teorías del cuidado (Held, 2005), pedagogías decoloniales (Walsh, 2005) y saberes comunitarios (Lugones, 2010) para comprender el rol de las madres en la escuela como un rol activo, colectivo y profundamente político. A continuación, se presentarán las voces de varias madres de la comunidad, quienes comparten sus expectativas, preocupaciones y sueños para la educación de sus hijos e hijas. Sus palabras permiten seguir profundizando en el entramado entre escuela, comunidad y futuro, desde una mirada que reconoce la agencia y los saberes de las mujeres como parte vital del proceso educativo.

### **2.2.3.2. Las voces de las madres y sus reflexiones sobre el futuro y las posibilidades**

Las madres de la comunidad compartieron diversas experiencias y reflexiones sobre su infancia, la vida que vivieron y las esperanzas que tienen para sus hijos e hijas. Al indagar sobre su infancia, varias expresaron sentimientos encontrados. Una de ellas señaló: “No sé qué cambiaría de mi infancia, la verdad”. Otra mamá recordó con cierta tristeza las dificultades para aprender en su lengua materna y las condiciones difíciles

para trasladarse, diciendo: “Me hubiera gustado salir de aquí, porque el camino es muy malo y en la escuela no nos enseñaban bien el ténék”. En tanto, una mamá comentó cómo su niñez estuvo marcada por la responsabilidad, pues “no había tiempo para jugar porque siempre estaba acompañando a mi papá en el trabajo”. Otra compartió un deseo que tuvo en su niñez, aunque ahora siente que no fue completamente alcanzado: “Cuando era niña quería tener esposo y casa, pero ahora solo tengo una casita, muy chiquita” (comunicaciones personales, octubre de 2024).

En cuanto a la vida que imaginaron para sí mismas cuando eran niñas, las respuestas mostraron una variedad de experiencias y expectativas. Una mamá señaló: “Nunca pensé en mi futuro, desde chiquita siempre trabajé y no me imaginaba nada.” Otra dijo que la vida que tiene ahora “es diferente a lo que pensaba, porque ya no soy la misma y tengo muchas responsabilidades.” (comunicaciones personales, octubre de 2024). Algunas simplemente no contestaron directamente a esta pregunta, pero a través de sus relatos se pudo percibir la complejidad de sus vivencias (diario de campo, octubre de 2024).

Cuando reflexionaron sobre la niñez que están viviendo sus hijos e hijas, se observó un fuerte deseo de cambio y superación. Una mamá dijo: “Quiero que mis hijos terminen la universidad, si ellos quieren, y que se queden en la comunidad.” Otra expresó su anhelo de que su hija “sea licenciada o maestra, para que tenga un futuro mejor.” Varias madres destacaron la importancia de la educación como un camino para que sus hijos puedan “salir adelante” y evitar las dificultades que ellas mismas enfrentaron. Una de ellas comentó: “Me esfuerzo para que mi hijo entienda mejor el español porque en la escuela se le hace difícil y quiero que no abandone.” Otra dijo: “Es importante que mis hijos estudien para que no pasen lo que yo pasé.” (comunicaciones personales, octubre de 2024).

El deseo de que sus hijos e hijas tengan una vida distinta a la suya se manifestó en diversas palabras. Una madre expresó que quiere que sus hijas “no se casen jóvenes, porque eso trae muchos problemas,” y otra comentó que prefiere que sus hijos “terminen sus estudios y después piensen en formar una familia.” También se mencionó la importancia de que los hijos “tengan un trabajo estable para que no les falte nada.” Por ejemplo, una mamá dijo: “Quiero que mi hija sea alguien en la vida,

que estudie mucho y que no tenga relaciones temprano.” (comunicaciones personales, octubre de 2024). Estas expresiones muestran una clara intención de romper ciclos que ellas perciben como negativos (diario de campo, marzo de 2025).

Sobre las principales dificultades que enfrentan los niños y niñas en la comunidad, las madres señalaron varios problemas. El consumo de alcohol y drogas fue recurrentemente mencionado como un asunto preocupante: “El alcoholismo está muy fuerte, algunos niños y jóvenes ya empiezan a tomar desde muy pequeños,” dijo una mamá, mientras otra agregó: “Las drogas y el alcohol hacen que muchos chicos no terminen la escuela.” La inseguridad en el camino a la escuela también fue una preocupación constante. Una madre expresó con temor: “Tengo miedo cuando mi hijo va solo, porque dicen que se han robado a niños [y niñas] y hay víboras en el camino.” Otra comentó: “Los caminos están muy peligrosos, y no hay transporte seguro para los niños [y las niñas].” (comunicaciones personales, mayo de 2024).

Además, las madres señalaron la falta de recursos económicos como un obstáculo para el bienestar de sus hijos e hijas. Una mamá comentó: “No tenemos para todo, a veces no hay suficiente comida ni ropa para los niños [y las niñas].” (comunicación personal, marzo de 2025). También mencionaron la violencia en la comunidad, aunque con cierta reserva al abordar el tema, refiriéndose a ella de manera indirecta como “cosas que pasan y que afectan a los niños y a las niñas” (diario de campo, mayo de 2024).

Finalmente, al preguntarles qué cambiarían para mejorar la vida de los niños y niñas, sus respuestas estuvieron marcadas por un fuerte sentido de comunidad y cuidado (diario de campo, marzo de 2025). Varias madres propusieron la creación de “transporte seguro para que los niños y niñas vayan a la escuela sin peligro.” También mencionaron la necesidad de “menos alcohol y drogas entre la gente,” así como la implementación de “programas para prevenir el consumo de estas sustancias.” Una madre dijo: “Si los niños y las niñas siguen estudiando, van a tener un futuro mejor y no se van a meter en problemas.” Otra añadió: “Queremos que los niños y las niñas estén protegidos y que no tengan que sufrir lo que nosotras sufrimos” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

A lo largo de las entrevistas, quedó claro que las madres valoran profundamente la educación y sueñan con un futuro en el que sus hijos e hijas puedan crecer en un ambiente seguro y lleno de oportunidades, en sus palabras, distinto al que ellas vivieron (diario de campo, marzo de 2025). Sus voces reflejan la complejidad de sus historias personales, pero también una esperanza firme y compartida de transformación para las vidas de sus hijos e hijas.

### **2.2.3.3. Reflexiones personales**

Escuchar a las madres de Tamaletón ha sido una experiencia profundamente conmovedora, que evoca un sinnúmero de sentimientos encontrados. Por una parte, sus historias están marcadas por la violencia, la precariedad y la falta de oportunidades; pero, por otra, en todas sus palabras habita la esperanza. A pesar del dolor que cargan, hay una determinación firme de que sus hijas e hijos vivan una vida distinta, más digna, menos sufrida (en sus propias palabras).

Las entrevistas revelan que las mujeres desean para sus hijos lo que ellas no pudieron tener. Todas, sin excepción, apuntan a la educación superior como una forma de crear mejores condiciones de vida, en especial económicamente. Mencionan que no quieren que sus hijas se casen jóvenes ni que dependan de nadie, porque ellas saben lo que significa depender económicamente de un hombre en un contexto donde el alcoholismo y la violencia son altamente comunes. La mayoría de las madres ha vivido esta realidad: parejas que no colaboran, que beben, que son agresivos y que además dejan sobre sus hombros todo el trabajo del hogar, la crianza, el cuidado y el sustento. De ahí que insistan en que sus hijas terminen una carrera, “para que puedan generar lo suyo” y no tengan que vivir lo mismo (diario de campo y comunicaciones personales, marzo de 2025).

Este enfoque en la educación como salida tiene sentido dentro de sus trayectorias si pensamos que ellas no pudieron estudiar, o lo hicieron solo hasta muy pequeñas, muchas veces porque nadie las apoyó, porque los recursos familiares no alcanzaban o porque abiertamente se los impidieron (comunicaciones personales, mayo de 2024). Y como resultado, sus vidas se desarrollaron entre múltiples formas

de violencia y pobreza. Sin embargo, hay madres que ya comienzan a cuestionarse este camino: algunas tienen hijos o hijas que sí lograron terminar sus estudios universitarios, pero que, aun así, no han encontrado trabajo. Esto genera nuevas preguntas: ¿y entonces qué? ¿Qué hay que hacer para que las cosas cambien? La realidad a la que se enfrentan es estructural: responde a un abandono histórico del Estado, a la discriminación sistemática contra los pueblos originarios y a una organización social que, aunque comunitaria en muchos aspectos, también reproduce violencias.

Uno de los temas más sensibles y urgentes que nombran las madres es el consumo de alcohol y drogas. Reconocen que este problema afecta directamente a sus familias, en especial a las mujeres y a las niñas y los niños, pero también señalan que no es algo exclusivo de su comunidad. Lo que enfrentan no es una desviación cultural o un problema aislado: es una crisis nacional, muchas veces facilitada por la corrupción y la ausencia de regulación estatal. Los pueblos indígenas, como ellas mismas hacen ver, no son productores ni distribuidores, son consumidores, y esta situación está íntimamente ligada a un sistema que empuja a los márgenes a ciertas poblaciones. La gran cantidad de hombres que beben y son violentos dentro de la comunidad no puede analizarse de forma aislada ni estigmatizante: es un fenómeno profundamente complejo, que también debe leerse desde la historia de despojo, exclusión, pobreza y racismo. Reconocer eso, sin justificar la violencia, es parte de una mirada decolonial y feminista comunitaria, que apunta a transformar el contexto sin reproducir los discursos que criminalizan o inferiorizan a los pueblos originarios.

Las entrevistas muestran claramente que las historias de las madres están atravesadas por la violencia, pero también por la fuerza. La vida de sus hijas e hijos está entrelazada a la suya, de manera directa. No hay forma de hablar de las niñeces tének sin hablar de las mujeres que la sostienen. Ellas son el primer y principal sostén afectivo, económico y simbólico. Son, en su mayoría, quienes guían, educan, cuidan, alimentan y protegen. Sus decisiones marcan el horizonte de las niñeces. La vida de los niños y niñas es un reflejo de la vida de ellas: comparten alegrías, esperanzas, pero también dolores. Sus infancias están íntimamente entretnejidas con las trayectorias de sus madres.

En este sentido, las voces de las mujeres permiten problematizar las categorías analíticas tradicionales desde las cuales se han pensado las niñeces. El adultocentrismo no alcanza para comprender este vínculo tan profundo entre mujeres e infancias, que no es una relación de imposición ni de poder, sino de cuidado, reciprocidad y sostenimiento mutuo. La noción de niñeces desde los feminismos comunitarios y del Abya Yala puede enriquecerse al observar estas realidades, donde el sentido de comunidad y el papel de las mujeres no pueden entenderse por separado.

Además, en las palabras de las madres emerge una visión de futuro que no está centrada únicamente en el individuo. Aunque muchas veces expresan sus deseos en términos personales (“que mi hija tenga una carrera”, “que no sufra lo que yo sufrí”), también hay un componente colectivo. Quieren que sus hijos puedan aportar a la comunidad, que aprendan a convivir, que respeten a sus mayores, que hablen su lengua. Hay un sentido profundo de continuidad, de cuidado colectivo, de responsabilidad compartida. Lo comunitario aparece, no como una categoría abstracta, sino como una forma concreta de vivir y de soñar.

Estas voces también problematizan las concepciones generalizadas sobre la infancia indígena. Lejos de los estereotipos que infantilizan o romantizan a los pueblos originarios, las madres de Tamaletón hablan desde una lucidez crítica que nombra, con claridad, las desigualdades estructurales, la violencia patriarcal, el racismo institucional y la ausencia del Estado. Y al mismo tiempo, construyen, desde su vida cotidiana, formas de resistencia: acompañan, enseñan, sostienen. Sueñan, a pesar de todo. No se trata de asumir una mirada idealizada, sino de reconocer el papel central que tienen en la vida comunitaria, y también en la transformación posible de sus propias realidades.

Desde una perspectiva intercultural, estas voces no solo aportan información: abren caminos para repensar las categorías de análisis. Muestran que la niñez no es una etapa universal y homogénea, sino profundamente situada, atravesada por el género, la clase, la etnicidad, el territorio y la historia. Y que, en contextos como Tamaletón, comprender las niñeces implica necesariamente comprender también la vida de las mujeres, su historia, su dolor, y sus sueños compartidos.

Así, en cada historia compartida por las madres de Tamaletón se revela no solo un pasado doloroso, sino también un deseo de transformación. Sus palabras dan paso a cuestionamientos fundamentales: hablan desde lo que fue, pero también desde lo que podría ser. Las niñas que sostienen, que acompañan y que sueñan junto a ellas, están profundamente marcadas por estos deseos y por estas heridas. ¿Cómo viven entonces las niñas y los niños tének este presente entretejido por las esperanzas de sus madres y las condiciones materiales que las rodean? ¿Qué sueñan ellos y ellas, desde sus propias voces? ¿Qué sentidos le otorgan a la escuela, a la comunidad, al futuro? Escuchar sus palabras es la forma principal de continuar tejiendo este entramado colectivo, en el que cada voz es indispensable para imaginar horizontes más justos y compartidos.

### **2.3. Soñar en colectivo: voces de niñas y niños tének**

En este apartado se entrelazan los sueños, deseos y palabras de las niñas y los niños tének de Tamaletón, expresados a través de dibujos, relatos y conversaciones compartidas durante las actividades realizadas en las escuelas primarias. A través de sus voces, buscamos mirar el mundo desde sus ojos y reconocer que sus maneras de habitarlo y pensarlo no son pasivas ni carentes de sentido, sino que están llenas de agencia, imaginación y deseo. Estas voces no aparecen aquí como un testimonio decorativo, sino como **el corazón mismo de esta investigación**: son ellas las que abren grietas en las narrativas adultocéntricas, coloniales y homogéneas que insisten en explicar las niñas sin contar con las niñas.

Recoger los sueños de niñas y niños no es una tarea simple: implica también hacernos cargo de las condiciones sociales, escolares y comunitarias que enmarcan esos sueños, así como de las tensiones que surgen entre los imaginarios de las niñas y las realidades concretas que enfrentan. Esta sección está atravesada por el respeto a sus voces, por la escucha cuidadosa y por el deseo de sostener un enfoque que, más que analizar desde afuera, permita abrir espacio a sus lenguajes, saberes y formas propias de nombrar el mundo.

Desde una mirada decolonial, los sueños y aspiraciones no son meras fantasías individuales o expresiones ingenuas de la infancia; son también territorios de sentido, espacios simbólicos donde se manifiestan formas de resistencia, deseo y horizonte que no siempre caben dentro de los marcos epistémicos occidentales (Lugones, 2010; Walsh, 2012). Soñar, en contextos como el de Tamaletón, no es escapar de la realidad, sino tramarla de otro modo: imaginar mundos posibles desde los saberes comunitarios, desde las relaciones con la tierra, la lengua, la escuela o el cuidado. Esta aproximación a los sueños como forma de conocimiento y como campo político ha sido abordada desde los feminismos comunitarios y del Abya Yala, y se retomará con mayor profundidad en el capítulo siguiente, en diálogo con el análisis intercultural de los hallazgos.

### **2.3.1. Lenguajes de los sueños: palabras y dibujos**

Con niñas y niños de primero a tercer grado de primaria, se realizó una actividad basada en el dibujo. Participaron 35 estudiantes de dos escuelas primarias distintas. La propuesta fue sencilla: en una hoja, les pedí que dibujaran a su familia, lo que más les gusta hacer, lo que no les gusta, qué quieren ser de grandes, qué es lo que más disfrutaban de la escuela y cómo imaginan que quieren que sea su vida. Luego, dentro de las aulas y en los patios al aire libre, realizamos grupos focales en los que conversé con ellos y ellas de sobre sus dibujos y respuestas.

La participación de las niñas y los niños fue activa, entusiasta, simple y honesta. El hecho de que muchos me pidieron ayuda para que escribiera lo que habían dibujado, por temor a que no fuera yo capaz de entender lo que plasmaban, es un hallazgo importante. Confirma un contexto (como el de la mayoría de las niñas y niños habitantes del mundo “occidental”), en donde las personas mayores no logramos comprender lo que nos quieren decir y en muchas ocasiones no nos interesa escuchar o intentar. El pedir que les ayude a escribir lo que ellos dibujan, es una forma de traducir su mundo a mi mundo, aunque sus ideas eran claras y contundentes.

Tenían mucho que expresar, y sabían cómo hacerlo. Esta actividad reveló que niñas y niños tienen lenguajes propios para narrar su mundo: el color, la palabra, la

figura, lo que dicen y lo que omiten. Esos lenguajes no requieren traducción ni interpretación adulta para ser tan reales como los nuestros. Son verdaderos porque nombran lo que ellas y ellos viven, lo que sueñan, lo que sienten.

Este subapartado es una invitación a detenernos y escuchar lo que nos dicen sin corregir ni traducir. A reconocer que su mundo es tan real como el nuestro, aunque esté conformado por otros símbolos. Aquí están sus voces, sus dibujos, sus palabras y sus sueños<sup>17</sup>.

### **2.3.1.1. Lo que muestran los dibujos**

Para la actividad, el compromiso fue colocar sus voces y expresiones en el centro, reconociéndolas como lenguajes completos y suficientes para narrar su mundo. Esta sección se construye a partir de tres principios fundamentales: primero, dar prioridad a sus voces y formas de expresión, sin jerarquizar la palabra hablada o escrita por encima del dibujo, el gesto o la emoción; segundo, evitar traducir sus mensajes desde una mirada adulta, permitiendo que su forma de contar el mundo tenga valor por sí misma, sin interpretaciones impuestas; y tercero, incorporar sus producciones textuales, gráficas y orales, no como materiales auxiliares, sino como saberes legítimos que dialogan desde su propia lógica con esta investigación.

Las niñas y niños de primero a tercer grado expresaron lo que piensan, sienten y desean a través de palabras, dibujos o ambos. Cada hoja<sup>18</sup> fue un espacio propio, una pequeña ventana a sus mundos. Algunos eligieron escribir, otros dibujar, y muchos combinaron ambos lenguajes. Todas las respuestas se conservaron tal como fueron compartidas, sin corrección ni interpretación, con el propósito de respetar su voz y su

---

<sup>17</sup> Algunas problemáticas más complejas, como la violencia física y sexual que aparecieron durante las actividades, se retomarán de forma más profunda y en el subapartado 2.3.3., pues requieren una problematización más amplia.

<sup>18</sup> A efectos metodológicos, se colocaron en la tesis los 3 dibujos por respuesta que más se repiten en las representaciones de las niñas y los niños. Sin embargo, para no dejar fuera las ideas de nadie, se narra brevemente debajo de las figuras las respuestas que estas no se llegan a representar gráficamente.

forma de nombrar el mundo. A continuación, se presentan los fragmentos y temas que surgieron, tal como ellos y ellas los piensan y sienten.

➤ *Mi familia y yo*



**Figura 4**

*Interpretaciones de niñas y niños sobre su familia y ellas/ellos*

**Nota.** Elaborados por niñas y niños de primero y segundo grado de primaria de la comunidad Tének de Tamaletón.

En este recuadro de la actividad, resalta la inclusión a su familia de sus mascotas y otros animales que encuentran en su entorno, familiares de segundo, tercer y cuarto grado con los que comparten sus casas, así como su entorno natural. Algunos comentaron con tristeza no tener mamá o papá (por diversas razones). Los abuelos y las abuelas juegan un rol fundamental en la vida de las niñas y los niños, según sus expresiones.

➤ *¿Qué me gusta hacer?*



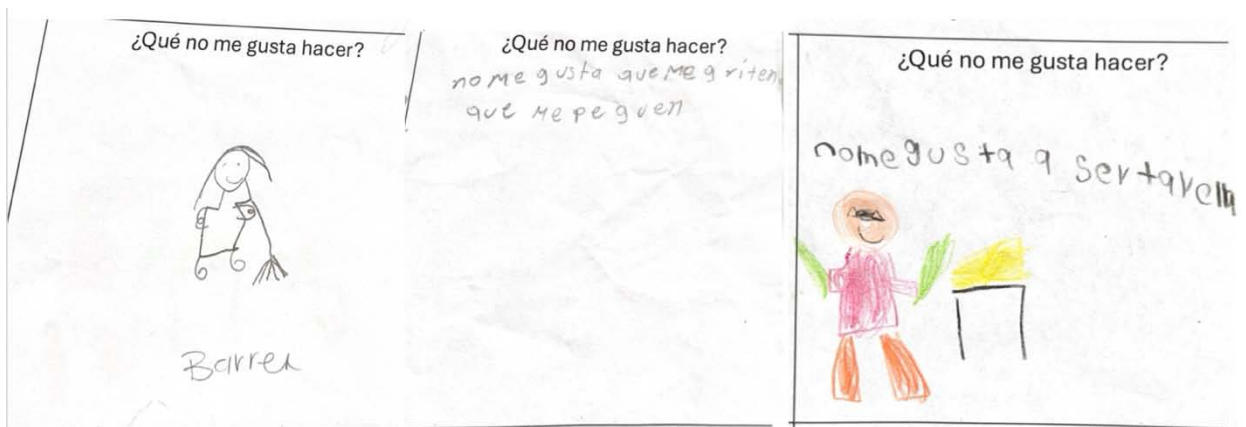
**Figura 5**

*Interpretaciones de niñas y niños sobre lo que les gusta hacer*

**Nota.** Elaborados por niñas y niños de primero y segundo grado de primaria de la comunidad Tének de Tamaletón.

Las niñas y los niños hablaron de juegos, colores y aprendizajes. Jugar, correr, dibujar, pintar, leer y escribir fueron las respuestas más frecuentes. A muchas/os les gusta jugar a las muñecas y al fútbol. También plasmaron actividades que realizan en casa: lavar la ropa, ayudar a comprar tomate o cebolla, hacer la tarea. En sus palabras y dibujos, el juego y el aprendizaje no están separados de lo cotidiano, sino entrelazados con él. Lo que les gusta hacer está profundamente vinculado a su vida diaria y a su comunidad.

➤ *¿Qué no me gusta hacer?*



**Figura 6**

*Interpretaciones de niñas y niños sobre lo que no les gusta hacer*

**Nota.** Elaborados por niñas y niños de primero y segundo grado de primaria de la comunidad Tének de Tamaletón.

Entre las respuestas a lo que no les gusta hacer, hay actividades escolares como hacer la tarea o aprenderse las tablas y domésticas como barrer. Pero también aparecen experiencias de violencia cotidiana. “No me gusta que me peguen”, “que me griten”, “que me regañen” o “que me molesten” son frases que se repiten (comunicaciones personales, marzo de 2025). También hay menciones espontáneas, como “contar hormigas” o “bailar”. Lo que no les gusta hacer no siempre está ligado a obligaciones, sino también a lo que les duele. Estas respuestas muestran incomodidades cotidianas, como la tarea, pero también de formas de violencia que no deberían estar normalizadas en sus vidas.

