



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**TENSIONES ENTRE SABIDURÍAS/CONOCIMIENTOS NAHUAS Y  
CONTENIDOS ESCOLARES DE PATRIMONIO CULTURAL EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA, HUASTECA VERACRUZANA.**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA  
SILVIA SANTIAGO MARTÍNEZ

TUTOR

Dr. Sebastián Plá Pérez  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dra. Ana Laura Gallardo Gutierrez  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky  
Universidad Pedagógica Nacional

Dr. Gunther Dietz  
Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación

Dra. Bertha Orozco Fuentes  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Ciudad de México, diciembre, 2018



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Los pueblos indígenas son pueblos milenarios, son pueblos en resistencia. Hablar de sus tradiciones, de sus fiestas rituales, de sus formas de vida y de sus lenguas no es remontarlos a un pasado idealizado, sino de comprender sus procesos de resistencia frente al colonialismo y a la colonialidad. Hablar de sus fiestas rituales es comprender el ser-estar-sentir-pensar de un pueblo, de una lengua y de una cultura.

*A mi hija Ameyalli Martínez Santiago. Mi más grande amor, nopilsintsi, desde su nacimiento me ha enseñado a estar en la vida.*

*A Herly mi compañero de vida. El apoyo incondicional siempre.*

*A mi padre Juan Miguel y a mi madre Catalina, siempre conmigo.*

## AGRADECIMIENTOS

Esta obra es fruto del trabajo colectivo, del compromiso y dedicación de quienes me acompañaron durante el doctorado.

Gracias a CONACYT por haberme otorgado el financiamiento para mis estudios del doctorado. A la Universidad Nacional Autónoma de México que me abrió las puertas para estudiar en esta casa de conocimiento.

A la escuela primaria bilingüe Libertad por abrirme las puertas de sus instalaciones. Agradezco a cada uno de sus docentes porque me brindaron las facilidades para trabajar con las niñas y los niños, de igual manera, agradezco el tiempo, la dedicación y el compromiso que tuvieron conmigo para culminar esta obra. También agradezco el apoyo por corregirme en la escritura en la lengua *náhuatl*.

A la comunidad, especialmente a las abuelas y abuelos por estar conmigo, por compartir sus experiencias, sus sabidurías, por construir un estar-juntos para reflexionar nuestro caminar en *Totlaltipak* [casa-tierra]. Gracias por los espacios brindados para *totlatlempoui* [nuestros diálogos].

Mi más sincero agradecimiento a mi tutor, el doctor Sebastián Plá Pérez, por su guía, su acompañamiento para mi tesis. A él le agradezco sus enseñanzas, sus observaciones, sus comentarios y sus sugerencias me ayudaron a continuar y a mejorar el trabajo que hoy presento. También le doy gracias por compartir conmigo sus conocimientos y sus experiencias. No hay palabras para expresar el profundo agradecimiento que le tengo por asesorarme en la tesis, por la paciencia que me tuvo, por la formación que me dio. Agradezco también a mi comité a tutorial; a la doctora Gabriela Czarny por compartir conmigo su experiencia en la educación intercultural; a la doctora Ana Laura Gallardo Gutiérrez por los diálogos de la educación intercultural y los pueblos indígenas, al doctor Gunther Dietz por leer mi trabajo, por sus observaciones y sugerencias para terminar esta tesis; de igual manera, agradezco a la doctora Bertha Orozco por aceptar ser parte de mi comité tutorial.

A mis amigos y amigas que nos encontramos para caminar juntos en el *Totlaltipak* [casa-tierra], siempre caminando-pensando, gracias por todo; especialmente a Florinda Jiménez quien me enseñó el sentir-pensar del pueblo Ayuuk y a Deis Mejía por compartir espacios para reflexionar nuestros haceres en nuestras comunidades.

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1. Pluriculturalidad, diversidad cultural y patrimonio cultural: Contexto socio-histórico-político del objeto de estudio.....	14
2. Justificación de la investigación.....	20
3. Caracterización del problema de investigación.....	24
4. Contenidos de los capítulos.....	35
CAPITULO I. EN LOS CAMINOS DE LA INVESTIGACIÓN: ETNOGRAFÍA CO-LABORATIVA Y <i>TLATEMPOUILI</i> [NARRACIÓN].....	37
1.1 Los <i>maseualmej</i> de la huasteca veracruzana.....	40
1.1.1 Los <i>maseualmej</i> de Ahuica.....	42
1.2 La etnografía educativa. Escuchar las voces silenciadas.....	43
1.3 Una metodología etnográfica co-laborativa.....	46
1.3.1 <i>Tlatempouili</i> [narración]. Otras formas de narrar.....	50
1.3.2 Co-participación e inter-aprendizaje.....	57
1.3.3 Autoría indígena basada en <i>tlatempouili</i> [narración].....	57
1.4 El proceso de investigación.....	58
1.4.1 El trabajo de campo.....	62
1.5 Descripción de los sujetos de investigación y categorías de análisis.....	66
CAPÍTULO II. TRAMAS PARA UN TEJIDO. <i>LAJLAMIKILISTLI</i> [SABIDURÍA], EDUCACIÓN, SOCIALIZACIÓN E INTERCULTURALIDAD.....	68
2.1 Pensamiento decolonial. Cuestionamientos a la modernidad/colonialidad y conocimiento eurocéntrico.....	71
2.1.1 La intercultural crítica como pensamiento fronterizo.....	74
2.2 Cultura y prácticas culturales comunitarias.....	75
2.3 Episteme <i>nahua</i> .....	79
2.4 <i>Tomaseual tlachialistli</i> [nuestra visión del mundo] como posicionamiento teórico-epistémico.....	83
2.4.1 De los ejes: <i>ixtlamachtlistli</i> [educación], <i>tekitl</i> [trabajo], <i>tlatlepanitalistli</i> [respeto] y <i>totlajto</i> [nuestra palabra].....	89
2.4.2 De las dimensiones: <i>nemilistli</i> [existencia], <i>chikaualistli</i> [fortaleza], <i>lajlamikilis</i> [sabiduría] y <i>ueuetlajtoli</i> [las palabras de las abuelas y abuelos].....	93
2.4.3 De los elementos: <i>tlamatilis</i> [conocimientos], <i>tlaskamatili</i> [agradecimiento], <i>tlatempoalistli</i> [cuentos] y <i>tlapaleuili</i> [ayuda mutua].....	97
2.5 Socialización en los <i>maseualmej</i> .....	99
2.6 Educación y sistema educativo hegemónico.....	103

CAPITULO III. LAJLAMIKILIS/TLAMATILIS [SABIDURÍA/CONOCIMIENTOS NAHUAS], SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE.....	105
3.1 <i>Lajlamikilis/tlamatilis</i> [sabiduría/conocimientos] en la re-configuración étnica-identitaria en los <i>maseualmej</i> de la huasteca.....	105
3.2 <i>Chikaualistli</i> [fortaleza], <i>nemilistli</i> [existencia] y <i>tlatlepanialistli</i> [respeto] en la siembra del maíz.....	108
3.2.1 Hilos para un tejido. <i>Nemilistli</i> [existencia] y socialización en la siembra del maíz.....	113
3.3 <i>Elotlamanalistli</i> [la fiesta del elote]. Revitalización y procesos de reconfiguración étnico identitaria .....	132
3.3.1 Transmisión intergeneracional y aprendizaje desde <i>tekitl</i> [trabajo] y <i>tlapaleuili</i> [ayuda mutua].....	139
3.3.2 <i>Tlaskamatili</i> [agradecimiento] y <i>tlatlepanialistli</i> [respeto] al <i>Chikomexochitl</i> [niña y niño maíz].....	145
3.3.3 <i>Tlajtoli</i> [lengua] y <i>tlatsonilli</i> [música] en el rito ceremonial.....	156
3.4 <i>Mijkailuitl</i> [la fiesta de día de muertos]. <i>Tlaneltokili</i> [creencia] y procesos de aprendizaje desde la fiesta.....	158
3.4.1 <i>Tlachichikiluilistli</i> [ofrendas] y <i>tlamakaualistli</i> [despedir a los muertos].....	169
CAPITULO IV. LA ENSEÑANZA DE LAJLAMIKILIS/TLAMATILIS [SABIDURÍA/CONOCIMIENTOS NAHUAS] A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CULTURAL.....	172
4.1 Diversidad cultural, patrimonio e interculturalidad. A propósito del acuerdo 592.....	175
4.2 Perspectivas escolares y docentes sobre enseñar patrimonio cultural en la escuela.....	179
4.2.1 <i>Formación Cívica y Ética</i> : Diversidad cultural y patrimonio.....	183
4.2.2 Las costumbres, las fiestas y las tradicionales en la enseñanza escolar...196	
4.2.3 Lengua Indígena: fiestas, costumbres y tradiciones de la comunidad.....	207
CAPITULO V. TENSIONES ENTRE LAJLAMIKILIS/TLAMATILIS [SABIDURÍA/CONOCIMIENTOS NAHUAS] Y CONTENIDOS DE PATRIMONIO CULTURAL.....	218
5.1 Sabiduría/conocimientos nahuas y contenidos escolares.....	220
5.2 Enseñar a estar en la vida y enseñar a valorar el patrimonio cultural.....	224
5.3 Individuo y comunidad.....	231
5.4 Tensión entre los valores que se enseñan.....	234
5.5 Tensión entre religión y laicidad.....	238
5.6 Tensión entre las formas de enseñanza.....	239
5.7 Resistencia cultural. <i>Tlatempouilli</i> [narración] y entrevista esoclar.....	245
CONCLUSIONES.....	251
BIBLIOGRAFÍA.....	258
ANEXOS.....	271

## Introducción

Hay veredas que se trazan caminando y andar-veredeando<sup>1</sup> se aprende a guiar, a hablar, a descifrar sonidos y palabras jamás escuchadas, entonces, veredeo no es otra cosa que encontrar otras formas de hacer camino. La metáfora andar veredeando para esta investigación constituyó la pieza clave para re-encontrarme con mi lengua, y con ella reflexionar qué ha sido de las costumbres y las fiestas rituales que perviven en la actualidad de la comunidad al que pertenezco, me refiero a Ahuica, del municipio de Chicontepec Veracruz.

El presente trabajo de tesis que se titula “Tensiones entre sabidurías/conocimientos *nahuas* y contenidos escolares de patrimonio cultural en educación primaria indígena, huasteca veracruzana”, es un trabajo que refleja la co-autoría de los *maseualmej* de Ahuica para hablar de la sabiduría *nahua*, pues, en esta obra se reflexiona y se analiza los procesos de enseñanza de las fiestas rituales en los espacios comunitarios y escolares. A través de los conceptos *nahuas*, como *nemilistli* [existencia], *tlaskamatili* [agradecimiento], *tlatlapanitalistli* [respeto], *ixtlamachtlistli* [educar a otros], entre otros, se coloca la relevancia de las fiestas rituales más allá de las expresiones culturales inmutables sino como sabiduría y conocimiento que expresa el estar-caminar en *Totlaltipak* [casa-tierra], así mismo, permite analizar las tensiones en los procesos de enseñanza de las fiestas rituales a través de los contenidos escolares. Los conceptos *nahuas* es una contribución colectiva de las abuelas y los abuelos para visibilizar a las fiestas rituales como parte del pensamiento, educación, filosofía y cosmovisión del pueblo.

Entonces, para hablar de las fiestas rituales de las comunidades y pueblos indígenas es reconocer que existen otras figuras del mundo que no están construidas bajo los patrones del modelo de la sociedad hegemónica. Es hablar de otros conocimientos, de sus formas de enseñanza construidas en el ámbito familiar y comunitario, de los procesos de transmisión intergeneracional, de la socialización comunitaria y de la cosmovisión, porque

---

<sup>1</sup> Andar-veredeando es una forma de caminar conociendo lugares, y conociendo lugares se van abriendo y construyendo caminos nuevos. En esta investigación uso la frase andar-veredeando como una metáfora para buscar, conocer, encontrar y construir conocimientos desde otros lugares, pues es en el andar que se va construyendo camino y veredeando se va creando conocimientos y metodologías.

la celeración de las fiestas rituales están vinculadas con el calendario agrícola, es decir, con los tiempos de las actividades agrícolas.

En los *maseualmej* de Ahuica del municipio de Chicontepec, Veracruz, la enseñanza de las fiestas rituales en el ámbito familiar y comunitario está vinculada por el ser-estar en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra], por ello, el interés de esta investigación es conocer los procesos de enseñanza de las fiestas rituales en los espacios comunitarios y las tensiones que suscitan con los contenidos de patrimonio cultural.

Para esta investigación uso la categoría de tensión para referirme a los conflictos y contradicciones que determinados elementos culturales de cada contexto, esto es, la educación endógena-comunitaria *nahua* y la educación mexicana, entran en relaciones antagónicas que no siempre se resuelven. La tensión es constitutiva de las relaciones de poder hegemónico<sup>2</sup>, en cuanto a lo epistémico, lo político, lo social y lo cultural. Las relaciones antagónicas existen por intereses de la hegemonía cultural<sup>3</sup>, que impone un único modelo de conocimiento universal, objetivo y verdadero, y posiciona al eurocentrismo como una forma hegemónica del control de la subjetividad y modo de producir conocimiento (Noboa, 2011).

Cuando hablo de tensiones epistémicas, me refiero a los conflictos y contradicciones de determinados elementos culturales sobre la producción del conocimiento entran en relaciones antagónicas. La investigación parte del concepto tensiones epistémicas como un recurso para desnaturalizar a la epistemología hegemónica occidental, cuestionando que no existe un sólo modo de producir conocimiento, sino que se afirma la co-existencia de diversas epistemologías indígenas y no indígenas donde la producción de conocimientos es distinta al modelo de la hegemonía del conocimiento<sup>4</sup> y las lenguas indígenas son también medios que posibilitan la construcción de esos conocimientos. Históricamente, las epistemologías indígenas han sido invisibilizadas y subalternizadas

---

<sup>2</sup> Entiendase por poder hegemónico como la estructura de autoridad que ejerce dominio, es emanado de la matriz colonial.

<sup>3</sup> A hegemonía cultural me refiero a la dominación de poder que ejerce una sociedad o un grupo determinado sobre otros, a través de un sistema político, social y económico configura un modelo de pensamiento, un modelo de hombre, un modelo económico y un modelo de sociedad.

<sup>4</sup> De acuerdo con Patricio Noboa "la hegemonía del conocimiento es una manera de conocer, está basado en una racionalidad instrumenta y más tarde tecnocrática". (2011, p. 130).

por el poder colonial, a través de la educación escolar, por ejemplo, la educación mexicana.

En el proceso de adecuación al proyecto de investigación se consideró a la lengua *náhuatl* como un referente estructural para profundizar los conocimientos y los saberes ligados a una cosmovisión holística. Por lo tanto, a través del uso de la lengua<sup>5</sup> se identificó conceptos *nahuas* que expresan la equivalencia homeomórfica funcional<sup>6</sup> de patrimonio cultural, me refiero *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], equivalencia que ha permitido conocer los procesos de socialización y aprendizaje desde el ámbito familiar y comunitario.

Llegar al concepto *nahua* de *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] como la equivalencia homeomórfica funcional de patrimonio cultural, ha sido en mi formación un proceso de des-aprendizaje y re-aprendizaje para construir otros conocimientos. Por ejemplo, las primeras experiencias en el proceso de investigación fue identificar y posicionar que en la lengua *náhuatl* no existe el término patrimonio cultural, como otros conceptos: educación, socialización y cultura, por mencionar algunos. En este sentido, se buscó otras maneras de hacer investigación y otras formas de nombrar-pronunciar partiendo desde abajo y con la comunidad (Bertely, 2010), por ello, a partir del trabajo colaborativo con los sujetos de la investigación se construyó otras formas de nombrar patrimonio cultural, cuyo significado es distinto a las definiciones establecidas en los marcos normativos de la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la

---

<sup>5</sup>El alfabeto que uso para la escritura de la lengua *náhuatl* da continuidad a la estandarización propuesta de 1982 (Sep, 2010), principalmente porque, en primer lugar, así me enseñaron a escribir mi lengua, en segundo lugar, las y los profesores/as de la escuela primaria Libertad usan este alfabeto y los alumnos y las emplean este alfabeto para escribir en la lengua *náhuatl*.

<sup>6</sup>De acuerdo con Raimón Panikkar los equivalentes homeomórficos son equivalencias funcionales que permiten establecer conceptos o palabras, “donde la función ni la significación no son las mismas [...] sino que apuntan a una función equiparable” (1996, p.128).

Ciencia y la Cultura<sup>7</sup> (UNESCO), la Secretaría de Educación Pública<sup>8</sup> (SEP) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes<sup>9</sup> (CONACULTA, hoy llamada Secretaría de Cultura).

Situar otras formas de nombrar patrimonio cultural no significa descalificar las definiciones que establecen los marcos normativos de la UNESCO, la SEP y la Secretaría de Cultura<sup>10</sup>, pues también es importante reconocer los esfuerzos que, a nivel internacional y nacional, se han realizado en el marco jurídico para la salvaguardia del patrimonio cultural. Lo que aquí interesa es analizar las tensiones entre *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] de las fiestas rituales y su enseñanza a través de los contenidos escolares de patrimonio cultural, considerando que *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] cumple una función social, cosmogónica y filosófica para la formación de los sujetos, de allí la importancia de conocer cuál es el papel de las fiestas rituales en la escuela y cómo son enseñados a partir de la relación con los contenidos escolares de patrimonio cultural, desde una perspectiva de educación intercultural, sobre lo que volveré más adelante.

---

<sup>7</sup>Por ejemplo, las definiciones propuestas de la UNESCO se clasifican en patrimonio cultural materia e inmaterial. Respecto al patrimonio cultural material, la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural 1992, de la UNESCO propone la siguiente definición: "Se considerará "patrimonio cultural": - los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; - los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; y, - los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico. (UNESCO, 1992, p. 2). Con relación a la definición del patrimonio cultural inmaterial, la Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003 define que: "Se entiende por "patrimonio cultural inmaterial" los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (UNESCO, 2003, p. 2).

<sup>8</sup> A través de los libros de textos se entiende por patrimonio cultural el sentido de pertenencia a una comunidad cultural. El libro de texto del alumno de la asignatura *Formación Cívica y Ética* para tercer grado de primaria menciona: "El lugar en donde vives, su historia y tradiciones constituyen el patrimonio que te pertenece y del que tú eres parte. En ese sentido, patria es lo más nuestro. Hay que amarla y cuidarla" (SEP, 2012, p.50).

<sup>9</sup> CONACULTA (hoy Secretaría de Cultura) usa las mismas definiciones propuesta por la UNESCO.

<sup>10</sup> En México, la Secretaría de Cultura fue creada en diciembre de 2015. Consultada en <http://www.gob.mx/cultura/que-hacemos>, el 11 de abril 2017.

