



# Experiencias bio/epistémicas infantiles en contextos rurales-indígenas y urbanos-México. Indicios descolonizadores\*

## Childhood Bio/Epistemic Experiences in Rural-Indigenous and Urban Contexts-Mexico. Decolonizing Signs

Patricia Medina-Melgarejo<sup>1</sup> , Roberto Sánchez-Linares<sup>2</sup>, Reina Felipe Jiménez<sup>3</sup>

**Para citar este artículo:** Medina-Melgarejo, P., Sánchez-Linares, R., y Jiménez, R. (2023). Experiencias bio-epistémicas infantiles en contextos rurales-indígenas y urbanos-México. *Indicios descolonizadores. Infancias Imágenes*, 22(2), 121-138. <https://doi.org/10.14483/16579089.21241>

**Recibido:** 14 de septiembre de 2023

**Aprobado:** 20 de octubre de 2023

A Yolanda Corona y Rossana Podestá, investigadoras incansables de las infancias

### Resumen

En este trabajo se presenta una investigación cualitativa sobre los contornos de las experiencias de infancias en contextos rural-indígena y urbanos en México, creando relatos en diálogo, producto de diferentes registros gráficos y de infancias evocadas. Nuestra intención se centra en indagar acerca de los procesos de las experiencias rural y urbana a partir de los elementos cualitativos que las configuran, como forma de concebir a los mundos de vida de los niños, desde un análisis procesual contrastivo-comparativo, a partir del análisis de los referentes sobre la naturaleza y la vida (bio/epistémicos), presentes

en sus experiencias en tres elementos-indicios-concepciones: visibilidad y sus fronteras: calle y veredas; el agua; el cielo; y, elementos que configuran las experiencias infantiles y que se interrelacionan con procesos de reproducción de patrones moderno-coloniales. Al cierre se invita a una reflexión filosófico-política descolonizadora.

**Palabras clave:** experiencias infantiles, dinámica cultural-infancias urbanas, dinámica cultural-infancias rurales-indígenas, buen vivir-descolonización, bio-epistemología infantil.

### Abstract

This paper presents qualitative research on the contours of childhood experiences in rural-indigenous and urban contexts in Mexico, creating stories in

121

\* Este artículo se deriva de los resultados de la investigación “ Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación ”, iniciada en el mes marzo del año 2019 y finalizada en el mes febrero del año 2022, financiada por la Universidad Pedagógica Nacional-México, que se presentó en el marco de la convocatoria “Proyectos de investigación del Área Académica 5-2019 (teoría pedagógica y formación de docentes) realizada por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México. Al mismo tiempo, sirve de insumo al actual proyecto de investigación en proceso “Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores” iniciada en el mes marzo del año 2022 y que, concluirá en enero del año 2025, financiada por la Universidad Pedagógica Nacional-México, que se presentó en el marco de la convocatoria “Proyectos de investigación del Área Académica 5-2022 (teoría pedagógica y formación de docentes) realizada por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México.

1 Docente en el programa de posgrado en Pedagogía en la UNAM. Doctora en Antropología de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: [patriciamedinamelgarejo@gmail.com](mailto:patriciamedinamelgarejo@gmail.com)

2 Docente en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Licenciado por Universidad Veracruzana (UV) y Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: [roberto.slinares@gmail.com](mailto:roberto.slinares@gmail.com)

3 Docente indígena chinanteca. Licenciada en Etnolingüística por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Correo electrónico: [reinyfeliz@hotmail.com](mailto:reinyfeliz@hotmail.com)

dialogue, product of different graphic records and evoked childhoods. Our intention is to investigate the processes of rural and urban experiences from the qualitative elements that configure them, as a way of conceiving the worlds of life of children, from a contrastive-comparative processual analysis, from the analysis of the referents on nature and life (bio/epistemic), present in their experiences in three elements-indications-conceptions: a) visibility and its borders: street and sidewalks; (b) water and (c) sky; elements that configure childhood experiences and that are interrelated with processes of reproduction of modern-colonial patterns. At the end, a decolonizing philosophical-political reflection is invited.

**Keywords:** Children's experiences, cultural dynamics-rural-indigenous childhoods, cultural dynamics-urban childhoods, children's bio-epistemology, good living-decolonization.

## Introducción

122

El campo de estudio de las *territorialidades infantiles* (Lopes y Vasconcellos, 2006), permite la comprensión de los procesos que implican la construcción social del espacio infantil, al advertir sus experiencias en contextos sociales específicos, como procesos socioculturales de memorias y configuraciones histórico-políticas que involucran epistemes actuantes y productores de espacios sociales situados; los cuales, muchas veces, se encuentran también sitiados por las condiciones de vida de los niños en relaciones de dominación, diferencia y exclusión neocolonial y capitalista.

Un referente de las relaciones que producen esta diferenciación infantil bajo categorías de clasificación coloniales reside en la definición dicotómica de los contextos rurales-indígenas frente a los urbanos; tal oposición produce la escisión que sustenta las concepciones moderno-coloniales, bajo la idea de progreso y desarrollo (asociadas al contexto urbano) y tradición, atraso (asociadas al contexto rural-indígena). Dicho modelo civilizatorio y sus dimensiones socioculturales tienen un fuerte arraigo en prácticas y valoraciones con graves consecuencias expresadas como parte de un proyecto moderno-colonial globalizante. Según el informe del Banco Mundial de 2022, del total de la población en el mundo (de 1960 a 2022): “el 57 % vive en

zonas urbanas y el 43 % en zonas rurales” (BM, 2023). En consecuencia, a nivel mundial, tanto el crecimiento de la población urbana, como el desplazamiento proveniente de contextos rurales generan una realidad presente y una proyección en aumento, pues según el Fondo de Población de las Naciones Unidas se “está experimentando la mayor ola de crecimiento urbano de la historia” (UNFPA, 2023); es decir, “la población urbana aumentará a más del doble para 2050, momento en que casi 7 de cada 10 personas vivirán en ciudades” (BM, 2023).

Esta situación alarmante, tiene una genealogía producto de los modelos de desarrollo que han tenido un uso de las categorías rural-urbano de forma dicotómica y recurrente, no solo para clasificar poblaciones enteras y definir políticas capitalistas y de extracción de recursos materiales. También es recurrente este modelo de desarrollo en México,<sup>4</sup> en particular para la situación infantil;<sup>5</sup> por ejemplo, el sistema educativo se le utiliza con un énfasis en la clasificación de tipos de escuelas, contratación de docentes y formas de atención a partir de las políticas de gobierno (centro escolar urbano, escuela rural), lo que conduce a una invisibilidad de procesos y actores sociales.

En este sentido, utilizamos la metáfora de “volver a mirar”, tanto por los hallazgos en investigaciones previas y actuales,<sup>6</sup> como para observar y cuestionar esta aceptación tácita de tal clasificación (rural-urbano), construyendo nuevas preguntas, es decir, mirar de otro modo desde la “inflexión descolonizadora” (Restrepo y Rojas, 2010), en torno a las epistemologías, a los conocimientos que configuran a los niños a través de las prácticas-procesos sociales

4 Esto resulta alarmante, ya que específicamente para México esta dicotomía poblacional se ha visto con mayor incremento e incidencia, dejando una gran brecha entre la población rural y la urbana, que se ha visto afectada desde el año 1950 al 2020, pasando de un 43% (1950) que residía en localidades urbanas, a un 79% (2020), mientras que el 21 % restante reside en espacios rurales (INEGI, 2020).

5 En 2021 la población de niños, niñas y adolescentes (de 0 a 17 años) en México corresponde al 30.2% de la población nacional (130 millones), de cada tres personas mexicanas, una es niño o niña (39 millones de infantes) (Consejo Nacional de Población, 2021).

6 Las problematizaciones que guían este trabajo se gestan como parte de los hallazgos, producto de la investigación ya concluida: “Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación” (Medina, 2019-2022a). Los resultados compartidos sirven de insumos para la conclusión de la cuarta fase de indagación del segundo proyecto en proceso: “Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores” (Medina, 2022b).

desde sus territorios de existencia (rurales y urbanos) considerados como construcciones específicas y sus mediaciones, incorporando reflexiones a través de interrogantes sobre sus vínculos con las formas de pensamiento moderno-coloniales, considerados como procesos lugares-espacios de encuentro y producción de sujetos y subjetividades infantiles.