➤ *¿Qué es lo que más me gusta de la escuela?*



**Figura 7**

*Interpretaciones de niñas y niños sobre lo que más les gusta de la escuela*

**Nota.** Elaborados por niñas y niños de primero y segundo grado de primaria de la comunidad Tének de Tamaletón.

La escuela aparece como un espacio profundamente valorado. Lo que más les gusta de ella se expresa en acciones sencillas pero significativas: leer, escribir, dibujar, pintar, hacer la tarea. También resaltan los juegos y los vínculos afectivos: “jugar con mis amigos”, “jugar con mis amigas”, “estar con los demás” (comunicaciones

personales, marzo de 2025). En sus palabras, la escuela es lugar de aprendizaje, sí, pero también de encuentro, de alegría, de movimiento. No hay una separación entre lo escolar y lo afectivo, sino que pareciera que todo se entreteje en una misma experiencia que les emociona y les hace bien.

➤ *¿Qué quiero ser cuando sea grande?*



**Figura 8**

*Interpretaciones de niñas y niños sobre lo que quieren ser cuando sean grandes*

**Nota.** Elaborados por niñas y niños de primero y segundo grado de primaria de la comunidad Tének de Tamaletón.

Cuando plasmaron qué querían ser de grandes, las niñas y los niños hablaron de oficios y profesiones cercanas a su entorno. Aparecen con frecuencia los deseos de ser maestra, soldado, doctor o doctora. También se mencionan trabajos como albañil, bombero, artista, lavatrastes o hacer tortillas. Sus aspiraciones se dibujan a partir de lo que conocen, lo que ven en su día a día y lo que admiran. Hay una fuerte conexión entre lo que sueñan y lo que viven, entre sus anhelos y las figuras que representan cuidado, protección, enseñanza o trabajo. No se trata de sueños abstractos o distantes, sino de deseos anclados en la realidad que habitan.

➤ *¿Cómo quiero que sea mi vida?*



**Figura 9**

*Interpretaciones de niñas y niños cómo quieren que sea su vida*

**Nota.** Elaborados por niñas y niños de primero y segundo grado de primaria de la comunidad Tének de Tamaletón.

Cuando plasmaron cómo querían que fuera su vida, las niñas y los niños hablaron de felicidad, amor y paz, principalmente. Una gran mayoría mencionó el deseo de ser feliz, de vivir con sus familias o de abrazar a sus mamás. Algunos señalaron escenarios concretos, como vivir en Monterrey, tener una mansión o un carro, o estar con su hermana. Lo que se repite en casi todas las voces es la necesidad de afecto, tranquilidad y bienestar. Sus sueños, en su mayoría, no están vinculados a aspiraciones económicas, sino de vínculos, cuidado y de una vida buena, bonita y feliz, en sus palabras (comunicaciones personales, marzo de 2025).

### **2.3.2. Cartas al futuro: sueños y horizontes de las infancias tének**

Con las niñas y niños de cuarto y quinto de primaria, se realizó una actividad basada en la escritura. Participaron 30 estudiantes de la primaria principal, que se encuentra en la primera sección, ya que en la tercera sección no hay niñas y niños de esos grados de primaria. Para la actividad, se les entregó una hoja que contenía seis preguntas:

- ¿Cómo imaginas tu vida cuando tengas 20 años?
- Si pudieras hacer cualquier cosa, ¿qué te gustaría estar haciendo en el futuro?
- ¿En qué tipo de lugar te gustaría vivir? ¿Cómo sería tu casa, tu entorno?
- ¿Cómo sueñas que sea tu comunidad cuando crezcas?
- Si pudieras cambiar o mejorar algo en tu comunidad, ¿qué sería y por qué?
- ¿Te gustaría seguir estudiando? ¿Por qué?

Posteriormente, se trabajó en 6 grupos focales de 5 niños y niñas cada uno con el objetivo de comentar algunas de las cuestiones que relataron en la actividad, así como profundizar en algunas otras, como la lengua que se habla en casa.

La escritura de estas “cartas al futuro” no fue solamente un ejercicio de imaginación, sino un acto de afirmación identitaria y una ventana hacia los sueños, preocupaciones y horizontes posibles que las niñas y niños construyen desde su experiencia cotidiana. Las preguntas que guiaron la actividad fueron seleccionadas no solo para invitar a soñar, sino para reconocer a las infancias como sujetos que piensan críticamente su presente y proyectan su vida con agencia.

En contextos donde las niñeces suelen ser observadas desde la carencia<sup>19</sup>, preguntarles cómo sueñan su vida, qué les gustaría cambiar o qué valoran de su comunidad, es una forma de invertir esa lógica. Las niñas y niños no son un futuro abstracto; son presentes vivos que ya tienen voz, intuición y sabiduría sobre el mundo que habitan.

---

<sup>19</sup> Siguiendo la lógica del apartado expuesto en el capítulo primero “X:X Niños sin niñez”, donde ciertos tipos de niñeces son percibidas por los países “de primer mundo” como víctimas necesitadas de ayuda, por habitar formas diferentes de existir como niña o niño, por no seguir las lógicas occidentales impuestas.

Además, estas preguntas permiten visibilizar las múltiples formas en que las niñas articulan sus aspiraciones con el entorno en el que viven: la comunidad, la lengua, la escuela y el territorio. Lo que imaginan no está desconectado de su realidad, sino profundamente entrelazado con ella. En algunos casos, aparece el deseo de una vida distinta (en grandes ciudades), en otros, la voluntad de transformar su comunidad sin dejar de habitarla. La importancia de estas narraciones es doble: por un lado, permiten observar cómo se construyen los sueños desde las niñas tének en diálogo con estructuras sociales marcadas por la desigualdad; por el otro, nos invitan a imaginar con ellas y ellos otros futuros posibles.

A continuación, se presentan fragmentos seleccionados de las cartas y de los grupos focales realizados posteriormente. Las voces aquí recogidas hablan por sí mismas: no buscan ser corregidas, explicadas ni interpretadas desde fuera. Son testimonio de una infancia que sueña, que observa, que imagina y que, al hacerlo, también transforma.

### **2.3.2.1. Lo que dicen las cartas**

➤ *¿Cómo imaginas tu vida cuando tengas 20 años?*

Las respuestas de niñas y niños reflejan una variedad de sueños, deseos y proyecciones hacia su vida adulta. Algunas y algunos se imaginan estudiando o terminando una carrera profesional: “Tener una carrera profesional, sola, sin hijos”, “Una buena estudiante con buenas calificaciones”, “Tener una carrera de comerciante”, “Tener una carrera fija y tener mi propia casa”, “Ser doctora”, “Estudiar”. Otros proyectan sus vidas con trabajos concretos y metas puntuales: “Ser corredora”, “Cocinando”, “Ser policía”, “Trabajar en Tamaletón”, “Trabajando y cuidando a mi familia” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

También aparecen con frecuencia referencias a la familia, especialmente a las madres: “Ser muy buena y vivir con mi mamá”, “Con mi mamá”, “Voy a vivir con mi mamá”, “Viajar a Monterrey y llevar a mi mamá”. Algunas y algunos nombran claramente el deseo de independencia: “Voy a ser independiente y voy a poder

trabajar”, mientras que otros evocan sueños relacionados con el espacio y el entorno: “Quiero conocer cómo son las playas”, “Ir a Valles y a Monterrey”, “A pasear a Monterrey” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

En conjunto, las niñas y los niños imaginan un futuro donde estudiar, trabajar, vivir con sus familias y conocer nuevos lugares forman parte central de lo que quieren para su futuro.

➤ *Si pudieras hacer cualquier cosa, ¿qué te gustaría estar haciendo en el futuro?*

En esta pregunta, las niñas y los niños compartieron sueños que revelan su deseo de servir, aprender, proteger y crear. Muchas respuestas giran en torno a la enseñanza: “Maestra de lenguas indígenas”, “Quiero estudiar para ser maestra”, “Ser maestro para trabajar con los niños”, “Maestro de primaria”, “Ser maestro e inteligente”, “Ser maestro individual”. Varias niñas y niños también expresaron su intención de ser policías o soldados: “Policía municipal”, “Quiero ser soldado”, “Policía y proteger al pueblo”, “Ser maestro y soldado”, “Estar estudiando, ser soldado y agrónomo” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

También aparecen otros oficios como: “Estudiar y ser doctora”, “A trabajar de doctor”, “Ser diseñadora, cantante, bailarina y ser de las mejores”, “Trabajando”. Algunos expresan aspiraciones más abiertas y personales: “Ayudar a mi pueblo”, “Ser famoso” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

La figura del maestro o maestra, así como la del policía y el soldado, se repiten como referentes significativos. En sus palabras, se revela una fuerte conexión entre el deseo de futuro y la posibilidad de cuidar, enseñar o proteger a los demás.

➤ *¿En qué tipo de lugar te gustaría vivir? ¿Cómo sería tu casa, tu entorno?*

Algunas/os expresaron el deseo de permanecer en su comunidad: “En Tamaletón”, “Tamaletón 1ra sección”, “Tamaletón porque es bonito”, “Tamaletón en mi casa, porque me gusta vivir bien”, “Me gustaría vivir en el mismo lugar porque me gusta cómo es, quiero tener una casa de dos pisos con muchos cuartos”. La familia también

aparece como parte fundamental del lugar soñado: “Con mi abuela”, “En la casa y estar con mi abuelo y abuela y con mi familia” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

Otros compartieron su interés por conocer y vivir en nuevos lugares: “San Luis Potosí porque es un lugar bonito”, “Ciudad Valles, para que visite todo ese lugar”, “Me gustaría vivir en Hidalgo”, “Baja California porque quiero conocer cómo es allá”, “México porque ahí fue donde nací”, “México porque hay más agua”. Monterrey es un lugar recurrente: “En Monterrey, porque estaría cerca de un pueblo”, “Monterrey porque me gustaría vivir con mi familia”, “En Monterrey en un hotel, porque sería más tranquilo” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

Algunos imaginan vivir en Estados Unidos o en espacios que asocian con comodidad: “Estados Unidos”, “Casas de lujo, es bonito porque hay piscinas”, “Me gustaría vivir en un hotel porque es servicial”, “Me gustaría vivir en la playa”, “En una vecindad con muchas plantas y naturaleza” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

En sus respuestas, la idea del hogar aparece entretejida con los afectos, la tranquilidad, el entorno natural, la posibilidad de explorar el mundo y, en muchos casos, con el deseo de seguir cerca de sus raíces.

➤ *¿Cómo sueñas que sea tu comunidad cuando crezcas?*

En las respuestas de niñas y niños aparece una comunidad en la que la belleza, la limpieza, el crecimiento y la armonía conviven como aspiraciones colectivas. “Más grande y que todos hablen mi idioma indígena”, dijo una niña, por ejemplo. Muchos sueñan con una comunidad más limpia, organizada y cuidada: “Que esté limpia y nos ayudemos entre todos”, “Bonito, no contaminado, un campo”, “Que haya seguridad y que no haya basura”, “Bonita y con mucha agua”. También imaginan mejores condiciones de infraestructura: “Con más casas y carretera lisa (sin baches)”, “Que las carreteras estén bien arregladas”, “Tal vez con más calles, carreteras y postes”, “Carreteras, postes, más escuelas y árboles”, “Que el camino sea bonito” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

Otros visualizan a Tamaletón como una comunidad de personas felices: “Muy bonita y habitable”, “Muy bonita y la gente amable”, “Que todas las personas sean serviciales”, “Que sea muy bonito y muy grande como una ciudad”. Hay quien menciona explícitamente “Tamaletón primera sección” como el espacio que quiere ver transformado, y quien añade que “cambiaría mucho Tamaletón y habría muchos árboles”, mostrando una preocupación concreta por el entorno natural (comunicaciones personales, marzo de 2025).

En conjunto, estas voces reflejan un profundo sentido de pertenencia y deseo de bienestar colectivo. La comunidad soñada no es solo un lugar con mejores caminos o más escuelas; es un espacio donde la lengua propia se valora, la naturaleza se cuida y las personas se tratan con respeto y solidaridad.

➤ *Si pudieras cambiar o mejorar algo en tu comunidad, ¿qué sería y por qué?*

Las niñas y los niños imaginaron mejoras concretas para Tamaletón, que reflejan tanto una observación atenta de su entorno como una sensibilidad profunda hacia el bienestar colectivo. Uno de los temas más mencionados fue el trabajo: “Que hubiera más trabajo, porque aquí en mi comunidad no hay trabajo”, escribió un niño, apuntando a una de las necesidades estructurales más sentidas (comunicaciones personales, marzo de 2025).

El cuidado del medio ambiente aparece como una preocupación constante: “Cuidar el medio ambiente y recoger la basura que hay en mi entorno”, “Plantaría árboles para que tengamos un lugar verde y saludable”, “Que no talaran los árboles porque hay mucha sequía y no hay agua” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

Varias niñas y niños mencionaron mejoras a la infraestructura básica: “Arreglar las calles, recoger la basura de las calles”, “El camino donde pasamos porque está lleno de piedras”, “El camino feo y los baches”, “Las calles y las casas, porque hay calles con baches y casas rotas”, “Un drenaje, para que los niños puedan jugar”, “Un drenaje y un parque grande”. Estas respuestas revelan tanto necesidades urgentes

como anhelos de espacios más habitables y seguros (comunicaciones personales, marzo de 2025).

Otras propuestas hablan de una comunidad más amable, segura y solidaria: “Que ya no se pelearan y que no tomen, porque a veces se pelean y luego van a hacer un escándalo o un accidente”, “Cuando tenga 20 años, construiría casas para que los abuelitos ahí vivan y no estén en la calle”, “Mejorar la salud”, “Que sea más bonito”, “Tener más naturaleza” (comunicaciones personales, marzo de 2025).

➤ *¿Te gustaría seguir estudiando? ¿Por qué?*

Todas las niñas y los niños expresaron con claridad que sí desean seguir estudiando. Los motivos principales expuestos fueron: poder alcanzar una carrera, aprender más, desarrollarse como personas y cumplir sus sueños. Algunas otras razones incluyen el gusto por estudiar, la alegría de aprender a leer, escribir o hacer operaciones matemáticas, así como el deseo de ayudar a los demás, conseguir un trabajo o ser maestros, doctores, o profesionales en distintas áreas. También mencionaron lo importante que es para ellos tener amigas y amigos en la escuela (comunicaciones personales, marzo de 2025).

Las palabras de las niñas y los niños tének muestran una mirada hacia el futuro que se construye desde su realidad cotidiana. Sus sueños reflejan el deseo de seguir estudiando, de tener una casa, un trabajo digno, de cuidar a sus familias y de mejorar su comunidad. Si bien muchos imaginan escenarios cercanos a lo que conocen (su comunidad, sus maestros, sus familias), también hay quienes sueñan con viajar, conocer otros lugares o dedicarse a profesiones que han escuchado de sus seres queridos. A través de sus respuestas, se evidencia el deseo y posibilidad de una vida mejor. Escucharles, sin traducir ni interpretar sus palabras desde afuera, es también una forma de reconocer la legitimidad de sus voces y de afirmar que sus aspiraciones son tan válidas y valiosas como las de cualquier otra persona, sin importar la edad.

### **2.3.3. Entre sueños y realidades**

Los sueños de las niñas y los niños tének nacen de historias vividas, de conversaciones con sus madres, de los gestos de sus maestras, del entorno que habitan, de los silencios y las palabras que los rodean. En sus dibujos, en sus cartas al futuro, en las conversaciones que compartimos en el patio y en el aula, emergen sueños que entretejen lo imaginado con lo vivido: ser maestras, doctores, vivir en una casa bonita, tener una bicicleta, ayudar a su familia, no tener miedo, ser felices.

Este apartado busca mirar esos sueños con el cuidado que merecen, reconociéndolos como expresiones legítimas de niñas y niños que observan, imaginan y sienten profundamente. Constituyen formas de posicionarse frente a un mundo que muchas veces no los escucha. Aquí no se trata de contraponer la realidad a la ilusión, sino de entender cómo las condiciones materiales, sociales y afectivas en las que crecen configuran los horizontes de lo posible.

Analizar sus sueños es también hacer visible lo que muchas veces permanece oculto: las violencias estructurales que los atraviesan, el abandono histórico del Estado, las desigualdades que limitan sus caminos. Pero al mismo tiempo, es reconocer las semillas de esperanza que ellas y ellos mismos siembran, la potencia de imaginar otros mundos. Porque soñar, en contextos marcados por la precariedad y la exclusión, es también una forma de resistencia.

### **2.3.3.1. Condiciones estructurales y tensiones cotidianas**

Las vidas de las niñas y los niños tének de Tamaletón se entretejen con las de sus madres de una forma profunda. Las condiciones materiales, emocionales y sociales que enfrentan las mujeres repercuten directamente en la experiencia de sus hijas e hijos. No se trata de trayectorias separadas, sino de existencias ligadas por una cotidianidad que transcurre en comunidad, en el trabajo, en la crianza, en la lucha y en el dolor. Las infancias, en este contexto, no se comprenden sin las maternidades que las sostienen, ni las maternidades sin las infancias que las acompañan. Por eso, todo lo que atraviesa la vida de las madres (la pobreza, la violencia, el abandono institucional, las exigencias del trabajo y los límites que impone la desigualdad), atraviesa también la vida de las niñas y los niños.

Desde la escuela, este entramado se vive en una tensión constante. Las maestras (como profundizamos en el apartado anterior) enfrentan el desafío de enseñar con materiales y enfoques educativos que muchas veces no tienen relación con las realidades, saberes o experiencias de sus estudiantes. A esto se suma la complejidad de la lengua, la diferencia cultural y las condiciones precarias que muchas veces afectan el aprendizaje, como el cansancio, la falta de alimentación o los problemas familiares. Aun así, la escuela existe como un espacio de paz. A pesar de las dificultades, es vivida por las niñas y los niños como un espacio de alegría, de seguridad, de juego y de encuentro. En la escuela se ríe, se conversa, se comparte. Es, como lo mencionan constantemente tanto maestras como madres, un refugio.

Ese carácter simbólico de la escuela como “espacio seguro” cobra aún más fuerza cuando se observa el entorno comunitario. La pobreza es persistente, las oportunidades escasas, y el abandono institucional evidente. Las formas de violencia que enfrentan las niñas y los niños se manifiestan con frecuencia en lo doméstico: gritos, golpes, ausencias, muchas veces provocadas por el consumo de alcohol o drogas de sus padres o abuelos. Este consumo, sin embargo, no puede analizarse de forma aislada. Es necesario comprenderlo como parte de una cadena de desigualdades estructurales y laborales sumamente violentas. En el trabajo jornalero, por ejemplo, muchos hombres enfrentan condiciones inhumanas que se sostienen mediante el suministro sistemático de sustancias, lo cual acaba teniendo efectos desastrosos en sus propias vidas y en las de sus familias (Gomez Barrera, 2008).

A ello se suma una de las formas más dolorosas y silenciadas de violencia: la violencia sexual hacia niñas y niños. Durante el trabajo de campo se identificaron algunos casos, y uno de ellos fue abordado por las instituciones: el agresor fue detenido gracias a la denuncia de la madre de la niña. Sin embargo, esto no es lo común. La lejanía geográfica, la falta de recursos, el desconocimiento de rutas institucionales, el miedo, y las condiciones de vulnerabilidad extrema hacen casi imposible para muchas mujeres acceder a procesos de justicia. En muchos casos, acudir a denunciar puede incluso representar un riesgo mayor, ya que el Estado no ofrece garantías suficientes de protección para ellas ni para sus hijas e hijos. Esta es

una realidad profundamente injusta, que pone en evidencia cómo la violencia estructural atraviesa tanto lo público como lo íntimo.

Es fundamental señalar que este diagnóstico no busca reforzar discursos estigmatizantes sobre los pueblos y comunidades indígenas (Iturriaga Acevedo & López Reyes, 2020). Las violencias que aquí se mencionan no ocurren porque las personas sean indígenas, sino porque viven en contextos atravesados por desigualdades históricas, económicas y estructurales profundamente arraigadas. Estas violencias se manifiestan en todo el país (Domínguez et al., 2016), en distintos entornos rurales y urbanos, y responden a dinámicas complejas de exclusión, precarización y abandono estatal. Nombrarlas aquí no implica esencializar ni reducir a la comunidad a sus heridas, sino visibilizar que incluso en territorios marcados por estas realidades, las niñas, los niños, sus madres y muchas veces también sus maestras sostienen la vida con dignidad y coraje. Las violencias son inaceptables, pero no son inherentes a la identidad indígena tének; son el reflejo de una larga historia de despojo que continúa teniendo consecuencias materiales y simbólicas en la vida cotidiana.

En este escenario, la ausencia del Estado no es solo omisión: es también violencia. Una violencia institucional que se expresa en su indiferencia, en la precarización de los servicios, en la corrupción que permite la entrada de droga a la comunidad y en la falta de políticas sensibles a las realidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. Las niñas y niños tének crecen en un entorno donde el Estado está lejos, o peor aún, donde aparece únicamente para imponer modelos educativos, programas de desarrollo o asistencias temporales que no dialogan con la vida local.

Y a pesar de todo esto, los sueños de las niñas y los niños resisten. En las actividades realizadas, expresaron lo que no les gusta: ser regañados, que les griten, que les peguen. Pero también hablaron con alegría de lo que disfrutaban: jugar, aprender, ir a la escuela, imaginar su futuro. Quieren ser maestras, médicos, policías, cocineras, bomberos. Quieren estudiar y vivir en lugares bonitos, donde haya plantas, animales, personas que los quieran. Algunas niñas y niños incluso desean seguir viviendo en su

comunidad, pero sueñan con que sea mejor, con que haya más espacios de juego, más salud, más educación.

No existen aún diferencias muy marcadas entre lo que sueñan niñas y niños (en razón de género), aunque sí comienzan a reflejarse en lo que dicen sus madres. Son ellas quienes insisten en que sus hijas terminen sus estudios antes de casarse o tener hijos, fundamentado en sus experiencias de vida al no haber tenido esa oportunidad.

Esta valentía para soñar, para imaginar futuros posibles, incluso dentro de contextos adversos, es una forma de resistencia. Las niñas y niños tének no solo habitan las desigualdades, también las desafían desde su imaginación, desde su alegría, desde su deseo de vivir mejor. En sus palabras, en sus dibujos, en sus cartas, hay una ternura que no niega el dolor, pero que lo enfrenta con esperanza. Y eso, el soñar con coraje, es, quizá, uno de los actos más poderosos que defienden.

### **2.3.3.2. Agencia y esperanza**

A pesar de las múltiples formas de violencia que atraviesan sus vidas, las niñas y los niños tének se posicionan con fuerza y claridad. Lo que más sorprende y conmueve no es solo su capacidad para soñar, sino la conciencia profunda que tienen de su entorno. Son plenamente conscientes del alcoholismo, de la violencia, de las carencias, de los riesgos. Lo comentan entre ellos, lo nombran, lo entienden. Y, aun así, viven sus vidas con alegría. Su lucidez no cancela la esperanza. La sostiene. Esa constituye una de las grandes lecciones que nos dan.