El discurso oficial de la educación intercultural como parte de la política educativa, en contexto indígena, existe un esfuerzo por interculturalizar el currículum escolar oficial a través de relaciones simétricas, en el cual, se pretende que los conocimientos comunitarios indígenas y los contenidos escolares se sitúen en un plano horizontal a partir del respeto y reconocimiento de ambos conocimientos. Por lo tanto, se observa en el currículum escolar oficial de la educación primaria, para la enseñanza del patrimonio cultural, la incorporación de nociones básicas de expresiones y manifestaciones culturales clasificadas en la *Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial*, por ejemplo, la fiesta del día muertos<sup>11</sup>.

A partir de la incorporación de temas patrimoniales al currículo escolar oficial interesa analizar cómo son las relaciones entre los contenidos escolares de patrimonio cultural con la *lajlamikis/tlamatilis nahuas* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], pues se parte del supuesto de que a medida que las expresiones y las manifestaciones culturales de un pueblo indígena se incorporan al currículo escolar sin cuestionar qué significa para sus miembros esas expresiones, esas manifestaciones y qué sentido representa su socialización, se seguirán reproduciendo relaciones asimétricas, como también procesos de invisibilidad y subalternidad de otras maneras de producir conocimientos. Autores como Gunther Dietz y Laura Mateos (2011) y Nayelli Arguelles (2016) expresan que el discurso oficial de la educación intercultural es una política oficialista, un discurso de arriba hacia abajo<sup>12</sup>, manifestando relaciones verticales que constituyen a nuevas formas de racismo y discriminación (Gallardo, 2014) por lo que las “buenas prácticas” (Torres, 2012) de interculturalizar el currículum escolar-oficial “acaban adornando con ingredientes folclorizantes y etnificados,” (Dietz y Mateos, 2011, p. 138).

---

<sup>11</sup>El día de muertos fue inscrito en el 2008 a la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Mauricio Piñón Vargas y José Sánchez Rodríguez (2016) mencionan que en los libros de textos gratuitos para la escuela primaria aparecen imágenes decorativas sobre la festividad del día de muertos.

<sup>12</sup>Por mencionar algunos, véase el libro de Gunther Dietz y Laura Mateos. (2011). *Interculturalidad y educación interculturalidad en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP/CGEIB; la investigación realizada por Arguelles Nayelli Santiago. (2016). *Konemej tlen kuaxtecapan tlali. Niños y niñas en la Huasteca en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el Buen Vivir*. Tesis de doctorado en pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Considero que mientras no se reconozca la pluralidad epistemológica, (Fornet-Betancourt, 2009; Olivé, 2013, 2006; Panikkar, 1996) es difícil hablar de una educación intercultural crítica (Fornet-Bentancourt, 2009; Walsh, 2008; Quijano, 2007; Panikkar, 1995). Por lo tanto, si la educación mexicana, expresada en la educación escolar, no reconoce la diversidad de formas de nombrar patrimonio cultural en las diversas lenguas y cosmovisiones, -por ejemplo, en la lengua *náhuatl*, variante huasteca veracruzana-, así como sus formas culturales de socialización y los significados que los miembros de una comunidad cultural atribuyen a sus prácticas culturales comunitarias éstas acabarán siendo ingredientes folclorizantes dentro del curriculum escolar (Dietz y Mateos, 2011).

Desde mi punto de vista, la educación intercultural abre a nuevos espacios de tensiones en tanto no se reconozca la pluralidad epistemológica. Por lo mi objeto de estudio son: las tensiones entre *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] de las fiestas rituales y su enseñanza a través de los contenidos de patrimonio cultural, en primaria indígena, de la comunidad de Ahuica del municipio de Chicontepec, Veracruz.

Los ejes de análisis desde los cuales miro las tensiones entre *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] de las fiestas rituales y los contenidos escolares de patrimonio cultural son a través de los procesos de socialización y aprendizaje en el ámbito escolar y familiar de las rituales de la siembra del maíz, la fiesta del elote y el día de muertos. Se eligieron estas fiestas rituales que son *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*) porque son abordadas en el ámbito escolar a través de los contenidos escolares de patrimonio cultural en las asignaturas de *Geografía, Formación Cívica y Ética*<sup>13</sup>, *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, La entidad donde vivo: Veracruz*<sup>14</sup> y en la asignatura de *Lengua Indígena*.

En los libros de textos, de las asignaturas mencionadas se presentan actividades que conllevan a expresar “las costumbres y tradiciones de mi comunidad”. El tema de patrimonio cultural se desarrolla, en su mayoría, en el bloque 3 de estas asignaturas, a

---

<sup>13</sup>Desde el 1999 la asignatura de *Formación Cívica y Ética* se incorporó en el curriculum oficial para nivel secundaria, y a partir del ciclo escolar 2008-2009 se implantó para la escuela primaria (Cantón, 2009)

<sup>14</sup> Una de las líneas temáticas de la asignatura estatal es: La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad (SEP, 2011, p. 46).

excepto en la asignatura de *Lengua Indígena*, pues en esta asignatura, las y los docentes de la escuela primaria bilingüe “*Libertad*” de la comunidad de Ahuica<sup>15</sup>, desarrollan los temas de acuerdo con el programa de los Parámetros Curriculares en la Asignatura en Lengua Indígena (Sep, 2011b).

Como se ha podido distinguir la presente investigación se desarrolló en la comunidad de Ahuica del municipio de Chicontepec, Veracruz. La selección a esta comunidad obedece por la accesibilidad al escenario de estudio por las siguientes razones: por un lado, ser miembro de la comunidad permitió establecer relaciones comunitarias con las personas para participar en las fiestas y eventos que se realizan de acuerdo con los ciclos agrícolas. Asimismo, en la escuela fue posible incorporarme a través de las charlas con las niñas, los niños, las y los docentes. De esta manera, realicé el trabajo de campo en el ámbito escolar y familiar comunitario. Hablar la lengua *náhuatl* ha sido un referente cultural para mí en poder entablar conversaciones cotidianas con las niñas, los niños, las abuelas y los abuelos. Por otro lado, la aceptación y la autorización de los miembros de la comunidad como de la aprobación de las y los docentes para participar-observar en las fiestas rituales y en las clases posibilitaron el desarrollo de la investigación a partir de la participación y co-laboración con los sujetos de investigación.

La investigación es un estudio cualitativo con un enfoque etnográfico co-laborativo<sup>16</sup>. Los instrumentos y estrategias de investigación se apoyaron de la guía de entrevista abierta y las guías de observación, también se implementó la observación participante, entrevistas a profundidad y se apoyó también de las prácticas culturales cotidianas, como ejemplo, *tlatempouilli* [narraciones] que posibilitó la construcción de otras formas de diálogo.

---

<sup>15</sup>Ahuica se adscribe al municipio de Chicontepec. Es una comunidad bilingüe: *náhuatl* y español. Se encuentra a 8 kilómetros del municipio de Chicontepec. El municipio de Chicontepec forma parte de la región conocida como la huasteca baja veracruzana, se encuentra al norte del estado de Veracruz.

<sup>16</sup> El capítulo uno aborda el proceder metodológico. Por una etnografía etnográfica co-laborativa me refiero a la postura de una investigación donde existe no una relación de investigador-informante sino de investigador indígena-sujeto-nativo. A través de los relatos y narraciones existe una co-participación, inter-aprendizaje y co-autoría para conformar el corpus teórico y empírico del análisis de la información. Por los derechos que adquieren a las personas que participaron en esta investigación se usan nombres propios, porque además así los establecieron y acordaron.

El trabajo de campo se realizó en el ciclo escolar 2015-2016. Se contempló este ciclo escolar porque durante el primer semestre del 2015 se realizaron los primeros acercamientos a la comunidad y a la escuela, y el primer semestre del 2017 se regresó a la escuela y a la comunidad para retroalimentar algunas observaciones.

A partir del andar-veredeando del trabajo de campo, como metáfora a los caminos teóricos-metodológicos, permitió llevarme a nuevas posibilidades de investigación. Una de estas posibilidades es el uso de las prácticas culturales cotidianas como *tlatempouilli* [narraciones] que posibilitó a la construcción de narraciones colectivas.

A partir de las *tlatempouilli* [narraciones] se construyó la conceptualización de los elementos y las dimensiones desde el cual se interpreta patrimonio cultural y sus procesos de socialización, es así que los sujetos de investigación más que informantes son co-autores de esta investigación. Por ello, hablo de que la investigación me llevó a caminos nuevos, a andar-veredeando y dibujar otros horizontes para hablar de la urgencia un pluralismo epistemológico<sup>17</sup>, para que se reconozca y se respete las diversas formas de construir conocimientos.

### **1. Pluriculturalidad, diversidad cultural y patrimonio cultural. Contexto socio-histórico-político del objeto de estudio.**

¿Qué es patrimonio cultural? En principio hay que identificar que es un concepto polisémico. Su uso depende de los intereses sociales, políticos y culturales. El término adquiere un valor estratégico en la conformación del Estado-nación<sup>18</sup> para consolidar un proyecto nacionalista, con una identidad, cultura y patrimonio común a todos los integrantes de una nación<sup>19</sup>, creándose así una comunidad imaginada (Anderson, 1993).

El valor estratégico que adquiere el patrimonio se expresa en la construcción del estado-nación durante el siglo XIX cuando la fe en el progreso se traducía en acciones que arrasaban con el pasado, al tiempo que la construcción de nacionalidades

---

<sup>17</sup> Por pluralismo epistemológico, siguiendo a León Olivé, entiendo a la diversidad de formas de construcción de conocimientos (2013, p. 42).

<sup>18</sup> El concepto Estado-nación lo entiendo como la organización política de la nación.

<sup>19</sup> La nación es una comunidad social integrada por personas que comparte una misma cultura, una misma lengua, un mismo territorio y una misma historia.

requería de una “edificación” del pasado y de “raíces” culturales para legitimarse. (Barela, 2007, p. 21).

La construcción del proyecto político del Estado-nación como comunidad imaginada (Anderson, 1993) operó en borrar las diferencias culturales. La política nacionalista consideró que la diversidad cultural y lingüística impedía la unidad cultural y atrasaba el desarrollo y progreso del país. Avasallar la diversidad cultural y lingüística era la única manera de construir una nación monocultural sin contradicciones ideológicas, culturales y lingüísticas. Y, lo que corresponde a patrimonio cultural en el surgimiento del Estado-nación se definió de acuerdo con los intereses de los grupos dominantes, el cual, el “proyecto político nacionalista determinó la identidad con un cierto tipo de patrimonio al que se le confirió el rasgo de exclusivo” (Florescano, 2004, p.15), de esta manera, la construcción del patrimonio nacional “presuponía un ámbito relativamente homogéneo” (Millán, 2007, p. 44).

Se afirmó entonces un proyecto integrador, sustentado en el Estado nacional, que elaboró símbolos, imágenes y patrimonios centralistas con el fin de avasallar las tradiciones rurales y regionales, las comunidades indígenas y otros sectores no reconocidos como expresiones de lo nacional. (Florescano, 2004, p. 16-17).

La consolidación del Estado-nación, los proyectos políticos de homogenización cultural, como la castellanización y el mestizaje aplicados para los pueblos indígenas<sup>20</sup>, fueron herramientas políticas para integrar a los indígenas a la nación, por lo tanto, la construcción de una identidad y cultura monocultural con una lengua franca: el español.

El dispositivo colonial del cual el Estado-nación le ha servido para “corregir” a los indígenas es a través de la educación, ya que por medio de la escuela se logra la castellanización y la consolidación de una identidad y patrimonio nacionales. La educación oficial ha sido un proyecto político de asimilación y de integración de los

---

<sup>20</sup>Por pueblo indígena me refiero a aquellos grupos que tienen estrecha relación con las prácticas ancestrales, relación con la Madre Tierra, naturaleza, habla o no una lengua indígena, poseen una identidad étnica común, un territorio compartido donde se cuenta una historia y una organización social basada en la colectividad y lo comunitario. Para Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, identifica a los pueblos indígenas a partir de los siguientes elementos: Estilos tradicionales de vida, Cultura y modo de vida diferentes a los de los otros segmentos de la población nacional, p.ej. la forma de subsistencia, el idioma, las costumbres, etc.; Organización social e instituciones políticas propias; y Vivir en continuidad histórica en un área determinada, o antes de que otros “invadieron” o vinieron al área. Revisado el 20 de diciembre de 2014, en <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>

indígenas a la nación. Es un dispositivo dominante que ha impuesto las reglas bajo los parámetros de un paradigma eurocéntrico, a la vez que ha cumplido con los intereses del Estado para enseñar un patrimonio jerarquizado de acuerdo con los beneficios de la sociedad dominante para la construcción de una identidad homogénea. La escuela como instrumento de poder colonial ha desarrollado un proyecto de educación sustentado en un modelo de homogenización cultural.

Ante un proyecto nacionalista monocultural y excluyente, han emergido con mayor auge, en las últimas tres décadas, movimientos indígenas que reclaman al Estado-nación el derecho a la diferencia, el respeto y el reconocimiento de sus lenguas, sus culturas, sus formas de organización social, su educación, sus epistemes propias y sus patrimonios locales. Estos movimientos emergen de la opresión política, del silencio y la dominación que han sido víctimas por más de 500 años, cuestionan el proyecto nacionalista porque a través de los discursos políticos de homogeneidad cultural se ocultó la diversidad cultural y lingüística como de la pluralidad epistemológica.

A partir de las luchas indígenas y con base al Convenio 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional (Convenio 169 de la OIT), los Estados-nación de América Latina modificaron la Carta Magna, de una nación monocultural a una nación pluricultural. México, en 1992 agregó en el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos: el carácter pluricultural de la nación.

La primera reforma data de 1992 cuando el gobierno federal –aprovechando la cercanía de los 500 años de la invasión española al continente americano- promovió una adición al artículo cuarto de la Constitución Federal para reconocer la existencia de los pueblos indígenas en su seno y hacer efectivos sus derechos. (López Bárcenas, 2009, p. 49).

Sin embargo, en la década de los noventa, el reconocimiento de México como país pluricultural sólo estaba plasmado en la norma jurídica de la Constitución Política, porque los pueblos indígenas seguían excluidos de sus derechos económicos, políticos, sociales, educativos y culturales.

La disposición constitucional seguía en la lógica de negar los derechos políticos y económicos, que son fundamentales para la existencia de los pueblos indígenas, el

respeto de sus derechos y la seguridad de su existencia y desarrollo del futuro. (López Bárcenas, 2009, p. 49)

¿Qué posibilidad había para los pueblos indígenas de ser sujetos de derechos? Si bien en 1992 la Carta Magna de la nación establecía el carácter de un país pluricultural asentado en los pueblos indígenas, no fue hasta el año 2001 que el reconocimiento de los derechos indígenas como derechos fundamentales colectivos tiene un relativo avance (Orta Flores y Torres Espinoza, 2011). El reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos fundamentales son resultados del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994, de las demandas y luchas sociales efectuadas en materia sobre los derechos indígenas. También, México desde el siglo pasado “había suscrito diferentes documentos internacionales que reclamaban el reconocimiento de los pueblos indígenas y de sus derechos” (Morales Espinosa, 2013, p. 73), estos son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948 y el Convenio 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional 1989. Es importante reconocer que estos documentos justifican y fundamentan las Declaraciones y las Convenciones que la Unesco ha aprobado para promover el reconocimiento de la diversidad cultural, los derechos de los pueblos indígenas y el fortalecimiento del patrimonio cultural.

Es así, los primeros años del siglo XXI, los organismos internacionales, como la UNESCO, promueven con mayor apogeo el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos de los pueblos indígenas. A través de las políticas culturales internacionales empiezan a generar Convenciones y Declaraciones que promueven el respeto a la diversidad cultural, la interculturalidad y la cohesión social para crear sociedades más justas, incluyentes y equitativas. La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural 2001 (Declaración 2001), la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial 2003 (Convención 2003), la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales 2005 (Convención 2005) y la Declaración sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas (Declaración 2007) son documentos que promueven el cambio de las políticas culturales, educativas y lingüísticas en materia de los derechos de los pueblos indígenas, tal es así, que la

educación con enfoque intercultural en educación indígena es una resonante de la política educativa.

En el reconocimiento a la diversidad cultural, el concepto de patrimonio cultural ha sido un eje potencial que ha cambiado de perspectiva a inicios de la primera década del siglo XXI. Los marcos normativos sobre patrimonio cultural y diversidad cultural hacen hincapié en la importancia de los bienes materiales como de las expresiones y manifestaciones culturales, porque son parte del patrimonio cultural de los pueblos y comunidades del mundo. Las expresiones y manifestaciones culturales –de los pueblos indígenas- como la música, las costumbres, las tradiciones, la lengua, los conocimientos ancestrales, la danza, la gastronomía, etc., empiezan a ser una constante en las políticas culturales y educativas. Entonces, ¿qué se ha dicho del patrimonio cultural, particularmente, el de los pueblos indígenas desde la educación intercultural?

La interrogante anterior como un hilo conductor permite mirar el entramado de relaciones políticas que existen entre la diversidad cultural, la interculturalidad y el currículo, a partir del discurso oficial de la educación intercultural. En este apogeo de políticas culturales y educativas que promueven la interculturalidad y el reconocimiento a la diversidad cultural, en el currículo escolar oficial se incorporan expresiones como, “el aprecio por nuestra diversidad”, “México país diverso y plural”, “diversidad cultural, costumbres y tradiciones”, así también se añaden aquellas expresiones y manifestaciones culturales que están inscritas en la *Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial*, como bien lo señalé en párrafos anteriores, el día de muertos<sup>21</sup> es uno de ellos. Respecto a la *Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial* existe una tensión en los procesos de patrimonialización, pues si bien se ha promovido políticas culturales para la inclusión de manifestaciones y expresiones culturales como parte del Patrimonio Cultural de la Humanidad, cabe aclarar que quienes seleccionan que sí y que no es patrimonio son expertos de la materia y no los pueblos indígenas (Villaseñor Alonso y Zolla Márquez, 2012).

---

<sup>21</sup> Puede verse el trabajo de Piñón, Mauricio y Sánchez, José. (2016). “El Día de los Muertos en los textos de primaria de México”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 170-179. [en línea] de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/612>, [consultado el 20 de octubre 2016].

En el ámbito educativo escolar, en educación indígena, existen avances en la incorporación de conocimientos comunitarios, manifestaciones y expresiones culturales indígenas al currículum escolar-oficial, pero el tema de patrimonio cultural es un campo arenoso, ya que desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la enseñanza del patrimonio cultural cumplió intereses del Estado-nación para consolidar una sola identidad cultural, lo que ha caracterizado una colonialidad<sup>22</sup> en la fundación de una comunidad imaginada<sup>23</sup> atravesado por un modelo monocultural y de un modelo de conocimiento sustentado por una Razón Universal<sup>24</sup>. Y es que a partir del “descubrimiento de América” se impuso una concepción de hombre y una razón verdadera que fundamenta el conocimiento eurocéntrico. Por lo tanto, los procesos de colonización europea encubrieron las racionalidades de los pueblos indígenas, éstas fueron negadas y estigmatizadas como irracionales, de esta manera, las culturas indígenas, las lenguas y los conocimientos fueron silenciados y subalternizados (Bonfil Batalla, 2004; Garzón López, 2013).