En la primera parte de este artículo se realiza una problematización y las preguntas; en la segunda se presentan las metodologías, los elementos referentes a contextos, datos estadísticos de investigación; como tercera, se conceptúan los procesos de indagación sobre las experiencias y territorialidades infantiles; en la cuarta se presentan los hallazgos del acercamiento contrastivo entre las experiencias infantiles rurales-indígenas y urbanas, a partir de los elementos que las constituyen en ambos contextos, que se analizan en dos dimensiones: la configuración de sus territorios y visibilidades; y experiencias infantiles sobre la naturaleza, a partir de los indicios del agua y cielo como referentes que denominamos: “bio/epistémicos” (ya que como aporte conceptual del presente trabajo y de las investigaciones realizadas), nos referimos a dichos procesos bio/epistémicos como los indicios de formas de pensamiento referidas a la naturaleza y sus relaciones humanas y no humanas. Al cierre se presentan las conclusiones, a partir del análisis descolonizador, se revisan opciones repensando al horizonte filosófico-político emergente en el pensamiento crítico latinoamericano, como las concepciones del buen vivir.

### Problematización y nuevas preguntas: volver a mirar

Los hallazgos y las prácticas de investigación nos permiten establecer la necesidad de comprender los procesos epistémicos de las infancias en territorios situados y signados por la intersección de la matriz de pensamiento moderno-colonial; la cual se sustenta en elementos-ejes estructurantes de formas de conocer y habitar el mundo, para este trabajo nos centramos en dos de estos ejes. El primero, consiste en la idea de progreso, materializada a partir de las concepciones de lo urbano, en donde son pensadas bajo un ideal de supuesto desarrollo, avance y expansión sin límites; mientras que lo

rural implicaría atraso, sin progreso y se le vincula con la idea de tradición. El segundo eje implica la hegemonía de la concepción antropocéntrica del mundo producto de la matriz de pensamiento moderno eurocentrado colonial, ubicando nuevamente, de forma dicotómica al contexto rural como natural, indómito y espacio de posesión y de extractivismo de la naturaleza como objeto; mientras lo urbano implica una concepción de superación, civilización y dominio de la naturaleza. En estas ideas antropocéntricas de progreso-desarrollo subyacen concepciones sobre el bios- de la vida y sus definiciones sobre la naturaleza, lo que configura formas de conocer y de relaciones en el actuar de habitar el mundo, proceso al que hemos definido como *bio/epistemologías*, reconociendo a las posibilidades de otras bio-epistemologías que transitan a otras relaciones onto-epistémicas (Escobar, 2014), a partir de construcciones sociales bio/céntricas.

Esta lógica de pensamiento dicotómica reactiva las ideas mono-culturales y de patrones universales bajo los cuales se clasifican sujetos, pueblos, países y regiones del mundo. Como señala Santos (2019, p. 53): “el colonialismo histórico fue la mesa [...] desde donde se trazó la línea abisal, donde las exclusiones no abisales (las que se dan en el lado metropolitano de la línea)”; siguiendo esta línea de análisis argumentativa, en torno a las divisiones entre lo urbano-metropolitano y lo rural, la cuales marcan la línea divisoria abismal que genera una taxonomía de exclusión e invisibilidad para clasificar “a ciertos grupos de personas y formas de vida social no existentes, invisibles, radicalmente inferiores o peligrosos; en suma, descartables o amenazadores” (De Sousa Santos, 2019, p. 53). En esos trazos, las poblaciones como las rurales-indígenas son definidas como formas de vida en términos de atraso, frente a las ideas de desarrollo y progreso metropolitano.

Ahora bien, hemos encontrado, producto de investigaciones anteriores (Medina, 2018b), en lo que la idea de urbano y sus esferas de mundo de vida son concebidas y apropiadas por las formas de construcción de territorialidades infantiles a partir de la taxonomía excluyente entre éste y el mundo rural y rural indígena; ya que los mismos niños indican referentes centrales en la construcción de las representaciones de sus propios espacios

vitales, señalando muchas veces una valoración nuevamente dicotómica entre el vivir en la ciudad y, como afirma Lucy (U5, 2022, 9 años):<sup>7</sup> “en la ciudad todo es muy bonito, para nosotros los que vivimos aquí, también les gusta a los que vienen del campo, los que son de los pueblos”; lo cual marca procesos identitarios, muchas veces excluyentes entre lo urbano (vivir en la ciudad y el nosotros) frente a la idea de lo rural (los que son y vienen de los pueblos, que implica un ellos), esto es un *proceso de otredad infantil*.

Lo que nos conduce a cuestionar estas taxonomías y comprender su carácter colonial y sus improntas en las experiencias sociopolíticas en la configuración de los territorios infantiles, lo que sustenta la realización de un ejercicio inicial-exploratorio de triangulación cualitativa-contrastiva. Nuestra intención se centra en “volver a mirar” e indagar sobre los procesos de las experiencias rural y urbana a partir de los elementos cualitativos que las configuran, como forma de concebir a los mundos de vida de los niñas, desde un análisis procesual contrastivo-comparativo, a partir de nuevas interrogantes centradas en la comprensión tanto de la operación de las formas de pensamiento moderno-colonial en las infancias, como los referentes sobre la naturaleza y la vida que se condensa en dichas concepciones, como veremos en las definiciones en torno al cielo y al agua, como indicios que operan bio/epistémicamente. Es decir, puntualmente nos interrogamos sobre: ¿Cuáles son los referentes socio/espaciales que operan en la configuración de las concepciones de niños en una triangulación cualitativa-contrastiva-exploratoria entre ambos contextos (rural-indígena y urbano)?, ¿cómo estas diferencias operan en concepciones de la vida, la naturaleza y sus relaciones básicas con el mundo (entendidas como bio/epistémicas)?, ¿cómo interpretar las concepciones sobre los espacios de vida urbanos (“la calle”) y aquellos rurales?, ¿cómo los indicios sobre el agua y el cielo en las concepciones infantiles en ambos contextos (hallazgos de investigaciones previas) operan como bio/epistemologías?, ¿cómo estas experiencias infantiles y sus indicios bio/epistémicos configuran procesos

7 Las abreviaturas e indicaciones sobre los y las informantes se describen en el apartado correspondiente a la metodología.

de reproducción de patrones moderno-coloniales?, ¿cómo comprender los dispositivos descolonizados como las concepciones del buen vivir, frente a los indicios y concepciones infantiles sobre la vida y la naturaleza en ambos contextos?

## Metodologías y contextos

En este estudio de carácter cualitativo sobre los contornos de las experiencias de infancias en contextos rural-indígena<sup>8</sup> y urbanos en México,<sup>9</sup> se busca comprender de forma exploratoria, las experiencias urbanas infantiles de la Ciudad de México y de la ciudad de Oaxaca, frente a las del pueblo Chinanteco, Oaxaca-México,<sup>10</sup> a través de una triangulación procesual contrastiva.<sup>11</sup> Esto a partir de relatos en diálogo, producto de diferentes registros de representación iconográfica (dibujos, fotografías), y de distintos textos recreados producto de investigaciones previas (Medina, 2018a; 2018b; 2019-2022a) y de la indagación actual (Medina, 2022b). Dichos materiales son pensados como espacios objetivantes en donde se reconocen los elementos que describen y refieren los niños, al enunciar sus vínculos, sus percepciones en torno a sus contextos cercanos ya sean los procedentes de la ruralidad inscrita en la contemporaneidad de su pueblo indígena, como aquellas que configuran a la experiencia urbana concerniente a las ciudades como espacios de su cotidianidad. Buscamos comprender, más allá de la particularidad descriptiva, se examina la inscripción

8 Como parte de la población indígena (total) en México, se estima que de esta población 3.8 millones son infantes de entre 3 a 11 años (INEGI, 2022).

9 La población infantil de 0 a 17 años en México muestra una tendencia significativa a la urbanización, con un 72,7 % en zonas urbanas o semiurbanas, frente a un 27,3 % de infantes que viven en zonas rurales (INEGI, 2019).