Se expresan con ilusión, con alegría, pero no desde la fantasía desbordada. Sus sueños están anclados a lo que conocen, a lo que han visto. Quieren vivir felices y ayudar a su comunidad. Algunos anhelan vivir en Monterrey o Guadalajara, ciudades donde viven familiares que les cuentan historias de otras formas de vida. Pero la mayoría quiere quedarse. Quieren vivir en su comunidad, cerca de sus familias, seguir hablando tének, seguir aprendiendo. No sueñan con alejarse, sino con transformar.

Ese deseo de permanecer, de seguir estudiando, de leer y escribir, de crecer en su tierra, es una de las formas más poderosas de esperanza. En sus dibujos y cartas, la escuela aparece como un lugar que les genera ilusión, seguridad, alegría.

Es un espacio en el que, por unas horas, se suspende la dureza del entorno. Donde pueden ser niños y niñas, donde hay juego, afecto, cuidado. La escuela, a pesar de sus múltiples fallas y limitaciones, se convierte en un refugio simbólico. No como evasión, sino como posibilidad. Lo que ahí ocurre, lo que se dibuja, lo que se dice, lo que se escribe, tiene sentido y horizonte.

Contrario al postulado adultocéntrico de que las niñas viven en un mundo de fantasía (Figuroa Grenett, 2016), los sueños de las niñas y niños tének están profundamente entrelazados con lo real. Imaginan para su futuro una casa, mejores calles, libros, comida rica, tranquilidad. Imaginan una comunidad donde puedan vivir bien. Su imaginación no está desvinculada de lo material, sino que opera como una herramienta para nombrar deseos concretos y alcanzables. La esperanza que habita en sus voces no es ingenua, es una esperanza lúcida. Y en eso radica su fuerza.

A lo largo del trabajo de campo, las niñas y los niños no solo compartieron sus anhelos. Demostraron que no basta con mirar sus realidades para entenderlas. Hay que aprender desde sus miradas. No se trata de “interpretar” sus palabras desde categorías externas, sino de escuchar cómo habitan el mundo, cómo lo comprenden, cómo lo narran.

La escucha prolongada, afectiva y situada permitió no solo registrar sus voces, sino dejar que esas voces reconfiguraran las preguntas mismas de la investigación. Las niñas y los niños se revelan aquí no como sujetos pasivos de análisis, sino como interlocutores epistemológicos. Como quienes enseñan, quienes nombran, quienes proponen. Sus palabras no solo llenan páginas: abren preguntas, desestabilizan certezas, exigen otras formas de mirar, de pensar, de estar.

En sus sueños hay agencia, memoria, deseo, vínculo. En sus formas de hablar de sí mismos y de su futuro, hay un tejido colectivo de afectos, necesidades y horizontes. Por eso, cuando dicen que quieren ser maestras, doctores, policías o enfermeras, no hay que traducirlo como simple repetición de discursos hegemónicos. Esas palabras, en sus bocas, están llenas de sentido, de experiencia, de contexto. Tienen raíces. Son sueños que han visto en otros, en sus mamás, en sus maestras, en quienes les cuidan. Son sueños que se construyen en comunidad.

Este apartado cierra con una certeza: las niñas y los niños tének no necesitan que se les represente. Necesitan que se les escuche. Sus sueños no son datos. Son relatos del mundo tal como lo viven, y al mismo tiempo, del mundo que quieren construir. Ellos y ellas son, realmente, tejedores de sueños y realidades. Y nos enseñan, cada día, que imaginar no es un acto menor. Es una forma radical de resistencia y de amor.

## **Conclusiones del capítulo**

Este capítulo ha sido un recorrido íntimo y colectivo por las voces, los afectos y los vínculos que sostienen la vida cotidiana de las niñas tének en Tamaletón. Desde los relatos de las maestras hasta las historias de las madres, pasando por los dibujos y cartas de las niñas y los niños, se han entrelazado múltiples miradas que, en conjunto, configuran una cartografía sensible de las niñas en contextos indígenas atravesados por la desigualdad, la esperanza y la lucha cotidiana por una vida mejor.

Las maestras, aunque insertas en un sistema educativo que reproduce jerarquías epistémicas y culturales, intentan, desde sus márgenes, construir vínculos significativos con sus estudiantes. Las madres, desde sus saberes y trayectorias, sostienen con fuerza los procesos educativos y afectivos de sus hijas e hijos, muchas veces enfrentando violencias estructurales con pocos o nulos apoyos institucionales. Y las niñas y los niños, con palabras, dibujos y gestos, nos han mostrado que su forma de habitar el mundo no es pasiva ni ingenua, sino profundamente consciente y política.

En este entramado relacional, la escuela aparece como un espacio ambivalente: impuesta desde una lógica estatal, pero reapropiada por la comunidad como espacio de encuentro, contención y posibilidad. Así, lo comunitario y lo institucional se rozan, se enfrentan y se entrelazan. Y en medio de todo eso, los sueños de las maestras, los de las madres, los de las niñas y los niños. Sueños que no son utopías abstractas, sino horizontes profundamente situados.

A lo largo de este capítulo, emergen múltiples formas de cuidado sostenidas por las madres, las maestras y también por las propias niñas y niños de la comunidad. Al respecto, resultan pertinentes los aportes de la ética del cuidado desde la obra de

Virginia Held (2005), donde propone un marco que desplaza la lógica individualista y abstracta de la ética liberal, para centrarse en las relaciones concretas, interdependientes y afectivas que sostienen la vida.

De acuerdo con Held (2005), el cuidado no es únicamente un acto privado ni una emoción espontánea, sino una práctica moral, política y estructural, que reconoce la vulnerabilidad humana y la necesidad de sostenernos mutuamente en vínculos de responsabilidad. El cuidado implica atención al contexto, a las voces situadas, a los cuerpos, a los tiempos propios. En contraste con una ética centrada en derechos y obligaciones abstractas, Held propone una mirada relacional y situada, que valora el conocimiento generado desde la experiencia del cuidado cotidiano.

Estas ideas atraviesan todo el capítulo, aunque no siempre de forma explícita. Las encontramos en las palabras de las madres que, desde su propia historia, tejen horizontes para sus hijas e hijos; en las maestras que acompañan con afecto y compromiso; y también en las niñas y niños que, al soñar en colectivo, cuidan sus vínculos, su lengua, su territorio y su comunidad. Como plantea Held (2005), el cuidado no es un recurso menor o subordinado frente a la justicia: es una forma radical de sostener el mundo y de imaginar futuros compartidos. Reconocer estas formas de cuidado como prácticas ético-políticas permite valorar lo que ocurre en Tamaletón como horizonte crítico para repensar la educación, las niñeces y la comunidad desde otro lugar.

## **CAPÍTULO TERCERO**

### **TEJEDORAS DE SUEÑOS: ENCUENTROS, CONTRASTES Y HORIZONTES**

En los capítulos anteriores vimos dos planos que ahora se cruzan. Por un lado, las voces de niñas y niños tének mostraron que sus sueños no son fantasías ingenuas, sino planes de vida anclados en su realidad cotidiana. Por otro, que su día a día transcurre entre carencias materiales, una serie de violencias y problemáticas estructurales y un sistema escolar que no siempre dialoga con su lengua y su cultura.

Esas tensiones nos regresan al problema central de la investigación planteado: defender la posibilidad de existir como niña o niño fuera de los marcos hegemónicos establecidos e impuestos, entendiendo que las niñeces son plurales y por lo tanto su abordaje requiere la incorporación de una visión crítica e intercultural, ya que la homogeneización derivada de marcos generales, resulta en vulneraciones de derechos para las niñas y los niños cuyas realidades son ajenas a las lógicas generalizadas.

Para abordar la problemática, retomaremos los dos ejes teóricos desarrollados en el Capítulo 1; los feminismos comunitarios y del Abya Yala, para problematizar sobre las relaciones de poder que atraviesan a madres, maestras, niñas y niños y que colocan la vida colectiva y la reciprocidad en el centro, desafiando la visión individualista que suele dominar las políticas educativas, y las niñeces desde la decolonialidad, estableciendo que toda infancia es histórica y situada, que sus maneras de jugar, aprender y soñar no deben medirse con un patrón único.

Este capítulo se plantea como un diálogo intercultural entre los marcos teóricos y los hallazgos de campo. No se limita a señalar problemas, sino que aborda críticamente lo observado y, al mismo tiempo, explora horizontes posibles que ya se asoman en las prácticas y deseos de la comunidad y de otras pensadoras y pensadores en la materia. Pretende combinar denuncia y esperanza, identificando las estructuras que generan desigualdad, pero también reconociendo las ideas y acciones que ya siembran alternativas.

En un primer momento, revisaremos conceptos fundamentales sobre la interculturalidad y el abordaje de los sueños como forma de conocimiento y campo

político, idea abordada desde los feminismos comunitarios y del Abya Yala, en relación con el problema de investigación.

En un segundo momento, mostramos de qué manera los sueños de las niñas, las estrategias maternas y el trabajo cotidiano de algunas maestras abren caminos para repensar la educación desde la propia lógica tének, a través de del cuidado como una práctica política y pedagógica, la enseñanza como una experiencia vinculada al territorio, los sueños como expresión de agencia y conocimiento y las pedagogías situadas.

Finalmente, cerramos con propuestas prácticas y reflexiones teóricas que apuntan a sostener la vida digna de niñas y niños más allá de los marcos estandarizados, fortaleciendo su derecho a existir y soñar desde su propio territorio simbólico y cultural y desde lo que ellos mismos proponen.

### **3.1. Sueños, interculturalidad y resistencia: claves conceptuales**

Este apartado pretende generar una base para abordar los sueños de las niñas tének cuando se leen desde marcos decoloniales. Para esto, revisamos dos ejes conceptuales. Primero, la interculturalidad crítica, que entiende el encuentro cultural no como simple convivencia, sino como disputa por el poder de nombrar el mundo. Segundo, la noción de los sueños como forma de conocimiento y territorio político, trabajada por feminismos comunitarios y del Abya Yala, donde anhelar es ya resistir.

Al articular ambos ejes con el problema de investigación, buscamos herramientas analíticas que sostengan la defensa de existir como niña y niño fuera de los marcos universales comúnmente impuestos por el Estado.

#### **3.1.1. Interculturalidad crítica: descentrar la mirada**

Este primer subapartado retoma el concepto de interculturalidad crítica para explicar por qué el encuentro entre la escuela y la comunidad tének no es una simple convivencia de culturas, sino un espacio de disputa por el poder de definir qué conocimientos cuentan y cuáles se subordinan.

En el Capítulo 1 se presentó a la interculturalidad crítica como herramienta de los feminismos comunitarios y decoloniales para cuestionar la colonialidad del saber<sup>20</sup>. Ahora se profundiza en la interculturalidad crítica como herramienta que confronta las jerarquías culturales, especialmente en el contexto educativo y su aplicación en los hallazgos expuestos en el capítulo 2 de la tesis. Así, al situar la interculturalidad como campo de poder, abrimos paso al siguiente subapartado, donde los sueños infantiles se entienden como práctica política capaz de desbordar esos límites.

### **3.1.1.1. Interculturalidad crítica en el contexto educativo**

Se toma, para los efectos de las problematizaciones y análisis del presente capítulo, el concepto de interculturalidad crítica de Catherine Walsh, es decir, la posibilidad de diálogo entre las culturas (Walsh, 2010). Esta perspectiva es importante ya que, a partir de este momento, intentamos distanciarnos un poco de la crítica hecha a los sistemas opresivos que enfrentan las niñas tének de Tamaletón en el contexto escolar, y empezamos a buscar alternativas viables y formas respetuosas de pensar sobre esas problemáticas, avanzando hacia un análisis esperanzador.

Debemos iniciar por señalar que la interculturalidad y su surgimiento en el campo de estudio de las ciencias sociales, como siempre y como todo, tiene sus tensiones. Por un lado, puede concebirse, entenderse y practicarse como proyecto político de descolonización, transformación y creación, pero por otro, puede ser utilizada como herramienta funcional para el sistema dominante (Walsh, 2010). Así, en el contexto educativo, “la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” (Freire, 2004, p.18, en Walsh, 2010).

De acuerdo con Walsh (2010), podemos entender contemporáneamente a la interculturalidad desde 3 perspectivas diferentes:

---

<sup>20</sup> Ver 1.3.3. si se necesita recordar en qué sentido.

- Perspectiva relacional: Se basa en la idea de que siempre ha existido contacto y relación entre distintas culturas, como entre pueblos indígenas, afrodescendientes y la sociedad mestiza. Este intercambio incluye saberes, valores, prácticas y tradiciones, y puede ocurrir en contextos de igualdad o desigualdad. En América Latina, esta convivencia cultural se ha reflejado en procesos como el mestizaje, los sincretismos o las mezclas culturales que marcan la historia de la región.

Sin embargo, esta mirada relacional muchas veces deja fuera los conflictos, las desigualdades y las relaciones de poder que atraviesan estos encuentros. Al centrarse solo en el contacto entre personas, puede ignorar las estructuras sociales, políticas, económicas y de conocimiento que siguen ubicando unas culturas por encima de otras. Por eso es importante ir más allá de esta visión y considerar otras formas de entender la interculturalidad, que tomen en cuenta sus implicaciones sociales, políticas y epistémicas (Walsh, 2010, p.3).

- Perspectiva funcional: En esta visión, sí se reconoce la existencia de diferencias culturales, pero se busca incorporarlas dentro del sistema social tal como ya está estructurado, sin transformar sus bases. El objetivo principal es fomentar la convivencia, el respeto y la tolerancia, pero sin cuestionar las raíces de la desigualdad ni modificar las reglas del juego. Por eso, esta perspectiva resulta funcional al modelo neoliberal dominante y no representa un reto real al orden establecido (Tubino, 2005, en Walsh, 2010).

Esto se vincula con lo que Carlos Muiyolema (2001) describe como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”. Según esta lógica, se reconoce la diversidad cultural, pero se la vacía de contenido político y se la gestiona desde el Estado para que no represente una amenaza. El respeto a la diferencia se convierte, así, en una estrategia de control: se evita el conflicto, se mantiene la estabilidad social y se asegura la continuidad del modelo económico capitalista, incluyendo ahora a los grupos históricamente excluidos, pero solo desde una lógica de integración subordinada (Muiyolema, 2001).

Esta lógica multiculturalista y funcional también se puede ver reflejada en muchas de las políticas públicas impulsadas desde los años noventa. Por ejemplo, la ola de reformas constitucionales y educativas en América Latina que reconocieron el

carácter multiétnico y plurilingüe de los Estados, operaron bajo esta perspectiva. Si bien introdujeron programas y políticas dirigidas a pueblos indígenas y afrodescendientes, lo hicieron sin modificar las estructuras de fondo, por lo que no alteraron las jerarquías sociales ni los patrones de desigualdad estructural (Tubino, 2005, en Walsh, 2010).

En el caso de Tamaletón, esta perspectiva parece ser la que domina. Si bien existe cierto reconocimiento formal de la identidad tének y se conservan algunos elementos culturales mínimos dentro de los espacios educativos, la educación no es bilingüe ni se observa una intención clara de que lo sea. Las acciones implementadas no cuestionan el orden estructural ni transforman las condiciones de desigualdad existentes.

- Perspectiva crítica: Esta es la perspectiva que guía esta tesis. A diferencia de las visiones que centran el problema en la diferencia cultural, la interculturalidad crítica parte del reconocimiento de que esa diferencia se construye dentro de una estructura de poder colonial y racializada.

Desde este enfoque, la interculturalidad no es una política impuesta desde arriba, sino una herramienta y un proyecto que surge desde las propias comunidades, como una demanda desde la subalternidad. Su objetivo es transformar las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas, y crear nuevas formas de ser, pensar, aprender y convivir. A diferencia de la interculturalidad funcional, esta perspectiva no existe plenamente en la práctica, es más bien un horizonte a construir. Se entiende como un proceso continuo de diálogo, acción y negociación entre diferentes, bajo condiciones de respeto, equidad y legitimidad. Pero sobre todo, es un proyecto político, ético, social y epistémico que busca cambiar no sólo las relaciones entre culturas, sino también las estructuras que sostienen la desigualdad y la discriminación (Walsh, 2010).

Su meta no es integrar o tolerar lo diferente dentro del sistema existente, sino cuestionar e implosionar las estructuras coloniales desde esa misma diferencia, proponiendo nuevas formas de organización, conocimiento y vida. Por eso, esta mirada no se limita a los pueblos indígenas o afrodescendientes: interpela también

a la sociedad blanco-mestiza y occidentalizada en su conjunto (Rivera, 1999, en Walsh, 2010).

### **3.1.1.2. Tamaletón desde una visión intercultural**

Comprender las distintas perspectivas de la interculturalidad no es un ejercicio teórico aislado. Tal como lo hemos visto a lo largo de esta tesis, especialmente en el capítulo anterior, estas miradas nos muestran cómo se construyen, imponen o resisten las diferencias culturales en contextos como el de Tamaletón. Reconocer las tres aproximaciones -relacional, funcional y crítica- es clave para ubicar el tipo de relación que predomina entre la comunidad tének y el Estado, pero también para identificar las posibilidades que se abren desde la comunidad.

En Tamaletón, la perspectiva funcional es la que mejor describe el escenario actual. El reconocimiento de la identidad tének se limita a ciertos gestos institucionales, como las reformas educativas y constitucionales de los años noventa, que aunque importantes, no han modificado las condiciones estructurales de desigualdad. Como se analizó en el capítulo 2, la escuela funciona como un espacio de tensión entre lo comunitario y lo estatal, donde se conservan algunos elementos culturales mínimos, pero no existe una política real de educación bilingüe ni la intencionalidad de una transformación de fondo. En este contexto, la interculturalidad parece operar más como herramienta de administración de la diferencia que como una apuesta por los derechos culturales.

Sin embargo, reducir el análisis a esa dimensión funcional sería ignorar los gestos, voces y acciones que se escapan de esa lógica. Las madres, las maestras, las niñas y los niños no son sujetos pasivos en esta configuración. Tal como documentamos en el trabajo de campo, hay formas de participación, cuidado, enseñanza y aspiración que expresan sentidos distintos de vida. Estas formas, aunque no siempre nombradas como resistencia, se ubican en los márgenes del orden dominante y muestran que también existen horizontes hacia una interculturalidad crítica.

Como vimos en el primer capítulo de esta tesis, los feminismos comunitarios y del Abya Yala, así como las teorías de las niñeces desde la decolonialidad, insisten en que la diferencia no debe administrarse, sino reivindicarse como punto de partida para transformar estructuras. Bajo esa mirada, la interculturalidad crítica no es un programa estatal ni una política cultural, sino un proyecto ético y político que surge desde la subalternidad. En ese sentido, los sueños expresados por las niñas y los niños en los talleres no son simples anhelos individuales ni fantasías infantiles, sino territorios simbólicos que articulan deseos, memorias y posibilidades colectivas. Entenderlos como teoría política y práctica comunitaria, permite colocarlos en el centro del análisis.

Desde esta perspectiva, la tesis se compromete con una comprensión de la interculturalidad como campo de disputa y posibilidad. En el siguiente apartado se profundizará en esta idea, explorando cómo los sueños, lejos de ser opuestos a la realidad, encarnan formas de esperanza, resistencia y vida que se tejen desde las voces y los cuerpos que, insisto, existen más allá de los marcos establecidos.

### **3.1.2. Soñar para existir y resistir: los sueños como práctica política**

Hablar de sueños en el contexto de Tamaletón no significa referirnos a lo abstracto, todo lo contrario. Desde los feminismos comunitarios y del Abya Yala, los sueños y los deseos se entienden como campos de disputa, espacios donde se manifiestan formas concretas de resistencia, de proyección colectiva y de construcción de sentido. Lejos de ser fantasías individuales, los sueños en contextos de colonialismo persistente adquieren una dimensión política y comunitaria como expresiones de dignidad.

Esta mirada se enlaza directamente con lo trabajado en el capítulo 2, donde las voces de las niñas y los niños tének, así como las de sus madres y maestras, mostraron que soñar no es un acto ingenuo, sino una práctica situada que pone en juego otros horizontes posibles. En Tamaletón, los sueños permiten imaginar una vida distinta, más justa, más cercana a los valores comunitarios y a las realidades del territorio. Por eso, analizarlos desde una perspectiva crítica es fundamental para comprender las niñeces en clave decolonial.

En este subapartado abordaremos primero el fundamento teórico de esta visión (3.1.2.1), para luego centrarnos en los sueños expresados en la comunidad tének como forma de existencia, resistencia y posibilidad (3.1.2.2).

### **3.1.2.1. Los sueños como prácticas situadas: bases conceptuales**

En esta tesis, entendemos los sueños -y las aspiraciones que los conforman- como prácticas situadas, no como capacidades individuales que operan al margen de las estructuras sociales, sino como expresiones profundamente marcadas por el contexto, la historia y las relaciones de poder. Siguiendo a Appadurai (2013), las aspiraciones son una capacidad humana general, pero solo pueden desplegarse y tomar forma dentro de un campo social determinado, es decir, en diálogo con los límites y posibilidades que cada entorno ofrece.

Desde esta perspectiva, los sueños no son sinónimo de fantasía ni se oponen a la realidad. Al contrario, son territorios de sentido en los que se dibujan futuros posibles, se negocian formas de vida y se desafían las condiciones impuestas por los marcos dominantes. Así, la posibilidad de imaginar otro futuro está directamente vinculada con los términos del reconocimiento: aquellas reglas, expectativas y valores que definen quién puede soñar, cómo y desde dónde. Estos términos no solo condicionan las oportunidades materiales, sino también las simbólicas, es decir, lo que una comunidad puede llegar a concebir como deseable, posible o legítimo (Appadurai, 2013).

En contextos como el de Tamaletón, marcados por desigualdades estructurales y por una historia larga de subordinación cultural, pensar los sueños como campo político es clave para identificar dónde y cómo se producen las disputas por el sentido. Por ello, este apartado se adentra en la dimensión política de los sueños y en su potencia como forma de resistencia colectiva, especialmente en las voces y prácticas de niñas, niños, madres y maestras tének, que como se vio en los capítulos anteriores, en muchas ocasiones imaginan y construyen horizontes que escapan a la lógica dominante.

En los marcos decoloniales, los sueños y las visiones no se reducen a ilusiones privadas, sino que emergen como saberes profundamente entrelazados con el territorio y la vida comunitaria. Leanne Betasamosake Simpson (2014) lo plantea con claridad en su ensayo *Land as Pedagogy*, donde argumenta que la tierra misma actúa como maestro, formando “inteligencias” propias de los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, soñar no es una abstracción, sino un acto situado, nacido de la experiencia con el territorio, la lengua, los ancestros, y las prácticas comunitarias.

Simpson (2014) afirma que, para reconstruir formas de vida basadas en valores indígenas como el cuidado, el liderazgo colectivo y la toma de decisiones relacional, es necesario desligarse del sistema educativo estatal y reivindicar la tierra como contexto y agente pedagógico.