Es importante mencionar que el tema de los derechos de los pueblos indígenas gana cada vez más espacio en los organismos internacionales y nacionales, así también del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. A pesar de ello, falta mucho camino por recorrer para exigir el derecho a una educación propia<sup>25</sup>, como el reconocimiento de las lenguas, de las formas de transmisión cultural y de las formas de nombrar patrimonio cultural para dilucidar la pluralidad epistemológica que existe entre las comunidades y pueblos del mundo, considerando que son posibles otros mundos, otras filosofías, otras educaciones, otras formas de interpretar el mundo y otras formas de enseñanza del

---

<sup>22</sup> En el terreno educativo entiendo por colonialidad a los patrones de poder que son establecidos desde una matriz cultural –la sociedad dominante-. Los patrones del poder posicionan al eurocentrismo como la perspectiva única de producir conocimiento.

<sup>23</sup> Benedict Anderson (1993) aportó el concepto para acuñar que los Estados nacionales crean comunidades imaginadas sin contradicciones ideológicas, basadas en una lengua y culturas comunes que distinguen a los miembros de una nación.

<sup>24</sup> La Razón Universal es el modelo de conocimiento que ha establecido normas e impuesto un modo de pensamiento único, verdadero y científico.

<sup>25</sup> Entiendo por educación propia aquella educación que se mira desde adentro de una comunidad cultural, que tiene una metodología propia de aprendizaje. Víctor Alonso Molina y José Fernando Tabares (2014) mencionan que la educación propia está articulada con la familia, la comunidad y el territorio, en estos espacios, los/as niños/as aprenden los patrones de la colectividad, los valores comunitarios se aprenden a través de los mitos, las leyendas, los saberes ancestrales del pueblo y las formas de relación con la Madre Tierra.

patrimonio cultural, porque en los pueblos indígenas, el patrimonio cultural se enseña y se aprende en la vivencia cotidiana, se aprende de otro modo y se interpreta desde una visión de mundo.

## **2. Justificación de la investigación**

El Estado-nación bajo un sistema oligárquico ha funcionado como autoridad legítima ocasionando la dominación a los hombres y a las mujeres a partir de una cultura hegemónica y de una homogenización de las formas de producir conocimiento. A través de un paradigma eurocéntrico ha impuesto una lógica de pensamiento y construcción del conocimiento reflejado en la educación escolarizada. De este modo, la educación oficial mexicana que se promueve ha servido como estrategia de imposición de un pensamiento que va encarcelando en los sujetos a un conocimiento universal y hegemónico.

La conformación del Estado-nación a partir de una cultura hegemónica, en la década de los noventa en América Latina, emergen los movimientos sociales -con mayor fuerza de los pueblos indígenas-, que reclaman el reconocimiento cultural, lingüístico, político y social, el respeto a sus lenguas, a sus derechos colectivos, a sus modos de organización social, política y comunitaria. En esta década los pueblos indígenas aparecen reivindicando formas otras de pensamiento, posicionan a sus lenguas no como dialectos sino como idiomas y promueven la autonomía frente al Estado-nación.

De acuerdo con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre "Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes" aprobado en 1989 y los reclamos políticos de reconocimiento que exigen los movimientos indígenas algunos países de los Estados-nación de América Latina modificaron sus Cartas Magnas de una perspectiva monocultural a pluricultural. La noción de un país pluricultural agregado en la Constitución Mexicana es expresada en los pueblos indígenas, no obstante, a pensar que la Carta Magna de la Nación Mexicana estipula el carácter pluricultural no se ha garantizado el total reconocimiento (López Bárcenas, 2009) sobre los diversos modos de pensamiento, patrimonio cultural, educaciones, derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Siguiendo el discurso de un México como país pluricultural y ante las demandas de reconocimiento que exigen los pueblos indígenas, aparecen en el marco de las políticas educativas del discurso oficial la propuesta de una la educación con enfoque intercultural<sup>26</sup>. El discurso oficial de educación intercultural propone romper añejas problemáticas de exclusión, discriminación y racismo aplicado a los pueblos indígenas por los intereses del Estado para su formación como nación monocultural. A través de la escuela, la política educativa con enfoque intercultural busca subsanar la desigualdad y la injusticia social, así también se aspira a la construcción de un currículo que considera a los grupos socialmente excluidos, respetando sus formas de vida; se considera que la interculturalidad es respetuosa de la diversidad cultural.

A partir del discurso de la educación intercultural, como política educativa, y el reconocimiento de la diversidad cultural, en el currículo escolar oficial se incorporan temas patrimoniales, conocimientos y visiones del mundo de las culturas, con el propósito de articular con uno de los principios pedagógicos que sustentan el Plan Estudios 2011, *Favorecer la Inclusión para Atender la Diversidad* (SEP, 2011). Este principio de inclusión se ve reflejado en los libros de textos gratuitos de educación primaria con imágenes ilustrativas con temáticas culturales de los pueblos indígenas<sup>27</sup>, por ejemplo: los voladores de Papantla y el día de muertos.

El currículo oficial para el nivel educativo de primaria de la República Mexicana habla de que los alumnos deben conocer y valorar las tradiciones, cultura y *folklore* que se celebran en su contexto para que se valoren y preserven; el currículo oficial hace hincapié en la importancia de transmitir conocimientos a los alumnos sobre las distintas celebraciones y expresiones culturales de la República Mexicana, por tanto, el currículo oficial de primaria apoya al aprendizaje de expresiones culturales y de tradición, como lo es el Día de Muertos. (Piñón y Sánchez, 2016, p. 173).

Al incorporarse los conocimientos y manifestaciones culturales de los pueblos indígenas se apuesta en la formación de sujetos para el reconocimiento a la diversidad cultural

---

<sup>26</sup> La educación con enfoque intercultural, en educación indígena de acuerdo con Elisa Ramírez Castañeda se propuso en el año de 1996, para entonces se habló de un enfoque que lleva por nombre bilingüe intercultural, este enfoque proponía “favorecer el diálogo entre culturas” (2006, p.174).

<sup>27</sup> Revisión de libros de textos gratuitos de los alumnos de primaria, a partir de los conceptos: patrimonio cultural, manifestaciones culturales, diversidad cultural, herencia, fiestas y tradiciones de mi comunidad. Estos conceptos aparecen en el bloque tres de las asignaturas de *Formación Cívica y Ética, Geografía, Asignatura Estatal Veracruz, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*.

expresado en las expresiones y manifestaciones culturales (SEP, 2011). Este es uno de los principios pedagógicos que sustenta el Plan de Estudios 2011, en Educación Básica, para la formación de sujetos desde la educación mexicana, en el marco de educación intercultural. A través de este principio, *Favorecer la Inclusión para Atender la Diversidad* (SEP, 2011), hay que reflexionar-analizar cómo se establecen las articulaciones y relaciones entre *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] y los contenidos de patrimonio cultural ante la matriz colonial para la formación del ser.

La importancia de esta investigación, en primer lugar, tiene relación en términos pedagógicos con los procesos de formación de sujetos, las formas de socialización y los procesos de aprendizaje a partir de las ritualidades al maíz y la fiesta del día de muertos, porque son prácticas culturales comunitarias que se enseñan en el ámbito familiar-comunitario y en la escuela. Las prácticas rituales al maíz y la fiesta del día de muertos son escenarios pedagógicos que configuran la formación de sujetos, por ello, no se puede considerar como simples expresiones culturales etnificadas, porque estos escenarios son también espacios de resistencia cultural, de aprendizaje, des-aprendizaje y re-aprendizaje para los distintos actores sociales.

Las fiestas rituales al maíz y la fiesta del día de muertos son escenarios pedagógicos que configuran los procesos de formación de ser, por lo que estas prácticas no sólo son objetos patrimoniales sino formas de caminar en el ser-estar-sentir-pensar-hacer-conocer en el *Tlaltipak* [Tierra] articulado con la formación de ser persona. En los procesos articulados con la formación del ser están implícitos los procesos pedagógicos, de allí que, entiendo a la pedagogía, de acuerdo con Catharine Walsh como el “entretejido con los asuntos implicados del ser y de hacerse humano” (Haymes 2013, citado en Walsh, 2014, p. 63).

En segundo lugar, la relevancia del estudio también radica, que parte de un análisis a través de la lengua para enunciar la episteme *nahua*<sup>28</sup>, donde se expresa otras formas de construcción de conocimientos, por lo que, uso la lengua *náhuatl* para ir delineando y

---

<sup>28</sup>Por episteme entiendo como una construcción racional para ubicarse en el mundo. En este trabajo, la episteme *nahua* se ubica como otra racionalidad distinta al modelo de racionalidad eurocentrica.

hablando de otras prácticas educacionales, otras formas de socialización, otros aprendizajes y otros conocimientos. Desde este lugar, la lengua *náhuatl* es el punto de partida para interpretar la visión del mundo del pueblo *nahua* de la huasteca veracruzana. La lengua *náhuatl* entonces es mediadora para conocer la episteme *nahua*, donde el conocimiento se construye en la vida diaria, a través de la experiencia, el trabajo, las interacciones intergeneracionales, el gozo en las fiestas, en las faenas comunitarias y en la crianza de la vida. Es así que como *maseuali* y hablante de la lengua *náhuatl* quiero demostrar que la construcción de la racionalidad de los *maseualmej* de la huasteca veracruzana es distinta al pensamiento eurocéntrico.

Cuando se estudia una cultura es importante considerar la lengua porque a través de ella se conoce cómo las personas de esa cultura interpretan su mundo, qué piensan, qué sienten y qué saben. Al respecto Carlos Lenkersdorf realizó sus trabajos de investigación con los tojolabales usando la lengua nativa, para entender el mundo tojolabal “escogemos la estructura de la lengua porque pensamos que en todos los idiomas los hablantes muestran su manera de ser, de pensar y actuar”. (Lenkersdorf, 2008, p. 24).

Situar la lengua *náhuatl* como un referente epistémico en esta investigación es una forma de denunciar una historia de colonialismo/imperialismo y memorias rotas-olvidadas-subalternizadas. Es importante recalcar que escribir y hablar en la lengua *náhuatl* es un acto político-epistémico-ético que permite poner de manifiesto los conocimientos y saberes *nahuas*, además significa enunciar que existe otras formas de leer, construir y comprender el mundo desde su particular horizonte ontológico-cosmogónico-filosófico. Entonces la lengua *náhuatl* cobra relevancia en cuanto es el medio para explicitar otras racionalidades, puesto que es otra estructura cognitiva. Por ello, la lengua la uso como un referente epistémico-lingüístico porque permita situar otros pensamientos, otros sentires y otros haceres, enunciando los procesos históricos de exclusión cultural y lingüística, como también la denuncia de la violencia epistemológica ejercida por la hegemonía del conocimiento reflejada en la educación escolar. De mismo modo, la lengua *náhuatl* ha sido también una práctica estratégica teórica-metodológica, porque a través de ella, en los aspectos metodológicos, se ha construido otras maneras de hacer investigación etnográfica.

### 3. Caracterización del problema de investigación

En los países latinoamericanos, la homogenización cultural y lingüística fue parte del proceso de consolidación de los Estados-nación<sup>29</sup>. En México al igual que otros países de Latinoamérica como Bolivia, Ecuador, Chile, Venezuela (Zúñiga y Cueva, 1987) y Colombia<sup>30</sup>, la política nacionalista para la formación del Estado-nación conformó una cultura homogénea y una lengua oficial “común” a todos los ciudadanos del país, por consiguiente, la diversidad cultural representada en su mayoría por poblaciones indígenas eran obstáculos para constituir una nación<sup>31</sup> monocultural<sup>32</sup> y la inferiorización de las lenguas indígenas en términos dialectos fue una estrategia política por el Estado para legitimar una lengua franca.

La inferiorización de las lenguas indígenas y educar al indio data desde la evangelización en el siglo XVI<sup>33</sup>. En aquél entonces, la evangelización fue una estrategia política mediada por relaciones de poder colonial para imponer un modelo de hombre a semejanza del Dios cristiano y de una educación basada en el evangelio. Evangelizar era educar al indio para convertirlo de salvaje a humano y así liberar su alma, era hacer persona al Otro (Rojas y Castillo, 2005). La evangelización usó a las lenguas indígenas para legitimar al cristianismo, Pilar Máynez menciona que en “la predicación evangélica fundamentada en la palabra tuvo que realizarse, en un principio, en las lenguas amerindias” (1993, p. 146). En esta época, las lenguas indígenas fueron consideradas

---

<sup>29</sup> De acuerdo con Juan Luis Mejía Arango, los estados latinoamericanos se construyeron bajo el supuesto implícito de una nación homogénea y de habla castellana (2009, p. 105).

<sup>30</sup> En el capítulo “Estado, grupos étnicos y diferencia cultural en Colombia” en la obra de *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural* de Axel Rojas y Elizabeth Castillo Guzmán discuten sobre las políticas implementadas a poblaciones indígenas para la construcción del estado nación.

<sup>31</sup> El concepto nación, entendida como aquella comunidad imaginada (Anderson, 1993), donde los miembros de una nación comparten un mismo territorio, con características culturales y lingüísticas comunes. La concepción de comunidad imaginada está relacionada en cuanto que no se conocen todos los compatriotas, ni existe una sola identidad que integre la nación. Héau Catherine y Gilberto Giménez definen a la nación como “una “comunidad política imaginada”, fundada en un legado cultural supuestamente compartido y asentada en una porción de territorio que se define y se vive como “patria” (ancestral o adoptada)” (2005, p.82).

<sup>32</sup> Entiéndase por monocultural como el mito fundacional de la homogeneidad cultural y lingüística. Véase en Mejía Arango, 2009, Apuntes sobre las políticas culturales en América Latina, 1987-2009.

<sup>33</sup> Ver obra *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural* de Axel Rojas y Elizabeth Castillo Guzmán.

como dialectos y las culturas indígenas se estigmatizaron como supersticiones demoníacas (Bonfil Batalla, 2004).

La política nacionalista (Florescano, 2004) bajo el mito de la homogenización cultural, la cultura y el patrimonio fueron categorías centrales para perfilar una identidad nacional homogénea, en este aspecto, el proceso de construcción del Estado-nación estableció un patrimonio nacional unificando elementos culturales para una identidad monocultural. La creación y consolidación de un patrimonio cultural nacional generó procesos de subordinación de las manifestaciones y expresiones culturales de los pueblos indígenas frente a aquellos elementos “de la verdadera cultura”, es decir, la mestiza. Para Enrique Florescano “el Estado identificó y utilizó el patrimonio cultural con el propósito de perfilar una identidad nacional uniforme, sin contradicciones ideológicas ni conflictos internos” (2004, p.18). De ahí que, en el patrimonio nacional se incorporaron bienes patrimoniales universalmente válidos para los grupos dominantes -sociedad mestiza por no decir occidental-; y a los pueblos indígenas contemporáneos se les negó el lugar en el proyecto nacionalista, a pesar de que se consideraron elementos culturales indígenas estos eran representados por el pasado prehispánico, es decir, elementos culturales que simbolizan el pasado indígena<sup>34</sup>.

Los elementos culturales del patrimonio nacional son aquellos de las bellas artes, la literatura, la escultura y los monumentos, que al ser caracterizados como “lo bello” son dignos de hablar de una alta cultura o cultura letrada, mientras que las manifestaciones y expresiones culturales de los pueblos indígenas fueron consideradas inferiores a la cultura élite, la mestiza. Guillermo Bonfil Batalla expresa que las culturas indias fueron estigmatizadas, este estigma fue de la “inferioridad absoluta” (2004, p.42).

---

<sup>34</sup> Es curioso observar cómo se glorifica el pasado indígena mientras que a los indígenas contemporáneos se les discrimina por la condición lingüística y étnica, por lo que podemos hablar siguiendo a Carlos Montemayor de una esquizofrenia social. “La esquizofrenia social es una especie de locura social el que se glorifica a los indígenas del pasado y nos avergonzamos de carne y hueso. Se aplaude la memoria histórica pero el racismo sigue imperando en los indios actuales, se celebra lo prehispánico, pero seguimos discriminando a los indios actuales”. (Montemayor, 2001, citado en Quinteros Sciarano y Corona Caraveo, 2009, pág. 670).

La construcción de patrimonio nacional está basada en el etnocentrismo occidental y los intereses del Estado-nación para formar a un ciudadano a su servicio sin contradicciones ideológicas, diferencias culturales y lingüísticas. De este modo, los pueblos indígenas fueron negados, inferiorizados y subordinados frente a “los mecanismos de dominación propios de etnocentrismo” (Florescano, 2004, p.16), y fueron avasallados por el proyecto nacionalista, además se consideraba que estos pueblos atrasaban el desarrollo y la modernización del país.

No hubo ningún esfuerzo sistemático por conocer y valorar el patrimonio cultural de los pueblos indios, salvo empeños de estudio orientados a facilitar la destrucción de ese patrimonio, como en el caso de Sahagún y otros cronistas. No se pensó en desarrollar las culturas aborígenes, porque de antemano se les negó validez y se las consideraron ilegítimas, excluidas de cualquier proyecto nacional. (Bonfil Batalla, 2004, p.42).

Entonces, el patrimonio nacional es un proyecto integrador y homogéneo para construir una “identidad nacional común” a todos los mexicanos. Lo “común” carece de significado porque la mayoría de los pueblos indígenas no se reflejan en esa construcción del “México imaginario” (Bonfil Batalla, 1992), por lo tanto, también de una identidad nacional.

Coincido con Guillermo Bonfil Batalla (2004) al mencionar que la construcción del patrimonio nacional inició con procesos asimétricos de dominación-subordinación. El patrimonio cultural de la nación es una propuesta desde arriba –desde el Estado- sobre los pueblos sometidos para crear una sola identidad nacional, aboliendo el pluralismo cultural porque “la propuesta de unificación identitaria de los ciudadanos es consistente con la perspectiva que identifica al Estado con la nación y configuración de una identidad exclusiva y excluyente” (Bartolomé, 2009, p. 17-18).

La formación del Estado-nación con una cultura homogénea, un patrimonio e identidad unificadora, el indigenismo<sup>35</sup> y la educación a través de la escuela jugaron un papel primordial. El indigenismo, de acuerdo con la política nacionalista, buscaba la integración

---

<sup>35</sup>El indigenismo ha sido una estrategia política para incorporar los indígenas a la nación, siempre fue un proyecto político para los indígenas más no de los indígenas, Miguel Bartolomé señala que el “indigenismo latinoamericano ha sido siempre un intento estatal de disolver la heterogeneidad étnica, buscando la “integración” de los indígenas a un modelo imaginario de ciudadanía, a la que se supone portadora de una supuesta “identidad nacional” (2009, p. 17) y también, agrego, a la construcción de un imaginario de un supuesto patrimonio nacional exclusiva.

del indio a la sociedad nacional. Según Sámano Rentería (2004), para el caso mexicano, los años de 1909 a 1934 se caracterizaron por la integración y asimilación de los indígenas a la nación, pues dada la condición social, económica, cultural, lingüística y educativa del indio era necesario transformarlo para convertirlo de inculto a culto y de salvaje a humano; y entre 1936 a 1982, fue un periodo donde la educación entra como elemento clave para concientizar al indio, esto es, a través de procesos de aculturación se educa a los indios para integrarlos a la nación, sociedad global y mestiza<sup>36</sup>, construyéndose así un México imaginario, uniforme y monocultural. La consolidación de la nación mexicana trajo consigo políticas asimilacionistas e integracionistas para “mexicanizar al indio” (Bonfil Batalla, 2004).