10 En particular, como lugar de estudio del contexto rural y su identidad étnica consideramos al Estado de Oaxaca, cuya población infantil es de 476 mil. El pueblo chinanteco se registra con 145,984 hablantes, en Oaxaca (128,462) como zona de estudio en Valle Nacional San Juan Bautista, se registran 16,172 (INPI, 2015); sin embargo, no se consignan los datos de niños y niñas chinantecas, estadísticamente, la población indígena infantil se invisibiliza.

11 Al reconocer distintos momentos y posibilidades de la triangulación en los estudios cualitativos, seguimos una triangulación tanto de datos como de contextos y de referencias de distintos ámbitos teóricos con la intención de generar una interpretación más compleja y comprensiva (Aguilar y Barroso, 2015). Respecto al análisis contrastivo-comparativo, este se ubica en la comprensión de un análisis procesual (Rosato y Boivin, 2013), con la intención no dicotómica sino multidimensional, para comprender diferencias, semejanzas y variaciones en contraste, reconociendo los procesos situados.

de diferentes figuras de mundo producidas por estas infancias, lo que nos permite reflexionar sobre las huellas, los contornos de formas de pensamiento y conocimiento que se gestan en ambos espacios urbano y rural-indígena.

Al indagar en dos contextos urbanos contrastantes (Ciudad de México y Oaxaca) y el contexto rural indígena de infancias Chinantecas (también del Estado de Oaxaca), el trabajo involucra, por su carácter de inmersión y con múltiples referentes, una complejidad teórico metodológica de carácter exploratorio, con el fin de generar un campo de problemas en relación con las miradas infantiles y los elementos que configuran sus experiencias y sus referentes-indicios de los elementos más significativos que configuran la construcción de sus territorios-espacios de vida. A partir de los contextos de ruralidad indígena, frente al espacio urbano, comprendiendo sus interrelaciones y significados que se traducen en concepciones bio/epistémicas, las cuales las reconocemos como posibles elementos que posibiliten formas de descolonización del pensamiento infantil.

Trabajamos también en la complejidad de contrastar el trabajo de investigaciones previas con infancias urbanas (Medina, 2018b, 2019-2022a), utilizamos los testimonios y auto relatos de promotores indígenas de su propia cultura Chinanteca, al recuperar momentos de sus propias infancias,<sup>12</sup> apelando a los procesos de narración y memoria de infancia evocadas como material cualitativo de indagación (Medina 2011; Corona, 2011).

Para este proceso cualitativo recuperamos diversas posturas contemporáneas en la investigación social y en el campo de las infancias, puesto que resultan urgente nuevos horizontes, lo cual implica el diálogo horizontal en la gestación de nuevos conocimientos (Corona, 2019).

A partir del quehacer dialógico con las diversas infancias implicadas se retratan, evocan y establecen relatos de sus experiencias de vida desde una mirada de la ruralidad indígena y de las infancias en espacios de experiencia urbana. Para el desarrollo de

procesos dialógicos con niños, se gestaron distintas dinámicas con diferentes docentes y grupos escolares, de ahí que el trabajo investigativo fue mediado por el espacio escolar, en tanto las familias y los niños se encontraban informados y aceptaron participar en estos procesos de indagación, aunque se sigue el anonimato en cuanto a los nombres de los dialogantes. Con los niños se propuso una interrogante detonadora para dialogar, en el caso urbano: ¿Cómo es tu ciudad?, para el caso rural-indígena: ¿Cómo es tu comunidad, aquí en dónde vives? Se dialogó sobre sus significados, lo que conocían y los elementos que creía importantes para relatar a otros niños que viven en otros contextos (lugares). Por lo que, en los apartados correspondientes al análisis de las experiencias infantiles, a partir de este ejercicio procesual-contrastivo, se presentan sus nombres y edades abreviadas con las claves correspondientes al contexto urbano (U), al rural (R), y se indica el número de informante, el año en que se realizó el trabajo y su edad, o bien si se trata de un adulto y nos brinda su infancia evocada (IE). Cabe señalar que estas mismas claves se utilizan también para los registros de expresión gráfica.<sup>13</sup>

### Proceso de indagación: experiencias infantiles en el habitar el mundo en la construcción social de territorios y de concepciones bio/epistemológicas

La intervención infantil en la producción de espacios, creándolos, actúan en la disposición (dispositivo) espacio-corporal configurando diversas significaciones, creando constructos sociales a

125

12 La denominación de pueblos indígenas e integrantes de los mismos, además de la figura de “promotores culturales indígenas”, se reconoce constitucionalmente por el gobierno mexicano a través del “Programa de Derechos Indígenas. Personas promotoras culturales indígenas y afromexicanas para la promoción y fortalecimiento de su patrimonio cultural” (INPI, 2020).

13 Solamente, se ubican en este breve espacio las claves utilizadas y sus referentes. Durante las investigaciones 2018b y 2019-2022a, participaron 11 niñas y 9 niños (20), entre 7 y 14 años, del contexto urbano (Ciudad de México y Ciudad de Oaxaca). Para este artículo, y como parte de la fase de investigación actual, se consideran en el proceso de triangulación a Ignacio (U1, 2018, 11 años), Reina (U2, 2018, 12 años), Violeta (U3, 2018, 8 años) y May (U4, 2018, 7 años); y se incluyen a Lucy (U5, 2022, 9 años) y Nina (U6, 2022, 7 años). Continuando con el proceso de triangulación, la indagación en el contexto rural-indígena se desarrolló con el pueblo indígena Chinanteco de las comunidades de San Lucas Ojiltlán y San Felipe de León, Oaxaca-México, a partir de dos referentes, por una parte, con seis niños y niñas; por otra, se reconocieron tres infancias evocadas, de adultos promotores indígenas de este pueblo. Cabe señalar que se recupera para este trabajo los diálogos y expresiones gráficas de dos niñas Vale (R1, 2022, 8 años) y Esme (R2, 2022, 6 años), sobre los participantes a través de sus infancias evocadas (IE), serían RE (R3, 2022, IE), RO (R4, 2022, IE) y LU (R5, 2022, IE).

partir de narrativas de sí y del mundo que habitan. Como señala Jader Lopes:

La necesidad de comprender a los niños como agentes productores del espacio que gestan y dan significado a sus espacialidades, construyendo lugares, territorios [...]. En este sentido, son productores de culturas propias, constituidas en la interfaz del espacio geográfico y del tiempo histórico. (2019, p. 154).

Dichos constructos corpo/socio/afectivos de espacios es a lo que denominamos, junto con Lopes (2019) “territorios de infancias”; así, es en los tránsitos y trayectos, a partir de la localización de estos espacios y de los elementos que los constituyen, que los infantes observan y recrean, estableciendo zonas posibles de experiencia (Medina, 2016), creando así núcleos de apropiación, de adaptación-transfiguración y transformación que constituyen esquemas interpretativos y de actuar en el mundo social.

126

De esta manera, los infantes brindan sentidos a sus lugares-espacios de existencia, crean territorios de apropiación a partir de sus concepciones a través de objetos, marcas simbólicas posibles de relatar desde de sus vivencias en territorios propios y muchas veces confiscados. Elementos definidos, en parte por sus contextos y sus colectivos sociales de referencia, pues configuran identidades compartidas y, al mismo tiempo, recrean las propias a través de la interacción corporal y afectiva, a partir del arraigo comunal, es decir con “el suelo que pisan” (Martínez-Luna, 2015; 2018).<sup>14</sup> Por tanto, más allá de las “marcas” neocoloniales de población, la significación infantil se encuentra mediada por los referentes de apropiación sociocultural y afectiva en cada contexto, ya sea rural-indígena o en los espacios urbanos.

Los niños interpretan sus lugares de existencia como marcos posibles y contingentes para su actuar, lo que recrea permanentemente a sus procesos de socialización y de conocimiento. Acorde con Lopes (2019): “la vivencia en los lugares es un

14 Estas ideas se articulan a los principios de la “Comunalidad”, como señala nuestro maestro de Oaxaca-México Jaime Martínez-Luna, ya que los principios de esta perspectiva filosófico-política parten del: “reconocimiento del suelo que pisamos, quienes habitamos y pisamos ese suelo, lo que hacemos en ese suelo y lo que logramos con nuestro hacer en ese suelo. Es decir, reconocer al mundo, sus habitantes, lo que hacen y lo que logran los seres vivos que le habitan” (2018, p. 9).

proceso único en la medida en que cada sujeto interpreta y atribuye significados a su organización, a los artefactos y atributos que los componen de un modo peculiar” (p. 154). Es en esas vivencias que se recrean como zonas de experiencia infantiles.