Desde esta perspectiva, las aspiraciones de niñas y niños tének pueden leerse como prácticas de conocimiento político situadas en el territorio. Ellos no imaginan futuros abstractos, sino vidas posibles que nacen de lo que viven: la escuela, la familia, lo comunitario, lo lingüístico, lo ambiental, etc. En ese sentido, soñar se vuelve una forma de pedagogía donde los deseos visibilizan otros tipos de mundo posibles.

Siguiendo esta línea de ideas, resulta importante la propuesta de bell hooks (2003) en su obra *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, donde propone una visión profundamente política de la educación. Para ella, la esperanza no es un estado emocional, sino una praxis: una herramienta ética que permite imaginar y crear comunidades educativas más justas. Enseñar con esperanza implica abrir espacios para la voz, la dignidad y la transformación, incluso en contextos adversos. En este sentido, la escuela no solo reproduce normas, también puede convertirse en un lugar donde se gestan resistencias y posibilidades.

Esta visión es clave para leer los relatos y aspiraciones de niñas y niños tének en Tamaletón. Como vimos en el segundo capítulo de esta tesis, aunque la institución escolar reproduce muchas veces una lógica funcional de interculturalidad, también, gracias a maestras, madres y a la agencia de las propias niñas, emergen prácticas de cuidado, comunidad y sueños compartidos. Así, la esperanza pedagógica, en términos de bell hooks (2003), permite sostener horizontes donde educar no sea imponer, sino acompañar a imaginar mundos posibles, deseables y propios.

Finalmente, para sostener una comprensión de los sueños y aspiraciones fuera del marco individualizante y eurocentrado, es necesario acudir a marcos que permitan situar estas expresiones como parte de un proyecto colectivo de vida. Regresamos entonces a Catherine Walsh (2013) quien, a través de la interculturalidad crítica, propone pensar desde los “saberes otros”, es decir, desde las epistemologías que emergen de los pueblos indígenas, afrodescendientes y subalternizados del Abya Yala. En esta perspectiva, los sueños no son simples proyecciones personales, sino expresiones de lo común, de horizontes de vida construidos desde las resistencias cotidianas y las memorias compartidas.

Así, Walsh (2013) propone el concepto de “proyecto de vida” para referirse a aquellas formas colectivas de imaginar el futuro que se sostienen en una relación integral con la comunidad, la tierra, la lengua, la espiritualidad y el tiempo. Desde aquí, los sueños de las niñas y niños tének, así como los deseos y preocupaciones de sus madres y maestras, pueden leerse como parte de un proceso más amplio de afirmación identitaria y reconstrucción de mundos.

Como vimos en el primer capítulo de la tesis, este tipo de lectura exige romper con las nociones tradicionales de niñeces, aspiración y educación. Desde la interculturalidad crítica, los sueños se convierten en lenguaje político y los proyectos de vida, en horizonte epistémico. Por eso, el siguiente apartado se adentrará en cómo estas formas de soñar toman cuerpo en Tamaletón, mostrando que soñar es intervenir en la realidad desde otros lugares.

### **3.1.2.2. Soñar en Tamaletón**

En Tamaletón, los sueños de niñas y niños no pueden entenderse como expresiones abstractas ni como ilusiones desvinculadas de la realidad. Tal como vimos en el capítulo 2, las aspiraciones infantiles están profundamente enraizadas en su entorno comunitario, en la vida cotidiana, en sus afectos, en el trabajo y el juego, en la familia extendida y en el territorio que habitan. Soñar, en este contexto, se revela como una práctica situada, relacional y profundamente política.

Desde sus palabras y dibujos, niñas y niños tejieron imágenes de futuro atravesadas por la esperanza, la pertenencia y el deseo de una vida buena y feliz. Sus sueños no son disociados de su realidad, sino que se construyen desde ella: desean ser maestras, soldados, médicos, cocineras, albañiles; quieren seguir estudiando, vivir con sus familias, cuidar a sus abuelos, trabajar en su comunidad, conocer el mar o viajar a Monterrey. En sus visiones, no se rompe el lazo con su comunidad ni con sus raíces: muchas y muchos sueñan con seguir viviendo en Tamaletón, o con regresar después de haber estudiado. Quieren caminos sin baches, más escuelas, agua limpia, naturaleza preservada y personas felices. Estos deseos no responden a parámetros idealizados impuestos desde fuera, sino que expresan un horizonte de vida digno y posible, basado en la experiencia vivida.

Este modo de soñar se vincula directamente con lo que Appadurai (2013) denomina “la capacidad de aspirar”: una capacidad humana que se configura socialmente y se moldea en diálogo con las condiciones de reconocimiento y redistribución que ofrece -o niega- el entorno. Las niñas y los niños tének muestran que sus aspiraciones no solo son legítimas, sino también profundamente coherentes con la realidad que habitan. Lejos de estar marcadas por la fantasía descontextualizada, sus proyecciones de futuro parten del presente, lo interrogan y lo expanden. Soñar, en su caso, es una forma de conocer y resistir.

Como vimos anteriormente, este vínculo entre territorio, conocimiento y deseo ha sido trabajado por Leanne Betasamosake Simpson (2014), quien plantea que los sueños y las visiones deben ser comprendidos como formas de inteligencia práctica, como herramientas epistemológicas comunitarias. Desde esta mirada, soñar no es una actividad secundaria, sino una manera legítima y situada de producir sentido y horizonte desde los saberes indígenas. En Tamaletón, los sueños de las niñas pueden leerse como expresiones de esa inteligencia relacional, comunitaria y encarnada en el territorio, donde aspirar a una vida feliz no es una evasión de la realidad, sino una manera de proyectar lo común desde lo que se vive.

Las madres y maestras de la comunidad también reconocen el valor de estos sueños. A lo largo del capítulo 2 se evidenció que acompañan e impulsan las aspiraciones de niñas y niños, añadiendo incluso sus propios deseos: que sus hijas no

se casen jóvenes, que sus hijos no tengan que migrar si no lo desean, que continúen hablando su lengua, que tengan trabajos dignos, que sean felices. Esta agencia de madres y maestras, también se configura como un gesto político que amplía los horizontes posibles de vida para las niñas. Así, soñar en Tamaletón es también una práctica intergeneracional que entreteje experiencias, cuidados, anhelos y visiones compartidas.

Bell hooks (2003), en su propuesta de una pedagogía de la esperanza, señala que la esperanza no es una emoción pasiva, sino una praxis que habilita la voz y la agencia, especialmente en contextos escolares. En Tamaletón, tanto niñas y niños como sus maestras habitan esa esperanza como práctica que no niega los límites estructurales, sino que insiste en construir futuros posibles desde la comunidad. En sus palabras, la escuela aparece como un espacio de alegría, encuentro y posibilidad, no ajeno del afecto ni de la vida cotidiana, sino atravesado por ellos.

La fuerza de estos sueños no radica solo en lo que expresan, sino en cómo lo hacen: desde el cuerpo, la palabra, el juego, el dibujo, el deseo. Son sueños que, como plantea Catherine Walsh (2013), permiten pensar más allá de la matriz colonial moderna de aspiraciones individuales, mercantilizadas y desarraigadas. Los proyectos de vida que imaginan las niñas tének no siguen necesariamente las lógicas occidentales del éxito o la movilidad ascendente, sino que plantean futuros comunitarios, afectivos, territoriales y plurales. Reconocerlos como tales es parte fundamental de la tarea de una interculturalidad crítica.

Así, soñar en Tamaletón se vuelve una forma de existir y de resistir. No como antónimo de la realidad, sino como su extensión política. Los sueños no deben ser leídos desde la mirada adulta como ingenuos o “infantiles”, sino como prácticas epistémicas que revelan un horizonte legítimo del mundo. En los sueños de las niñas tének habita un proyecto político que, como se profundizará en los siguientes apartados, ofrece claves para re imaginar lo común desde la comunidad.

### **3.1.3. Interculturalidad y sueños como práctica política: apuntes personales**

El análisis desarrollado en este apartado muestra que las niñeces tének no pueden comprenderse desde las categorías rígidas del modelo occidental, donde el desarrollo infantil suele pensarse de manera lineal, individual y desvinculada del entorno. Por el contrario, lo que revelan las experiencias compartidas en los talleres es que las niñas y los niños de Tamaletón construyen su mundo en diálogo constante con el territorio, el juego, la lengua, los vínculos familiares y comunitarios.

Tal como se argumentó en el capítulo 1, las categorías universales sobre “la infancia” deben ser problematizadas desde una perspectiva crítica, intercultural y decolonial. El adultocentrismo, entendido como una forma de organización del mundo que desvaloriza la voz y la experiencia infantil, pierde fuerza en contextos donde las niñas y los niños participan activamente de la vida social, opinan, preguntan, inventan, sueñan y construyen sentido. En Tamaletón, como se ha visto, esto ocurre en sus formas de narrar, de recordar, de jugar, de imaginar, e incluso en sus silencios y gestos. Sus dibujos no solo representan lo que ven, sino lo que valoran y sueñan. Sus palabras están llenas de referencias afectivas, simbólicas y territoriales, y se entretajan con el tének como lengua viva que da forma a su experiencia.

Este subcapítulo permitió, además, abrir el campo de lo pedagógico más allá del aula: los espacios comunitarios, el arroyo, la milpa, el hogar y el juego son también lugares donde circula el conocimiento. Las voces infantiles registradas revelan una capacidad profunda de observación, análisis y deseo, que cuestiona los marcos que tienden a ubicar a las infancias indígenas desde la falta o la carencia.

El reconocimiento de estos saberes no solo reconfigura lo que entendemos por educación, sino que también permite trazar horizontes distintos de justicia para las niñeces, como se retomará en el capítulo 3.3. Y, sobre todo, obliga a pensar que las niñas y niños no son simplemente futuros ciudadanos, sino actores presentes, generadores de conocimiento y sentido, capaces de pensar su mundo y proponer otras formas de vivirlo.

### **3.2. Cuidar, enseñar, acompañar: hacia una pedagogía situada en Tamaletón**

Este apartado parte de lo expuesto en los capítulos 1 y 2: las niñeces tének no pueden comprenderse desde categorías universales ni desde modelos homogéneos de desarrollo. Como ya vimos en el capítulo 2, la escuela en Tamaletón se convierte en un lugar de encuentro, pero también de tensiones, entre proyectos comunitarios y lógicas estatales. Aquí nos proponemos explorar cómo los cuidados, los vínculos, los sueños y las formas de enseñanza desde las madres y maestras tének configuran una pedagogía situada que desafía los modelos hegemónicos y se enraíza en el territorio. Como ya discutimos en el marco teórico del capítulo 1, esta lectura se sustenta en perspectivas feministas, decoloniales e interculturales críticas que permiten reconocer estas prácticas como saberes pedagógicos legítimos, no como rezagos a superar.

En las páginas anteriores analizamos cómo los sueños de las niñas y los niños tének expresan horizontes situados, anclados en su territorio, sus vínculos afectivos y su vida cotidiana. En este apartado, retomamos esos sueños para preguntarnos desde dónde se sostienen, acompañan y alimentan. ¿Qué mujeres acompañan estos procesos? ¿Cómo se enseña, se cuida y se forma más allá del aula? ¿Qué pedagogías emergen desde las experiencias comunitarias y los vínculos cotidianos?

Desde una mirada decolonial e interseccional, proponemos ampliar la noción de educación más allá de lo formal, incorporando los saberes que se transmiten desde la vida comunitaria, especialmente por parte de las madres y de algunas maestras. En este sentido, recurrimos a las pedagogías del cuidado, la educación popular y las pedagogías comunitarias para leer cómo el acompañamiento, el afecto y la transmisión de saberes locales también forman parte de la educación.

Lejos de reproducir una idea unidireccional del aprendizaje, aquí entendemos la educación como un proceso relacional, situado y comunitario. Así, el cuidado - tradicionalmente relegado al ámbito doméstico- es también una práctica educativa con poder formativo y político. A través de este análisis, buscamos mostrar que en Tamaletón, la enseñanza no se limita al aula, sino que se extiende a los vínculos, los afectos y las resistencias cotidianas que habilitan la posibilidad de soñar.

En este apartado nos aproximaremos a las pedagogías comunitarias que emergen desde Tamaletón, entendidas no como modelos impuestos ni como prácticas marginales, sino como formas situadas de enseñar, cuidar y acompañar. Para ello, en

un primer momento (3.2.1), recuperamos marcos teóricos que permiten pensar el cuidado como una práctica política y pedagógica, la enseñanza como una experiencia vinculada al territorio, y los sueños como expresión de agencia y conocimiento. Posteriormente (3.2.2), nos adentraremos en los caminos concretos que madres, maestras y niñas y niños trazan día a día, desde una pedagogía que entrelaza lo afectivo, lo comunitario y lo crítico, configurando horizontes educativos propios que dialogan, tensionan y resignifican las propuestas escolares convencionales.

### **3.2.1. La educación desde los vínculos: fundamentos de una pedagogía situada**

Las voces y los sueños de las niñeces tének no emergen en el vacío. Detrás de cada deseo expresado, de cada aspiración compartida, hay mujeres que cuidan, acompañan y enseñan. Madres que sostienen los vínculos cotidianos, maestras que habilitan espacios de escucha y afecto, y comunidades que, con sus propias tensiones, siguen siendo lugares de transmisión de saberes.

En este apartado nos centramos en el papel pedagógico -muchas veces invisibilizado- que desempeñan las madres y las maestras en la configuración de horizontes infantiles. Exploramos cómo los cuidados cotidianos se convierten en herramientas formativas, y cómo desde la escucha y el acompañamiento se construyen aprendizajes.

Apoyadas en marcos como las pedagogías del cuidado y los feminismos comunitarios, proponemos una lectura que reconozca a estas mujeres como sujetas pedagógicas, capaces de abrir caminos educativos desde sus propias experiencias, intuiciones y conocimientos. En un contexto donde la escuela institucional suele responder a lógicas ajenas a lo comunitario, estas formas de enseñar desde el afecto y el territorio representan una apuesta por una pedagogía situada y viva.

#### **3.2.1.1. El cuidado como práctica pedagógica y política**

Tomamos las de pensamiento feminista sobre el cuidado de Joan C. Tronto, quien propone una comprensión del cuidado no como una cualidad esencialmente femenina, sino como una actividad central para la vida humana. En su obra *Moral Boundaries: A political argument for an ethic of care* (1993), la autora argumenta que reducir el cuidado a una "moralidad de las mujeres" no solo es empíricamente inexacto, sino también políticamente peligroso, ya que las labores de cuidado no son exclusivas de las mujeres, ni siquiera de lo privado: es una responsabilidad compartida, profundamente política, históricamente ejercida también por personas racializadas, empobrecidas y pertenecientes a grupos subalternizados.

¿Por qué esto es importante en el contexto de Tamaletón? Porque desde esta perspectiva, el cuidado se revela como una actividad degradada por el sistema social dominante, precisamente porque ha sido sostenida por sujetos a quienes no se les reconoce poder ni centralidad. Tronto (1993) señala que esta desvalorización cumple una función política: mantener los privilegios de quienes no cuidan, y perpetuar una organización social basada en jerarquías. Esta reflexión cobra un sentido particular en comunidades como Tamaletón, donde el cuidado no solo es una necesidad cotidiana, sino también un entramado de saberes, vínculos y sostenimientos colectivos que escapan a las lógicas individualistas del sistema dominante. En el contexto de Tamaletón, las tareas de cuidado -desde preparar los alimentos y acompañar el aprendizaje, hasta sostener la lengua y organizar la vida comunal- son realizadas en su mayoría por mujeres, pero no deben entenderse como roles impuestos o pasivos, sino como espacios de agencia situados.

Estas ideas son fundamentales, porque lo que observamos en Tamaletón es una red de prácticas que sostienen no solo la vida física, sino también los horizontes de sentido, los sueños de las niñas y los proyectos comunitarios. Madres, abuelas y maestras, cada una desde su lugar, ejercen una pedagogía del cuidado que enseña, contiene, escucha y guía, aún en contextos marcados por la precariedad, la desigualdad estructural y la distancia del Estado. Su labor, en muchos casos silenciosa o desvalorizada, constituye el corazón de la reproducción comunitaria: cuidar en Tamaletón es también preservar la lengua, proteger la tierra, acompañar el aprendizaje y sostener los vínculos afectivos. Así, cuidar, enseñar, acompañar y soñar con las

niñas y los niños no son gestos individuales o sentimentales, sino prácticas de agencia, resistencia y construcción de horizontes colectivos.

En el marco educativo de Tamaletón, donde la escuela se vive como un espacio de afectos, vínculos y comunidad, regresamos a bell hooks (2003) y su propuesta sobre la pedagogía de la esperanza, que plantea que enseñar no puede dissociarse del amor, la justicia ni del compromiso por transformar la realidad de quienes aprenden, especialmente cuando han sido históricamente marginados. En las aulas de la comunidad, como mostraron las voces de niñas, niños, madres y maestras, los sueños y deseos no se transmiten únicamente como metas individuales, sino como anhelos entrelazados lo colectivo. La escuela no es entendida solo como instrucción, sino como una extensión de la vida comunitaria.

Este horizonte se vincula con lo que Tronto (1993) define como la centralidad del cuidado como una actividad humana fundamental, desvalorizada por estructuras que privilegian lo productivo sobre lo relacional. Es decir, en Tamaletón, el cuidado está en el centro de las prácticas pedagógicas, no como una tarea secundaria o informal, sino como una acción ética y política que sustenta la educación. Algunas maestras enseñan con afecto y cercanía, pero también con compromiso político: impulsan a las niñas y niños a soñar, a imaginar un futuro posible, aunque a veces sin consideración de su lengua y cultura. Las madres, por su parte, sostienen la escuela desde lo cotidiano. Esa red de cuidados no responde a una visión individualista, sino a un entramado comunitario que reconfigura el rol de la escuela en la vida colectiva.

Por eso, la propuesta de bell hooks (2003) sobre la esperanza como praxis se vuelve inseparable de lo que sucede en Tamaletón. Soñar no es aquí una actitud pasiva ni optimista sin fundamento, sino una forma de resistir, de educar y de proyectar. La esperanza, como la entienden las maestras y madres de la comunidad, no ignora las violencias estructurales que atraviesan sus vidas, pero las enfrenta apostando por lo común, por la ternura, por el acompañamiento, por el reconocimiento del saber que traen las niñas y los niños. Esta esperanza es, en sí misma, un acto pedagógico transformador, que construye desde abajo otras formas de enseñar y aprender, en diálogo con las raíces tének y con los sueños que cada día se dibujan en la escuela y en la comunidad.

### **3.2.1.2. Una pedagogía situada en el territorio**

En línea con estas miradas que reivindican el cuidado, la afectividad y los vínculos como prácticas pedagógicas legítimas, Leanne Betasamosake Simpson (2014), propone una pedagogía radicalmente situada que parte del territorio como fuente y forma de conocimiento. En su planteamiento, la tierra no es solo un espacio físico, sino una maestra: una red de relaciones entre cuerpos, historias, lenguajes y sueños. Soñar, desde esta perspectiva, es una forma de práctica comunitaria, una manera de leer el mundo desde la memoria y la historia colectiva.

Estas ideas cobran sentido en Tamaletón, donde las aspiraciones de las niñas y los niños están profundamente ancladas en su entorno: mencionan el deseo de vivir en su comunidad, de cuidar la naturaleza, de abrazar a sus madres o de ser maestras, soldados, doctoras o artistas. Es decir, el territorio, la familia, la lengua y la vida cotidiana aparecen como parte constitutiva de ellos. Así, sus aspiraciones no se sitúan en un “afuera” abstracto, sino en una geografía emocional, relacional y cultural que les es propia (Simpson, 2014). Desde esta mirada, la educación no puede desligarse del territorio ni de los vínculos que lo sostienen.

La observación de la vida cotidiana en Tamaletón confirma esta pedagogía encarnada en el territorio. Como documenta Hernández (2015), las mujeres inician su jornada antes del amanecer, preparando alimentos para los hijos que van a la escuela o los hombres que parten al campo, y luego continúan con labores de acarreo de agua, lavado en los arroyos y bordado. Estas tareas no solo sostienen la vida material, sino que también comunican valores, saberes y formas de vinculación comunitaria a las niñas y niños que las observan, participan o acompañan. Lo educativo no está restringido al aula: se despliega en el andar, en el juego, en los silencios y en las decisiones cotidianas. Esta cotidianidad marca una distancia con las formas de enseñanza escolarizadas que muchas veces ignoran estas dimensiones de vida.

Simpson (2014), al nombrar los sueños como “inteligencia comunitaria”, abre la posibilidad de leer los anhelos de las infancias tének como parte de una epistemología propia, que entrelaza conocimiento, deseo y territorio. Reconocer esto, en el contexto

escolar y más allá de él, exige descolonizar las nociones de aprendizaje, y asumir que las pedagogías comunitarias no solo enseñan contenidos, sino también formas de estar en el mundo y de imaginarlo desde el cuidado y la reciprocidad.

### **3.2.2. Pedagogías críticas en el contexto de Tamaletón**

La educación en Tamaletón no puede ser pensada únicamente desde el aula o el currículo oficial. Como se ha mostrado en los apartados anteriores, las formas de aprender, cuidar y acompañar a las niñas están profundamente entrelazadas con el territorio, con los vínculos comunitarios y con una dimensión ética situada. Sin embargo, esto no significa que la escuela sea irrelevante, sino que su sentido está en disputa: entre lo comunitario y lo institucional, entre lo impuesto y lo vivido.

Este apartado se nutre de las pedagogías críticas, entendidas como marcos que permiten leer lo educativo como práctica situada, relacional y política. Retomamos aquí las propuestas de Paulo Freire y Catherine Walsh para reflexionar sobre las tensiones, resistencias y horizontes que se configuran en Tamaletón. Sus ideas nos ofrecen claves para comprender cómo se construyen y negocian los sentidos de la enseñanza, la autoridad pedagógica, la lengua, el orden y el futuro. Lejos de asumir a la escuela como un espacio neutral, proponemos pensarla como lugar de contradicción, pero también de posibilidad.

#### **3.2.2.1. La educación como acto político y emancipador**

Retomamos a Freire (1971) desde su concepción de la educación como un acto profundamente político y emancipador. Su propuesta de una pedagogía del oprimido plantea que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para que cada persona, desde su lugar y experiencia, pueda construir sentido, desarrollar conciencia crítica y transformar su realidad. Esta perspectiva cobra especial relevancia al mirar lo que sucede en Tamaletón, donde las niñas y los niños no son considerados recipientes vacíos a los que hay que “llenar” de saberes, sino portadores de conocimientos situados, de preguntas legítimas y de sueños que expresan

comprensión del mundo. Así, cuando las maestras escuchan sus deseos, y cuando las madres dialogan con ellos sobre lo que quieren ser o hacer, no están “orientando” desde arriba, sino abriendo espacios reales de interlocución y construcción conjunta de sentido.