La escuela, instrumento político y cultural del Estado-nación, ha sido el espacio idóneo para forjar a ciudadanos al servicio de la nación, pues a través del sistema educativo se intentó erradicar la diversidad cultural (López, 2001). Es el principal aparato ideológico<sup>37</sup> que ha consolidado el proyecto nacionalista del Estado-nación. La escuela ha promovido una enseñanza de conocimientos hegemónicos a partir de “generalizar conocimientos, valores, hábitos, y formas de conducta que sean comunes a todos los mexicanos” (Bonfil Batalla, 2004, p. 45).

Por lo tanto, la institución escolar es uno de los lugares donde se ha reproducido el pensamiento colonial y se han silenciado pensamientos, epistemologías y educaciones, especialmente de los pueblos indígenas. La educación oficial ha sido fundamental para educar al Otro bajo los intereses del Estado<sup>38</sup>. A través de las reformas educativas se implantado una educación homogénea gestada a partir de políticas educativas asimilacionistas, integracionistas y compensatorias, creadas por el Estado. El cambio de perspectiva de las políticas educativas homogenizantes a multiculturales se ve reflejado

---

<sup>36</sup> El mito del mestizaje fue uno de los proyectos políticos-educativos para la homogenización cultural. Véase en Federico Navarrete. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*; Ana Laura Gallardo (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en siglo XXI* (2006 y 2011). Tesis de doctorado en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM).

<sup>37</sup> Ver en Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, 1988.

<sup>38</sup> Al respecto, Gunther Dietz y Selene Mateos señalan que “en la historia mexicana se puede vislumbrar cómo la educación es un instrumento que el Estado ha utilizado para difundir su ideología y para formar la “conciencia colectiva”. (Dietz y Mateos, 2011, p. 64).

en los primeros años del siglo XXI, producto de las luchas y movimientos sociales que aparecen reivindicando la diversidad cultural. El reconocimiento a la diversidad y pluralidad cultural obedece a los reclamos de los diversos pueblos indígenas hacen al Estado-nación.

Recordemos que, en la década de los noventa del siglo XX, en América Latina, aparecen con mayor fuerza los movimientos indígenas<sup>39</sup> que reclaman el reconocimiento y el respeto de sus derechos culturales al Estado. En México, el inicio de las políticas del reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural se refleja en el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que el texto vigente de la de la Carta Marga<sup>40</sup> establece en su:

Artículo 2°.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Para esta década, en el ámbito educativo enfocado a la educación indígena, emergen propuestas para integrar la cultura y lengua indígena al contexto escolar. Con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se implementa el Programa para la Modernización Educativa Indígena; la Dirección General de Educación indígena (DGEI)<sup>41</sup> propone un modelo curricular donde incorpora contenidos propios de los pueblos indígenas, es decir, “la cultura indígena” (Greaves, 2011). En estos años se habla de la educación bilingüe-bicultural enfocado a la enseñanza de las lenguas indígenas y la incorporación de los conocimientos indígenas a las prácticas cotidianas escolares. Sin embargo, para esos años la educación bilingüe-bicultural seguía enfocada sólo a la

---

<sup>39</sup> Podemos ver las luchas indígenas emergente en Bolivia, Ecuador, Colombia y México. Para el Caso mexicano, el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) reclama una educación propia, basada por los intereses de la comunidad.

<sup>40</sup>Texto Vigente. Última reforma publicada DOF 07-07-2014. Consultado el 10 de diciembre 2014, en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_07jul14.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_07jul14.pdf).

<sup>41</sup> La Dirección General de Educación indígena es creada en 1978.

enseñanza de las lenguas indígenas (Ramírez Castañeda, 2006), excluyendo nuevamente a conocimientos indígenas.

Los primeros años del siglo XXI, el cambio de perspectiva de las políticas educativas se manifiesta en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, la pluriculturalidad y la inclusión educativa, la diversidad cultural es reconocida “ya no como problema o como recurso, sino como un derecho colectivo” (Muñoz, 2001, citado en Dietz y Mateos, 2011, p. 89). En este aspecto, la actual política educativa enfocada a la educación intercultural, que emanan los organismos internacionales, asume a la diversidad cultural y la inclusión educativa como principios fundamentales para erradicar las desigualdades educativas.

En el marco de las políticas educativas, del enfoque de la educación intercultural para educación primaria, en el currículo escolar oficial se ve reflejado que el concepto de patrimonio cultural se subyace a la diversidad cultural, a las expresiones locales y a la pluralidad cultural y lingüística (Sep., 2011). En este afán de educar en el patrimonio cultural desde la diversidad cultural “se empieza a incorporar temas patrimoniales en el currículo desde una visión más o menos simplista” (Cantón, 2015).

De acuerdo con los marcos curriculares en Educación Básica según el Acuerdo No. 592 establece la articulación con “la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica” (SEP, 2011, p. 49), esto se ve expresado cuando en el currículo escolar se incorporan temas de: “fiestas tradicionales”, “manifestaciones y expresiones culturales indígenas”, “tradiciones y costumbres de mi comunidad”, “diversidad cultural” y “patrimonio cultural”<sup>42</sup> con imágenes ilustrativas de los pueblos indígenas<sup>43</sup>, en las asignaturas de *Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y la entidad donde vivo: Veracruz*.

---

<sup>42</sup> En el bloque tres de estas asignaturas se desarrollan estos temas. Ver libros de los alumnos, Acuerdo 592 y planes y programas de estudio 2011.

<sup>43</sup> Es curioso observar cómo se incorporan imágenes de conocimientos indígenas sin mencionar que son parte de un pueblo indígena (Gallardo, 2013).

La problemática radica que las “fiestas tradicionales”, las “manifestaciones y expresiones culturales indígenas”, las “tradiciones y costumbres de mi comunidad”, la “diversidad cultural” y el “patrimonio cultural” ejemplifican prácticas culturales comunitarias como simples expresiones culturales que tienden al folclor. Además, las prácticas culturales comunitarias se añaden al currículo escolar oficial sin desmantelar los procesos de subordinación e invisibilización que han existido en el marco de la homogenización cultural a partir de la colonialidad del poder.

También, por un lado, en los libros de textos de primaria, de las asignaturas antes mencionadas, no se explica el sentido cultural de la realización de las prácticas culturales comunitarias en los pueblos indígenas contemporáneos y se presenta escasa información sobre sus prohibiciones efectuadas en los procesos de conquista religiosa; por otro lado, el discurso de la educación intercultural oficialista reflejado en las practicas escolares cotidianas, las fiestas rituales, como el día de muertos y la ritualidades al maíz<sup>44</sup>, son conocimientos comunitarios indígenas que siguen operando como simples “ingredientes culturales”, un listado de prácticas, como si se tratara de simples contenidos culturales<sup>45</sup>. Además, quedan excluidos e invisibilizados las formas culturales de aprendizaje presentes en la socialización comunitaria (Bermúdez y Núñez, 2009). Por lo, las políticas educativas con enfoque de educación intercultural, “acaban ‘adornando’ el currículum oficial único con ‘ingredientes’ frecuentemente folclorizantes y etnificados, provenientes de la cultura ‘propia’ de una comunidad indígena idealizada y escasamente representativa para la realidad concreta del alumno indígena” (Dietz y Mateos, 2011, p.138).

Entonces, a pesar de los esfuerzos por interculturalizar el currículo escolar oficial sigue imperando la hegemonía del conocimiento, pues la política educativa enfocada a la educación intercultural como discurso de Estado es un discurso estratégico político que vuelve a invisibilizar las relaciones de poder existentes, y, por lo tanto, reproduce los

---

<sup>44</sup>De acuerdo al trabajo de campo realizado el segundo semestre del ciclo escolar 2015-2016, estas prácticas culturales comunitarias son recurrentes en los temas de diversidad cultural, patrimonio cultural y fiestas de mi comunidad, contenidos escolares de las asignaturas *Geografía, Formación Cívica y Ética, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y la asignatura estatal Veracruz*.

<sup>45</sup> Experiencia de trabajo de campo, realizadas de enero a marzo del 2015. Notas de diario de campo, febrero, 2015.

criterios de producción de conocimientos de acuerdo con el modelo del pensamiento hegemónico. Desde mi consideración, si no se reconoce la pluralidad epistemológica, los procesos de socialización comunitaria y los estilos culturales de aprendizaje emanados desde la diversidad de culturas comunitarias no se puede hablar de una educación intercultural.

Por lo que aquí planteo es el cuestionamiento de cómo se relacionan los contenidos escolares de patrimonio cultural con las fiestas rituales en tanto sabiduría/conocimientos *nahuas* en el marco de la educación intercultural. El problema no es la incorporación de las fiestas rituales al currículo de la educación oficial, sino cómo se establecen las relaciones en el marco de una política enfocada a la educación intercultural, el respeto de la diversidad cultural, de la pluralidad epistemológica, los procesos de socialización y de los estilos de aprendizaje. De aquí surgen interrogantes: ¿cuál es el papel de las fiestas rituales, en tanto sabiduría/conocimientos *nahuas*, en las prácticas escolares?, ¿cómo son enseñados en el aula?, ¿qué función tiene que la fiesta del elote se ejemplifique como patrimonio cultural?, ¿cómo se relaciona la fiesta del elote con temas de patrimonio cultural?, ¿cómo se desarrolla en el aula?, ¿qué sentido tiene que la fiesta del día de muertos se ejemplifique como patrimonio cultural y cómo se relaciona con los contenidos de patrimonio?, ¿cómo aprende el niño y la niña las fiestas rituales en la cultura comunitaria y en la educación escolar?, ¿qué es patrimonio cultural para los pueblos indígenas y cómo se nombra desde las lenguas indígenas?

Si bien las propuestas de educación intercultural, en contextos indígenas, inicia con mayor fuerza la incorporación de contenidos culturales al aula, el tema de patrimonio cultural sigue siendo un campo arenoso, aún impera la subordinación epistémica de la cultura hegemónica hacia las formas que se conciben los conocimientos comunitarios indígenas al aula, en que uno es relevante mientras lo Otro insignificante constituyéndose sólo un “relleno curricular”. La identificación de costumbres, tradiciones y fiesta de mi comunidad<sup>46</sup> están enfocados al reconocimiento de la diversidad cultural sin reflexionar

---

<sup>46</sup>Costumbres, tradiciones y fiesta en mi comunidad son parte de los temas de patrimonio cultural expresados en los libros de texto gratuitos de Formación Cívica y Ética de segundo y tercer grado, como en la asignatura Exploración de la naturaleza y la sociedad de segundo grado. Revisando en los libros del alumno.

el sentido de su socialización y los procesos de aprendizaje desde la cultura comunitaria, espacio de interacción cultural de las niñas y los niños.

Considero que si el enfoque de la educación intercultural apuesta a interculturalizar el currículo también es indispensable avanzar con el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. Si se habla de una educación intercultural, entonces es indispensable hablar, nombrar y enunciar desde la lengua indígena, porque hacerlo desde este lugar es un derecho político y epistémico-lingüístico para situar otros conocimientos, otras formas de mirar el mundo, otras formas de ser, estar, sentir, pensar, hacer y conocer en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra]. Parfraseando a Luis Villoro (1991), diría que una lengua y una cultura son una figura del mundo. Por ello, desde la lengua surge la pregunta, ¿cómo se nombra patrimonio cultural en la lengua *náhuatl*? y ¿cómo son sus procesos de aprendizaje presentes en la socialización comunitaria? Para justificar las preguntas quiero mencionar que uno de los debates surgidos en los procesos de la investigación es el cuestionamiento del concepto de patrimonio cultural, pues la definición propuesta por la UNESCO<sup>47</sup> son reproducidas en las instituciones educativas y que muchas veces estas definiciones son empleadas como estrategias políticas con un discurso hegemónico que subordina las epistemes indígenas<sup>48</sup>, por ello la necesidad de encontrar otras formas de nombrar para enunciar que existe otros modo de construcción de conocimientos.

A partir de los cuestionamientos al patrimonio cultural y su enseñanza en la escuela se delinearon categorías *nahuas* para posicionar que el equivalente homeomórfico de patrimonio cultural es *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos nahuas], su transmisión ha sido a través de generación a generación y su proceso de socialización es a partir de prácticas situadas. En el contexto familiar y comunitario, las niñas y los niños aprenden la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] en la vivencia cotidiana, a partir de la integración comunitaria y participación junto a la generación adulta. En las prácticas situadas las niñas y los niños construyen sentidos y significados que configura su ser, estar, sentir, pensar, hacer y conocer en *Totlaltipak* [Nuestra casa-

---

<sup>47</sup> En la introducción a pie de página menciono que se entiende por patrimonio cultural, clasificadas en material e inmaterial, expresadas en las Conveniones 1972 y 2003.

<sup>48</sup> Entiendo por episteme indígenas como las maneras de interpretar el mundo desde otros lugares, que es importante considerar las lenguas indígenas y otras racionalidades distintas a la Razón occidental.

tierra], porque la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] está vinculada a *tlen to axka* [lo que es de nosotros] y está interrelacionadas con *tonemilis* [nuestra existencia], *tochikaualistli* [nuestra fortaleza] y es parte de los *ueuetlajtoli* [consejos de las abuelas y de los abuelos].

Por ello, las ritualidades al maíz y la fiesta del día de muertos no son prácticas que se realizan para “no perderlos” sino que están vinculadas a las maneras de estar en la vida y ser parte de la vida, donde las generaciones adultas guían a las generaciones venideras a enseñarles a estar-ser en la vida. Las enseñanzas y aprendizajes emanadas desde el ámbito familiar y comunitario, están vinculadas a la formación de la persona, a la crianza de la vida, al respeto, al agradecimiento y la reciprocidad con la Madre Tierra.

En este sentido, planteo si las ritualidades al maíz y la fiesta del día de muertos se ejemplifican como “adornos curriculares” y no se reflexionan a que son sujetos de conocimientos se producen tensiones epistémicas. De lo anterior, mi objeto de estudio es: las tensiones de *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] de las fiestas rituales y su enseñanza a través de los contenidos escolares del patrimonio cultural, en la comunidad de Ahuica del municipio de Chicontepec, Veracruz.

Del objeto de estudio se construyeron las siguientes líneas de análisis:

- a) El sentido cultural de la socialización de la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] a partir de sus formas de enseñanza y aprendizaje desde el ámbito familiar y comunitario, a través de los ejemplos: ritualidades al maíz y día de muertos.
- b) La enseñanza de la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], ritualidades al maíz y día de muertos, a través de los contenidos del patrimonio cultural en la educación escolarizada.
- c) Las tensiones y resistencias que se constituyen entre la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] y los contenidos escolares del patrimonio cultural, a partir de su enseñanza en la educación escolarizada.

Objetivo general:

- Analizar la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] de las fiestas rituales y su enseñanza a través de los contenidos escolares del patrimonio cultural, en la comunidad de Ahuica del municipio de Chicontepec, Veracruz

### Objetivos específicos

- Analizar los estilos culturales de enseñanza y aprendizaje de las fiestas rituales al maíz y el día de muertos presentes en la socialización comunitaria, desde el ámbito familiar y comunitario, mediada por la lengua.
- Analizar la enseñanza y el aprendizaje de las fiestas rituales, *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], del maíz y el día de muertos, a través de los contenidos del patrimonio cultural en la educación escolarizada.
- Analizar las relaciones que se constituyen entre las fiestas rituales, *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] y los contenidos del patrimonio cultural en la educación escolarizada.

### Preguntas de investigación

- ¿Cómo se enseña y se aprende las fiestas rituales del maíz y el día de muertos en la socialización comunitaria, del ámbito familiar y comunitario, mediada por la lengua?
- ¿Cómo se enseña y se aprende las fiestas rituales, *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], del maíz y el día de muertos, a través de los contenidos del patrimonio cultural en la educación escolarizada?
- ¿Cuáles son los mecanismos y las relaciones que se constituyen a partir de la enseñanza de las fiestas rituales, *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], a través de los contenidos del patrimonio cultural en la educación escolarizada?

#### 4. Contenido de los capítulos

El primer capítulo aborda el proceso metodológico de la investigación. En este apartado se resalta que las prácticas culturales cotidianas, como el *tlatempouili* [narrativas] son estrategias culturales que permite construir una etnografía co-laborativa, creando desde y con las comunidades. A través del *tlatempouili* [narrativas] permite crear relaciones horizontales entre la investigadora y sujetos de la investigación para poder construir diálogos colectivos, resaltando el papel de laco-autoría y la co-teorización a partir de la voz de las y los informantes.

El segundo capítulo se desarrolla los conceptos *nahuas* para enunciar la episteme *nahua*, también se habla de qué se entiende por educación, conocimiento y formas de estar en la vida. Se realiza, además, los cuestionamientos a la modernidad/cononialidad como un punto de partida para enunciar otras formas de producción de conocimientos y se posiciona el término de cultura como un proceso dinámico en que los sentidos y significados van cambiando de generación a generación.

El tercer capítulo se refiere a los procesos de socialización de *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] de las fiestas rituales en la cultura comunitaria. En este capítulo se aborda el sentido de la transmisión de las fiestas rituales anclado a una forma de ser, estar, sentir, pensar, hacer y conocer en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] basado en la *nemilistli* [existencia]. Se desarrolla los estilos culturales de enseñanza y aprendizaje en la socialización comunitaria, de aquí se hace énfasis en el aprendizaje autónomo expresado en “se enseñan” y del acompañamiento de los adultos a través de “hazlo así”.

El cuarto capítulo se habla del papel de la educación en la enseñanza del patrimonio cultural y la relación con las fiestas rituales, en tanto *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], a través de los conceptos: cultura, diversidad cultural y patrimonio cultural. Se realiza un análisis del papel que juegan las fiestas rituales en la enseñanza con los contenidos de patrimonio cultural y las estrategias de aprendizaje se emplean, de aquí se habla de las entrevistas y las narraciones escolares.

El quinto capítulo se presenta las tensiones y también resistencias que se generan entre *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] y los contenidos de patrimonio cultural. Aquí se analiza la función política-social del relacionar los contenidos escolares de patrimonio cultural con las fiestas rituales, *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], y el sentido cultural que se configura en la cultura comunitaria y en la educación escolarizada a partir de la enseñanza.