Esta relación como experiencia nos ubica y sitúa en y con el mundo, configurada y proyectada al mismo tiempo a través del tejido de prácticas socio-culturales desde la relación cotidiana, las prácticas, los afectos como procesos, tanto de apropiación, como de extrañamiento con y en diálogo y en la acción social, que abarca la percepción de lo que constituyen para el sujeto. Así, nos acercamos a la comprensión de los elementos que constituyen las dimensiones temporales y espaciales, requiriendo del diálogo en una práctica colaborativa; por ello, en el siguiente apartado definimos los contornos de la experiencia infantil y los elementos que los configuran. Este ejercicio de triangulación cualitativa-contrastivo-exploratoria analiza las formas de construcción de las niñas sobre los referentes en torno a la naturaleza, a los elementos que constituyen sus formas de habitar y construir sus territorios de experiencia y existencia, lo que produce formas de conocimiento que hemos denominado como bio/epistemologías infantiles.

Como parte de los hallazgos de esta investigación, estas formas bio/epistémicas se condensan en los elementos que configuran sus experiencias y mundos de vida, operando como indicios. Hemos encontrado como indicios bio/epistémicos a los elementos, tanto de “fronteras y apertura de espacios de vida”, como a las definiciones del cielo y del agua, como elementos centrales en los relatos infantiles y, a través de este ejercicio de triangulación, se encuentran presentes en ambos contextos como elementos decisivos y recurrentes que marcan procesual y contrastivamente la experiencia infantil.

### Hallazgos. Análisis de las configuraciones rurales-indígenas y urbanas de las experiencias infantiles espacios, lugares y territorios

En este apartado intentaremos presentar los hallazgos de la indagación exploratoria en forma contrastiva, a partir de tres categorías-proceso: la calle, el cielo y el agua. Elementos todos atribuidos

y elaborados como concepciones que configuran conocimientos y sus interrelaciones epistémicas que definen sus maneras de mirar y comprender el “suelo que pisan” (Martínez-Luna, 2015; 2018), lo que les permite un pensamiento bio/epistémico en la comprensión de mundo. Estas mismas categorías se ubican en este ejercicio contrastivo con infancias en contexto rural e indígena.

Los niños son comprendidos como sujetos sociales que se sitúan e interactúan en y con el mundo configurando y proyectando, al mismo tiempo, los elementos que estructuran sus experiencias como indicios discursivos a través del tejido de prácticas socioculturales enraizadas en los espacios y lugares en donde establecen prácticas y relaciones cotidianas, las cuales tejen redes de pertenencia y sentido de apropiación significativa que les permite un actuar, de ahí se configuran como territorios infantiles.

#### Acercamiento contrastivo de la visibilidad de los niños y sus fronteras: la calle y las veredas

Iniciaremos con el contexto urbano, en donde los niños se encuentran escasamente visibles, por ejemplo, en el transporte público, solamente es posible observarlos en horarios y lugares precisos, al ingresar o al salir de las escuelas, pues se encuentran recluidos en sus casas o en las escuelas durante largos periodos de tiempo. Paradójicamente, los niños visibles, muchas veces se encuentran laborando. Otros y otras más están prácticamente aprehendidos por la dinámica laboral de sus familias, ya que se trasladan a oficinas o lugares cercanos a la actividad económica que desarrollan sus familias, quedando prácticamente “aprisionados”, entre su casa, la escuela y el tiempo restante, al interior o en las inmediaciones de la actividad productiva familiar. En el espacio urbano, los abuelos y personas adultas mayores, también se hacen cargo de los y las infantiles.

#### *La calle (niños urbanos)*

Para los niños en contexto urbano un marcador central de sus posibles territorios lo implica la definición espacial de “la calle”, experimentada como frontera, como espacio de resguardo de lo que separa lo privado (colocando a la familia y lo doméstico en este estatus), frente al mundo de “lo de afuera”, lo externo, en donde se encuentran “los

otros”, los extraños, lo que produce una visión de lo ajeno, de lo público, de lo vulnerable. Los diálogos con niños a través de diferentes expresiones gráficas discurren en una serie de ideas fuerza, pues refieren que las calles son lugares inusitados, en donde pueden ocurrir todo tipo de situaciones: “encontrar a alguien, se puede pasear, comprar alimentos, dulces, ropa, hasta nos pueden robar” (Ignacio, U1, 2018, 11 años). Transitar y atravesar esa frontera, puede ser experimentado bajo reglas y autorizaciones previas, en muchos casos intervienen en esas normas las diferencias de género (ser niña o niño) y de condición de clase (los que están afuera), como nos recuerda Millás: “nos escapábamos a la calle. Pero la calle era un territorio prohibido. Pronto se nos notificó un secreto: nosotros no pertenecíamos a la clase social de los chicos que jugaban en la calle. No debíamos mezclarnos con ellos” (2007, p. 12).

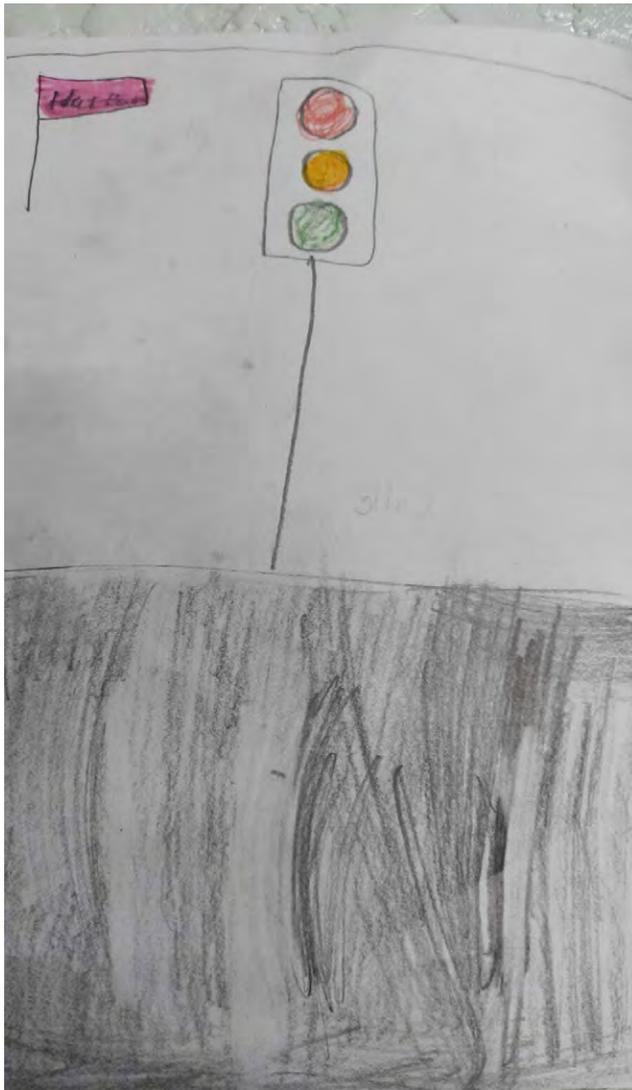
La definición entre urbano, calle y ciudad-polis se configuran en categorías y socio-percepciones de las y los infantiles en la que configuran relaciones bio/epistémicas del mundo y con el mundo, ya que implicaría “la calle” una frontera entre las corporalidades y los espacios, sobre todo la idea de peligro y exposición, el encuentro con otros en la calle: “puede ser peligroso, hasta de vida y muerte” (Ignacio, U1, 2018, 11 años).

La frontera “calle” es experimentada como una estructura de elementos divisorios entre mundos, realidades y protección-desprotección. También la calle, implica formas de vestir, modelos de “urbanidad” prácticas de sí (Holston, 2008), desde las cuales los niños aprenden a clasificar el mundo social y natural. La distribución de las viviendas, casa y edificios tiene un orden establecido, espacialmente son subsecuentes.