Este principio de educación dialógica se ejemplifica en lo que narran las niñas y niños tének cuando sus voces son escuchadas en el aula, y también cuando no lo son. López (2020) documenta una escena en la que los niños y las niñas querían observar la lluvia durante la clase, y cómo, tras cierta resistencia, la maestra cedió. En ese instante, los niños y las niñas comenzaron a hablar en tének sobre “*el mam*”, el ser que hace llover, compartiendo relatos que entrelazaban cosmovisión, experiencia y afecto. Estos intercambios, lejos de distraer, revelan el potencial pedagógico que habita en la escucha activa, el respeto a los saberes propios y la posibilidad de construir sentido desde el mundo de las niñeces. Como planteamos en el capítulo 1, estas experiencias desafían el adultocentrismo al posicionar a las niñeces como sujetos con agencia epistemológica, capaces de narrar y reinterpretar su entorno.

Las estrategias de las madres, quienes sostienen el aprendizaje cotidiano desde el hogar y acompañan los procesos escolares con compromiso, también pueden leerse como prácticas de educación popular. Desde sus saberes comunitarios y sus experiencias de vida, muchas de ellas alientan a sus hijas e hijos a estudiar, pero sin desarraigarlos de su entorno; sueñan con que puedan tener un trabajo, una vida tranquila y feliz, una familia, sin renunciar a su lengua ni a su lugar.

Desde la perspectiva de muchas familias tének, el aprendizaje ocurre cuando el cuerpo explora, cuando el error enseña, cuando el niño o la niña miden, calculan, prueban. Como lo recupera López (2020), para algunos adultos “no tiene sentido impedir que los niños [ o las niñas] se suban a los árboles; lo importante es que calculen si la rama resiste”. Esta concepción contrasta con las normas escolares que exigen disciplina y quietud como condición para el aprendizaje, deslegitimando así otros modos de conocer. El silencio de las madres ante el discurso escolar no debe confundirse con aceptación: como señala la misma autora, muchas mujeres asisten a las pláticas escolares “solo a escuchar”, sabiendo que sus formas de criar y enseñar no se reducen a lo que “les vienen a enseñar”.

Como Freire (1994) lo plantea, la educación como práctica de la libertad comienza cuando se reconoce el saber del otro como válido, y se construyen colectivamente los caminos para leer el mundo y transformarlo. Esta afirmación se enlaza directamente con la crítica al adultocentrismo desarrollada en el primer capítulo de esta tesis, donde se problematizó la idea de que las personas adultas poseen el monopolio del conocimiento, la razón o la autoridad pedagógica. En contextos como Tamaletón, las voces de las niñas y los niños muestran no solo comprensión del mundo, sino también propuestas, anhelos y lenguajes propios que interpelan esa jerarquía. Reconocer su agencia y sus saberes no es un gesto condescendiente, sino un posicionamiento ético y político que desafía las estructuras verticales de la educación tradicional. En ese sentido, cuando madres y maestras en la comunidad escuchan activamente, dialogan y caminan junto a las niñas, están practicando una pedagogía que rompe con el adultocentrismo y apuesta por una educación situada, horizontal y liberadora.

### **3.2.2.2. Aprender viviendo: interculturalidad, comunidad y proyecto de vida**

Finalmente, regresamos a la propuesta de Catherine Walsh (2010), para analizar lo que ocurre en Tamaletón como parte de un horizonte epistémico propio, legítimo y colectivo. Desde su planteamiento sobre la interculturalidad crítica, Walsh (2010) defiende la necesidad de una educación que no se limite a incorporar la diferencia como adorno o estrategia de inclusión funcional al sistema, sino que parta de ella como eje transformador. La diferencia, entonces, no se tolera ni se adapta: se sitúa como punto de partida para construir proyectos de vida colectivos, enraizados en los territorios, en los saberes heredados y en las prácticas cotidianas que se resisten a ser absorbidas por la lógica hegemónica.

Esto implica mirar los sueños, los afectos, los vínculos, las formas de enseñanza, de crianza y de cuidado como formas concretas de producción de conocimiento. Las madres y maestras de Tamaletón, al acompañar los sueños de niñas y niños están tejiendo, día con día, un horizonte pedagógico propio, en el que el deseo y la comunidad son ejes estructurantes. Ese horizonte no se impone desde fuera

ni responde a los marcos tradicionales de éxito escolar, sino que se vive y se construye en las casas, en los salones de clase y en los caminos para llegar a la escuela.

En este sentido, es clave reconocer que el horizonte educativo que se va tejiendo en Tamaletón no puede entenderse como déficit. La propuesta de Catherine Walsh sobre la educación intercultural crítica nos permite leer estas formas comunitarias de enseñanza como proyectos epistémicos válidos, que no requieren “adaptarse” a la matriz occidental para adquirir legitimidad. La afirmación de los “proyectos de vida” como horizonte formativo (Walsh, 2009) abre espacio para que los sueños de niñas y niños, las estrategias de cuidado materno y las intuiciones pedagógicas de las maestras, sean comprendidos como parte de una educación para la vida, desde la vida.

En ese sentido, la educación que emerge en Tamaletón es una forma de vida y de pensamiento situada, que se distancia de la matriz occidental sin necesidad de confrontarla directamente. Se trata de una educación que se reconfigura desde lo común, que no responde a la lógica de la competencia individual sino a la reciprocidad, y que apuesta por proyectos de vida que incluyen cuidar, sembrar, enseñar, acompañar, jugar, proteger y aprender. Leída desde Walsh (2010), esta experiencia nos obliga a repensar el sentido de la escuela, no como institución, sino como espacio posible para la dignificación de los saberes, los cuerpos, los territorios y las aspiraciones de las niñas y los niños, en diálogo con quienes cuidan y enseñan.

Finalmente, estas formas de acompañar las niñas no se oponen frontalmente a la escuela, pero sí cuestionan su hegemonía y la invitan a transformarse. Como recupera Villagómez Bolaños en su tesis (2018), las mujeres tének han conquistado espacios de agencia a través de su participación comunitaria, su regreso a la educación formal y su búsqueda de condiciones más dignas para sus hijos. Esta agencia no es individualista, sino profundamente tejida al entramado colectivo: lo pedagógico, lo político y lo afectivo se entrecruzan en la vida cotidiana, produciendo sentidos alternos a los que ofrece la política pública. Nombrar estas pedagogías es también abrir camino a una justicia educativa intercultural que no impone, sino que dialoga.

### **3.2.3. Entre cuidados, saberes y perspectivas personales**

Las reflexiones desarrolladas en este apartado permiten comprender que, en Tamaletón, el acto de enseñar no puede separarse del de cuidar, acompañar y soñar colectivamente. A lo largo del 3.2.1, se recuperaron marcos teóricos que revalorizan el cuidado como categoría política y epistémica, así como formas de aprendizaje situadas en el territorio y los vínculos, descentrando así las nociones tradicionales de pedagogía escolarizada. En diálogo con estas autoras, en el 3.2.2 se mostraron los caminos concretos que, desde las prácticas cotidianas, van configurando una pedagogía crítica y comunitaria en Tamaletón, nutrida por la experiencia de madres, niñas, niños y maestras que sostienen -muchas veces sin ser nombradas- procesos de enseñanza y crianza arraigados en su contexto.

Estas tramas educativas constituyen en sí mismas proyectos epistémicos que tensionan el orden escolar dominante, anclado en jerarquías adultocéntricas, homogenización lingüística y contenidos desvinculados de la vida. Como ya se problematizó en el capítulo 1, los marcos hegemónicos de la educación infantil, atravesados por concepciones occidentales de desarrollo, disciplina y rendimiento académico, invisibilizan las múltiples formas de aprendizaje y de agencia que se despliegan en contextos indígenas. El análisis de este apartado retoma y profundiza esta crítica, mostrando cómo las pedagogías comunitarias de Tamaletón articulan saberes propios con estrategias de resistencia frente a lógicas educativas estandarizadas, recuperando el lugar de los sueños, el cuerpo, la lengua y el juego como componentes legítimos del proceso formativo.

A su vez, el análisis permitió dar cuenta de los desafíos que enfrentan madres y maestras tének ante el mandato institucional de “cumplir” con modelos escolares que muchas veces no dialogan con sus formas de crianza. Sin embargo, lejos de ser pasivas receptoras de esos modelos, ellas desarrollan estrategias para acomodar, negociar o resistir, abriendo espacios desde donde sostener otros modos de habitar la escuela y acompañar a las niñas.

Estas pedagogías del cuidado y del vínculo que se despliegan en Tamaletón también proponen otras formas de entender el conocimiento, el desarrollo y el futuro,

en concordancia con los planteamientos de los feminismos comunitarios y del Abya Yala recuperados en el capítulo 1. Como se verá en el siguiente apartado de este capítulo, los sueños de las niñas y los niños, leídos desde estos marcos, no solo iluminan sus aspiraciones individuales, sino que nos permiten imaginar horizontes colectivos en los que otra educación y forma de existir es, no solo posible, sino ya existente.

### **3.3. Horizontes: claves de esperanza**

El recorrido hasta aquí ha permitido abrir espacios dentro de las categorías rígidas con las que usualmente se analiza a las niñas, la educación y el cuidado en el contexto de Tamaletón y algunos otros que no siguen las lógicas hegemónicas. En el primer capítulo, establecimos un marco teórico que desafía las nociones universales de infancia, incorporando miradas feministas, comunitarias, decoloniales e interculturales que permiten pensar desde los márgenes. En el segundo capítulo, fuimos al territorio: escuchamos voces, sueños, trayectorias y tensiones que dan cuenta de un entramado social activo, donde madres, maestras, niñas y niños co-construyen horizontes educativos propios desde lo situado.

En lo que va de este tercer capítulo, realizamos una problematización crítica que entreteje lo observado y lo vivido con lo teórico trabajado. No se busca ofrecer respuestas definitivas, sino abrir interrogantes que emergen desde el corazón mismo de la comunidad, y mío. Aquí, la agencia, la interculturalidad y los vínculos entre las prácticas locales y políticas estatales se vuelven claves para entender cómo se resiste, se transforma y se sueña desde Tamaletón.

Ahora, desde una lectura crítica, este apartado explora no solo cómo la comunidad responde a las imposiciones del Estado, sino también cómo crea alternativas que desbordan la lógica institucional. A través de este análisis, se propone visibilizar las formas comunitarias de cuidado y conocimiento como apuestas epistémicas y políticas que sostienen la vida.

### **3.3.1. La agencia como capacidad situada: más allá de la resistencia visible**

Cuando se habla de agencia, especialmente en el campo de los derechos humanos y los estudios de género, suele pensarse en acciones visibles, confrontativas o disruptivas: protestas, denuncias públicas, desobediencia civil o formas explícitas de resistencia. Esta mirada, fuertemente influida por paradigmas liberales y occidentales, asocia la agencia con la capacidad de desafiar de manera abierta y frontal al poder. Desde esta lógica binaria, quien no resiste conscientemente, obedece; y quien no denuncia, consiente. Así, se deja fuera un amplio espectro de formas de acción que no encajan en estos moldes, pero que configuran prácticas significativas de transformación social, política y epistémica (Mahmood, 2005).

Paralelamente, estas concepciones limitadas de la agencia han sido especialmente problemáticas cuando se aplica a las mujeres indígenas, quienes han sido representadas de forma persistente como víctimas pasivas, atrapadas en sus contextos culturales y sin capacidad de deliberar sobre sus propios derechos (Saavedra, 2018). Esta narrativa hegemónica, sostenida desde ciertos discursos institucionales y también académicos, reproduce imágenes coloniales que las describen como “ignorantes, premodernas, esclavizadas por sus costumbres” (Saavedra, 2018, p. 141). Bajo esta mirada, las mujeres en general, pero en especial las niñas y mujeres indígenas, aparecen como sujetas carentes de voz, y su existencia cotidiana, marcada por prácticas de cuidado, mediación, silencio, intuición o incluso aceptación de ciertas normas, es interpretada como falta de autonomía o incapacidad crítica. Esta visión no sólo borra las formas situadas de agencia, sino que también perpetúa un marco de intervención paternalista que justifica decisiones tomadas desde fuera de sus contextos, negando la posibilidad de que existan otras formas válidas de ejercer poder, cuidado y decisión.

La vida cotidiana en Tamaletón ofrece claves para pensar una noción más compleja y situada de la agencia. Las madres que cuidan y enseñan a sus hijas e hijos desde sus saberes comunitarios; las maestras que navegan entre los mandatos estatales y los vínculos comunitarios para construir formas propias de enseñanza; las niñas y niños que, a través de sus dibujos, juegos y sueños, se apropian del mundo y

lo resignifican desde su experiencia. Todas estas acciones, aunque no se nombren como “resistencias” ni se formulen en clave política explícita, son expresiones concretas de agencia. Son modos de actuar dentro de estructuras históricas, culturales y sociales que no siempre pueden cambiarse por la fuerza, pero que sí pueden ser habitadas de manera crítica, creativa y a veces subversiva.

En este subapartado exploraremos algunas claves conceptuales para comprender la agencia desde una perspectiva situada y no necesariamente confrontativa. Para ello, partimos de los aportes de Saba Mahmood (2009, 2012), quien desafía la idea de que toda agencia debe manifestarse como oposición abierta, proponiendo en cambio entenderla como la capacidad de actuar dentro de marcos normativos sin quedar completamente sujetas a ellos. Luego, con Patricia Hill Collins, examinaremos cómo las mujeres -especialmente las mujeres racializadas- desarrollan formas de conocimiento y resistencia colectiva desde sus lugares socialmente desventajados, construyendo lo que ella denomina "epistemologías del punto de vista". En el siguiente subapartado, el análisis se ampliará con las contribuciones de autoras como Raewyn Connell (2020), Rita Segato (2021) y Judith Butler (1990), para seguir tejiendo cómo se construyen y tensionan las estructuras de poder, género y subjetividad en el entramado de la vida comunitaria y escolar en Tamaletón.

### **3.3.1.1. Más allá de la resistencia: agencia situada**

Saba Mahmood (2012) propone una crítica radical a la idea liberal de agencia como sinónimo exclusivo de resistencia. En su obra *Politics of piety: the Islamic revival and the feminist subject*, argumenta que reducir la agencia a la oposición consciente frente al poder invisibiliza múltiples formas en que los sujetos actúan dentro de marcos normativos sin necesariamente reproducirlos pasivamente. Para Mahmood, la agencia debe entenderse también como la capacidad de actuar dentro de las estructuras sociales, religiosas o morales, explorando los modos en que las personas negocian su lugar en el mundo sin que ello suponga sumisión.

Esta perspectiva es clave para comprender las experiencias en Tamaletón sin forzar una interpretación binaria entre resistencia y dominación. Las mujeres que

deciden seguir ciertos roles tradicionales, pero los reconfiguran desde sus propias decisiones; las niñas y niños que aprenden en la escuela, pero que reinterpretan lo aprendido desde la lengua y cultura tének; las maestras que aplican contenidos oficiales, pero los mezclan con narrativas locales: todas estas acciones son ejemplo de agencia, no siempre visible, pero no por eso menos importante.

Siguiendo estas ideas, Patricia Hill Collins expone como la agencia no puede entenderse de forma aislada ni descontextualizada. En su obra *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2022), Collins plantea que las mujeres negras - y, por lo tanto, posiblemente las mujeres racializadas, colonizadas o subalternizadas en distintos contextos- han desarrollado formas de conocimiento y acción política que no siempre son reconocidas por los marcos dominantes de la teoría crítica. Estas formas de resistencia, en lugar de centrarse en el activismo confrontativo, se construyen a través de los cuerpos, los afectos, los saberes cotidianos y las redes de cuidado. Es decir, son expresiones de una agencia colectiva, encarnada y situada, muchas veces invisibilizada.

Collins señala que las mujeres negras han sido históricamente excluidas de las instituciones formales del saber, lo que las ha llevado a desarrollar una epistemología alternativa basada en su experiencia vivida, su conocimiento relacional, la valoración de los saberes comunitarios y la ética del cuidado. Este pensamiento no solo cuestiona las estructuras de dominación, sino que también construye otras formas de vivir, enseñar, criar y resistir desde los márgenes (Collins, 2022).

En el contexto de Tamaletón, esta perspectiva permite reconocer que las prácticas de las madres y maestras Tének no son solo respuestas adaptativas o expresiones de “supervivencia”, sino formas válidas de conocimiento y acción política. Como las mujeres negras en el contexto estadounidense, ellas también generan discursos propios, formas de agencia que se sostienen en la colectividad, en el cuidado como acto político, y en una pedagogía no institucional, pero – muy posiblemente- más apropiada. Las historias, y afectos que circulan entre mujeres en la comunidad funcionan como una forma de “pensamiento feminista situado” que articula cuerpo, comunidad y territorio, incluso cuando no se enuncia desde el lenguaje de los derechos o del feminismo formal (Carosio, 2019).

Desde lo que propone Collins (2022), es importante no medir estas prácticas con una vara universal de “emancipación” o “resistencia”, sino reconocer que su fuerza está precisamente en haberse producido desde la exclusión, pero no desde la pasividad. Así, las mujeres Tének - como otras mujeres racializadas- construyen una agencia que no responde a los parámetros liberales de empoderamiento individual, sino que se entreteje con la vida común, con las estrategias para sostener la comunidad, cuidar a los hijos, mantener el tejido social, e imaginar futuros posibles dentro y fuera del marco del Estado.

Esta forma de agencia, ligada al saber relacional y al compromiso ético los y las demás, conecta también con lo observado en el trabajo de campo: madres que acompañan sin dominar, maestras que – en ocasiones- se permiten aprender de las niñas y niños, niñas y niños que cuidan y se acompañan desde la reciprocidad y no la imposición. Son estas acciones cotidianas las que, en el marco de Hill Collins, pueden leerse como formas de resistencia epistémica, como inteligencias colectivas que no buscan el reconocimiento institucional, pero que sostienen la vida.

En el contexto de esta tesis, que busca descentrar las concepciones universales sobre las niñeces, las contribuciones de Saba Mahmood y Patricia Hill Collins resultan importantes al ayudarnos a cuestionar el paradigma liberal que asocia la agencia únicamente con formas explícitas de resistencia. Su propuesta de entender la agencia como una capacidad que también puede ejercerse desde dentro de las estructuras sociales, culturales o religiosas - sin que ello implique sumisión - permite abrir el análisis a prácticas que, aunque sutiles o no confrontativas, revelan decisiones, posicionamientos y formas de acción situadas. Esta mirada es especialmente útil para pensar las vidas de las mujeres, madres y maestras tének, cuyas formas de criar, acompañar y sostener el tejido comunitario no responden a lógicas de disrupción, pero sí implican una acción ética transformadora.

Hill Collins (2022) amplía esta comprensión al vincular agencia y producción de conocimiento desde una epistemología feminista negra. Su idea de que el saber situado - centrado en la experiencia, el cuerpo, el afecto y la colectividad - constituye una forma de resistencia epistémica y resuena directamente con lo observado en Tamaletón. Estas prácticas, al igual que en el pensamiento feminista negro, no buscan

validación en el marco institucional, pero sostienen la vida y articulan horizontes propios. Ambas autoras, desde contextos diferentes, ofrecen herramientas clave para leer la agencia más allá de los moldes normativos del liberalismo occidental, reconociendo la potencia política de lo cotidiano, lo encarnado y lo comunitario.

### **3.3.1.2. Agencia en el contexto de Tamaletón: género y estructuras de poder**

Hablar de agencia también implica reconocer que esta se configura a partir de cuerpos, estructuras de género y relaciones de poder que no son universales, sino contextuales. En este subapartado retomaremos los aportes de tres autoras fundamentales para pensar la agencia desde una mirada crítica del género y el poder: Raewyn Connell (2020), Rita Segato (2021) y Judith Butler (1990).

Desde distintos ángulos, estas autoras han desarmado la idea de que el género es solo una identidad individual o una categoría estática. Por el contrario, muestran cómo el género se encarna, se construye y se disputa a través de instituciones, cuerpos, discursos y relaciones. Estas ideas permiten ampliar la comprensión de lo que significa actuar en contextos atravesados por desigualdades históricas, coloniales y patriarcales, sin reducir esa acción a moldes prefabricados.

En Tamaletón, pensar la agencia exige considerar no solo qué se hace, sino también cómo y desde dónde se hace. Las niñas, los niños, las madres y las maestras que participan en los procesos educativos no parten de una “neutralidad” de género ni de una posición de igualdad frente al Estado o al conocimiento. Por el contrario, negocian y a veces subvierten las reglas desde sus propios lugares. El análisis que se propone en este subapartado es importante para entender cómo esas formas de agencia no solo resisten, sino que reconfiguran el orden de género, interpelando tanto al sistema escolar como al comunitario, y dejando ver que los márgenes también producen teoría, crítica y transformación.

Desde *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*, Raewyn Connell (2020), sostiene que las teorías sociales y los marcos de análisis sobre poder, género y sociedad han sido construidos desde una geografía epistémica específica: el Norte global. Esta hegemonía epistémica no solo excluye otras formas

de pensar y vivir el mundo, sino que impone una jerarquía del saber en la que los conocimientos populares, indígenas y comunitarios son sistemáticamente deslegitimados. En contraste, Connell (2020) llama a recuperar y revalorizar las epistemologías del Sur, entendidas como formas de conocimiento situadas, encarnadas, profundamente entrelazadas con las condiciones históricas y materiales de los pueblos que las producen.

En este sentido, la agencia no se limita a actos de resistencia explícita, sino que también se expresa en la producción de saber: enseñar, cuidar, hablar, criar, organizar, sembrar, como prácticas que configuran horizontes colectivos de sentido. En Tamaletón, esta idea se manifiesta en las formas en que las madres y las maestras enseñan desde su experiencia, adaptan las exigencias escolares a la realidad comunitaria, y transmiten valores, historias y formas de leer el mundo desde la lengua y los símbolos propios. Estos actos, aunque no siempre reconocidos por los marcos “formales” del conocimiento, son profundamente pedagógicos y políticos: disputan la autoridad epistemológica de la escuela y del Estado, y configuran saberes propios que guían la vida cotidiana.

Estas formas de conocimiento se encarnan también en las niñas y los niños, quienes no solo reproducen lo que se les enseña, sino que lo resignifican desde sus propios lenguajes y experiencias. Lo hacen al narrar sus experiencias entre ellas y ellos o con los demás o al hablar en tének entre ellos para nombrar el mundo desde su lugar. En sus juegos, dibujos, relatos y silencios, las niñas de Tamaletón no son receptoras pasivas de discursos escolares, sino agentes epistémicos que crean puentes. Así, los conocimientos que circulan en la comunidad se transforman en un entramado donde niñas y niños son también productores de sentido, desde su territorio y en diálogo con quienes les cuidan y enseñan.