## **CAPÍTULO I. EN LOS CAMINOS DE LA INVESTIGACIÓN: ETNOGRAFÍA CO-LABORATIVA Y *TLATEMPOUILI* [NARRACIÓN]**

En la etnografía, es esencial la colaboración con los individuos de la localidad, considerados siempre como sujetos que conocen su realidad.

Elsie Rockwell, 2011

El proceder metodológico de una investigación cobra sentido a medida que son definidos los criterios básicos de indagación del objeto de estudio. Estos son: la disciplina desde dónde se estudia, el objeto de estudio, los intereses de la investigadora y del investigador, la emergencia del tema a investigar, el lugar de enunciación política, epistémica y social del estudio, los sujetos de estudio y los referentes teóricos.

La construcción del objeto de estudio surge a partir a los cuestionamientos de la enseñanza del patrimonio cultural en educación escolar en un marco de educación intercultural, particularmente en educación primaria en contextos indígenas. Los cuestionamientos se han dado: en primer lugar, sobre el uso del concepto de cultura, que como bien se sabe, funciona como el instrumento de cohesión social y unidad nacional para la legitimación de una cultura y patrimonio nacionales (Bonfil Batalla, 2004; Florescano, 2004). Desde esta perspectiva, la escuela ha sido un instrumento de poder, el espacio de reproducción ideológica, política, cultural y social para la unidad nacional; en segundo lugar, tiene relación a las disputas sobre los procesos de exclusión/inclusión de los conocimientos, saberes y manifestaciones culturales indígenas en la práctica cotidiana escolar; y, en tercer lugar, obedece a los cuestionamientos sobre una política educativa con enfoque de educación intercultural, que plantea el reconocimiento a la diferencia y a la diversidad cultural. El enfoque de la educación intercultural ha dado pie a que, en los libros de textos gratuitos de educación primaria, se incorporen temas de las manifestaciones culturales indígenas como patrimonio y legado culturales de “nuestros antepasados”. Aquí puede observarse el ejemplo de la fiesta del día de muertos, de donde surge la pregunta ¿cómo es la relación de los conocimientos y manifestaciones culturas indígenas con los contenidos de patrimonio cultural?, ¿cómo son enseñados en la práctica cotidiana escolar estos conocimientos y manifestaciones culturales indígenas?

Para responder a estas cuestiones, me acerqué a las prácticas culturales comunitarias del pueblo *nahua* y al ámbito escolar, particularmente, de una escuela primaria indígena. En el contexto escolar se identificó elementos culturales del pueblo presentes en las prácticas cotidianas escolares y procesos de enseñanza de “las costumbres y tradiciones de mi comunidad” como patrimonio cultural. Sin embargo, había una cuestión a resolver, ¿cómo se nombra patrimonio cultural en la lengua *náhuatl* y cosmovisión? Responder esta interrogante central fue abrir nuevos senderos a partir de un andar-veredeando, a través de la lengua, como un recurso nodal en la presente investigación, se adentró a conocer otras formas de pensar, ser, sentir y caminar en el mundo, porque a pesar de ser hablante del *náhuatl* no había reflexionado sobre mi propia lengua materna y, por lo tanto, sobre cómo se nombra patrimonio cultural en *náhuatl*.

A partir del uso social de la lengua *náhuatl* empecé a caminar con los hablantes, mi gente, para enunciar que el concepto patrimonio cultural no existe en la lengua, aquellas prácticas y manifestaciones culturales significativas que perviven en la actualidad se nombran *lajlamikilis* [sabiduría], *tlatatilis* [conocimientos], y están relacionadas con los principios de vida a partir de la *nemilistli* [existencia], *chikaualistli* [energía vital], *ueuetlajtoli* [palabra de los/as viejos/as] y *tekitl* [trabajo]. Por ello, el uso del concepto *lajlamikilis/tlatatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] como el equivalente homeomórfico funcional (Panikkar, 1996) de patrimonio cultural.

Las concepciones, los imaginarios culturales y las formas de ver el mundo de los *maseualmej* están vinculadas a la matriz cultural huasteca, que es compartida por las comunidades de esta región, esta matriz permite sustentar las bases filosóficas y ontológicas de una visión del mundo de la huasteca veracruzana. Como el estudio es en la huasteca veracruzana, uso el concepto *maseualmej* porque así nos nombramos a las personas para referirnos a la gente de nuestro pueblo, cuya lengua nuestra es *náhuatl*<sup>49</sup>. En otros estados donde habitan poblaciones de habla *náhuatl*<sup>50</sup> se nombran *nahuas* para

---

<sup>49</sup>Las estadísticas del 2010 del INEGI registran que Veracruz la población hablante de lengua *náhuatl* es de 355, 785 (INEGI, 2010).

<sup>50</sup> El dato nacional para el total de hablantes de la lengua *náhuatl* es de 1, 725, 620 para el año 2015 (INEGI, 2015).

referirse al pueblo y náhuatl o mexicano<sup>51</sup> a la lengua. La lengua *nahuatl* se interpreta como la lengua de nosotros, de la gente de pueblo, que es la palabra verdadera de nosotros.

Las prácticas culturales comunitarias son la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] del pueblo transmitidos de generación a generación. Para esta investigación, la *lajlamikilis* [sabiduría] y *tlamatilis* [conocimientos] se han convertido en un foco de interés para indagar sobre las concepciones cosmogónicas y culturales que configuran la visión del mundo en los *maseualmej* de la huasteca veracruzana. La *lajlamikilis* [sabiduría] y *tlamatilis* [conocimientos] son representados y expresados a través de las prácticas rituales agrícolas, fiestas tradicionales, gastronomía, medicina tradicional, entre otros. Hablar de la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] implica enunciar que existen otras racionalidades vinculadas a otras epistemes que son diferentes al *logos* de la racionalidad occidental-hegemónica. Entiendo por episteme, siguiendo a Michel Foucault, a “las condiciones de posibilidad de todo saber” (Foucault, 2010, p.15) para situar las maneras de como ubicarse en el mundo. En toda episteme se entroniza un cierto tipo de racionalidad (ver capítulo 2, apartado 2.4). En estas epistemes existen otras maneras de construir conocimientos, los estilos de enseñanza y aprendizaje presentes en la socialización comunitaria son distintos a los que promueve la educación escolar.

La investigación se realizó en una comunidad *nahua* del municipio de Chicontepec. El estudio está centrado en las tensiones entre *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], través de los ejemplos: la fiesta del elote, la siembra del maíz y día de muertos, y con los contenidos escolares de patrimonio cultural en las asignaturas: *Formación Cívica y Ética*, *Geografía*, *la entidad donde vivo: Veracruz*, *Exploración de la naturaleza y la sociedad*, y *Lengua Náhuatl*. Quiero recordar que la selección de las prácticas culturales comunitarias de las fiestas rituales en torno al maíz

---

<sup>51</sup> El término mexicano fue usado por los frailes para referirse a la lengua. “Así lo registró Fray Servando de Molina en 1571: Vocabulario en lengua mexicana y castellana” (Rosas Xelhuantzi, 2008, p.16). La investigación realizada por Tesiu Rosas Xelhuantzin explica que la formalización del uso del término náhuatl en lugar de mexicano fue en el contexto de la consolidación de los estados nacionales en el siglo XIX (2008, p. 18). Para más información véase la tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos de Tesiu Rosas Xelhuantzin: Descolonizar el pueblo. Cuestionamientos al Eurocentrismo desde la perspectiva náhuatl. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

y el día de muertos emergen del trabajo de campo realizado entre 2015 y 2016, donde se encontró que estas prácticas aparecen en las prácticas escolares.

Por la exigencia del objeto de estudio utilicé la metodología cualitativa a partir de una investigación etnográfica basada en un enfoque participativo, co-laborativo y dialógico. El carácter flexible de la etnografía accede a realizar una estancia prolongada y al estar allí permite hilvanar los saberes y conocimientos a partir de la convivencia-vivencia-experiencia con los sujetos de investigación, para convertir lo conocido en desconocido y lo ordinario en extraordinario (Rockwell 2011).

### **1.1 Los *maseualmej* de la huasteca veracruzana**

El territorio huasteco está formado por una diversidad de culturas, los estados de San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz tienen mayor población indígena (Ramírez, 2003). La huasteca “es una región multicultural y pluriétnica, con identidades hasta cierto punto distintas; pero también con elementos compartidos” (Güemes, 2003, p.12). Los grupos étnicos que cohabitan en este territorio<sup>52</sup> son los nahuas, los otomíes, los tepehuas y los huastecos. Estos grupos establecen relaciones interétnicas, intercambian sistemas de producción y cuestiones políticas, además, comparten elementos culturales con otros grupos cercanos con mayor convivencia, construyen una identidad compartida.

La Huasteca es un territorio complejo en el cual, sin embargo, los grupos étnicos siguen compartiendo una forma de ser cuyo sostén identitario lo encontramos en un sistema dinámico de relaciones y principios sociales que permiten su reproducción. De esta manera, mantener el equilibrio del mundo huasteco es un precepto ideológico que permea la vida social y para lograrlo se necesita sobre todo conservar el intercambio y la reciprocidad. (Pérez Castro, 2007, p. 6-7).

En el territorio huasteco, los pueblos indígenas manifiestan prácticas culturales relacionadas a las creencias, la cosmogonía, las danzas, los sones, los ritos y las festividades que se representan en los aspectos simbólicos de cada cultura. Cada pueblo

---

<sup>52</sup> Según Güemes (2003) y Ramírez (2003), en la época prehispánica, el territorio huasteco fue habitado por los pames, totonacos y entre otros grupos.

indígena preserva un propio sistema social y político transmitido de generación a generación.

En la huasteca veracruzana predominan con mayor población los *maseualmej*. Este grupo “desde la época prehispánica comparten su territorio con los otomíes, tepehuas y totonacos, hacia el sur, y con los *teenek* o huastecos hacia el norte” (Valle, 2003, p. 5). Las relaciones interétnicas permiten el establecimiento de relaciones comunitarias para la economía, la soberanía y la resistencia cultural ante el mestizaje.

Los *maseualmej* además de hablar la lengua *náhuatl* realizan diversas prácticas culturales en un espacio y tiempo determinados, como son: *tokasintli* [la siembra de maíz], *elotlamanalistli* [la fiesta de elotes], *mekolistli* [el carnaval], las fiestas patronales, *maltiaj konetl* [purificación del niño o la niña], *mopajtia* [ritos y ceremonias para la salud], *atlatlakualtilistli* [petición de lluvia], *tlatlakualtiaj* [ofrendar a la Madre Tierra], *tlatsomaj uan tlakijti* [elaboración de tejidos y bordados], *komalchichiuaj uan chachapalchiuaj* [alfarería], entre otros. También se caracterizan por la organización comunitaria y la designación de los sistemas de cargos a los miembros dentro de la comunidad.

En la forma de vida comunitaria y comunal resalta la *chikualistli*. La definición a este concepto está basada en la fuerza, la bondad, la vida comunitaria y la unión. La *chikualistli* del pueblo fortalece la resistencia cultural ante los gobiernos municipales.

Los nahuas o *maseualmej* son un pueblo que a través de siglos ha generado una forma de vida única e irreplicable, haciendo emerger un territorio que no es situable en la cartografía, universo habitado por numerosos entes cuya fuerza vital, *chikualistli*, hacen establecer protocolos sociales sumamente especiales. (González y Medellín, 2007: s/p).

En los *maseualmej* la *chikualistli* da vitalidad a los trabajos productivos que se realizan en la vida cotidiana, también establece las alianzas para consolidar las relaciones interfamiliares, la vida comunitaria y comunal, a partir de un trabajo y una fuerza comunal. El trabajo para los *maseualmej* significa la fuerza que da cohesión social-comunitaria para establecer relaciones y lazos de parentesco al interior y exterior de la comunidad fomentando la unión entre los integrantes de una comunidad, al respecto Julieta Valle Esquivel menciona:

El trabajo es una ideal central para escardar la milpa, sembrar y cosechar; es preparar el nixton (cuando se prepara el maíz a nixtamal) moler el grano y hacer tortillas; es hacer ofrendas a las deidades y pedirles permiso para alimentarse de la tierra y sus frutos; es mantener contentos a los muertos y a los espíritus para que la vida de la comunidad y sus miembros sea armónica y esté libre de envidias. (Valle Esquivel, 2003, p.12)

El trabajo va más allá de la fuerza física, es una palabra que detona la unión de la vida social-comunitaria. Para los *maseualmej* el trabajo es un concepto que demarca las acciones que los miembros realizan para vivir en comunidad, estar en colectivo, es un principio de vida para ser, estar, hacer en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] que fortalece las relaciones intercomunitarias. En el apartado 2.4.1 se habla a detalle sobre el significado de este concepto, *tekitl* [trabajo] a partir de la episteme *nahua*.

### **1.1.1 Los *maseualmej* de Ahuica**

Ahuica es una comunidad que se localiza a escasos 8 kilómetros de la cabecera municipal de Chicontepec, colindan con las localidades de Terrero, Sasaltitla, Alahualtitla, Achupil, Teponaztla, y Xouilcalco. El nombre de Ahuica proviene de los términos *nahuas*: *atl* [agua] y *uikatl* [cantar], que significa “agua que canta”, por lo que para los miembros de la comunidad es común escuchar entre ellos que Ahuica quiere decir “Agua que canta”; sin embargo, entre los miembros de la comunidad atribuyen que Ahuica también significa “detrás del árbol de encino”, pero este último es poco conocido. La toponimia caracteriza al lugar del canto del agua sustentando en las narraciones de las abuelas y los abuelos de la comunidad.

La gente se dedica principalmente a la agricultura, siembra el maíz, el chile, el frijol, el ajonjolí, la calabaza, y el chayote. También existen familias que realizan la producción de panela. Los productos de la siembra son llevados a vender en los tianguis de Benito Juárez y Chicontepec. También en esta comunidad existen familias que se dedican al comercio ambulante, estos comerciantes compran sus productos a los mayoristas de los municipios cercanos, principalmente: Tantoyuca de Veracruz y Huejutla de Hidalgo.

Las calles de Ahuica no están pavimentadas ni siquiera engravadas, estas calles son de tierra y algunas tienen banquetas, así cuando llueve la gente ya no tiene tantos problemas en salir a la calle y atascarse con el lodo.

En la educación se cuenta con el nivel básico de preescolar, primaria y la telesecundaria. Las niñas y los niños tienen derecho a asistir a la escuela, cuando alguna familia no manda a sus hijas e hijos a recibir educación las autoridades comunitarias sanciona mediante multas a esa familia, por lo que desde el contexto comunitario la educación escolar es obligatoria. En el preescolar se cuenta con los tres grados escolares, cada grado cuenta con una maestra, el total de docentes son 3 incluyendo a la directora del plantel; la primaria cuenta con 6 grados escolares, 6 docentes, un director y un intendente, el total del personal son 8; la telesecundaria cuenta con los tres grados escolares, cada grado escolar cuenta con una maestra, incluido la directora, el total del personal docente son 3. Los patronatos escolares, integrado por padres de familia, son los encargados del mantenimiento de los espacios escolares.

Las principales fiestas que se realizan en la comunidad son: el día de muertos, la fiesta patronal “San Martín de Porres” y la fiesta agrícola del elote dedicada a agradecer a los entes y divinidades de la cosecha y alimento. Una de las ceremonias que persisten en la comunidad y en casi todas las comunidades *nahuas* de esta región de la huasteca veracruzana es la purificación del niño o niña, que consiste en una ceremonia para bendecir a los pequeños recién nacidos. En esta fiesta a los pequeños recién nacidos se les buscan a sus tocayos y tocayas quienes se encargarán, al igual que los padres, de enseñarle todo lo que tiene que saber.

## **1.2 La etnografía. Escuchar las voces silenciadas**

La etnografía tiene su origen en la antropología. Este enfoque de investigación surge a finales del siglo XIX como una necesidad de registrar la cultura de los pueblos ágrafos. De acuerdo con los estudios realizados por Malinowski (1972, citado en Rockwell, 2011) ha sido considerada una descripción monográfica detallada de los actos y cotidianidad que los sujetos de una cultura realizan (Rockwell, 2011; Erickson, 1989). La etnografía es caracterizada por estudiar “a los otros”, colocando a los pueblos en objetos de investigación. Malinowski, antropólogo británico, sostenía que combinar la observación participante con la entrevista sensible había podido identificar la visión del mundo de los habitantes de una cultura, en este caso, a los habitantes de las islas Trobriand (Erickson, 1989). Es así que las y los primeros etnógrafos se ocuparon en elaborar descripciones

monográficas de los pueblos ágrafos. La y el etnógrafo eran personas que describían a un pueblo, conocido también como cronista (Malinowski, 1992, citado en Rockwell, 2011), era responsable de escribir los acontecimientos de la comunidad y las relaciones sociales emergidas en la vivencia comunitaria.

La etnografía clásica coloca a las y los informantes como objetos de investigación y no como sujetos de investigación, se caracteriza en la dialéctica entre investigadores-informantes, preguntas-respuestas, sujeto-objeto, en este enfoque las y los investigadores son quienes tienen el conocimiento mientras que las y los informantes sólo son simples objetos de conocimientos, a quienes hay que estudiarlos. En estos procesos vuelve a colocarse el tema de la invisibilidad de las personas y culturas subalternizadas que han sido excluidas, discriminadas y negadas; la voz escuchada es de la y el investigador, de allí que, la autoridad intelectual sea de la y el etnógrafo, en tanto antropólogo.

La autoridad del antropólogo se ejerce verticalmente y cumple el papel intermediario cultural; es decir, el investigador desempeña un rol social ligado con una función o estatus de interventor social. A través de relaciones verticales transmite los valores de los *otros*, tamizados por el estándar mayoritario de la cultura nacional-hegemónica. (Podestá, 2007, p. 990).

La institución de la investigación hegemónica ha consolidado relaciones verticales, coloca a los sujetos investigados como “simples informantes y materia prima” (Leyva y Shannon, 2015). Los cuestionamientos al canon epistemológico y metodológico de la institución de la investigación abren nuevos caminos para reivindicar la función de las y los investigadores, los sujetos de investigación y las maneras de hacer investigación basadas en el diálogo y la co-laboración.

Frente a la etnografía clásica se plantea la etnografía en co-laboración. Joanne Rappaport menciona que “en las últimas décadas, un pequeño grupo de antropólogos en Estados Unidos ha estado comprometido con lo que se ha llamado etnografía en colaboración” (Rappaport, 2007, p. 201). En México, existen autores, tales son: Gunther Dietz, Rossana Podestá, María Bertely, Elsie Rockwell y Xochitl Leyva que proponen procesos metodológicos del enfoque etnográfico basado en el diálogo, la participación y la co-laboración.

La reivindicación a otras formas de producir conocimientos (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014) plantea superar añejas dicotomías entre investigadores-informantes, objetividad-subjetividad, verdad-mito, preguntas-respuestas, objeto-sujeto, que han imperado en los procesos metodológicos de investigación y, por lo tanto, en las maneras de producir conocimientos.