La alineación de las fachadas, brindan referentes de lo auditivo, de lo visual, de la percepción sensible: “Mi casa está ahí, esta es mi calle, es bonita otras son feas” (May, U4, 2018, 7 años), aunque esta misma niña comenta que el pueblo de su mamá le resulta feo: “allá no es tan bonito como acá (ciudad), tienen que hacer todo, no pueden comprar...”; es decir, no pueden salir a la calle, pues esta es un lugar de mercancía e intercambio. Tanto en el diálogo como en su representación gráfica (Figura 1),

(Lucy, U5, 2022, 9 años) relata y describe el pavimento de la calle y los semáforos como indicadores de su ubicación corporal, y de los referentes que configuran su espacio-paisaje, en donde señala los elementos significativos para ella:

mi calle está cerca del mercado, y tenemos que cruzar una calle con semáforo, siempre mi mamá me dice que debemos fijarnos para todos lados y ver el semáforo, tenemos que tener cuidado y, luego tenemos que correr a veces, pero ya estamos del otro lado.



**Figura 1.** Exploración Sensorial: la narrativa del pavimento y los semáforos en la construcción de mi espacio-paisaje

**Fuente:** Lucy (U5, 2022, 9 años).

### *Rutas, veredas, parajes, espacios abiertos (niños rurales-indígenas)*

En el contexto indígena-rural,<sup>15</sup> debido a las distribuciones espaciales y a las prácticas familiares, no necesariamente se establecen límites específicos como “la calle” en el contexto infantil urbano. Evidentemente, no se está recreando una mirada idílica o con tintes de una visión utópica de este contexto, pero los datos nos permiten comprender y realizar un análisis de otras formas de socialización y construcción de referencialidades espacio-corporales. Ya que las tareas cotidianas de existencia pueden implicar, por una parte, largos trayectos por parajes<sup>16</sup> y milpas,<sup>17</sup> ya sea para trasladarse a los espacios escolares o combinar las tareas asignadas, según las edades y condiciones de existencia. Si bien los niños descubren el mundo aparte a través de la observación e imitación del mundo adulto, al mismo tiempo son productores de sus propias concepciones y prácticas sobre el mundo; pero de manera significativa, en este espacio rural-indígena comprendimos que existe un diálogo con la naturaleza centrado en su reconocimiento e integración, una práctica relacional. Como señala RE (R3, 2022, IE):

La vida de los que somos chinantecos siempre se ha basado en la observación de la luna, el sol, el viento y sobre todo el comportamiento de los animales y los cosmos, nuestra gente es observadoras y escuchadoras de la naturaleza, porque para nosotros la vida se rige por señales.

En particular a través de las interacciones con los niños de los diversos pueblos chinantecos, que conforman la región de la Chinantla en Oaxaca,

- 15 Es importante señalar los estudios que se han realizado sobre infancias rurales en México, como: Gelover y da Silva (2013); Bertely, Saraví y Abrantes (2013); Glockner y Álvarez (2021); Torres y Glockner (2021).
- 16 Paraje, es el término que se utiliza en los pueblos de habla hispana para denominar un punto geográfico de una provincia, o Estado, puede estar habitado o no, generalmente son habitados por pobladores dispersos en el área rural (EcuRed, 2019).
- 17 En México: denominamos “milpa” (del náhuatl milpan de milli “parcela sembrada” y pan “encima de”) al sistema agrícola tradicional conformado por un policultivo, que constituye un espacio dinámico de recursos genéticos. Su especie principal es el maíz, acompañada de diversas especies de frijol, calabazas, chiles y tomates” (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, 2023).

estos realizan trabajo colaborativo familiar, transitan por veredas, realizan sus labores al ir a buscar leña, abonar la milpa, organizan sus juegos, reconocen el suelo que respiran porque es su principal maestro, como señala RO (R4, 2022, IE):

entendí que respirar el mundo implicaba mucha felicidad, mi mamá me alimentaba de quelites, maíz, yuca, ejotes y diversos alimentos que ella cosechaba. La primera consigna familiar y comunitaria era y es cuidar a la naturaleza y a los animales, la importancia de la coexistencia.

También se encuentran las labores nombradas como “el cuidado de...”, actividades que implican el resguardo (según las edades) ya sea de sus propios hermanos, de siembra y de la cosecha (en este caso de café), la venta de quelites<sup>18</sup> o el cuidado de los animales: “en mi pueblo hay mucho tipo de quelites, en la casa, en la milpa y en el monte, nosotros sabemos identificarlas. Tengo quelite de conejo también. Nosotros en nuestra casa tenemos quelites” LU (R5, 2022, IE).

Complementando lo aportado por LU, en una compartencia académica con niños chinantecas se les invita a mencionar tipos de quelites que se consumen en su pueblo, de los cuales, se enlistaron: “Hierba-mora, Quelite de venado, Quelite guía de chayote, Quelite guía de calabaza, Quelite huele de noche, Quelite de frijol, Quelite blanco, Quelite de camarón, Quelite de mostaza, Verdolagas” (Niños, Comunidad, trabajo de campo 2022). Así, en la vida comunitaria de los distintos contextos, tanto rurales y en particular de los pueblos indígenas, como los urbanos, de las ciudades en diferentes escalas, los espacios familiares en sus comunidades nutren a los niños de enseñanzas, en donde aprenden a través de prácticas diferenciadas, en un convivir, en un sentido comunal y colectivo, por lo que se experimenta y vive una “ética infantil” comunitaria (como cuidado de sí mismos, de otros y de los seres no humanos) (Medina y Sánchez, 2021), lo que conlleva a un pensamiento infantil

en el cuidado mutuo. Desde la infancia se empieza a inculcar el trabajo, el conocimiento del tiempo comunitario (sistema de cargo) y el tiempo de la naturaleza (calendario agrícola), el dominio de las técnicas culinarias y campesinas.

### Experiencias infantiles como bio/epistemologías: agua y cielo

Por la brevedad del espacio de exposición, describiremos puntualmente un proceso social relevante, como parte de los hallazgos de investigación en la construcción infantil de la experiencia urbana, que parecieran paradójicos frente a las condiciones de las ciudades, como lo son la observación reiterada sobre: “el cielo y el agua”. De manera exploratoria-contrastiva se presentan los relatos de infancias en el contexto rural-indígena Chinanteco, dos de ellas evocadas, otras directas, a través de ellos nos aproximaremos a comprender la relación que establecen los niños con estos dos elementos, cielo y agua, ya que son infancias que conviven directamente con ríos y establecen sistemas de creencias propios de su sociedad contemporánea indígena,<sup>19</sup> para posteriormente contrastar con los referentes infantiles urbanos.

#### *Experiencias infantiles rural-indígenas. El agua y el cielo: lo sagrado y el arco iris*

La narración de historias entre los Chinantecos se propicia cotidianamente, así, los portadores de conocimientos, mujeres y hombres mayores en las comunidades narran los procesos de transformación “del suelo en el que hacen la vida” (Martínez-Luna, 2018). A continuación, compartimos un relato del profesor Roberto Sánchez, quien evoca su infancia, recreando los referentes que escuchaba (hace dos décadas), a través de diversas historias relacionadas con la naturaleza, la oralidad de los relatos es un proceso relevante en la transmisión cultural intergeneracional. Además de distintos referentes en torno a los elementos bio/epistémicos del agua y del cielo.

18 A partir de la milpa como: “sistema agrícola se aprovechan plantas que crecen de manera natural, principalmente especies herbáceas conocidas como “quelites” (por ejemplo, verdolagas, quintoniles, huazontle, nabos, romeritos, entre otras)”. (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, 2023).

19 Bajo el término sociedades indígenas contemporáneas, nos referimos a pueblos actuales y actuantes en el presente, ya que bajo las categorías coloniales son considerados como tradicionales y supuestamente premodernos, y referidos solamente a la categoría de comunidad y no de sociedad.

**Agua y cielo (arcoíris)**

Iniciaremos precisamente con un relato sobre el agua, como parte de las infancias evocadas, cuya autora es una incansable promotora cultural de su propia lengua y de su pueblo chinanteco.