Las prácticas educativas y de crianza en Tamaletón, por tanto, deben entenderse no como reproducción pasiva de normas estatales o escolares, sino como actos de creación colectiva, en los que se ensayan formas de futuro y se resignifican los roles de género, la autoridad, el saber y el vínculo con la tierra. Así, Connell (2020) nos ofrece un marco para leer la agencia como conocimiento situado, producido desde

cuerpos, relaciones y territorios específicos, que no busca homologarse, sino habitar su propia legitimidad.

Esta lectura de la agencia como saber permite también conectar con lo observado en apartados anteriores, como la importancia del cuidado (3.2.1.1) y de los sueños como forma de conocimiento compartido (3.2.1.2), así como con la pedagogía comunitaria tejida entre madres, niñas, niños y maestras (3.2.2). En cada uno de esos gestos, la agencia no se impone como ruptura, sino que se cultiva como proceso, se comparte como experiencia y se encarna como saber.

Siguiendo esta línea de ideas, Rita Segato (2021) plantea que la colonialidad no solo opera sobre los cuerpos, sino también sobre las formas de saber, educar y convivir. Desde su perspectiva, lo que está en juego en los procesos educativos no es únicamente la transmisión de contenidos, sino la disputa por los sentidos, las jerarquías del saber y las formas de relación. En su crítica a la estructura patriarcal del poder, Segato propone que la dominación moderna se ha sostenido a través de una “pedagogía de la crueldad” (Segato, 2021), es decir, un entramado de discursos y prácticas que normalizan la violencia, despojan a las personas de su valor ético y simbólico, y convierten a los cuerpos en objetos que pueden ser gobernados, disciplinados o descartados.

Sus ideas resultan importantes en contextos como el de Tamaletón, donde la escuela puede funcionar como uno de los aparatos de esta pedagogía, especialmente cuando reproduce lógicas jerárquicas, castiga la palabra “infantil”, niega la lengua originaria o impone un modelo único de conocimiento. En contraposición, las formas comunitarias de enseñanza presentes en la comunidad - como el contar historias, el cuidado compartido, el juego libre o la conversación entre generaciones- son formas de resistencia a esa pedagogía de la crueldad. No se trata de una resistencia necesariamente explícita, sino más bien de una afirmación de otros modos de existir y educar que colocan la dignidad en el centro.

En este contexto, las madres, las maestras y las niñas y niños de Tamaletón no solo reproducen un saber tradicional, sino que configuran un horizonte ético alternativo, que se sostiene en la reciprocidad, el cuidado, la escucha y la relacionalidad. Estos saberes no son marginales, sino parte de una pedagogía

comunitaria que rompe con la colonialidad del saber y reconfigura lo político desde la vida cotidiana. Así, la comunidad no es solamente un espacio físico, sino un entramado simbólico donde se construyen los sentidos y se define qué se valora y qué no. Es en este tejido colectivo donde se moldean los vínculos, se regulan las conductas, y se establecen criterios éticos que orientan la vida. Lejos de ser una entidad estática, la comunidad es también un campo de disputa por el significado, la pertenencia y la legitimidad. En contextos como Tamaletón, estos procesos se expresan en las formas de cuidado, de crianza y de educación comunitaria que confrontan – a veces silenciosamente- las lógicas externas que buscan imponer sentidos únicos sobre lo que es educar, criar o vivir.

Finalmente, Judith Butler es clave para repensar la agencia desde una perspectiva no individualista ni voluntarista. En su teoría de la performatividad (Butler, 1990), sostiene que el género no es una esencia interna o un atributo estable, sino una serie de actos reiterados que producen efectos de verdad. Las identidades no se “tienen”, sino que se constituyen en la repetición de normas sociales, que a su vez pueden ser subvertidas o resignificadas en el hacer cotidiano. Desde esta perspectiva, la agencia no se ejerce desde un “afuera” del poder, sino dentro de sus propias tramas.

Aplicar esta mirada a contextos como Tamaletón permite visibilizar cómo las niñas y los niños, las madres y las maestras, no solo reproducen roles, sino que, al actuar, hablar, cuidar, callar, soñar y narrarse a sí mismas, también resignifican lo que es ser niña, niño, madre, mujer, maestra, comunidad. Cada gesto que escapa a las normas impuestas por el Estado, la escuela o los discursos hegemónicos es un acto performativo que desplaza el sentido hegemónico de lo que “debe ser”.

Butler (1990) también problematiza las expectativas normativas que recaen sobre los cuerpos: quién puede hablar, quién puede decidir, quién merece protección. Estas normas se institucionalizan en discursos como los derechos humanos o la educación, que si bien pueden ser herramientas de lucha, también pueden convertirse en regímenes de control si no se abren a otras formas de vida, de saber y de deseo. Por eso, pensar la agencia desde las ideas de Butler es también una invitación a leer lo cotidiano como campo político, donde lo no reconocido como “resistencia” puede ser profundamente subversivo.

Estas reflexiones son importantes para mirar de otra forma a las niñeces tének de Tamaletón. Es decir, si los cuerpos están atravesados por normas que dictan quién puede hablar o qué se considera saber válido, entonces las niñas y los niños también están inscritos en ese orden que decide qué voces merecen atención y qué experiencias cuentan como conocimiento. En la escuela, por ejemplo, los saberes que las niñas y los niños comparten sobre la lluvia, las piedras o los árboles suelen ser leídos como juego, imaginación o distracción, no como conocimiento legítimo. Sin embargo, desde una lectura performativa como la que propone Butler (1990), esos gestos, palabras y prácticas son formas de actuar el mundo, de producir significado, y de desafiar desde lo cotidiano los límites de lo que se espera de sus cuerpos, de sus edades y de sus voces. Reconocer esas acciones como agencia situada permite abrir la conversación sobre derechos y educación más allá de los marcos normativos, y acercarse a lo que las niñeces realmente hacen, piensan y desean.

### **3.3.1.3. Mirar desde Tamaletón**

Las propuestas abordadas en los apartados anteriores abren caminos para comprender la agencia más allá de las lógicas hegemónicas. Desde sus distintas perspectivas, coinciden en que las personas no solo actúan dentro de las estructuras de poder, sino que también las resignifican, las cuestionan y, en algunos casos, las rehacen. Este enfoque es especialmente valioso para pensar a las niñeces tének, cuyas voces, prácticas y conocimientos han sido históricamente minimizados por sistemas escolares y estatales que privilegian ciertos saberes, lenguas y formas de estar en el mundo.

En Tamaletón, las niñas y los niños no solo aprenden contenidos escolares, sino que interpretan, recrean y devuelven el mundo desde sus propios marcos simbólicos. Desde un dibujo que traduce sueños hasta una piedra convertida en llavero (López, 2020), sus actos cotidianos son expresiones políticas y epistémicas que desafían lo que se considera válido o significativo. Reconocer estas formas de agencia permite salir de la lógica de las niñeces como pasividad o carencia, y mirarlas en

cambio como sujetos capaces de generar sentido, de intervenir en lo colectivo y de sostener futuros posibles desde su propio lugar.

Así, la relevancia de estas perspectivas para la tesis es doble: permiten visibilizar las múltiples formas en que las niñas y niños ejercen agencia en su vida cotidiana y, al mismo tiempo, obligan a repensar los marcos de derechos, educación e interculturalidad desde las experiencias y horizontes que ellas y ellos generan.

### **3.3.2. “Infancias dignas, o cómo descolonizarse”**

Pensar en la dignidad de las niñas y niños desde contextos como Tamaletón exige una mirada crítica a los marcos dominantes que históricamente han definido qué es ser niño o niña, qué derechos tienen y quién los garantiza. Lo que está en juego no es solo una cuestión de reconocimiento formal por parte del Estado, las leyes o las instituciones escolares, sino una lucha por la posibilidad de existir de otras formas, desde otros saberes y en otros mundos. Aquí se abren preguntas que han atravesado esta tesis: ¿Qué significa proteger sin imponer? ¿Cómo se escucha una voz de niñas y niños cuando no se expresa en los términos esperados? ¿Qué lugar ocupan los sueños, los silencios y las resistencias cotidianas en la construcción de derechos?

Este subapartado dialoga con el libro *Infancias dignas, o cómo descolonizarse* de Manfred Liebel (2019), particularmente con las reflexiones que desarrolla en la Sección II: Derechos, voces y movimientos desde las infancias postcoloniales. Estas contribuciones permiten complejizar las nociones de participación, protección y ciudadanía infantil desde una mirada crítica, alejada del paternalismo y abierta a formas de agencia y expresión que suelen quedar fuera de los marcos normativos.

Al entrelazarse con lo ya explorado, este apartado propone avanzar hacia una descolonización del pensamiento sobre las niñas y niños. Recuperar las ideas de Liebel nos permite pensar con mayor profundidad en las niñas y los niños de Tamaletón no como objetos de intervención o sujetos en falta, sino como actores sociales, portadores de saberes, lenguajes y modos de vida que desafían las categorías impuestas. En ese sentido, este subcapítulo es tanto una crítica a los límites de los derechos humanos

universales como una afirmación de las posibilidades que emergen desde abajo, desde lo común, desde los márgenes.

### **3.3.2.1. ¿A qué obstáculos nos enfrentamos al hablar sobre niñeces?**

Como analizamos a lo largo del Capítulo 1, el discurso de los derechos de la infancia, ampliamente promovido a nivel global como una herramienta de protección y justicia social, se ha construido principalmente desde matrices normativas occidentales. De acuerdo con Liebel (2019), estos marcos, aunque muchas veces bien intencionados, están atravesados por una serie de tensiones postcoloniales que limitan su capacidad transformadora, especialmente en contextos del Sur global. La noción de “infancia” que subyace en los tratados internacionales y en las políticas públicas internacionales suele estar basada en una visión homogénea, liberal y eurocentrada de lo que significa ser niña o niño, invisibilizando la pluralidad de formas de vivir la niñez en contextos indígenas, rurales o comunitarios.

Esta crítica se vincula estrechamente con el análisis desarrollado en el primer capítulo de la tesis, donde se problematizó sobre la universalización de ciertas concepciones de niñeces como si fueran neutrales o aplicables a todo contexto. El marco normativo internacional (incluida CDN) ha sido formulado desde lógicas adultocéntricas y coloniales que posicionan a las niñas y niños como sujetos en carencia, necesitados de protección y supervisión constante, desdibujando su capacidad de agencia en aspectos sociales y culturales propios. Esta perspectiva suele derivar en prácticas “paternalistas” que, en lugar de empoderar a las niñeces, reafirman relaciones jerárquicas y de dependencia (Liebel, 2019).

Los hallazgos del capítulo 2 permiten observar cómo estas tensiones se materializan en el contexto de Tamaletón. En los testimonios de niñas y niños, así como en las prácticas de crianza y enseñanza de madres y maestras, emergen concepciones de las niñeces que no se alinean con los estándares institucionales, pero que poseen una profunda coherencia cultural y comunitaria. Las niñas y niños que sueñan con cuidar a su comunidad o seguir aprendiendo de sus abuelas, o que entienden el trabajo familiar como parte de su proceso formativo, son ejemplos

concretos de formas de vivir esa primera etapa de sus vidas, que desbordan los marcos clásicos de los derechos.

En este sentido, la propuesta de Liebel (2019) de descolonizar los derechos de la infancia, entendiéndolos no como una lista universal de prerrogativas, sino como una construcción situada y relacional, aporta una base fundamental para repensar las políticas públicas y los marcos normativos desde una lógica intercultural, crítica y verdaderamente participativa. Retomar esta perspectiva implica no solo cuestionar el contenido de los derechos, sino también los modos en que se aplican, quién los define y desde dónde se interpreta lo que es “mejor” para las niñas. Tal como ha mostrado esta investigación, la justicia para las niñas en contextos como Tamaletón no pasa por importar modelos institucionales, sino por reconocer, cuidar y fortalecer los proyectos de vida que allí ya se están tejiendo.

Otro dilema que plantea Liebel (2019) es la tendencia de los marcos jurídicos internacionales a universalizar una imagen específica de infancia: aquella del niño/niña urbana, escolarizada, dependiente y desvinculada de relaciones productivas o comunitarias. Esta representación no solo deja fuera la diversidad de experiencias existentes en el Sur global, sino que termina por invisibilizar formas de vida legítimas, como las que se encuentran en comunidades indígenas, rurales o campesinas (Liebel, 2019). Lo que se presenta como una “infancia ideal” se convierte, así, en un estándar normativo que niega otras formas de ser niña o niño.

Este señalamiento resuena con lo planteado en el capítulo 1, donde se expuso cómo las construcciones hegemónicas sobre las niñas (heredadas de la modernidad occidental) han operado como dispositivos de clasificación, control y exclusión. Tal como se analizó desde los feminismos comunitarios y del Abya Yala, así como desde las epistemologías del Sur, esta mirada única sobre las niñas no es inocente. Es decir, tiene efectos concretos en la forma en que se diseñan las políticas públicas, se definen los derechos y se aplican las intervenciones sociales. Al asumirse como universales, estos marcos terminan por imponer una jerarquía epistémica que desconoce las voces, prácticas y valores que estructuran otras niñas posibles.

Estos efectos pueden observarse claramente en Tamaletón. Los relatos, sueños y maneras de habitar el mundo de las niñas y los niños de la comunidad, no

encajan fácilmente en las categorías institucionales de “participación infantil” o “educación formal”, pero sí configuran formas complejas y situadas de agencia, aprendizaje y comunidad, como hemos visto a lo largo de este capítulo. Así, la crítica de Liebel no solo contribuye a cuestionar la matriz normativa de los derechos, sino que también invita a construir marcos que partan del reconocimiento de lo local, lo diverso y lo relacional como punto de partida, y no como excepción.

Así, la distancia entre el discurso de los derechos y las realidades vividas por muchas niñas se revela como una tensión estructural, donde los derechos formulados en tratados internacionales, aunque en apariencia universales, pueden operar como instrumentos de imposición cultural cuando no reconocen las formas diversas de ser niña o niño (Liebel, 2019). En lugar de habilitar el reconocimiento o la autonomía, estos marcos corren el riesgo de juzgar a ciertas niñas, como las que participan en espacios de trabajo, que ejercen agencia comunitaria o que se involucran en procesos políticos, como si estuvieran en “falta” frente a un modelo normativo de infancia urbana, pasiva, escolarizada y desvinculada de responsabilidades colectivas (Liebel, 2019). Esta mirada deficitaria es paralela a lo que se discutió en el capítulo 1 sobre la construcción moderna y occidental de la niñez como un estado de carencia que necesita ser corregido o supervisado.

Estas tensiones se profundizan al analizar la relación entre los principios de protección y participación que enuncia la CDN, en el sentido de que, aunque ambos aparecen como complementarios, en la práctica la protección tiende a imponerse como una forma de paternalismo, justificando la exclusión de las voces de las niñas en nombre de su “interés superior” (Liebel, 2019). Esto refuerza una lógica adultocéntrica que asume que los niños y niñas “no saben”, “no entienden” o no tienen capacidad para expresar decisiones significativas, como lo revisamos en el capítulo 1. Esta dinámica, analizada también por autoras como Saba Mahmood o Patricia Hill Collins en apartados anteriores, reproduce una matriz colonial en la que ciertos sujetos (en este caso, las niñas del Sur global) son tratadas como incapaces de autodeterminación.

En el contexto de Tamaletón, estas críticas permiten reinterpretar las experiencias de niñas y niños no como prácticas marginales o “deficientes”, sino como

expresiones legítimas de agencia y conocimiento situado. Lo que en otros marcos puede parecer “silencio” o “pasividad” es, en realidad, una forma de existir que se manifiesta en los vínculos, los sueños, los gestos cotidianos y las formas de habitar su entorno. Por lo tanto, se insiste en la necesidad de imaginar una política de los derechos que parta desde la comunidad, desde la pluralidad epistémica y desde los saberes que emanan de las niñas mismas.

Es importante también cuestionar la noción vertical de los derechos, que los concibe como concesiones otorgadas “desde arriba” por el Estado o por organismos internacionales. Esta lógica, anclada en una visión tutelar y paternalista, desconoce las formas en que muchas niñas ya ejercen agencia en sus contextos cotidianos. Desde una mirada decolonial, Liebel (2019) propone que no se trata de “llevarles” derechos a las niñas y los niños, sino de reconocer lo que ya hacen: organizarse, cuidar, participar, opinar, crear vínculos, soñar y transformar colectivamente sus entornos, incluso si no lo hacen bajo los formatos reconocidos por las políticas públicas.

Esta propuesta dialoga directamente con los planteamientos del capítulo 1, en el que se problematiza la imagen de las niñas como un sujeto vacío que necesita ser completado por las instituciones. Desde el pensamiento decolonial y los feminismos del Abya Yala que allí se abordan, se advierte que imponer categorías ajenas sobre las niñas del Sur Global perpetúa jerarquías coloniales del saber y del ser. En cambio, lo que plantea Liebel es una forma de escucha epistémica, donde el punto de partida no es la norma, sino la práctica social.

En Tamaletón, esto se vuelve especialmente evidente. Como se muestra en el capítulo 2, niñas y niños ya ejercen formas de ciudadanía a través de sus dibujos, sus palabras, sus vínculos con la tierra, la lengua, sus ideas, su forma de compartir y sus prácticas comunitarias. No están esperando ser incluidos en un sistema que les reconozca, porque ya son parte activa de él. Sus formas de vivir, cuidar, aprender y participar no requieren validación externa para tener sentido, aunque muchas veces sean invisibilizadas por las políticas públicas o los discursos escolares hegemónicos. Así, el planteamiento de Liebel (2019) no solo denuncia los límites de los derechos de las niñas “importados”, sino que invita a construir marcos desde abajo, a partir de

las voces, sueños y prácticas concretas de las niñas diversas y dignas que habitan lugares como Tamaletón.

Finalmente, hay que recalcar que los derechos de las niñas no son un conjunto de normas “neutrales” o meramente “técnicas”, como muchas veces se presentan en los discursos jurídicos y de política pública. Por el contrario, son el resultado de procesos históricos situados, moldeados por relaciones de poder, intereses geopolíticos y visiones normativas del bienestar infantil (Liebel, 2019). Esta perspectiva permite abrir una interrogante clave para esta investigación: ¿desde dónde, para quiénes y con qué supuestos se construyen los marcos de protección infantil?

Este cuestionamiento se conecta con las discusiones teóricas del capítulo 1, donde se analiza cómo las nociones de niñas y derechos han sido históricamente producidas desde el Norte Global, bajo parámetros universales que muchas veces no reconocen ni dialogan con los saberes, prácticas y sistemas normativos de los pueblos y comunidades indígenas. La crítica de Liebel (2019) permite recuperar una noción más compleja de los derechos: no como herramientas a desechar, sino como conceptos en disputa, susceptibles de reinterpretación desde otras epistemologías.

En Tamaletón, lo que niñas, niños, madres y maestras expresan en sus sueños, relatos y prácticas no siempre encaja en las categorías jurídicas establecidas. Sin embargo, ahí mismo radica su importancia: en esas formas de cuidado, educación y participación que no están previstas por los marcos institucionales, pero que garantizan bienestar, seguridad afectiva, autonomía y pertenencia. Descolonizar los derechos, como propone Liebel (2019), no implica renunciar a ellos, sino hacerlos habitables, traducibles y redefinidos desde abajo. Esto es clave para construir un horizonte de justicia verdaderamente intercultural, que no imponga una forma única de ser niña o niño, sino que comprenda, respete y considere la diversidad de formas de existencia de niñas que habitan territorios como Tamaletón.

Así, las reflexiones hechas en este subapartado nos invitan a repensar los supuestos que sostienen la fundamentación global de los derechos de las niñas. Hemos identificado varios dilemas que limitan la potencia emancipadora de dichos marcos: la universalización de una imagen homogénea de niñas, la imposición

cultural que puede derivarse del discurso de derechos, la tensión no resuelta entre protección y participación, la negación de la agencia de las niñas y niños y la ilusión de neutralidad que rodea al lenguaje técnico-jurídico. En conjunto, estos elementos configuran un campo de disputa donde muy raramente las voces de niñas y niños son reconocidas como legítimas.

En Tamaletón, estas tensiones adquieren formas concretas. Las niñas y niños tének no encajan en el ideal promovido por los instrumentos internacionales: sus formas de vivir, aprender, cuidar, participar y existir en general se sitúan fuera de los márgenes del reconocimiento institucional. Sin embargo, lejos de ser “rezagos”, estas prácticas configuran otras formas de dignidad infantil, ancladas en el territorio, los vínculos comunitarios y los saberes ancestrales. Como se analizó en capítulos anteriores, las niñas y niños tének no están al margen de la historia ni de la política: intervienen en su mundo a través de sueños, gestos, silencios y palabras que deben ser leídas y aceptadas desde sus propios códigos.

Reconocer estas tensiones no es suficiente. El desafío que plantea Liebel (2019) y que se recoge en el próximo subapartado es doble: descolonizar el discurso de los derechos y, al mismo tiempo, materializar formas concretas de justicia y bienestar desde abajo. Es decir, abrir paso a respuestas colectivas, sensibles al contexto, que transformen las condiciones estructurales que precarizan la vida de las niñas y niños. Ahí radica el enfoque del siguiente análisis: comprender cómo las comunidades, las mujeres, las escuelas y los propios niños y niñas de Tamaletón no solo critican, sino construyen cotidianamente horizontes alternativos de justicia y cuidado.

### **3.3.2.2. ¿Cómo enfrentan las niñas y niños esos obstáculos?**

En el marco de las políticas internacionales de niñas y niños, la ausencia de participación explícita o de expresión verbal por parte de niñas y niños suele interpretarse como “silencio”, es decir, como falta de agencia, de pensamiento o de posicionamiento. Sin embargo, como advierte Liebel (2019), este supuesto silencio no es ausencia de sentido: muchas veces, lo que no se dice responde a formas distintas de comunicar, a

contextos en los que las palabras no circulan de forma libre o segura, o a esquemas institucionales que simplemente no saben escuchar. Estas formas de expresión no reconocidas se manifiestan en gestos, actitudes, elecciones, y modos de estar que escapan al molde adulto-institucional de la “voz infantil” autorizada.

En Tamaletón, este fenómeno se vuelve especialmente evidente. Durante los talleres, muchas niñas y niños eligieron dibujar en lugar de hablar, jugar en lugar de explicar, o compartir pequeñas historias sin responder directamente a preguntas adultas. Lejos de representar una falta de participación, estas formas son expresiones situadas de sentido, que hablan desde otras formas, otras temporalidades y otras maneras de habitar el mundo. Sus dibujos sobre su comunidad, los sueños de volar, o el deseo de cuidar animales y a su familia, son también modos de narrarse y de imaginar futuros, incluso si no se ajustan a los formatos tradicionales del discurso político o pedagógico.

Es importante también mencionar, como lo señala Liebel (2019), que los espacios donde los niños sí son escuchados suelen estar mediados por privilegios específicos: escolarización, dominio del español, habilidades comunicativas reconocidas, o encuadres adultos que canalizan sus palabras según lo esperado. Esto genera nuevas formas de desigualdad: no todas las voces de las niñas son escuchadas por igual, y algunas en especial, como las de niñas pequeñas, hablantes monolingües de tének, o niños que no se expresan con facilidad verbal, quedan completamente invisibilizadas, incluso en espacios que dicen fomentar su participación.