La etnografía co-laborativa plantea otras relaciones entre investigadores e informantes. En este enfoque las y los informantes no son considerados objetos de estudio a quienes se estudia, sino que, son vistos como personas que poseen conocimientos. La etnografía permite que las y los investigadores vivan una estancia prolongada en el campo (Rockwell, 2011) no sólo para recoger información sino también para aprender de los sujetos con quienes se realizan los procesos de indagación, consolidando el principio de reciprocidad y complementariedad para la producción de conocimientos. La ecuación informante-objeto de conocimiento se convierte en sujeto de conocimiento.

No obstante, en las nuevas formas de hacer antropología se plantea la necesidad de que el investigador funja como mediador de cultura; se requiere de quien trate con empatía, con actitudes y aptitudes a los *otros* con el propósito de desarrollar intercambios recíprocos. (Podestá, 2007, p. 990).

Si bien hacer etnografía<sup>53</sup> es un proceso que se vive a partir de una estancia prolongada en el trabajo de campo (Rockwell, 2011; Geertz, 2003; Erickson, 2007), considero, con base a la experiencia personal, que el campo es el lugar propicio para re-elaborar la agenda de la investigación, llegando en acuerdos recíprocos entre investigadores y sujetos de investigación, definiendo tiempos-espacios de observación y los momentos de *tlatempouilli* [narrativas]. Esto es lo que caracteriza una etnografía co-laborativa con un enfoque centrado en la investigación social.

La etnografía centrada en la investigación social es caracterizada por ser interpretativa y fundamentada en el paradigma fenomenológico<sup>54</sup>. Su concepción filosófica se nutre de la

---

<sup>53</sup> En las ciencias sociales, la etnografía es confundida con un método, una investigación cualitativa, una observación participante ó una investigación acción. Por su carácter descriptiva ha sido fuertemente cuestionada por los positivistas al exigirle "presentar pruebas de confiabilidad y validez para que sea aceptada en forma legítima de investigación" (Rockwell, 2011, p. 17).

<sup>54</sup> El paradigma fenomenológico es aquella interesa por los significados que los sujetos sociales construyen sobre sus propios actos. Para más información véase en Erickson, Frederick. (2007). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En WITTRICK, MERLIN C. *La investigación de la enseñanza II*.

fenomenología social. La etnografía como investigación social cobra relevancia por su interés en los significados que los sujetos sociales construyen sobre sus actos en contextos específicos, “la fenomenología va a postular que la investigación social debe centrarse en el estudio de la acción humana, a decir en los significados que los sujetos sociales otorgan a sus comportamientos en el marco de un contexto social específico” (Yuni y Urbano, 2005, p.108).

Parafraseando a Alberto Yuni y Claudio Urbano (2005) llego a plantear que la principal característica de la investigación etnográfica es de los significados que los sujetos atribuyen a sus actos en contextos socioculturales específicos. La etnografía como investigación social enfatiza en la comprensión-interpretación de los significados desde el punto de vista de los sujetos sociales en tanto sujetos de conocimientos, “la investigación social [...], debe centrarse en el estudio de la acción humana, del sentido común, de los procesos de construcción de significados y de la relación de ellos con los contextos de significación en que adquieren sentido” (Yuni y Urbano, 2005, p. 108).

Para comprender los significados desde el punto de vista de los sujetos hay que propiciar un giro epistémico para colocarlos y reconocerlos como personas que construyen conocimientos, otorgándoles voz a esas voces silenciadas e invisibilizadas (Rockwell, 2011) que no han sido escuchadas por los procesos de subordinación epistémica, cultural y lingüística. Por ello, coincido con las y los intelectuales como Gunther Dietz, Rossana Podestá y María Bertely la necesidad de construir otros procesos de indagación para hacer etnografías co-laborativas y posicionar a los sujetos de investigación como autores en la producción de conocimientos.

### **1.3 Una metodología etnográfica co-laborativa**

La etnografía por su carácter flexible y dinámico facilita abrir nuevos caminos de investigación. Como metodología de investigación cualitativa permite re-pensar los cánones epistemológicos que imperan en la institución de la investigación, reflejado en las relaciones sociales de poder (Tuhiwai Smith, 2011). Como lo señalé en el apartado

---

*Métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós-. México, UNAM: CRIM, FESI/Ediciones Pomares.

de este capítulo, la institución de la investigación desde la epistemología hegemónica científica (Leyva y Shannon, 2015) fomenta la reproducción de relaciones de poder que se manifiestan en: cómo se llega a una comunidad, quién pregunta a quién, quién lleva el conocimiento y qué técnicas se han de implementar para recuperar datos de investigación.

Frente a los cuestionamientos de la institución de la investigación expresado en la etnografía clásica se proponen alternativas de investigaciones que apuestan a una investigación decolonial, en estos trabajos<sup>55</sup> se plantean nuevas metodológicas basadas en el diálogo crítico, la co-autoría indígena, la co-teorización y la co-participación.

Para Linda Tuhiwai Smith la etnografía en tanto metodología cualitativa “es una herramienta importante para las comunidades indígenas” (Smith, 2011, p. 220), pues a través de esta metodología se puede situar las voces silenciadas y “documentar lo no-documentado de la realidad social” (Rockwell, 2011, p.21) para enunciar otras epistemes, otras racionalidades y otras formas culturales de aprendizaje presentes en la socialización comunitaria.

Construir otros caminos de investigación etnográfica es adentrarse a la comunidad no sólo para convivir con las personas con quienes se realiza la investigación y recuperar cierta información para su análisis, sino que implica respetar los tiempos y ritmos de las personas con quienes se trabaja. Entonces se abre las primeras interrogantes, ¿cómo construir una investigación basada en la reciprocidad y la complementariedad?, ¿cómo re-pensar las prácticas metodológicas de la etnografía?, y parafraseando a Juan Carlos Gimeno Martín y Ángeles Castaño (2014), ¿cómo sería una investigación etnográfica decolonial basada en la co-laboración, en el diálogo y la participación?

---

<sup>55</sup> Por mencionar algunas investigaciones, puede verse los estudios de Laurentino Campos Lucas: “Aproximación a los saberes y conocimientos indígenas como modos de entender y vivir el propio mundo en la región del Totonacapan, Veracruz”, investigador totonaco quien propone una metodología *experiencial contrastiva*; la tesis doctoral de Severo López Callejas titulada “La re-significación étnicalingüística del pueblo ñahñú, a través de la memoria, la oralidad y la escritura”, investigador ñahñu que propone el diálogo como metodología en inter-acción participativa y reflexiva; Linda Tuhiwai Smith que ha propuesto metodologías decolonizadoras para realizar investigaciones en contextos indígenas, que puede verse en “Caminando sobre el terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre”, en Norman Denzin y Yvonna Lincoln (comps.). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa, 2011, p. 190-230.

Si bien una de las características de la etnografía, como bien lo expresé en el apartado 1.2, es la flexibilidad en la investigación, entonces, esta flexibilidad es la que permite construir puentes para poder desmantelar las relaciones sociales de poder entre los investigadores y los informantes para apostar a una investigación etnográfica decolonizadora. De aquí los intentos de responder a una de las preguntas planteadas en el párrafo anterior, ¿cómo re-pensar las prácticas metodológicas de la etnografía?

Para dar respuesta a la pregunta es necesario plantear cuestionamientos a la colonialidad del poder, matriz colonial, que impera en el ser, saber y sentir, reflejado en los cimientos teóricos-metodológicos de la institución de la investigación. Re-pensar las prácticas metodológicas en la etnografía implica reconocer quiénes somos, quiénes son los sujetos de investigación, desde dónde se habla y cómo se sitúan las voces de los sujetos con quienes se realiza la investigación, pues “superar la herencia epistemológica cartesiana implica en gran medida no dejar de preguntarnos en todos los momentos de la investigación: quién habla, desde qué cuerpo está hablando y desde qué espacio epistémico se habla (Mignolo, 2003, citado en Dietz y Álvarez, 2014, p. 3449).

Como investigadora indígena parto de la necesidad de pensar desde y con la comunidad (Bertely, 2011) de Ahuica, de la cual soy miembro, para situar otras prácticas metodológicas donde incorporo las prácticas culturales cotidianas del diálogo, del trabajo, de convivencia, de reciprocidad, de complementariedad y de respeto para conocer la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] y las formas de aprendizaje presentes en la socialización comunitaria.

A partir de la metáfora andar-veredeando para una etnografía decolonial basada en la co-laboración, recorro a prácticas culturales cotidianas que son usadas en el ámbito familiar-comunitario para enseñar, dialogar, contar, narrar y trabajar, pues estas prácticas permiten abrir espacios para compartir, preguntar y complementar. A través de las prácticas culturales cotidianas busqué la construcción de espacios co-laborativos para agendar el proceso de indagación en conjunto con las personas participantes de la investigación. En esta búsqueda metodológica se desdibujan las relaciones asimétricas entre la investigadora y los sujetos de investigación, pues en “las etnografías colaborativas el encuentro es entendido como ese escenario en el cual los roles y papeles

tradicionales (investigadora-informantes) pueden desdibujarse” (Álvarez y Dietz, 2014, p. 3451).

La investigación etnográfica co-laborativa está basada en el diálogo inter-subjetivo e inter-aprendizaje entre informante-informante, informante-investigadora indígena e investigadora indígena-informante, de acuerdo con Rossana Podestá, entiendo que la co-laboración “abre una nueva posibilidad de análisis: contar con el “nombrar-haciendo” de ellos” (2007, p. 994).

En este trabajo entiendo por investigación co-laborativa la producción de conocimiento en forma colectiva, el diálogo es el punto nodal en los procesos de investigación, pues va abriendo nuevos caminos metodológicos sustentados en el diálogo colectivo-comunitario (Podestá, 2007). Este proceso metodológico coloca a la investigadora en posiciones simétricas con los sujetos de investigación, porque ellas y ellos aportan experiencias, saberes y conocimientos al igual que la investigadora y se aprende en colectivo. Los procesos de co-laboración expresa el compromiso social de construir conocimientos a partir de los inter-aprendizajes, co-participación y co-terización (Bertely, 2015, 2008; Rappaport, 2015, 2007; Gasché, 2008; Podestá, 2008, 2007, 2004), por lo tanto, “el conocimiento es creado en colaboración” (Rappaport, 2017, p. 325) con sujetos de investigación.

Entonces hablar de los tres ejes de análisis: la siembra del maíz, la fiesta del elote y el día de muertos, que son *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], implica “estar allí” para construir diálogos abiertos con los sujetos de investigación. Es escuchar a las voces que narran saberes y experiencias. El “estar allí” consolida los lazos de reciprocidad para participar-observando en las fiestas rituales sobre la fiesta al maíz y el día de muertos<sup>56</sup> en tanto prácticas culturales comunitarias. A través de las voces de las abuelas, los abuelos, las niñas, los niños, las y los docentes se hilvanan los sentidos y significados que atribuyen a la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*].

---

<sup>56</sup>Estas prácticas culturales comunitarias son representativas de la comunidad. La fiesta del *xantolo* o día de muertos se festeja en noviembre; la fiesta del elote, a finales de septiembre y principios de octubre, y, la siembra del maíz se realiza en dos temporadas del año, en los meses de diciembre-enero y mayo-junio.

### 1.3.1 *Tlatempouili* [narración]. Otras formas de diálogo

La vivencia deja experiencia<sup>57</sup>, ilustra los atajos, los tropiezos y las barreras que vivimos en la vida diaria; implica detenerse a pensar para corregir y volver hacia aquello que no se ha concluido, que por circunstancias no fuera posible su culminación. Cómo narrar esa vivencia-experiencia, cómo contar a otros aquello que le pasa a uno. La narración no es sólo tejer palabras y discursos porque a través de ella se narran los sentimientos y angustias vivenciales en el trabajo de campo. ¿Qué narrar? Narramos las vivencias la investigadora, del re-encuentro de un yo con la comunidad cultural, de los espacios de diálogos y las narraciones construidas con las abuelas, los abuelos, las niñas, los niños, las y los docentes de la comunidad de Ahuica.

Si bien la vivencia es parte de la experiencia, al estar en una estancia prolongada en la comunidad trajo consigo rupturas epistemológicas y metodológicas para re-pensar los procesos de indagación “*desde dentro* [...] la colaboración *con* la comunidad y *desde abajo* (Bertely, 2011, p. 17) para acceder a los significados que los *maseualmej* construyen sobre sus prácticas rituales dentro del contexto sociocultural, también permite conocer los modos de aprendizaje presentes en la socialización comunitaria y la educación escolar.

¿Cómo sería una investigación etnográfica decolonial basado en la co-laboración, en el diálogo y la participación? Desde una postura decolonial, recupero prácticas comunitarias cotidianas que los *maseualmej* usan para charlar, platicar y conversar desde un estar siendo comunidad. La etnografía como enfoque de investigación permite mirar desde un adentro-afuera los procesos de construcción de conocimientos.

De este modo, la experiencia etnográfica *in situ* crean condiciones de posibilidad para crear diálogos y convivencia inter-subjetiva, asimismo, permite acceder a otras estrategias de investigación para conocer cómo se socializan la sabiduría/conocimientos *nahuas* desde el contexto de la cultura comunitaria y su enseñanza con los contenidos

---

<sup>57</sup> Retomo el concepto de experiencia siguiendo a Jorge Larrosa, para él “la experiencia es aquello que nos pasa o lo que nos acontece, o lo que nos llega” (2007, p. 87). La experiencia es lo que nos pasa, lo que nos acontece, no lo que pasa o acontece. La experiencia es lo que vivimos impregnado de sentido sobre aquello que hacemos y sabemos.

de patrimonio cultural en primaria indígena. La etnografía basada en el diálogo, la co-laboración y la participación lleva a estar en la comunidad para crear junto con las y los informantes las condiciones de posibilidad para comprender las acciones que acontecen en la vida social -tanto en el contexto de la cultura comunitaria y la educación escolar-, sobre la construcción de los sentidos y los significados que construyen sobre sus propios actos.

Es importante recordar que la investigación tiene un interés en indagar sobre las tensiones que suscitan entre la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], a través de los ejemplos de las fiestas rituales del maíz y el día de muertos, y su enseñanza a través de los contenidos de patrimonio cultural, en primaria indígena, en una comunidad de Chicontepec, Veracruz. Por el interés de la investigación el uso de las prácticas culturales cotidianas permite abrir escenarios de diálogo, encuentros, des-aprendizaje y re-aprendizaje, construyendo espacios para posicionar la voz de los sujetos de investigación y la investigadora a partir del principio de diálogo, reciprocidad, complementariedad y del respeto mutuo.

Llegar a las prácticas culturales cotidianas fue la vivencia-experiencia de un quehacer etnográfico *in situ*. Y estar en el trabajo de campo permitió re-agendar los momentos de entrevistas, que más que entrevistas fueron diálogos abiertos. El giro de una etnografía como recolección de datos a una etnografía reflexiva, participativa, co-laborativa y dialógica responde a una vivencia personal que hizo darme cuenta de la necesidad de hablar en la lengua *náhuatl*, de una cosmovisión y episteme *nahua*, como también enunciar-visibilizar las voces de los sujetos sociales como co-autores de la producción de conocimientos a partir de la interpretación de los conceptos *nahuas* aportados para esta tesis.

Eran las 10 de la mañana del lunes 07 de septiembre (del 2015) cuando me encontré con la señora Ana en la calle principal de la comunidad, Ahuica, Chicontepec, Veracruz Ese día, a ella le tocó realizar trabajo comunitario en el comedor comunitario. El momento que nos encontramos en la calle, ella se dirigía a la tiendita de la comunidad. Al verla, me acerqué a ella, nos saludamos y platicamos un rato. [...]. Después de una agradable charla, le pregunté si podía entrevistarla, la cual preguntó, “¿y qué es eso?”, le respondí que una entrevista es una especie de diálogo donde yo le preguntaba algo y ella me respondía, pero mi supuesta aclaración no la convenció de todo. Ella volvió a preguntar, “¿qué quieres saber?”, le respondí, “pues platicar sobre las fiestas, ceremonias que se realizan en la comunidad y que también

se realizan en la escuela”, entonces la señora Ana responde, “¡Ah!, *tineki ma nimitstlatempouili*” [¡Ah!, tú quieres que te relate, te narre], le respondí que sí. Ella me dijo que podíamos platicar por la tarde, una vez que terminara sus ocupaciones comunitarias. (Introducción de la entrevista, trabajo de campo, Xochitsintla-Ana1-07sep2015).

*Tlatempouili* [narración] está en las prácticas cotidianas. Está presente en los diálogos cotidianos entre los miembros de la comunidad consolidando los espacios y formas de diálogo inter-subjetivo. Usar esta práctica cotidiana permite situar a los sujetos en un espacio donde ellas y ellos se convierten en protagonistas, maestras y maestros de quienes hay que aprender. *Tlatempouili* como estrategia metodológica sitúa en una relación horizontal para que la investigadora y sujetos de investigación construyan espacios de diálogos basados en el respeto de los tiempos, de los ritmos de trabajo y del reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias de cada persona. *Tlatempouili* configura en hablar de una etnografía de co-laboración.

*Tlatempouili* es el diálogo de la vivencia cotidiana, es el expresar de la gente que habla para decir cosas. Se construye en una relación a partir de un nos-otros como sujetos de conocimientos. Está caracterizada por los tiempos y espacios para charlar, narrar y contar sobre algo, según el grado de complejidad de un tema. La *tlatempouili* se impregna de las relaciones inter-generacionales porque las niñas y los niños, a través de las prácticas cotidianas, junto con sus mayores construyen los saberes y reconocen las vivencias-experiencias de sus abuelas y abuelos.

*Tlatempouili* proviene del vocablo *nahuatl*: *poa* o *poali*, que significa contar, narrar, leer o relatar. El *tla* significa el objeto no personal e indefinido que tiene la función de marcar varios tiempos. Así que *tlatempouili* quiere decir: las narraciones o relatos que se cuentan en un espacio y tiempo específico, marcado por relaciones horizontales de diálogo entre los sujetos.

Considero que *tlatempouili* es uno de los muchos caminos para aproximarnos a la sabiduría/conocimientos *nahuas*. Quiero expresar que este modo de hacer investigación desde abajo y con la comunidad no sólo manifiesta una forma de recoger datos, sino que coloca a la investigación en otra posición, del cual las personas son co-autores en la construcción de elementos claves para expresar la episteme *nahua* y los estilos culturales

de aprendizaje presentes en la cultura comunitaria. La *tlatempouilli* [narración] configura a un modo de narrar desde un espacio de cual los sujetos en co-laboración con la investigadora agendan tiempos para re-encontrarse, pues entre ambas partes se deciden cómo, cuándo y con quiénes narrar. Es así que, como un primer ejercicio epistémico metodológico, para esta investigación, la *tlatempouilli* aporta estrategias para un quehacer etnográfico co-laborativo, dialógico y participativo. Las características del *tlatempouilli* son:

- Diálogo abierto y flexible.
- De subjetividad a inter-subjetividad
- Todos son protagonistas
- Es un espacio de narración entre dos o más personas.
- Es inter-generacional
- Fortalece el principio de la escucha y el silencio
- Hay un tiempo para narrar, relatar

El diálogo en la *tlatempouilli* es primordial, pues es el pilar para la construcción de narraciones en forma colectiva. El diálogo se entiende como un proceso para enunciar palabras que explicitan una realidad, no sólo es un acto de comunicación, sino un proceso de reflexión emanado desde y con la comunidad para la transformación de la realidad. El diálogo colectivo consolida los lazos de cohesión social-comunitaria y permite entretejer desde abajo los sentidos y significados sobre las prácticas rituales desde el punto de vista de los sujetos para conocer y transformar la realidad.