**La cuidadora del agua (arcoíris)**

*¿Han visto los hermosos cabellos de la dueña del agua? Son esas líneas invisibles que se asoman en la superficie de los ríos y manantiales. Mi nombre es Beto, soy un niño chinanteco, antes de contarles este maravilloso cuento quiero que sepan que todos los elementos de la Tierra tienen cuidadoras y cuidadores, por ejemplo, los cerros tienen cuidadores, los árboles tienen cuidadores, los animales tienen cuidadores, el viento tiene cuidadores, el agua tiene dueña y precisamente les hablaré de la cuidadora de los peces. La última vez que mi mamá escuchó el canto de la dueña del agua fue cuando terminó de cosechar el chile jalapeño hace más de 20 años. Era a las 12 del día cuando mi mamá se apresuraba a llevar la comida a los campesinos que chapeaban el chilar, llevaba masa de pozol para prepararlo llegando al manantial, estando ahí, tomó su jícara de chical y pregonó:*

— Dueña del agua, te pido permiso para agarrar de tus aguas, te ruego que mi alma no se quede aquí y tú no te sientas ofendida. Tengo una petición, yo sé que eres bondadosa, el chilar, según mi calendario debe florecer en dos semanas, te pido bonanza, porque es un terreno rentado y tengo que pagar.

— De repente empezó a moverse las copas de los árboles, del nacimiento empezaron a salir peces y camarones nunca vistos por mi madre, apareció un gran arcoíris con dirección al chilar. El asombro se apoderó de mi mamá quien se retiró haciendo reverencia al manantial.

— Esa misma noche soñó con el manantial, había una mujer sentada en la roca principal, con sus manos realizaban ademanes y a su vez emergían peces de todos los colores y tamaños que se dirigían al río principal.

La cuidadora del agua le dijo:

— Tu alma es tan fuerte, es por lo que te he escuchado. No puedo hacer mucho por ti, ya estoy muy enferma, tus hermanos ya no me respetan, se matan entre ellos, tiran desechos y químicos en mi cuerpo.

En pocos años voy a recoger a mis peces para protegerlos de su maldad y, así, viajar en el centro de la tierra. Tendrás lo que me pides, pero perderás tu vista.

— Al día siguiente, mi mamá despertó y no le contó a nadie lo que había soñado, pasaron dos meses, todo el pueblo estaba sorprendidos por la gran cosecha de chiles. Todos querían saber qué había pasado, ya que esos suelos no daban buenos frutos. Al finalizar la cosecha de mi mamá. El dueño del terreno le dijo que ya no le rentaría porque ahora le tocaba ganar. Sembró y solo obtuvo un costalillo de chile.

— Mi mamá jamás volvió a escuchar, ni a soñar con la dueña del agua. A la edad de los 50 años perdió la visión, a veces la escucho tararear un canto, yo sé que tiene que ver con la cuidadora del agua. Actualmente el río de mi pueblo no tiene muchos peces, porque las personas siguen contaminando el río. Lo único que nos dicen mi mamá es que cuidemos los ríos y manantiales para que regrese la cuidadora del agua, ella nos necesita para sanar la Tierra. (Sánchez, 2022b)

Los rasgos de los conocimientos emanados del diálogo constante con la naturaleza es la concepción que se le atribuye al arcoíris en el cielo:

— Es una gran ave que cuida y purifica el agua, al abrir sus alas proyecta los colores, se hace presente en los manantiales o nacimiento de agua.

— Es una gran serpiente cuidadora del agua que por cierta temporada del año sale a tomar el sol, su piel es tan brillante que provoca los colores del arcoíris.

— El arcoíris tiene significados importantes en la epistemología indígena, se le atribuye a la fertilidad, felicidad, esperanza, alegría, purificación. Cuando las personas sabias de las comunidades narran estas historias proyectan en los niños las éticas infantiles (como cuidado de la sí mismos, de otros y de los seres no humanos) (Medina y Sánchez, 2021), como el cuidado del agua y el aprecio de la estética de la naturaleza, invitan a los niños a escuchar y sanar la tierra.

En este relato de “La cuidadora del agua” se indica que, el agua es un ser sagrado merecedor de respeto, así mismo, nos enseña a no contaminar el agua porque de ella emana la vida. Así, las

narrativas comunitarias, al ser comunicadas de forma intergeneracional producen prácticas de inter-aprendizajes, de transmisión de conocimientos sobre la preocupación del cuidado mutuo del agua, del cielo y por su interdependencia, del cuidado de la vida humana, recreando lo que Escobar señala como ontologías relacionales: “son aquellas en las cuales los mundos biofísicos, humanos y supernaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre estos” (Escobar, 2014, p. 58).

#### Cielo y agua

En el siguiente relato de la profesora chinanteca Reina Felipe (coautora de este artículo, 2023), incansable promotora de los derechos lingüísticos y sociales de su pueblo nos ubica en el diálogo infantil y su comprensión de la naturaleza, a través de esta narración de su infancia evocadas.

#### El gavián vaquero

Un día estábamos como de costumbre en nuestro salón de clases, cuando de repente escuchamos el canto de un gavián vaquero. El ave se encontraba muy cerca de nuestra escuela, la profesora solicitó que pusiéramos mucha atención en el canto para poder descifrar el mensaje que nos traía el gavián. Lupita, mi compañera chinanteca dijo que el gavián estaba en un árbol verde anunciaba la llegada de la lluvia. Moisés, que es de otro pueblo chinanteco, afirmó: si el ave está posando en una rama seca, eso significa que habrá días soleados, por otro lado, Teresa dijo no se puede imitar el canto del gavián porque es un animal sagrado. Maravillados por la presencia del ave salimos en su búsqueda para observarla y agradecerle. Efectivamente, estaba posando en un árbol verde, al vernos, meneó la cabeza y se echó a volar. Esa tarde de mediado de junio llovió. (Felipe, 2023).



**Figura 2.** El gavián vaquero

**Fuente:** RE (R3, 2022, IE).

En este bello relato de una infancia evocadas la maestra Reina Felipe nos comparte la valiosa vinculación de la naturaleza con las experiencias infantiles, en donde se recrean a través de las memorias, por lo que se encuentran accionando en el presente las sabidurías ancestrales de los pueblos.

Otro hallazgo de la investigación implica los diálogos con niños en este contexto, en donde el vínculo entre cielo y agua es totalmente relacional y gozoso, pues existe una alegría implícita en sus relatos (figuras 3 y 4).

La naturaleza y la vida comunitaria son las primeras bibliotecas que consultan los niños, las bio/epistemologías traducidas en ontologías relacionales, en donde el agua y el cielo se articulan, nos

resultan significativos en la comprensión de los niños en contextos rurales y urbanos, que producen otras formas de experiencia y relación con el mundo, es decir, experimentan otras formas de bio/alfabetización.

#### *Experiencias infantiles urbanas: el cielo y el agua*

En el contexto urbano, los niños relataron experiencias a partir de indicios que definen sus espacios de vida, al mismo tiempo que expresaban, tanto sus maneras de mirar y apreciarlos, como lo que experimentan y desearían que se transformara, a este proceso lo hemos denominado como “demandas sociales y acciones políticas infantiles” (Medina, 2018a).

132



**Figura 3.** Vínculo entre cielo y agua

**Fuente:** Esme (R2, 2022, 6 años)

**Nota:** “Aquí están los pececitos y los animales que viven en el agua, aquí esta una sirena que los cuida. Aquí están las personas en el caminito y lado un puente, hay muchos pájaros y nubes, está el sol. Yo estoy viendo los pececitos, las sirenas están en el mar y en el río”.



**Figura 4.** Vínculo entre cielo y agua

**Fuente:** Vale (R1, 2022, 8 años).

**Nota:** “Significa que nosotras nos estamos mojando con la lluvia, si llueve fuerte salimos a mojarnos y a jugar, con truenos, nos sentamos en el piso, estoy con mi hermana, la lluvia para mi es el agua saludable, la lluvia cura, siento frío y emoción al estar en la lluvia, puedo jugar con la lluvia”.