Reconocer esto es crucial en una propuesta intercultural y decolonial como la que propone esta tesis. Implica comprender que las niñas y los niños de Tamaletón no están en silencio: simplemente hablan de otras maneras. Y exige repensar el lugar del adulto no como dador de voz, sino como escucha activa y comprometida, capaz de interpretar lo que se dice - y lo que no se dice- como parte de una pedagogía situada, respetuosa y política.

En su análisis sobre las limitaciones del enfoque dominante de los derechos infantiles, Liebel (2019) invita a reconocer que el lenguaje verbal no agota las formas de expresión de las infancias. Muchas veces, lo que no se dice (los silencios, los

gestos, los cuerpos en movimiento, las miradas) revela tanto como las palabras. Estos “datos silenciosos”, como los llama el autor, pueden ser elementos de relaciones de poder, de experiencias de exclusión, de resistencia o de agencia situada que no encuentra lugar en los formatos institucionales de participación de las niñas. En contextos de desigualdad o dominación, el silencio puede ser una estrategia protectora, una forma de protesta o simplemente una manera distinta de habitar el mundo.

En Tamaletón, estos silencios cargados de sentido se manifestaron en los talleres con niñas y niños. Algunos prefirieron dibujar antes que hablar, otros compartieron sueños o anécdotas sólo cuando se sintieron en confianza, o bien se expresaron a través del juego, del canto o de gestos. Estas formas, aunque no encajen en la lógica adulto-centrista del discurso político o jurídico, son modos válidos de decir, de construir y de imaginar. Retoman lo planteado en el capítulo 1 sobre la necesidad de descentrar las nociones hegemónicas de agencia, y conectan con las prácticas de cuidado, enseñanza y acompañamiento exploradas en el capítulo 2, donde madres interpretan estos silencios no como vacío, sino como lenguaje que merece ser leído, a diferencia de algunas maestras y maestros.

Por eso, “dar voz” a las niñas no basta si no se cuestionan las condiciones de escucha (Liebel, 2019). Invitar a niñas y niños a participar no es transformador si quienes escuchan (personas adultas, instituciones, Estado) no están dispuestos a reconocer otras formas de decir, ni a compartir los marcos que determinan qué se considera relevante, válido o racional. En lugar de imponer formatos de expresión, se trata de abrir espacios reales de interlocución, donde los saberes de las niñas no tengan que traducirse o justificarse para ser tomados en cuenta.

Esta reflexión resulta central para comprender cómo las niñas y los niños de Tamaletón enfrentan las limitaciones del discurso global de derechos desde su realidad situada. Sus silencios no son vacíos, sino una elocuencia que desafía marcos epistémicos coloniales. Escucharles implica, entonces, no sólo oír sus palabras, sino también aprender a leer sus tiempos, sus modos, sus gestos y sus sueños.

Otro aspecto fundamental es la persistencia del paternalismo en muchas de las políticas e intervenciones dirigidas a la infancia (Liebel, 2019). Aunque discursos

actuales suelen hablar de participación infantil y del protagonismo de los niños y niñas, en la práctica continúa reproduciéndose la idea de que la infancia es un “estado de inmadurez” que requiere constante supervisión, guía y protección por parte de personas adultas. Esta lógica, anclada en una concepción adultocéntrica del desarrollo, limita profundamente la autonomía y agencia infantil, subordinando sus decisiones y deseos a una tutela que raramente se cuestiona. En este marco, participar no es decidir, sino acompañar simbólicamente decisiones ya tomadas desde el poder adulto.

Esta tensión entre participación y control se agrava cuando no existen condiciones materiales, institucionales y simbólicas que permitan una participación genuina. No basta con “dar la palabra” a los niños y niñas: es necesario que esa palabra tenga eco, que sus opiniones influyan realmente en las decisiones que les afectan (Liebel, 2019). Eso implica considerar sus formas de comunicación, respetar sus tiempos, su forma de construir sentido, y sobre todo reconocer su contexto, sin imponer estándares universales de expresión ni de intervención. De lo contrario, se corre el riesgo de que la participación sea meramente decorativa, es decir, una simulación vacía de inclusión.

En el contexto de Tamaletón, esta crítica es relevante, ya que niñas y niños de la comunidad, como vimos en los capítulos anteriores, no participan únicamente con palabras, sino también con gestos, juegos, dibujos, silencios, y vínculos. Las maestras y madres que logran escuchar esas formas distintas de expresión no están simplemente “protegiendo” a las niñas, sino permitiendo que se exprese con autonomía, incluso en medio de estructuras complejas como la escuela, el Estado o la comunidad misma. En este sentido, la protección no puede entenderse como negación de la agencia, sino como un ejercicio ético de cuidado que reconoce la capacidad de los niños y niñas de tomar decisiones, de correr ciertos riesgos, de tener opiniones propias.

En ese sentido, Liebel (2019) insiste en que proteger no debe implicar controlar: debe abrir espacios para que las niñas ejerzan su ciudadanía desde abajo, según sus propios términos y condiciones. Esto interpela directamente la forma en que se han diseñado muchas políticas públicas, tanto a nivel internacional como local, que

confunden la protección con el silenciamiento. En Tamaletón, en cambio, las niñas y niños desafían estas lógicas cuando negocian sentidos, sueñan, se organizan simbólicamente en el juego, o deciden qué contar y qué callar en los espacios escolares o comunitarios. Cada una de estas acciones revela que la etapa de ser niña o niño no es una espera pasiva de adultez, sino una etapa con agencia, creatividad y potencial transformador.

De lo más importante, es la invitación a repensar la ciudadanía infantil más allá de los marcos formales del derecho o de la institucionalidad estatal. Lejos de una visión que reduce a los niños y niñas a receptores pasivos de derechos otorgados “desde arriba”, Liebel (2019) propone mirar las múltiples formas en que las niñas se posicionan activamente en sus comunidades, reclaman reconocimiento, y ejercen agencia en sus propios términos. Esta forma de ciudadanía no depende exclusivamente de documentos legales o de estructuras políticas adultocéntricas, sino que se encarna en las prácticas cotidianas: en el cuidado mutuo, en la participación simbólica y afectiva en lo comunitario, en el ejercicio de la voz (en cualquier forma que se exprese) y en la capacidad de incidir, aunque sea parcialmente, en su entorno inmediato.

Este enfoque es clave para comprender las experiencias de las niñas y niños tének de Tamaletón. Como se analizó en los capítulos anteriores, sus formas de habitar el mundo no siempre encajan con las categorías convencionales de “participación” o “ciudadanía”, pero eso no significa que estén ausentes de agencia política. Su forma de estar en la escuela, de jugar, de tejer vínculos con sus madres y maestras, de soñar y narrar sus futuros posibles, es ya una forma situada de ciudadanía que nace desde abajo, desde lo comunitario y lo afectivo. Esta ciudadanía se construye desde la potencia de existir, de resistir y de transformar, incluso sin saber que se está haciendo política.

En este sentido, los movimientos infantiles (aunque no siempre reconocidos como tales) emergen como formas colectivas de agencia, como espacios donde las niñas y niños se reconocen unos a otros, se acompañan, se cuidan y se expresan. No son únicamente reacciones a ausencias estatales o a vulneraciones de derechos; son

afirmaciones de vida, territorios de sentido, y formas legítimas de participación social que invitan a repensar lo político desde las niñeces y desde el Sur.

Así, los dilemas postcoloniales de los derechos de la infancia revisados en este subapartado revelan una serie de tensiones profundas: la universalización de un modelo infantil homogéneo, los silencios interpretados como ausencia, la participación vista como decorativa, el paternalismo persistente y la ciudadanía concebida desde la verticalidad del Estado. Todos estos elementos, lejos de ser meras abstracciones teóricas, encuentran eco en las experiencias concretas de las niñas y los niños tének de Tamaletón.

Y sin embargo, frente a estas imposiciones, las niñeces tének no se colocan como víctimas pasivas ni como meros receptores de derechos. Responden con prácticas cotidianas que desbordan los marcos institucionales. En sus dibujos, palabras, juegos y silencios, las niñas y los niños manifiestan deseos, vínculos, preocupaciones y sueños que configuran otras formas de habitar el mundo. Su ciudadanía no está anclada en documentos, sino en el reconocimiento que construyen en sus comunidades; no esperan a que se les otorgue voz: la ejercen, de distintas formas, pero siempre desde su propia existencia situada.

Asimismo, madres y algunas maestras no esperan directrices estatales para proteger, enseñar y acompañar, sino que tejen saberes, adaptan currículos, negocian sentidos y sostienen la educación. En este entrecruce de experiencias, las niñas y niños participan activamente en la construcción de los marcos que les permiten habitar con dignidad, incluso cuando estos no son reconocidos por el Estado o por los marcos dominantes del derecho.

Frente a un paradigma que a veces impone más de lo que protege, las niñeces tének inventan formas propias de participación, agencia y comunidad, desafiando los supuestos sobre lo que es ser niño o niña, lo que significa tener derechos, y cómo se ejerce la ciudadanía. Esta desobediencia epistémica constituye una de las formas más significativas de dignidad situada.

### **3.3.3. Entre agencias, horizontes y perspectivas personales**

Hablar de agencia, dignidad y derechos en Tamaletón implica tensionar categorías que muchas veces se han construido desde marcos normativos ajenos a las realidades del Sur global. A lo largo de este capítulo, se ha hecho evidente que las formas en que niñas, niños, madres y maestras de la comunidad tének habitan, desafían y transforman su mundo no encajan fácilmente en los moldes de la resistencia clásica, la participación formal o los marcos institucionales del derecho internacional.

Desde la crítica de Saba Mahmood a la concepción liberal de la agencia como pura oposición, hasta la propuesta de Judith Butler de entender lo cotidiano como campo político, pasando por las voces de Raewyn Connell, Patricia Hill Collins y Rita Segato, el recorrido ha mostrado que la agencia no se limita a la denuncia o la protesta, sino que puede manifestarse en formas más silenciosas, encarnadas y situadas. La maternidad, la enseñanza, el cuidado, los gestos, los silencios, los dibujos, las formas de hablar, de organizar la vida cotidiana. Todo esto puede ser también resistencia, creación, producción de sentido.

Asimismo, con el aporte de Manfred Liebel, se abrió una reflexión sobre los límites coloniales del discurso de los derechos de las niñas. Sus planteamientos sobre la universalización de una infancia idealizada, los riesgos de imposición cultural desde marcos normativos occidentales, y las tensiones entre protección y participación, permitieron evidenciar que los derechos de las niñas, lejos de ser neutros, son el producto de procesos históricos y culturales específicos que deben ser reinterpretados desde los contextos en que se aplican.

En este sentido, Tamaletón se convierte en un escenario privilegiado para pensar otras formas de ser niña o niño, otras formas de ejercer agencia, otras formas de vivir la comunidad. Las niñas tének enfrentan múltiples desafíos: una escuela que no reconoce su lengua ni su visión del mundo, políticas públicas que las abordan desde la carencia o el asistencialismo, y discursos que a veces las silencian incluso cuando dicen querer protegerlas. Y, sin embargo, responden con creatividad y poder. Lo hacen al cuidar, al hablar su lengua, al soñar desde sus propios referentes, al participar, al crear con sus cuerpos y sus palabras nuevas formas de habitar el mundo.

Esto no solo interpela los marcos jurídicos o educativos, sino también la forma en que la investigación misma se posiciona. Por eso este capítulo no solo analiza, sino

que también se posiciona. Reivindica una esperanza crítica y situada, una apuesta por reconocer en las prácticas comunitarias una fuente legítima de saber, de cuidado, de política. No se trata de romantizar la comunidad ni de negar las tensiones internas o las desigualdades estructurales, sino de afirmar que las respuestas no vendrán únicamente desde fuera, sino que ya están siendo construidas desde dentro, todos los días, por quienes habitan Tamaletón.

Así, este capítulo cierra con una certeza: las niñas y los niños tének no son solamente titulares de derechos, sino productores de mundo. Y si queremos hablar en serio de derechos humanos, de justicia y de transformación, necesitamos empezar por escuchar, respetar y aprender de sus voces, sus silencios y sus formas de vivir la dignidad en lo cotidiano.

### **Conclusiones del capítulo**

Este capítulo ha sido un recorrido por los saberes, experiencias y sentidos que configuran las niñeces tének desde sus propias realidades, marcadas por la comunidad, la lengua, el cuidado, la educación y las relaciones de poder. Lejos de buscar definiciones cerradas, se ha apostado por abrir preguntas, escuchar voces, recuperar silencios y reconocer formas de vida que resisten, crean y cuidan.

En el primer apartado (3.1), se construyó una mirada desde la interculturalidad crítica que permitió problematizar las formas en que los saberes y experiencias de las niñeces tének de Tamaletón han sido históricamente subordinados frente a los marcos normativos, institucionales y escolares del Estado. Lejos de entender la interculturalidad como simple coexistencia entre culturas, se planteó como un campo de disputa y de poder, donde los sentidos de las niñeces, la lengua, el territorio y la comunidad se ponen en tensión. En ese marco, los sueños se revelaron no solo como simples expresiones sin sentido, sino como actos políticos y como formas de imaginar el futuro desde sus contextos, de posicionarse frente a un mundo que raramente los ve y los escucha, y de afirmar horizontes que nacen desde el corazón de la comunitario.

El segundo apartado (3.2) permitió adentrarse en las formas concretas en que madres, maestras, niñas y niños configuran un horizonte pedagógico propio. A través del cuidado, la enseñanza situada y las relaciones comunitarias, emergen prácticas políticas que desafían los marcos escolares estandarizados. Las pedagogías vividas en Tamaletón entretejen territorio, memoria, afectos y lenguaje. En ellas, enseñar no es transmitir contenidos, sino acompañar, sostener, escuchar y construir juntos. Esta dimensión relacional y situada de la educación cuestiona los binarismos entre lo formal e informal, lo legítimo y lo no reconocido, y recupera la potencia del saber situado y comunitario.

Finalmente, el apartado 3.3 profundizó en las nociones de agencia y derechos, tensionando sus límites desde una mirada decolonial. Se abrió el concepto de agencia más allá de la resistencia directa, reconociendo las múltiples formas de actuar, decidir y transformar el mundo desde lo cotidiano. Asimismo, se problematizó el discurso universal de los derechos de las niñas, señalando cómo muchas veces silencia, clasifica o paternaliza. Frente a ello, se propuso recuperar las prácticas sociales reales de niñas y niños como formas legítimas de ciudadanía situada. Las niñas tének, aún en medio de tensiones estructurales, hablan, sueñan, se organizan, cuidan, dibujan, enseñan y reclaman. Son actores fundamentales en la vida comunitaria, no solo receptores de derechos.

Este capítulo no buscó romantizar ni esencializar las niñas de Tamaletón, sino comprenderlas desde sus propios términos, reconociendo su potencia creadora y su capacidad de habitar un mundo profundamente desigual con dignidad y alegría. En cada relato, en cada gesto, en cada silencio, se abre la posibilidad de pensar un horizonte más justo, donde los derechos no sean solo enunciados abstractos, sino vivencias tejidas en comunidad.

## CONCLUSIONES

**PRIMERA.** Las concepciones sobre las niñeces no son universales ni neutras; están históricamente situadas y culturalmente determinadas. A lo largo del tiempo, se ha producido una visión hegemónica que invisibiliza otras formas de vivir la niñez, especialmente aquellas que no se ajustan al ideal occidental, blanco, urbano y escolarizado.

**SEGUNDA.** El concepto de “niñeces” permite romper con la idea de una infancia única y homogénea. Hablar de niñeces en plural implica reconocer la diversidad de experiencias infantiles atravesadas por raza, clase, género, adultocentrismo y territorialidad.

**TERCERA.** Las niñas y niños indígenas del Abya Yala han sido históricamente catalogados como “niños sin niñez”, bajo el lente eurocéntrico que desprecia sus vidas como deficientes o incompletas. Esta mirada no solo es errónea, sino que también es profundamente colonial y paternalista.

**CUARTA.** Las estructuras adultocéntricas siguen vigentes en múltiples espacios de la vida cotidiana. No solo excluyen a las niñas y niños de la toma de decisiones, sino que también definen por ellos qué es lo mejor, sin escuchar sus voces ni considerar sus contextos. La mirada adultocéntrica impide ver las formas de inteligencia, organización y creatividad de las niñas y niños, reforzando su exclusión simbólica y política.

**QUINTA.** La propuesta de una perspectiva decolonial de la niñez implica descentrar el pensamiento hegemónico y abrirnos a comprender los sentidos propios que las comunidades otorgan a lo que significa ser niña o niño. En Tamaletón, las concepciones sobre las niñeces son comunitarias, vinculadas al territorio y a lo colectivo. No pueden entenderse aisladas del entramado comunitario.

**SEXTA.** La noción de género en la comunidad Tének responde a dinámicas específicas que no pueden interpretarse con categorías binarias, externas y de los feminismos occidentales. Las relaciones de género tienen sentido en función de los roles comunitarios, los saberes transmitidos y los vínculos intergeneracionales.

**SÉPTIMA.** Existen violencias físicas, sexuales, emocionales y económicas que atraviesan la vida de las abuelas, madres, niñas y niños de la comunidad. Los posicionamientos personales de ellas, así como los feminismos comunitarios y del Abya Yala ofrecen herramientas teóricas para entender las niñeces y el género desde las comunidades, sin imponer modelos externos ni romantizar la diferencia cultural.

**OCTAVA.** Muchas prácticas de resistencia en Tamaletón no se nombran como tales, pero existen. La transmisión de saberes, el cuidado colectivo, la crianza compartida y la defensa del territorio son formas de acción política.

**NOVENA.** El sistema normativo y estatal reproduce formas de violencia epistémica, al nombrar a las niñeces desde afuera y no reconocer las prácticas, valores y significados locales. La escuela en Tamaletón funciona como un espacio de tensión entre lo comunitario y lo estatal. Si bien representa un lugar de aprendizaje, también impone una lógica externa que muchas veces entra en conflicto con lo local.

**DÉCIMA.** Las maestras desempeñan un papel clave como mediadoras entre el ámbito comunitario y estatal. Su trabajo está cargado de intuición, escucha y sensibilidad, aunque también deben operar bajo estructuras rígidas que limitan su margen de acción.

**DÉCIMA PRIMERA.** Las madres de Tamaletón tienen un vínculo estrecho con la escuela, aunque no siempre se sientan plenamente reconocidas en ella. Sus voces, expectativas y cuidados son fundamentales en la construcción de los horizontes de las niñeces. Lejos de ser pasivas, las madres son agentes políticas que sostienen la vida,

resisten al abandono institucional y transmiten saberes, afectos y lenguajes que escapan a las lógicas estatales.

**DÉCIMA SEGUNDA.** En los talleres realizados con niñas y niños, se revelaron formas de pensamiento crítico, capacidad profunda de análisis y esperanza situada, lo cual, visto desde lentes adultos, termina por desplazar la idea de que la infancia es un estado de dependencia o inmadurez.

**DÉCIMO TERCERA.** Las niñas y niños Tének tienen sueños. Sueñan con ser maestras, con aprender, con cuidar, con construir. Esos sueños, lejos de ser fantasías alejadas de la realidad, son prácticas políticas, expresiones de agencia y apuestas por la vida. Soñar, en este contexto, es una forma de existir y de resistir. Lejos de la visión occidental que separa los sueños de la realidad, en Tamaletón los sueños se entretrejen con la cotidianidad, la comunidad y los vínculos.

**DÉCIMA CUARTA.** Las cartas y dibujos recopilados en los talleres con las niñas evidencian la importancia del posicionamiento a través de la imaginación como acto político. Las niñas no solo narran lo que viven, también construyen futuros posibles desde su presente situado. Los silencios, los gestos, los dibujos y los relatos de las niñas constituyen formas legítimas de lenguaje político, que a menudo son ignoradas por quienes buscan únicamente discursos verbales y racionales.

**DÉCIMA QUINTA.** Las niñas y niños de Tamaletón enfrentan condiciones estructurales adversas y una serie de violencias que requieren atención. También, las niñas desarrollan formas de agencia cotidiana que deben ser reconocidas.

**DÉCIMA SEXTA.** El cuidado es una categoría central en todo el trabajo de campo. Las prácticas de cuidado sostienen la vida comunitaria y son una forma de pedagogía situada. La ética del cuidado no es solo una preocupación individual o femenina, sino una propuesta política que revaloriza los vínculos y la interdependencia como ejes del mundo social.

**DÉCIMA SÉPTIMA.** Las maestras y madres de la comunidad, al cuidar, enseñar y acompañar, despliegan prácticas de resistencia y agencia. No desde la confrontación directa, sino desde el sostenimiento de la vida y de los sueños de las niñas.

**DÉCIMA OCTAVA.** Las pedagogías situadas que se construyen en Tamaletón desafían los modelos estandarizados de enseñanza. Se basan en el territorio, en los vínculos, en la experiencia compartida y en el respeto por los saberes comunitarios.

**DÉCIMO NOVENA.** La agencia de las niñas no siempre se manifiesta en actos visibles de “rebeldía”. Muchas veces se expresa en los silencios, en los gestos, en las elecciones cotidianas, en el lenguaje simbólico de los sueños y en las prácticas de cuidado mutuo. Las epistemologías del Sur reconocen que hay otras formas de ejercer poder y transformar el mundo. Las niñas tének lo hacen, aunque no siempre encajen en los moldes reconocibles del activismo adulto.

**VIGÉSIMA.** Las estructuras coloniales siguen presentes en los marcos normativos y educativos que regulan la vida de las niñas indígenas. Sin embargo, hay ocasiones en que las comunidades encuentran formas de subvertir esas estructuras desde lo cotidiano.

**VIGÉSIMA PRIMERA.** La interculturalidad crítica permite pensar el diálogo entre saberes no como una imposición, sino como una apuesta por la justicia epistémica. Reconocer los saberes tének es un acto de descolonización.

**VIGÉSIMA SEGUNDA.** Las niñas y niños de Tamaletón no son víctimas pasivas ni sujetos incompletos. Son tejedoras y tejedores de mundos, de realidades y de sueños, con una capacidad profunda de interpretar, cuestionar y proponer. Priorizar la voz de las niñas no fue un gesto simbólico, sino un posicionamiento político y ético en la producción del conocimiento.

**VIGÉSIMA TERCERA.** El reconocimiento de la pluralidad de las niñeces es urgente en las políticas públicas, en la academia y en la sociedad en general. No se puede seguir pensando la infancia como una etapa universal sin considerar el contexto.

**VIGÉSIMA CUARTA.** Descolonizar las concepciones sobre las niñeces no significa idealizar lo comunitario, sino permitir que las niñeces vivan vidas dignas, con posibilidad de soñar y de ser reconocidas desde sus propios términos.