De esta manera, *tlatempouilli* crea el encuentro de cara a cara. Es menester decir, dentro del espacio de narración existen tiempos de silencio y de escucha, porque hay un principio de respeto, un compromiso entre un saber escuchar y hablar sólo cuando sea necesario. El silencio representa el respeto a la persona que está hablando, en este sentido, no hablo de un silencio pasivo sino de un silencio reflexivo, donde se aprende a preguntar en comunidad y expresar para compartir lo que uno sabe. Del silencio aprendí a preguntarme ¿por qué perviven las prácticas rituales en tanto prácticas culturales comunitarias?, ¿de qué prácticas rituales estamos hablando?

*Tlatempouilli* traza nuevas miradas para hacer etnografía desde abajo y en plano horizontal. Como lo mencioné, en párrafos anteriores, que la investigadora y los sujetos

deciden: qué, cuándo y cómo narrar. Este modo de hacer trabajo de investigación otorga la voz, como diría Elsie Rockwell (2011) a las voces silenciadas, porque a través de la *tlatempouilli* permite escuchar la polifonía de lenguajes.

Una de las características del *tlatempouilli* es el plano horizontal, está mediado por intereses compartidos. En esta relación, la persona que investiga accede al campo para aprender a escuchar, a preguntar y a trabajar-aportar. Entonces en el rol de la investigadora se da de la siguiente manera: aprenden en la convivencia, la escucha, el silencio, es un sujeto emisor-receptor activo, está dispuesto a asumir roles comunitarios; y, el papel de la y el informante: tiene la palabra, es quien inicia el diálogo, escucha, abre las puertas de su casa y formula preguntas a la investigadora para cuestionar su quehacer etnográfico e invita a otras personas a participar en la *tlatempouilli*.

En los procesos de construcción de la *tlatempouilli* se usó la lengua *náhuatl*. La lengua materna propició a las personas la apropiación del espacio en los encuentros de diálogos y narraciones. Al hablar en la lengua *náhuatl* se favoreció a que los sujetos se apropiaran de los diálogos, de los encuentros y de posicionar el lugar como co-autores de los procesos de construcción del análisis-reflexión de los conceptos *nahuas*, que se explican en el capítulo 2, apartado, 2.4.

El uso de la lengua *náhuatl* emerge de la exigencia epistémica del trabajo de campo, la mayoría de las abuelas y de los abuelos participantes en la investigación son monolingües, por ello, para poder hablar de una relación horizontal fue preciso situar la lengua como una necesidad epistémica. Entonces ir posicionando la *tlatempouilli* en el trabajo de campo permitió romper con los cánones epistemológicos regido por una entrevista entre pregunta-respuesta, objeto-sujeto de estudio e investigadora-informante.

Hablar con y desde la lengua permite acceder al universo simbólico de los significados que los sujetos construyen en la vida comunitaria con relación a las prácticas culturales comunitarias sobre la siembra del maíz, fiesta del elote y día de muertos. Ser hablante de la lengua *náhuatl* me ha proporcionado una caja de herramientas para acceder y estar en la comunidad e identificar al as prácticas cotidianas presentes en las relaciones

comunitarias-sociales, de esta manera, la lengua es un elemento que permite re-pensar los procesos de investigación.

Otra característica, es que la *tlatempouilli* facilita los espacios para dialogar a partir de los encuentros inter-generacionales, las diferentes generaciones hablan para expresar los sentidos y significados que otorgan a las fiestas rituales de la siembra del maíz, la fiesta del elote y el día de muertos. Es importante destacar que estos diálogos inter-generacionales se construyen en tiempos de acuerdo con el calendario agro-festivo, pues en cada momento agro-festivo se explica los elementos simbólicos que forman parte de las prácticas rituales, esto quiere decir, que en tiempos de fiestas agrícolas se explican a mayor detalle el significado de esas fiestas.

*Tlatempouilli* da nuevas posibilidades para narrar y relatar lo que las diferentes generaciones han construido a lo largo de sus vidas. Por ello, hay un espacio y tiempo para narrar, ¿qué se quiere narrar y cuándo? Llegar a las casas de las y los informantes implicó respetar espacios de labores, como, por ejemplo, el trabajo en el campo, el cuidado de gallinas, de los puercos, del trabajo de las y los docentes en la escuela y el trabajo de las niñas y los niños.

Por ello, *tlatempouilli* es una práctica presente en la vida comunitaria, es parte de la vivencia cotidiana. Es un estilo cultural de socialización donde las diferentes generaciones construyen sus conocimientos. En esta investigación el uso de la *tlatempouilli* va de acuerdo con las condiciones y las posibilidades del tiempo-espacio designados en conjunto con las y los informantes.

También, en el proceso del *tlatempouilli* se define qué se quiere escuchar. El aporte de la guía de entrevista etnográfica encaminó a identificar los tópicos a desarrollar, que, si bien se habían definido desde el escritorio los tópicos a desarrollar, fue en el trabajo de campo que se ajustó y modificó tópicos para colocarlos en: la ceremonia ritual de la siembra del maíz, la ceremonia ritual de fiesta del elote y la fiesta del día de muertos. Ajustar esto tópicos permitió dar el primer paso para conocer, desde el punto de vista de los sujetos sociales, qué significados les atribuyen a sus fiestas rituales y cómo son los procesos de aprendizaje presentes en la cultura comunitaria; el segundo paso, consistió en analizar

cómo son enseñados la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] a través de los contenidos de patrimonio cultural en primaria indígena.

Quiero señalar, en el transcurso de la *tlatempouilli* pueden integrarse más personas como familiares, vecinas, vecinos, amigas, amigos, entre otras. Una dimensión cultural que me parece importante mencionar en el proceso de *tlatempouilli* es la construcción de conocimientos a partir de *nikakis xinichpoui manimati* [cuéntame, quiero escuchar-te para saber].

*Nikakis xinichpoui manimati* [cuéntame, quiero escuchar-te para saber] es una dimensión que coloca a las personas que participan en la *tlatempouilli* en una posición que condiciona a saber de algo. Esta dimensión caracteriza, dentro del *tlatempouilli*, la disposición del sujeto del aprender sobre algo y de alguien. Por ejemplo, cuando las niñas y los niños quieren saber de algo se acercan a sus mayores para preguntar sobre ese algo, en este sentido, la disposición e interés inicia de la persona interesada en saber. Para el caso de la investigación, recurrí a esta dimensión para saber escuchar, pues permite romper con las ideologías epistémicas que quien sabe son los investigadores y las personas que se estudian sólo son recipientes de información.

A partir de esta dimensión dejé que los sujetos de investigación me contaran y narraran sus experiencias, en esos espacios de narración aprendí que sólo en el momento adecuado se ha de preguntar inquietudes o dudas respecto a lo que se está contando, pues, “hay que saber escuchar y solo después, quizás, hablar” (Smith, 2011, p. 213).

Cuando a los sujetos de investigación se les decía *xinichpouilli tlen tatimati* [cuéntame lo que sabes], en ese momento se le otorga autoridad a las y los informantes para dirigir el diálogo. De esta manera, con las niñas y los niños, a través de *nikakis-xinichpoui manimati*, se construyeron espacios abiertos para las narraciones y se logró a que ellas y ellos llevaran una dinámica de diálogo, de tal manera no se sintieran evaluados. Con las niñas y los niños se optó a que la dinámica fuera bilingüe, en *náhuatl* y español, puesto que se respetó la decisión de las y los infantes para decidir en qué lengua narrarían. Hay que precisar que el uso de *tlatempouilli* estuvo determinado por las condiciones de los sujetos, el espacio y el tiempo.

### **1.3.2 Co-participación e inter-aprendizaje**

Los procesos metodológicos de la etnografía co-laborativa basada en el *tlatempouilli* [narraciones], la co-participación y el inter-aprendizaje constituyen relaciones recíprocas y complementarias para una construcción colectiva del conocimiento. La co-participación es construida en forma comunitaria, desde abajo y con la comunidad (Bertely 2008). De esta manera, los sujetos de investigación participan de manera comprometida con los procesos de indagación y permite mostrar su papel agentivo en la construcción y producción de conocimientos.

La co-participación para esta investigación está constituida por los valores comunitarios, el cual, el respeto es parte fundamental para hacer investigación, aquí hablo de un respeto mutuo y de una co-rresponsabilidad entre los actores sociales. En la *tlatempouilli* la co-participación se manifiesta desde los inicios de la investigación, a partir de re-agendar los procesos de investigación. También está vinculada a un “inter-aprendizaje compartido” (Martínez Cuervo, 2008, p. 270) que enriquece los saberes y experiencias narradas en los diálogos.

Para este trabajo, siguiendo las aportaciones de Rossana Podestá (2007), sostengo que el inter-aprendizaje se expresa a través de la relación investigadora indígena-informante y informante-informante, y la investigadora “adquiere las funciones de organizador, impulsor, promotor y facilitador” (Podestá, 2007, p. 991). Para los fines de este trabajo, a través del inter-aprendizaje se hilvanan los contenidos de los conceptos *nahuas*, pues a través de encuentros y re-encuentros con los sujetos de la investigación se iniciaron procesos de co-teorización.

### **1.3.3 Autoría nativa-indígena basada en *tlatempouilli* [narración]**

Este trabajo es producto de los encuentros colectivos en el ámbito familia-comunitario y escolar, a partir de estos espacios se recuperan perspectivas donde se construye la interpretación-explicación y análisis de información desde la autoría indígena. Las perspectivas de la autoría indígena son expresadas en dos sentidos: el primero, corresponde a los aportes que los sujetos de la investigación proporcionan sobre la reflexión e interpretación de los sentidos y significados en torno a las fiestas rituales; el

segundo, mi persona como investigadora indígena, que a partir de mi papel como facilitadora-guía realizo el análisis-interpretación de los recursos empíricos.

La autoría indígena es reflejada en los procesos de co-teorización donde los sujetos y la investigadora indígena realizan para sustentar las bases filosóficas, ontológicas, cosmogónicas y educativas en la comprensión de una visión del mundo, esta co-teorización se refleja a través del ejercicio conceptual para nombrar desde la lengua y cosmovisión el equivalente homeomórfico funcional de patrimonio cultural. En este sentido, se identificó las categorías *nahuas*: *lajlamikilis* [sabiduría] *nemilistli* [existencia], *ueuetlajtoli* [palabra de las abuelas y de los abuelos] y *chikaualistli* [energía vital]; de los ejes: *ixtlamachtlistli* [educar los rostros ajenos], *tekitl* [trabajo], *tlatlepanitalistli* [respeto] y *totlajto* [nuestra palabra]; y los elementos: *tlamatilis* [conocimiento], *ttaskamatili* [agradecimiento], *tlatempoalistli* [narraciones] y *tlapaleuili* [ayuda].

Los conceptos *nahuas* arriba mencionados emergen de la *tlatempouili*, por lo que es, una construcción colectiva a partir de los procesos de co-teorización. Joanne Rappaport define la co-teorización “como la producción colectiva de vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como a los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores”. (Rappaport, 2007, p.204). Como parte de los procesos de co-teorización, reciprocidad, complementariedad y siguiendo las aportaciones de Rappaport, en esta investigación se usan los nombres reales de los sujetos de investigación puesto que se respeta los saberes y experiencias de cada informante.

Entonces, a través de la *tlatempouili* encuentro que el equivalente homeomórfico del término patrimonio cultural es la sabiduría/conocimientos *nahuas*, es decir, *lajlamikilis/tlamatilis*, expresado en las prácticas socioculturales, su reproducción y transmisión tiene un uso social para los *maseualmej*.

#### **1.4 El proceso de investigación**

El proceso de investigación se fue adecuando en el trabajo de campo, y es en el trabajo de campo que se llega a considerar a lengua *náhuatl* como un referente epistémico para esta investigación. Situar a la lengua con su propia estructura cognitiva llevó a preguntarme cómo ha sido definida el concepto de patrimonio cultural en el marco jurídico

nacional e internacional y cómo incide en la educación escolar, para luego cuestionar: cómo se enseñan el patrimonio cultural en la escuela, qué contenidos de patrimonio cultural se establece en el currículo escolar de la educación mexicana y cómo se relacionan esos contenidos con la sabiduría/conocimientos *nahuas*, específicamente con las fiestas rituales de la siembra del maíz, la fiesta del elote y el día de muertos.

Si bien en un primero momento consideraba el trabajo de campo sólo en el ámbito escolar, el proceso mismo de la investigación orientó a que reconociera que en el ámbito familiar y la comunidad las fiestas rituales cobran significados distintos de la educación escolar. En esta dinámica de trabajo surgieron nuevas preguntas: ¿qué significados tienen estas prácticas culturales comunitarias desde la cosmovisión *nahua*? y ¿cómo se nombra patrimonio cultural desde la lengua *náhuatl* y cosmovisión?, estas cuestiones orientaron a colocar que desde la lengua no existe el concepto patrimonio cultural, como también otros conceptos tales como: educación, cultura, aprendizaje, entonces ¿cómo habría qué nombrar?, o ¿tiene alguno sentido traducir el concepto de patrimonio cultural en español al *náhuatl* o del *náhuatl* al español ?

La pregunta ¿cómo se nombra patrimonio cultural desde la lengua *náhuatl* y cosmovisión? me generó serios problemas, entre ellos, que no estaba buscando una traducción literal, nombrar eso a lo que se llama patrimonio cultural habría que girar la pregunta considerando que la siembra del maíz, la fiesta del elote y el día de muertos son *pakilistli* [alegría-celebración] e *ijuitl* [fiesta], entonces se formulaba las preguntas ¿*kenke mochiua ni ijuitl tlen elotlamanalistli uan mijka iljuitl?* [¿Por qué se realiza la fiesta del elote y el día de muertos?], ¿*kenke kejma kitojka sintli nopa se pakilistli?* [¿Por qué se dice que cuando se siembra el maíz es una fiesta-alegría?]

Para llegar a nombrar o usar el equivalente homeomórfico funcional de patrimonio cultural desde la lengua *náhuatl* había que considerar la cosmovisión, la lengua y la racionalidad *nahua*. Las preguntas de arriba planteadas llegaron a posicionar que el problema no sólo es cuestión de traducción, sino que había que tomar en cuenta qué sentidos y significados se construyen sobre las fiestas rituales. Estas preguntas detonantes orientaron a la investigación a un giro epistémico y metodológico, construyéndose desde abajo y con la

comunidad, al decir de la comunidad, estoy reconociendo la co-laboración de las abuelas, los abuelos, las niñas, los niños, las y los docentes que hicieron posible el ejercicio de reflexión sobre cómo se nombra patrimonio cultural, no sólo como concepto sino como praxis comunitaria. Los ejercicios de reflexión fueron contruidos desde la *tlatempouili*.

Los sujetos de investigación llegaron a plantear que las fiestas rituales, en tanto prácticas culturales, son la *lajlamikilis* [sabiduría], la *nemilistli* [existencia], la *chikualis* [energía vital], la *ueuetlajtoli* [palabra de las abuelas y de los abuelos], el *tlatepanitalistli* [respeto], el *tlaskamatili* [agradecimiento] e la *ixtlamachtli* [educación]. A través de estos conceptos la problemática de traducción se complejizaba. Si las fiestas rituales están vinculadas a una *lajlamikilis* [sabiduría] y los *tlamatilis* [conocimientos], entonces, la sabiduría es la reflexión y comprensión profunda para el estar en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra], ésta está impregnada de las enseñanzas de las abuelas y de los abuelos para ser, estar y caminar en la vida, configura el sentido cultural de la transmisión de las prácticas culturales comunitarias a la nuevas generaciones, por lo que el equivalente homeomórfico funcional a expresar, por el uso social y cultural es *lajlamilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], de aquí el uso de este concepto para referirme a patrimonio cultural.

A partir de los conceptos *nahuas*: *lajlamikilis* [sabiduría], *nemilistli* [existencia], *chikualis* [energía vital], *ueuetlajtoli* [palabra de las abuelas y de los abuelos], *tlatepanitalistli* [respeto], *tlaskamatili* [agradecimiento] e *ixtlamachtli* [educación], se realizó un ejercicio conceptual y se formuló la siguiente pregunta ¿cómo son los procesos de socialización de la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] en el contexto familiar y comunitario?

Hablar desde la lengua *náhuatl* y cosmovisión, para los propósitos de estudio, exige pensar más allá de las definiciones de patrimonio cultural que las instituciones de cultura han establecido para referirse a cosas, objetos, tradiciones, costumbres y conocimientos con propósitos de conservación y rescate, o en su caso, fortalecerlas y preservarlas. En la lengua *náhuatl*, la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] están

vinculadas a las vivencias comunitarias, al diálogo, al espacio y al tiempo de gozo, por ello, la siembra del maíz, la fiesta del elote y el día de muertos no sólo son manifestaciones culturales, porque a través de ellas se expresan los códigos simbólicos de una episteme y de una cosmovisión para el ser, estar y caminar en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] y la socialización está vinculada al sentido cultural que los *maseualmej* construyen para el ser-estar en equilibrio con la Madre Tierra.

El trabajo *in situ* permitió, a partir de los referentes empíricos, reflexionar sobre el uso de los recursos teóricos. Los encuentros y des-encuentros con las teorías posibilitaron identificar los lentes teóricos, estos son, los estudios decoloniales y los estudios socioculturales, provenientes de la antropología, la filosofía intercultural, la historia y la pedagogía crítica. El trabajo de campo ha sido un espacio de reflexión para posicionar desde qué teorías se mira el trabajo de investigación, por la tanto, las posibilidades de escoger o elegir cuál teoría es producto del trabajo de campo.

De esta manera, el camino que he seguido para desarrollar la investigación se concreta en los siguientes puntos:

- Revisión del estado de conocimiento, de acuerdo con los tópicos: interculturalidad y patrimonio cultural; educación patrimonial y pueblos indígenas; enseñanza del patrimonio cultural y los pueblos indígenas.
- Ejercicio conceptual-teórica sobre *Tomaseual tlachialistli: lajlamikilis, nemilistli, chikualistli, ueuetlajtoli* (ver capítulo 2, apartado, 2.4).
- Posicionamiento teórico desde los estudios decoloniales y estudios socioculturales, desde la antropología, la filosofía intercultural y la pedagogía crítica.
- Herramientas-guías de entrevistas y de observación. Se diseñaron diferentes guías de entrevistas, aplicada a docentes, estudiantes, abuelas y abuelos de la comunidad; también se diseñó la guía de observaciones de clases, de las fiestas rituales de la comunidad: siembra del maíz, fiesta del elote y día de muertos
- Revisión de contenidos sobre patrimonio cultural en las asignaturas: *Formación Cívica y Ética* (2 y 3 grados), *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* (2 grado), *La Entidad donde Vivo: Veracruz* (3 grado), *Geografía* (5 grados), y asignatura de

lengua indígena: *Lengua Náhuatl*. (3 grado). En el cuadro 1 muestro la tabla con temas que se observaron en clases.