### Cielo

Sobre las formas de mirar, de apreciar “el cielo”, se nombraban a partir de su visibilidad, de su color o nitidez; vinculadas también con las formas de construcción urbana, por la altura que pueden alcanzar los edificios en relación con el cielo como parámetro. Estas referencias son elementos que resultan muy sugestivos, pues bajo estos parámetros May (U4, 2018, 7 años) recuerda que “una enorme bandera que vi estaba muy alta, casi llegaba al cielo”. A su vez establece la diferencia clara entre la ciudad, las calles y el cielo, tomando como indicación las banderas que encuentra en los espacios públicos (en calles y avenidas); este mismo elemento fue descrito por Violeta (U3, 2018, 8 años), quien recrea esta relación del cielo con “los edificios”,

sus dimensiones. Se encuentra Lucy (U5, 2022, 9 años) (Figura 5) que ubica al cielo, pero relatando su color y textura como un referente que se encuentra ausente: “luego el cielo no lo vemos, si hay muchas nubes o, de por sí está gris”. Tanto Ignacio (U1, 2018, 11 años), como Reyna (U2, 2018, 12 años), cuyos referentes urbanos se encuentran en la ciudad de Oaxaca, señalan de manera mucho más penetrante y aguda, las referencias al cielo, a sus colores “grises” y a la contaminación. Para el caso de los niños de contextos rurales-indígenas, cielo y agua se ven integrados de forma cotidiana en sus expresiones narrativas y gráficas, como veremos en el apartado siguiente, a propósito de las ontologías relacionales y la integración del territorio, cuerpo, cielo y agua.

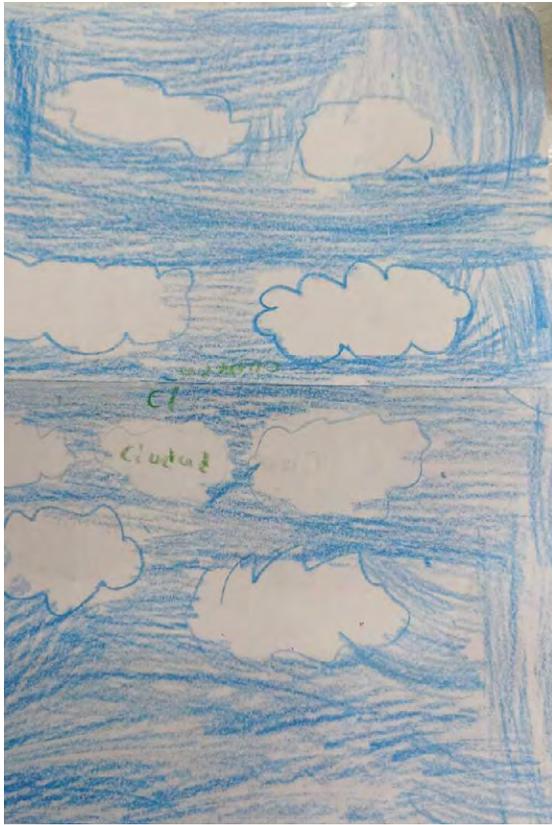


Figura 5. Cielo

Fuente: Lucy (U5, 2022, 9 años).

### Agua

En la construcción de los indicios discursivos en torno al agua, elemento que aparece de forma recurrente en los diálogos infantiles, (pues al mismo tiempo son enunciados como formas de distinción entre “los que viven en los pueblos”, y los beneficios de habitar en las ciudades), resalta la intervención de lo humano, entendido en muchos casos como formas de distinción social: “es que en muchas colonias pobres no hay agua” Reyna (U2, 2018, 12 años). Mientras que, en la construcción de los indicios discursivos en torno al agua, resalta la intervención de lo humano, entendido en muchos casos como formas de distinción social: “es que en muchas colonias pobres no hay agua” (Reyna, U2, 2018, 12 años) (Figura 6). El elemento aparece de forma recurrente en los diálogos infantiles, pues al mismo tiempo son enunciados como formas de distinción entre “los que viven en los pueblos”, y los beneficios de habitar en las ciudades.



Figura 6. Agua

Fuente: Nina (U6, 2022, 7 años).

### Conclusiones. Cierre para una nueva apertura. Volver a mirar, volver a interrogar

A través de esta investigación cualitativa procesual y contrastiva se ubican diversos hallazgos, como serían los elementos-indicios de las concepciones sobre los espacios, y sobre los elementos como el cielo y el agua, los cuales son compartidos entre niños, aunque provengan de distintos contextos ya sea urbano o rural, en ellos se condensan las representaciones de la espacialidad y de la corporalidad en articulación con una serie de valoraciones sobre los referentes de estos elementos (cielo y agua), como indicios bio/epistémicos que constituyen categorías-ejes de significación, los cuales orientan su tránsito y sus formas de apropiación y pertenencia, sus espacios de experiencia cotidiana; es decir, de sus lugares-territorios.

En las concepciones infantiles sobre sus espacios-lugares y geografías siempre son socioculturales e históricas, en tanto que cobran distintos sentidos y formas para comprender el mundo y sus propias relaciones. Encontramos que, a partir de los elementos de “mi calle”, “mi vereda”, mi ciudad, mi barrio, “mi milpa”, “mi paraje”, los cuales se entrelazan con las concepciones de los elementos

sobre “el cielo y el agua”, sirven de ejes-categorías que cumplen la función discursiva de indicios-señales de valoraciones sobre sus propios contextos.

Así, para el caso de experiencias infantiles urbanas (ciudades), los referentes sobre estos ejes-categorías (calle, cielo, agua) resultan mucho más marcados bajo la concepción de: acceso, desarrollo, progreso, los cuales sustentan concepciones compartidas y profundos procesos de la experiencia infantil, en donde los referentes contrastivos no son solamente impuestos externamente por nuestro afán metodológico, sino que los propios infantes los establecen e indican como marcadores de distinción y de exclusión social, que pueden reproducir a su vez patrones dicotómicos coloniales de pensamiento.

Mientras que, para las infancias rurales-indígenas (en este caso Chinantecas de Oaxaca, México), sus referentes son múltiples, puesto que las relaciones con los elementos “cielo y agua”, se encuentran integrados entre sí, y con las prácticas de existencia centradas en la naturaleza (bio/céntricas), cuyos referentes relacionales implican un vínculo próximo con la tierra a partir de sus propios alimentos (milpa y quelites); por lo que las infancias rurales-indígenas chinantecas, refieren al conocimiento de diversos procesos: el canto de distintas aves, de la siembra en la milpa, de varias especies de árboles, del comportamiento tanto de los ríos cuando sube el agua, como de ciertos peces. Reconocen los lugares sagrados de sus pueblos, a partir de sistemas relacionales de conocimiento y creencias, por tanto, los árboles, la lluvia, los ríos, las montañas, la luna, el sol, las hormigas, las plantas son elementos fundamentales de una forma de pensamiento bio/céntrico.

Si bien, no se pretende a través de los resultados de esta investigación producir una mirada “romántica” y “folclórica”, sino la comprensión de los referentes infantiles vinculados a las nociones y concepciones hacia la naturaleza y la vida (bio) y las relaciones sociales que construyen una ubicación humana (del ser), y de sus vínculos con otros referentes que configuran concepciones del ser y de la existencia (ontológicos) y la recreación de formas de conocimiento, y por tanto de actuar en el mundo (epistémicos); en consecuencia estamos ante fuertes y complejas diferencias entre los referentes bio/

epistémicos infantiles del contexto urbano frente al rural indígena, ya que existen diferentes comprensiones del ser y del estar-habitando el mundo, en donde los niños se encuentran e interactúan, conociendo cotidianamente para interpretarlo. Sin producir una dicotomía de forma excluyente y jerárquica, sino en la disposición para una contrastación dialógica y analítica entre diferentes referencialidades infantiles, como las que se muestran a través de los hallazgos de este trabajo, las infancias en contextos rurales-indígenas construyen patrones bio/céntricos (con una gran riqueza), mientras en los espacios urbanos, se ubican y reproducen sentidos antropocéntricos. Por tanto, frente a estos hallazgos y ante el horizonte de la urbanización planetaria, y la comprobación de formas de consenso infantil, a pesar de sus demandas y críticas con base en referentes bio/epistémicos y bio/éticos, resulta innegable que estas infancias urbanas constituyen a casi tres cuartas partes de los niños que habitan en este contexto, por lo que resulta una advertencia y preocupación que a través de sus diálogos y representaciones, expresaran su aceptación de los elementos de significación de lo urbano, como modelo hegemónico de existencia y como una opción única, y en muchos casos excluyentes y coloniales, al compararse por sí mismos con las infancias y personas provenientes del contexto rural.