**VIGÉSIMA QUINTA.** Reconocer los sueños de las niñeces como proyecto político implica dejar a un lado la idea de que las niñas y niños deben adaptarse al mundo adulto, en lugar de proponer nuevas formas de habitarlo.

**VIGÉSIMA SEXTA.** Las niñas y los niños tének de Tamaletón nos enseñan que soñar es también una forma de pensar, de habitar el mundo, de resistir la violencia estructural y de imaginar horizontes distintos. Ellas y ellos son, sin duda, tejedoras de sueños y de realidades.

## BIBLIOGRAFÍA

### A

- Alanen, L. (1994). Gender and Generation: Feminism and the 'Child Question' [Género y Generación: el Feminismo y la Cuestión de la Niñez]. En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (Vol. 14, pp. 27–41). Avebury-European Centre Vienna.
- Alexgais, A. (2014). *El Manifiesto Antiadultista*. Distribuidora Polaris.
- Alfaro Vargas, R., & Cruz Rodríguez, O. (2013). TEORÍA DEL CONFLICTO SOCIAL Y POSMODERNIDAD. *Rev. Cienc. Soc.*, 0(128–129).
- Alvarado, N. P. (2018). La antropología de la infancia y de los niños: Historia de un campo, cuestiones metodológicas y perspectivas. En N. P. Alvarado, É. Razy, & S. Pérez (Eds.), *Infancias Mexicanas Contemporáneas en Perspectiva*. El Colegio de San Luis.
- Anchondo Pavón, S. (2020). ¿Educación en lengua indígena o de calidad? La discriminación bajo esta falsa dicotomía, la historia de su gestación y los compromisos constitucionales para eliminarla. En *Los derechos sociales en México. Reflexiones sobre la Constitución de 1917* (pp. 325–360). Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro.
- Appadurai, A. (2013). The future as cultural fact: Essays on the global condition. [El Futuro como Hecho Cultural: Ensayos sobre la Condición Global]. *Rassegna Italiana di sociologia*, 14(4), 649–650.
- Aristizábal García, D. M. (2018). Perspectivas y trayectorias teóricas de la Antropología de la Infancia Finales del siglo XIX y siglo XX. *História Unicap*, 5(9), 187–208.
- Ávila, A., & González, Á. (1998). *Diagnóstico regional de la Huasteca*.
- Ávila Méndez, A. (2018). Tamaletom. En *Universo y Configuración indígena comunitaria en San Luis Potosí*. El Colegio de San Luis.

### B

- Báez-Jorge, F., & Vargas Montero, G. (Eds.). (2017). *Pensamiento antropológico y obra académica de Félix Báez-Jorge: Homenaje* (Primera edición). Coloquio-Homenaje a la

Obra de Félix Báez-Jorge, Xalapa, Veracruz, México. Universidad Veracruzana, Dirección Editorial.

Bárceñas, F. J. L. (2022). El derecho indígena como instrumento de defensa frente al despojo. En A. Hernández Cervantes & F. López Bárceñas (Eds.), *Derecho, despojo y luchas sociales* (pp. 209–234). Bonilla Artigas.

Bell hooks. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. [Enseñar Comunidad: Una Pedagogía de la Esperanza] Routledge.

Berger, P., & Luckmann, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Botero, G. E. G., & Betancur, T. G. (2011). Una concepción abierta e interdisciplinar de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/download/564/306>

Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Educación*, 33, 7–23.

Butler, J., & Trouble, G. (1990). Feminism and the Subversion of Identity. [Feminismo y la Subversión de la Identidad]. *Gender trouble*, 3(1), 3–17.

## C

Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, XXVIII(82), 125–140.

Campos, G. J. B. (1989). *Teoría general de los derechos humanos* (Vol. 120). Universidad Nacional Autónoma de México.

Cannella, G. S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*. [Niñez y Postcolonización: Poder, Educación y Práctica Contemporánea]. RoutledgeFalmer.

Carosio, A. (2019). Sin disociar la investigación de la lucha: Feminismos militantes en la academia latinoamericana y caribeña. *CS*, 29, 139–162.

Castro, G. C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. La Fogata Internacional.

- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132–163.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Crítica de la razón latinoamericana*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cavallo, G. A. (2008). El principio del interés superior del niño y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Estudios Constitucionales*, 6(1), 223–244.
- Chacón, C., & Jerry, J. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, 22(64), 133–153.
- Ciccia, L. (2020). Niñez y el uso político de la diversidad etaria: De la asignación a la imposición del género al nacer. *Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia*, 171.
- Cillero, M. (1998). El Interés Superior del Niño en el marco de la Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño. En E. García & M. Beloff (Eds.), *Derecho a tener derecho: Infancia, Ley y Democracia en América Latina* (pp. 31–45). Temis/Depalma.
- Cohn, C. (2000). Crescendo como um Xikrin: Uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kaya- pó-Xikrin do Bacajá. [Creciendo como un Xikrin: Un Análisis de la Niñez y del Desarrollo Infantil entre los Kayapó-Xikrin de Bacajá] *Revista de Antropología*, 43(2), 195–222.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. [Antropología de la Niñez]. Jorge Zahar.
- Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*.
- Collins, P. H. (2022). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. [Pensamiento Feminista Negro: Conocimiento, Conciencia y la Política del Empoderamiento]. Routledge.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2015). *Población Indígena en el año 2015* [Map]. <https://atlas.inpi.gob.mx/san-luis-potosi/>
- Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2001, marzo 4). Al Congreso Nacional Indígena: Nada nos será dado. *Enlace Zapatista*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2001/03/03/al-congreso-nacional-indigena-nada-nos-sera-dado/>

CONEVAL. (2019). *La pobreza en la población indígena de México, 2008—2018*.  
Connell, R. (2020). *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*.  
[Teoría del Sur: Las Dinámicas Globales del Conocimiento en la Ciencia Social].  
Routledge.

## D

Dantas, J. C. (2013). *Superando el adultocentrismo*.  
Darwin, C. (1877). A biographical sketch of an infant. [Un Esbozo Biográfico de un Infante].  
En W. Kessen (Ed.), *The Child*. Willey.  
de Suremain, C.-E., & Bonnet, D. (2014). L'enfant du développement. [El Desarrollo del Niño]. *Autrepart*, 72, 250.  
Díaz- Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnografía*. Siglo XXI.  
*Diccionario de la herencia americana del idioma inglés*. (1992). Harper Collins Publishers.  
Dominguez, A. G. T., Almeraya Quintero, S. X., Guajardo Hernández, L. G., & Borja Bravo, M. (2016). El maltrato infantil desde la voz de la niñez. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 7(1), 195–207.  
Domínguez, K. C., & Muñoz, Z. D. C. L. (2018). El interés superior del niño como principio rector de las políticas públicas en México: Función justificativa y directiva. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 29(1), Article 1.  
<https://doi.org/10.15359/rldh.29-1.3>  
Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima década*, 20(36), 99–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>  
Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Península.  
Dworkin, R. (1989). *Los derechos en serio*. Ariel Derecho.

## E

Espinosa Miñoso, Y. (2009). Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos Latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14(33), 37–54.

Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El cotidiano*, 184, 7–12.

## F

Fierro Hernández, O. G. (2025). *“Haciendo por la vida”: concepciones pames de vida y persona en la sierra alaquinense, S.L.P.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Figueroa Grenett, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Ultima Década*, 24(45), 118–139. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362016000200007>

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83–99.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. [Pedagogía de la Indignación]. Routledge.

Freire, P., Gajardo, M., & Fiori, J. L. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva Montevideo.

Freire, P., Torres, R. M., & Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). Siglo xxi Buenos Aires.

## G

Gaitán, L. (1999a). Bienestar social e infancia: La distribución generacional de los recursos sociales. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 331–348.

Gaitán, L. (1999b). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*. Comunidad de Madrid-Conserjería de Sanidad y Servicios Sociales.

Gaitán, L. (2006a). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9–26.

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

Gaitán, L. (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Universidad Complutense de Madrid.

Gallardo Arias, P. (2004). *Huastecos de San Luis Potosí*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, PNUD.

García, J. F. J. (2001). *Derechos de los niños*. Unam.

Gomez Barrera, L. (2008). "Vámonos pa'l jale" enganche, contratación y contratistas en el sur de la Huasteca Potosina. El Colegio de San Luis.

Gottlieb, A. (1998). Do infants have religion? The spiritual lives of Beng babies. [¿Los Infantes Tienen Religión? Las Vidas Espirituales de los Bebés Beng]. *American Anthropologist*, 1(100), 122–135.

Gottlieb, A. (2000). Where have all the babies gone? Toward an anthropology of infants (and their caretakers). [¿A Dónde Han Ido Todos los Bebés? Hacia una Antropología de los Infantes (y sus Cuidadoras)]. *Anthropol. Q.*, 73(3), 121–132.

## H

Hart, J. (2006). Saving children: What role for anthropology? [Salvar a los Niños: ¿Qué Papel para la Antropología?]. *Anthropol. Today*, 22(1), 5–8.

Held, V. (2005). *The ethics of care: Personal, political, and global*. [La Ética del Cuidado: Personal, Político y Global]. Oxford university press.

Herrera Flores, J. (2007). *La Reinención de los Derechos Humanos*. Atrapasueños.

Hinkelammert, F. (1998). *Sacrificios humanos y sociedad occidental*. Departamento Ecueménico de Investigaciones.

Hsu, E. L. K. (1985). The self in cross-cultural perspective. [El Yo en Perspectiva Intercultural]. En A. J. Marsella, G. de Vos, & E. L. K. Hsu (Eds.), *Culture and self* (pp. 24–55). Tavistock Routledge.

## I

*Infografía Población Indígena*. (2016). Consejo Nacional de Población. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia\\_INDI\\_FINAL\\_080\\_82016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_080_82016.pdf)

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020a). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <https://atlas.inpi.gob.mx/huastecos-lengua/>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020b). *Mapa de la lengua* [Map]. <https://atlas.inpi.gob.mx/huastecos-lengua/>

Iturriaga Acevedo, E., & López Reyes, J. (Eds.). (2020). *Pueblos indígenas frente al racismo mexicano* (Primera). Universidad Nacional Autónoma de México.

## J

James, A. (2003). Understanding childhood from an interdisciplinary perspective. [Comprender la Niñez desde una Perspectiva Interdisciplinaria]. En B. Peter (Ed.), *Rethinking Childhood*. Brunswick: Rutgers University Press Language.

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood. New Directions in the Sociological Study of Childhood*. [Construyendo y Reconstruyendo la Niñez: Nuevas Direcciones en el Estudio Sociológico de la Niñez]. Routledge.

Jenks, C. (1996). *Childhood*. [Infancia]. Routledge.

## K

Key, E. (1906). *El siglo de los niños*. Henrich & Cía. Editores.

Koester, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad*, 11(1), 33–52.

Kozlarek, O. (2014). *Modernidad como conciencia del mundo: Ideas en torno a una teoría social humanista para la modernidad global*. Siglo XXI Editores.

## L

Lara-González, J. J. (2022). Encarnar el mundo. Las mujeres en la cultura teenek en la Huasteca potosina. *Revista CS*, (38), 145-173. <https://doi.org/10.18046/recs.i38.5117>

Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., & Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), Article 3. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Corona & M. E. Linares (Eds.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 113–145). Universidad Autónoma Metropolitana.

Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur glob. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), Article 5.

- Liebel, M. (2019a). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes (IFEJANT).
- Liebel, M. (2019b). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Buenos Aires: *El colectivo*.
- Litvinoff, M. (1997). *WORLD DIRECTORY OF MINORITIES*. [Directorio Mundial de Minorías]. Minority Rights Group International.
- López, M. M. M. (2020). *Diablos y diablitos: Ser y llegar a ser hombre en Tanlajás, San Luis Potosí*. Colegio de San Luis.
- Lubbock, J. (1978). *The Origin of civilization and the primitive condition of man*. [El Origen de la Civilización y la Condición Primitiva del Hombre]. University of Chicago Press.
- Lugones, M. (2003). *Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing Coalition Against Multiple Oppressions*. [Peregrinajes: Teorizando la Coalición contra Múltiples Opresiones]. Rowman & Littlefield. <https://rowman.com/ISBN/9780742514584>
- Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. [Hacia un Feminismo Decolonial]. *Hypatia*, 25(4), 742–759.
- Lyotard, J.-F. (1992). *La condición postmoderna Informe sobre el saber*. Planeta-Agostini.

## M

- Maffía, D. (2016). Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica. En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. El Colectivo, Chirimbote y América Libre. <https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp-content/uploads/2024/12/Claudia-Korol-Feminismos-Territoriales.-Hacia-una-pedagogia-feminista-2019.pdf#page=71>
- Mahmood, S. (2009). Agency, performativity, and the feminist subject. [Agencia, Performatividad y el Sujeto Feminista]. En *Pieties and gender* (pp. 11–45). Brill.
- Mahmood, S. (2012). *Politics of piety: The Islamic revival and the feminist subject*. [Políticas de la Piedad: El Renacimiento Islámico y el Sujeto Feminista]. Princeton University Press.
- Martínez Treviño, M.A. (2012). *Repensar la artesanía desde el consumo de lo exótico: lógicas de mercado en la producción textil de una comunidad teének de la huasteca potosina*. El Colegio de San Luis (COLSAN).

- Martínez Treviño, M. A. (2019). *Ecoturismo en el teenek tsabaal. Perspectivas locales en la transición del uso y significado del territorio*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Mayall, B. (2000). The Sociology of Childhood in Relation to Children`s Rights. [La Sociología de la Niñez en Relación con los Derechos de los Niños]. *The International Journal of Children`s Rights*, 8, 243–259.
- Mayall, B. (2009). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children`s Lives*. [Hacia una Sociología para la Niñez: Pensando desde las Vidas de los Niños]. Open University Press-McGraw-Hill Education.
- Mayorga Muñoz, V., & López Soto, N. (2017). *Cuevas del Viento y la Fertilidad: Continuidad ritual entre nahuas y teenek de la Huasteca potosina*. Fondo Nacional para la Cultura y las Artes a través del Programa de Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales.
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Mead, M. (1955). Theoretical setting. [Marco Teórico]. En M. Mead & M. Wolfenstein (Eds.), *Childhood in contemporary cultures*. University of Chicago Press.
- Meneses, M. P., Arriscado, J., & Nunes, C. (2018). *Boaventura de Sousa Santos. Construyendo las Epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO.
- Minera Castillo, A. L. (2013). *Necesidad de promoción y protección de la música y la danza rituales—Patrimonio intangible—De dos comunidades teenek potosinas*. VII(95), 128–138.
- Miñoso, Y. E. (2019). Hacer genealogía de la experiencia: El método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Revista Direito e Práxis*, 10, 2007–2032. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43881>
- Montgomery, H. (2000). Becoming part of this world: Anthropology, infancy and childhood. [Llegar a Ser Parte de Este Mundo: Antropología, Infancia y Niñez]. *JASO*, 31(1), 15–30.
- Montgomery, H. (2009). *Anthropological perspectives on children`s lives*. [Perspectivas Antropológicas sobre las Vidas de los Niños]. Wiley-Blackwell.

- Moore Torres, C. (2018). Feminismos del Sur, abriendo horizontes de descolonización. Los feminismos indígenas y los feminismos comunitarios. *Estudios Políticos (Universidad de Antioquia)*, 53, 237–259.
- Morales, S. (2022). Niñeces del Abya Yala: Una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Observatorio Latinoamericano Y Caribeño*, 6(2), 135–153.
- Morales Saavedra, S., Quintriqueo Millán, S., Arias-Ortega, K., & Zapata Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: Una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), 58–74.
- Moser, C. O. N. (Ed.). (2010). *Gender planning and development: Theory, practice, and training*. [Planificación de Género y Desarrollo: Teoría, Práctica y Formación]. Routledge.
- Muyolema, A. (2001). De la cuestión indígena lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz (o) aje. *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*.

## N

- Nieuwenhuys, O. (2013). Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. [Teorizando la(s) Niñez(es): Por Qué Necesitamos Perspectivas Poscoloniales]. *Childhood*, 20(1), 3–8.

## O

- Olivier, G. (2008). *Viaje a la Huasteca con Guy Stresser-Péan*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención de los Derechos del Niño. En *Organización de las Naciones Unidas*.
- Ortiz Ocaña, A., & Arias López, M. I. (2019). *Hacer decolonial: Desobedecer a la metodología de investigación*. 16(31), 1–20.

## P

- Pachón Castrillón, X. (2009). ¿Dónde están los niños?: Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. *Maguaré*, 23, 18.
- Paredes, J. (2015). Despatriarcalización. Una respuesta categórica del feminismo comunitario (descolonizando la vida). *Bolivian Studies Journal*, 100–115.
- Parsons, T., Caballero, J. J., & Castillo, J. C. (1968). *La estructura de la acción social: Estudio de teoría social, con referencia a un grupo de recientes escritores europeos*. Guadarrama.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Rev. Sociol.*, 87(27), 81–102.
- Pavez Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si somos americanos*, 12(1), 75–99.
- Pedraza, Z. (2008). Al borde de la razón: Sobre la anormalidad corporal de niños y mujeres. En M. Herling (Ed.), *Cuerpos anómalos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez Portilla, K. (2001). Aproximaciones al concepto de “minoría”. *Instituto de Investigaciones Jurídicas - Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget, Infancia y aprendizaje*. Gedisa.
- Ponce, A. (1925). Psicopatología del neologismo. *Revista de Filosofía*, 11(3), 433–448.

## Q

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (p. 246). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial* (Primera edición). CLACSO.
- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). La Americanidad Como Concepto, o América en el Moderno Sistema Mundial”. *Revista Internacional de Sociología*, XLIV(4), 583–591.
- Qvortrup, J. (1993). Nine theses about Childhood as a social phenomenon. [Nueve Tesis sobre la Niñez como Fenómeno Social]. En *Childhood as a social phenomenon. Lessons from an International Project*. European Centre.

## R

- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rodríguez Cuellar, M. P. (2025). *Lenguaje inclusivo: Análisis desde filosofías del lenguaje feministas*. Tesis de maestría no publicada, Maestría en Derechos Humanos, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Rosaldo, R. (1989). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Beacon press.
- Rosillo Martínez, A. (2021). Transformación social liberadora y descolonizadora desde los derechos humanos. En Rubio, D. S. & Bravo, Á. S. (Ed.), *Derechos humanos y transformación social* (pp. 45–62). Dykinson.
- Runge Peña, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía: Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23–24), 65–86.

## S

- Saavedra, L. (2018). *Construyendo justicia (s) más allá de la ley: Las experiencias de las mujeres indígenas que participan con el Centro de Derechos de la Mujer de Chiapas, AC*. Tesis de doctorado). CIESAS, México.
- Sánchez- Parga, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una Sociología de la Infancia*. Abya-Yala.
- Sánchez Rubio, D. (2018). *Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación*. Akal.
- Sánchez Rubio, D. (2023a). Algunos aportes del pensamiento de Franz Hinkelammert sobre la idea y la práctica de Derechos Humanos. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, LXII(162), 101–115.
- Sánchez Rubio, D. (2023b). Sobre derechos humanos en el pensamiento de Helio Gallardo: Praxis de liberación, tramas sociales y multi-garantías. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, LXII(164), 151–165.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Paidós.
- Schwartzman, H. (2001). *Children and anthropology: Perspectives for the 21st century*. [Niños y Antropología: Perspectivas para el Siglo XXI]. Bergin and Garvey.

- Scott, J. W. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6(1), 95–101.
- Secretaría de Bienestar. (2019). *Necesario desplegar acciones efectivas para rescatar de la pobreza a 200 mil indígenas de la Huasteca potosina: María Luisa Albores González*. gob.mx. [http://www.gob.mx/bienestar/prensa/necesario-desplegar-acciones-efectivas-para-rescatar-de-la-pobreza-a-200-mil-indigenas-de-la-huasteca-potosina-maria-luisa-albores-gonzalez?utm\\_source=chatgpt.com](http://www.gob.mx/bienestar/prensa/necesario-desplegar-acciones-efectivas-para-rescatar-de-la-pobreza-a-200-mil-indigenas-de-la-huasteca-potosina-maria-luisa-albores-gonzalez?utm_source=chatgpt.com)
- Segade, A. (2018). *Reflexión sobre el Sistema de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Deudas y desafíos*. Recuperado de [http://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2018/03/Reflexi% C3 ....](http://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2018/03/Reflexi%C3)
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Sepúlveda-Kattan, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Íconos - Rev. Cienc. Soc.*, 70, 133–150.
- Sierra, J. A. F. (2021). Las infancias indígenas como configuración diferencial de las concepciones de infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 83, Article 83. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11900>
- Simpson, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. [La Tierra como Pedagogía: Inteligencia Nishnaabeg y Transformación Rebelde]. *Decolonization: indigeneity, education & society*, 3(3).
- Sztulwark, S. (2005). *El estructuralismo latinoamericano: Fundamentos y transformaciones del pensamiento económico de la periferia*. Universidad Nacional de General Sarmiento; Prometeo Libros.
- Szulc, A. (2011). Esas son cosas de chicos: Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina. En M. I. Jociles, A. Franzé, & D. Poveda (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Catarata.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53–64.

## T

- Tenorio, M. C. (2000). *Pautas y prácticas de crianza en veintitrés regiones del país*. Ministerio de Educación Nacional.

Treviño Villarreal, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225–268.

Tronto, J. (2020). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. [Fronteras Morales: Un Argumento Político para una Ética del Cuidado]. Routledge.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24–28.

## U

Unda, R. (2003). Sociología de la Infancia y Política Social ¿compatibilidades posibles? En *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología* (Vol. 1, pp. 15–29). IFEJANT.

Unda, R. (2009). Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina. *América Latina". FARO. Revista de la Unidad de Postgrados de la UPS*, 1, 10–30.

## V

Valadés, D., & Gutiérrez Rivas, R. (Eds.). (2001). *Derechos Humanos Memoria del IV Congreso Nacional de Derecho Constitucional* (1. ed). Congreso Nacional de Derecho Constitucional, México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vargas Hernández, B. (2015). *Tamaletón: El lugar donde vendieron a los dioses": Turismo y cultura en la Huasteca Potosina*.

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

Villagómez Bolaños, G. (2018). Maternidad de las mujeres teenek de Tanchahuil, San Luis Potosí, retos para hacer efectivos los derechos a la salud sexual y reproductiva. *REPOSITORIO NACIONAL CONACYT*.

Voltarelli, M. A. (2016, julio). *La infancia en el contexto de la América Latina*.

## W

- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39–50.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167–181.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, 3(6), 25–42.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.
- Whiting, B. B., & Edwards, C. (1988). *Children of different worlds: Formation of social behavior*. [Niños de Diferentes Mundos: Formación del Comportamiento Social]. Harvard University Press.
- Wolkmer, A. C. (2008). Mundialización cultural, pluralismo jurídico y derechos humanos. En *Derechos humanos, pensamiento crítico y pluralismo jurídico*. (pp. 205–216). Universidad Autónoma de San Luis Potosí.