Al implicar las concepciones infantiles sobre lo urbano y de la ciudad, como condición de vida y como modelo único de desarrollo, implica la comprensión crítica de los dispositivos sociales que operan en la activación de concepciones de reproducción de formas de pensamiento moderno-colonial, en la construcción social de los territorios y de las geografías infantiles. Uno de los elementos centrales de la crítica descolonizadora se encuentra precisamente en las concepciones sobre el desarrollo-progreso; es así que, solamente como invitación y al cierre de este trabajo, señalamos la necesidad de reconocer perspectivas político filosóficas, como la mirada hacia el “Buen Vivir” (Huanacuni, 2010), una visión y proyecto actuante, producto del pensamiento crítico latinoamericano “en el cual se da cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza a ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir” (Mejía, 2020, 151).

## Referencias

- Aguilar, C. (2011). *Significaciones imaginarias sobre ciudad, en niños y niñas de Pereira*. [Tesis de Maestría]. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE); Universidad de Manizales, Colombia.
- Aguilar, S., Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Banco Mundial. [BM]. (2023). Población rural (% de la población total)-World, Argentina, Brazil, Colombia, México. *Banco Mundial. Datos*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZS?locations=AR>
- Bertely, M., Saraví, G. y Abrantes, P. (2013). *Adolescentes indígenas en México: Derechos e Identidades Emergentes*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). [Bertely\\_M12.pdf \(cndh.org.mx\)](https://www.cndh.org.mx/Bertely_M12.pdf)
- 136 Born, D. (2013). Infancia urbana en América Latina: disparidades, desafíos y posibles soluciones. *Desafíos*, 16, 4-9. [Desafíos No. 16: Los derechos de la infancia urbana by UNICEF LAC - Issuu](https://www.unicef.org/lac/publications/Desafios-No-16-Los-derechos-de-la-infancia-urbana)
- Corona, Y. (2011). Ser niño en Tepoztlán: cuatro generaciones. *Anuario de investigación*. UAM-Xochimilco.
- Corona, S. (2019). *Producción horizontal del Conocimiento*. CALAS.
- Consejo Nacional de Población. (2021). Día Mundial de la Niñez. *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/conapo/articulos/dia-mundial-de-la-ninez?idiom=es#:~:text=En%202021%2C%20en%20el%20pa%C3%ADs,932%20personas%20en%20esas%20edades>
- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. (2023). La milpa. *Biodiversidad mexicana*. <https://www.biodiversidad.gob.mx/diversidad/sistemas-productivos/milpa>
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- EcuRed. (2019). *Paraje*. <https://www.ecured.cu/index.php?title=Paraje&oldid=3422592>
- Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Felipe, R. (2023). *Relatos del Gavilán*. Centro para el Desarrollo Social y Cultural Chinanteco TSA JU JMI.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2023). Urbanización. *Unfpa.org*. <https://www.unfpa.org/es/urbanizaci%C3%B3n#:~:text=Pero%20en%20las%20ciudades%20tambi%C3%A9n%20se%20registra%20una,-marginales%20y%20asentamientos%20informales%2C%20aunque%20separadas%20de%20estos>
- Gelover, Z. y Da Silva, P. (2013). Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales. En Bertely, M. (et al) (coords.), *Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación (pp. 217-252)*. ANUIES.
- Glockner, V. y Álvarez, S. (2013). Espacios de vida cotidiana y el continuum movilidad/inmovilidad: El protagonismo de niños y adolescentes migrantes en el continente americano. Un proyecto etnográfico multimedia. *Anales de antropología*, 55(1), 59-72. <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2021.1.72881>
- Gülgönen, T. y Corona, Y. (2016). Los espacios de juego para la primera infancia. En N. Del Río (Coord.), *La primera infancia en el espacio público (pp. 31-44)*. *Experiencias latinoamericanas*. UAM.
- Holston, J. (Julio de 2008). La ciudad modernista: y la muerte de la calle. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 7, 257-292. <https://doi.org/10.7440/antipoda7.2008.11>
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2022). *Estadísticas a propósito del día del niño*. [https://inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_DiaNi%C3%B1o22.docx#:~:text=Con%20base%20en%20los%20datos,%25%20\(1.9%20millones\)%20ni%C3%B1os](https://inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_DiaNi%C3%B1o22.docx#:~:text=Con%20base%20en%20los%20datos,%25%20(1.9%20millones)%20ni%C3%B1os)

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2020). *Población rural y urbana*. [https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur\\_urb.aspx?tema=P#:~:text=El%20n%C3%BAmero%20de%20habitantes%20de,viven%20m%C3%A1s%20de%202%2C500%20personas](https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P#:~:text=El%20n%C3%BAmero%20de%20habitantes%20de,viven%20m%C3%A1s%20de%202%2C500%20personas)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2019). Estadísticas a propósito del día del niño. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/nino2019\\_nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/nino2019_nal.pdf)
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. [INPI]. (2020). *Programa de Derechos Indígenas. Personas promotoras culturales indígenas y afro-mexicanas para la promoción y fortalecimiento de su patrimonio cultural*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/inpi/acciones-y-programas/mas-informacion-apoyo-a-promotores-culturales-indigenas-para-la-salvaguardia-de-sus-culturas-comunitarias>
- Lopes, J. y Vasconcellos, T. (2006). Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103-127.
- Lopes, J. (2019). Presentación del grupo de investigación en geografía de la infancia-grupegi (grupo de pesquisa em geografia da infância). En Medina P. (coord.). *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niños para descolonizar el presente* (pp. 153-155). UPN. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales>
- Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23),99-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006>.
- Martínez-Luna, J. (2018). *Comunalidad y capital*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales.
- Medina P. (2007). *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*. UPN.
- Medina, P. y Cortés, E. (2011). *Identidad y memoria: derecho al presente para construirse en espacios pasados y futuros. Mirada sobre la memoria: horizontes analíticos*. Conferencia presentada en el seminario de pedagogía UNAM/UPN, México.
- Medina, P. (2016). Zonas de experiencia. Trayectos conceptuales, Sujetos situados/ injusticia/ insu-misión/ emancipación. *Tramas*, 46, 207-241.
- Medina, P. (2018a). La Escuela de Manuela. Infancias y Memoria. Zonas de experiencia y cronotopos en contextos de movilización social. *Educação em Foco*, 23, 677-704. <https://doi.org/10.22195/2447-5246v23n320183445>
- Medina, P. (2018b). Miradas infantiles sobre la ciudad: un acercamiento a los contornos de las experiencias urbanas de niñas y niños en México. En C. Alba Villalobos, Medina, P. (Coord.), (2019). *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niños para descolonizar el presente*. UPN. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales>
- Medina, P. (2019-2022a). *Retos epistémicos para descolonizar la pedagogía y la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación -territorios de esperanza-*. [Proyecto de investigación en proceso, Área académica 5]. UPN.
- Medina, P. (2022b). *Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores. Geo/pedagogías sonoras: como propuesta y necesidad frente al contexto pandémico proyecto*. [Proyecto de investigación en proceso, Área académica 5]. UPN.
- Medina, P. y Sánchez, R. (2021). *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del covid-19 en México*. Editorial São Carlos. Pedro & João.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. [Tomo III]. Ediciones desde abajo.
- Millás, J. (2007). *El Mundo*. Planeta.
- Restrepo, E, y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca; Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.

- Rosato, A., Boivin, M. (2013). Los tipos de análisis: etnográfico, comparativo y procesual. Diferencias, semejanzas y cruces. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Sánchez, R. (2022a). *Narrativas en torno a la experiencia del acompañamiento pedagógico, corazonar con las infancias ante la situación pandémica de la Covid-19 en Tuxtepec, Oaxaca* [Tesis de maestría]. UNAM.
- Sánchez, R. (2022b). *La cuidadora del agua. Relatos del Arco Iris*. Centro para el Desarrollo Social y Cultural Chinanteco TSA JU JMI.
- Torres, R. y Glockner, V. (2021). Opinión: desplazados y refugiados mexicanos son los migrantes que la nueva política de Biden borró. *Los Angeles Times*.