Grado	Asignatura	Bloque	Tema
2°	Exploración de la naturaleza y la sociedad	III	-Mi comunidad: Costumbres, fiestas y tradiciones de mi comunidad y del país.
	Formación cívica y ética	III	-De fiestas en mi comunidad.
3°	Veracruz	II	-Un pasado siempre vivo: ¿qué conservamos de los pueblos originarios?
	Formación cívica y ética	III	-Patrimonio cultural.
5°	Geografía	III	-Las culturas que enriquecen el mundo.

Cuadro 1. Lista de temas en las asignaturas de nivel primaria

Para el caso de la asignatura de lengua indígena, *Lengua Náhuatl*, las y los docentes han diseñado proyectos didácticos en cual incorporan temas sobre los conocimientos comunitarios, estos son: la gastronomía, los juguetes tradicionales, las plantas medicinales y las fiestas de la comunidad. En las clases de esta asignatura las observaciones las realicen cuando las y los docentes desarrollaron temas relacionados con las fiestas rituales de la comunidad, que es: costumbres y tradiciones.

#### 1.4.1 El trabajo de campo

El trabajo de campo constituye un campo de posibilidades para crear nuevas relaciones sociales más horizontales con las y los interlocutores de la investigación. Es una práctica situada desde el cual se habla, se interactúan y se pregunta a las personas para construcción conocimientos. El trabajo de campo como practica situada se apoya de elementos e instrumentos para anotar y escribir las experiencias para “elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos” (Guber, 2001:15). Algunas precisiones del trabajo de campo se detallan a continuación:

- El trabajo de campo marca un momento crucial para la accesibilidad y el estar con las y los informantes. ¿Cómo llegar a ellas y a ellos?, ¿en qué condiciones puede hacer trabajo de investigación? En el proceso de investigación viví momentos de

re-encuentro con mi lengua materna, a través de ella reflexioné que existen otras maneras de ser, estar, caminar, pensar y sentir en el mundo. La primera experiencia a partir de diálogo con una abuela de la comunidad me abrió las posibilidades de re-pensar el quehacer de la investigación para construir procesos de investigación basada en la reciprocidad, el compromiso, la responsabilidad y el respeto con quienes se hace investigación. Aquí hay que reconocer el compromiso y la co-responsabilidad que los sujetos manifiestan en el proceder de la investigación, para posicionar que, las fiestas rituales expresan *tomaseual tlachialis* [Nuestra visión del mundo], y que están relacionadas a una forma de caminar, ser, estar, pensar, sentir y ver en el mundo. Por ello la exigencia metodológica de considerar la *tlatempouilli* como otras formas de diálogo.

- Los criterios de selección de las y los informantes para construir los espacios de *tlatempouilli* son establecidos a partir del compromiso comunitario y el respeto. Es importante destacar que en el ámbito comunitario son las propias personas de la comunidad que establecieron con quiénes platicar, cuándo, cómo, dónde y por qué. Las y los informantes guiaron el proceso de investigación, ellas y ellos invitaban a otras personas al espacio de la *tlatempouilli*; ¿quiénes nos podrían contar?, ¿el que sí sabe más?, ¿podemos ir a ver para que nos cuente?, preguntas que ellas y ellos formulaba. De esta manera se estableció trabajar con las abuelas y los abuelos de más de 60 años, también se consideró la participación de especialistas sobre las fiestas rituales, como son: sobadores, sobadoras, hueseros, hueseras, curanderos y curanderas. En total se realizaron 10 *tlatempouilli*, de los cuales 8 se realizaron en forma de diálogos entre dos personas, otras dos *tlatempouillis* se efectuó a partir de la participación de más de tres personas, y otros tres diálogos emergieron de las pláticas accidentales, conocidas también como diálogos imprevistos.
- En el ámbito escolar, el proceso de la investigación con las y los docentes definieron los espacios y tiempos de charla a lo que ellos llamaron entrevistas informales, con ellas y ellos la entrevista se realizaron en español. Con las niñas y los niños se empleó la *tlatempouilli*, con esta estrategia de trabajo las y los infantes proponía a sus pares. En la recopilación de información se contó con doce

entrevistas realizadas a las y los docentes, veinte *tlatempouilli* de las niñas y los niños realizadas en la escuela primaria, además con las y los estudiantes se construyeron ocho diálogos grupales, conformados por tres personas.

En los procesos de *tlatempouilli*, trabajar desde y con la comunidad implicó recurrir a herramientas de registro y escritura para plasmar la voz de las y los informantes. En esta investigación se respeta los nombres de las personas que son co-autores de esta obra. El uso de los nombres propios emerge de la petición de los propios sujetos de investigación; en una ocasión, el señor Alonso de la Cruz y el profesor Homero Osorio comentaron que sus nombres han de aparecer en la investigación, pues se habla de una investigación real y con sujetos reales (notas de campo, 05mar2016).

En la etnografía, la entrevista a profundidad, no dirigida o entrevista etnográfica, la observación participante, el diario de campo y las notas de campo (Rockwell, 2011, Guber, 2001; Taylor y Bogdan, 1994) son recursos que complementan el hacer etnográfico. En esta investigación, la entrevista etnográfica o a profundidad permitió entablar un diálogo entre los sujetos de investigación y la investigadora para construir la *tlatempouilli*. Considero que la entrevista etnográfica, a través de las preguntas abiertas, abrió otras posibilidades de diálogo permitiendo en los sujetos de investigación la apropiación de los espacios para contar, narrar y compartir sus saberes y experiencias. Dentro de los espacios de *tlatempouilli* se buscó crear encuentros de diálogos más allá de una receta de preguntas, sino una propuesta de guía de preguntas como pretexto para interrogar y dar paso a las conversaciones. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994) en la entrevista etnográfica o a profundidad sigue un modelo de conversación porque no se busca las respuestas a las preguntas sino de generar un diálogo entre los sujetos.

La observación participante permitió registrar los momentos de indagación. El diseño de una guía de observación es una posibilidad para saber qué registrar y anotar, sin fragmentar, ni dividir lo que acontecen en el escenario de investigación (Taylor y Bogdan, 1994; Yuni y Urbano, 2005). Es de relevancia mencionar que durante los procesos de observación los sujetos planteaban qué tenía que escribir: “y eso ya lo escribiste”, “ya escribiste lo que dije” o “anota lo que estamos haciendo”. Asimismo, el diario de campo

y las notas de campo son recursos estratégicos para escribir y anotar aquellas impresiones surgidas del contexto de estudio, aquí es preciso mencionar que estas herramientas permitieron a mi persona escribir mis sentimientos, angustias y delimitantes que acontecieron en el trabajo de campo porque “registrar el proceso, supone hacer visible las vulnerabilidades, así como los tropiezos y desaciertos, reconocer las cuestiones que tienen que cambiarse y mejorarse” (Álvarez y Dietz, 2014, p. 3457)..

Ser parte de la comunidad cultural es una ventaja, pero no por ello implica el acceso de manera armónica a los lugares de observación. Si bien pude entrar a participar-observar en las fiestas al interior de las familias, no fue así en todos los casos, por ejemplo, para estar en la fiesta del elote tuve que esperar un año, esto obedece a cuestiones políticas partidistas, y sólo en el segundo año tuve la oportunidad de acceder a esta fiesta. Las visitas constantes y diálogos con los miembros de la comunidad permitieron ser parte del colectivo, es decir, formé parte de colectivo encargado de organizar la fiesta, al apoyar en los procesos de organización de la fiesta puede realizar las observaciones de campo al interior de las familias y el contexto comunitario. En total realicé diez observaciones, de estas observaciones, tres corresponde a la siembra del maíz, dos de la fiesta del elote y cinco del día de muertos.

En el ámbito escolar se presentaron diversas dificultades para entrar a los salones de clases: en un primer momento, obedece a las actividades administrativas que las y los docentes han de cumplir para ciertas tareas específicas; el otro momento, tiene relación a las constantes revisiones sobre los contenidos de patrimonio cultural expresados en el currículo escolar. La elección de los grados también fue otra de las limitantes, primero porque al inicio de la investigación se había contemplado trabajar con tercero y cuarto grados, pero debido a cuestiones administrativas, capacitación y evaluación a las y los docentes detuvo el trabajo de campo, por ello, en el transcurso de la investigación se consideró optar por los demás grados de la escuela primaria bilingüe “Libertad”.

En la revisión de los temas de las asignaturas se contempló los contenidos programáticos y los objetivos que tuvieran relación con cultura, patrimonio y diversidad culturales, para ello, se recurrió a los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Acuerdo 592 de Educación Básica, el Plan de Estudios 2011 y la Guía del profesor

2011. Para las clases de *náhuatl* se seleccionó temas relativos a las fiestas y costumbres de la comunidad. De esta manera se trabajó con los grados de segundo a sexto<sup>58</sup> del periodo escolar 2015-2016. Del trabajo de campo realizado en el contexto escolar se realizaron trece observaciones en salones de clases y dos más que corresponden al trabajo extraescolar relacionada con la fiesta del día de muertos.

### **1.5 Descripción de los sujetos de investigación y categorías de análisis**

Para fines y propósitos de esta investigación se eligió la comunidad de Ahuica del municipio de Chicontepec, Veracruz. En esta localidad se realizan las fiestas ceremoniales agrícolas, por ejemplo, la fiesta del elote, la bendición al *xinachtli*, semilla buena para sembrarse, y la fiesta del día de muertos. Los espacios de observación fueron realizados en las casas, la cocinas, en los patios y en las milpas de las familias y la escuela primaria bilingüe “Libertad” las observaciones se realizaron en los salones de clase, en los patios y en las horas de recreo.

En el trabajo de campo se trabajó con las abuelas, los abuelos, las niñas, los niños, las y los docentes de la comunidad; los adultos mayores son considerados expertos en el tema de la sabiduría y conocimientos *nahuas*, y su participación fue esencial para trabajar con los conceptos *nahuas*; la aportación de las y los docentes de la escuela primaria “Libertad” fue fundamental para tejer los hilos culturales sobre los propósitos educativos de la educación mexicana en la enseñanza del patrimonio cultural; y la participación de las niñas y los niños fueron las bases para mirar otros procesos culturales de socialización emergidos desde la educación comunitaria y la educación escolar.

En la identificación de categorías fue una actividad dialógica entre los referentes empíricos y los recursos teóricos. Durante el proceso de la investigación se identificaron los conceptos claves para después posicionarlos como categorías analíticas. De acuerdo Severo Callejas, investigador *nahñu*, “la investigación necesita de categorías analíticas orientadas a la comprensión, explicación y reflexión a partir de un análisis” (2015, p. 97),

---

<sup>58</sup> Por cuestiones administrativas y de proyecto educativo escolar sobre la asignatura de lengua indígena no se pudo trabajar con primer grado, ya que la maestra estaba presionada por terminar los proyectos del bimestre (3) que en su momento correspondía a la autobiografía de de sus estudiantes, escrita en la lengua *náhuatl*.

es así como entre los referentes empíricos y los referentes teóricos se construyeron las categorías de análisis. En el cuadro 2 expongo las categorías analíticas e intermedias que utilicé para construir el análisis del objeto de estudio: tensiones entre *lajlamikilis/tlamatilis* (sabiduría/conocimientos *nahuas*) y los contenidos de patrimonio cultural en primaria indígena, en una comunidad de Chicontepec, Veracruz.

Espacios de investigación	Lugares como practica situada en la investigación		Categorías analíticas	Sub-categorías	Categorías intermedias
Contexto familiar y comunitario: prácticas culturales:	Prácticas culturales: -La siembra del maíz. -La fiesta del elote. -Fiesta del día de muertos.	Lugares de las prácticas: se trabajó en la milpa, cocina, fiesta, familia,	Socialización  Conocimientos	Aprendizaje  Enseñanza  Otras epistemes/racionalidades	Lengua <i>náhuatl</i>  Sentido cultural  Fiestas rituales  Conocimientos culturales apreciados
Escuela primaria libertad: "bilingüe indígena"	Prácticas escolares: -Contenidos escolares de patrimonio cultural y las maneras de relación con la sabiduría/conocimientos <i>nahuas</i> . -La asignatura lengua indígena y la relación con la sabiduría/conocimiento <i>nahua</i> .	Lugares de la práctica: se trabajó en el aula a través de las clases de las asignaturas y en actividades extraescolares : la fiesta del día de muertos	Educación	Cultura comunitaria  Educación escolarizada.	Interculturalidad

Cuadro 2. Categorías analíticas

Con estas categorías la construcción del análisis de la información se realizó a través del modelo propuesto por María Bertely (2007), modelo que especifica triangulación de las categorías sociales, del intérprete y las teóricas. Con ello se construyó las primeras conjeturas, inferencias e interpretación de la información recabada en campo; el trabajo de análisis está presente en todo momento de investigación, entre un ir y venir con la teoría, la voz de los sujetos de investigación y mi propia interpretación.

## CAPÍTULO II. TRAMAS Y URDIMBRES PARA UN TEJIDO. LAJLAMIKILIS [SABIDURÍA] Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EDUCACIÓN, SOCIALIZACIÓN E INTERCULTURALIDAD.

La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos del ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre los seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio.

Boaventura de Sausa Santos, 2010.

Los referentes teóricos de este trabajo son construidos a partir de las reflexiones surgidas de la inmersión en el proceso de investigación. El diálogo entre los referentes empíricos y los recursos teóricos enfocan a una investigación que no está centrada en una teoría, es decir, el recorte de la realidad de estudio no está delimitado por la teoría, sino que el insumo empírico es fuente de diálogo con los conceptos teóricos para la construcción de herramientas analíticas en el estudio del objeto de investigación.

A partir del referente empírico, producto del trabajo de campo en la comunidad de Ahuica del municipio de Chicontepepec, Veracruz, puedo hablar sobre la construcción de la visión del mundo de una comunidad cultural<sup>59</sup>, *maseualmej* chicontepecanos de la huasteca veracruzana, que articulado con los procesos endógenos de la cultura comunitaria (Jiménez Naranjo, 2005) permite una aproximación a otras formas de nombrar patrimonio cultural, así como comprender qué es educación y, el sentido de los procesos de socialización y aprendizaje de la sabiduría/ conocimientos *nahuas*, que cobran significados distintos en la vida comunitaria frente al etnocentrismo occidental. Así que educación, socialización, aprendizaje y sabiduría/conocimientos *nahuas* están interconectados.

A partir de una perspectiva analítica sociocultural, decolonial y con las herramientas de la antropología, la pedagogía crítica, la filosofía intercultural y la historia adentro a otras racionalidades, aquellas que son diferentes a la racionalidad del “conocimiento

---

<sup>59</sup> Por comunidad cultural entiendo a un conjunto de personas que comparten rasgos culturales comunes, una lengua común, un territorio común y una historia común. De acuerdo con la Declaración de Friburgo por “comunidad cultural” se entiende un grupo de personas que comparten las referencias constitutivas de una identidad cultural común, que desean preservar y desarrollar” (artículo 2, Declaración de Friburgo, 07 mayo 2007).

universal<sup>60</sup>, para enunciar procesos culturales de socialización y aprendizaje. Así que hablo desde uno de los pueblos indígenas, al cual pertenezco, me refiero al pueblo *maseuali* o *nahua*, para enunciar que existen otras visiones del mundo, otras epistemes, con otras formas de educación, distintas a la concepción del paradigma eurocéntrico, que ha sido la piedra filosófica angular desde la cual se justifica el conocimiento universal.

Aquí establezco un espacio para reflexionar sobre educación, socialización y sabiduría/conocimientos *nahuas* de los *maseualmej* de la huasteca veracruzana. Analizo las formas culturales de aprendizaje y procesos de socialización de la sabiduría/conocimientos *nahuas*, en torno a las fiestas rituales del maíz y el día de muertos, para entender procesos de interrelación entre el hombre-naturaleza-divinidad, así también para comprender cómo son relacionados la sabiduría/conocimientos *nahuas* con los contenidos de patrimonio cultural en educación primaria indígena, y bajo qué estilos de enseñanza son implementados en el aula para la construcción de conocimientos.

A través de la lectura con los referentes empíricos manifiesto que patrimonio cultural en la lengua y desde la concepción de los *maseualmej* se refiere a la sabiduría/conocimientos *nahuas*, expresado en las prácticas socioculturales, su reproducción y transmisión tiene un uso social en el cual cobra sentido en el contexto sociocultural.

La urgencia epistémica de hablar desde la lengua *náhuatl* para entender qué es patrimonio cultural surge de varios análisis y reflexiones. En primer lugar, la construcción de un equivalente homeomórfico funcional (Panikkar, 1995) que permitió ser el puente para interpretar eso que es patrimonio cultural. La sabiduría es la cumbre que configura el sentido de cómo estar en el mundo, la formación de la persona y la construcción de significados sobre los procesos de reproducción de las prácticas culturales. La sabiduría está vinculada con los conocimientos comunitarios, se vive y está relacionada a las formas de vida comunitaria. Así que hablaré de sabiduría/conocimientos *nahuas* por la interacción que coexiste entre ambos conceptos. En segundo lugar, para comprender la

---

<sup>60</sup> Entiendo por conocimiento universal la imposición de la supremacía cultural, que basada por una Razón Universal define los métodos para construir conocimiento.

sabiduría/conocimientos *nahuas* de la comunidad cultural de lengua *náhuatl*, es preciso dirigir la mirada hacia el *Maseual tlachialistli* [la visión de mundo] porque articula y aglutina la formación de ser, pensar y estar en el mundo, así como el sentido de los procesos de socialización y transmisión de los conocimientos comunitarios.

*Tolajlamikilis/tlamatilis* [nuestra sabiduría/conocimientos *nahuas*] es interpretada a partir de *totlachialis* [nuestra visión del mundo,] que articula la construcción e interpretación del mundo, la configuración de sentidos y significados sobre las fiestas tradicionales, los valores, los saberes y los conocimientos comunitarios, así también la socialización y la educación. Su aprendizaje es través de los haceres y saberes que las generaciones adultas heredan a sus hijas e hijos. Es la vivencia de las fiestas, las ceremonias, los ritos, las danzas, la lengua, la música, la gastronomía, los saberes y los conocimientos de la herbolaria y de la naturaleza que cobra sentido para los miembros de la comunidad.

*Tomaseual tlachialistli* traducida al español, quiere decir, la visión de nuestro mundo. La visión del mundo *nahua* es interpretada a través de la sabiduría, la educación, la formación del ser, los saberes y conocimientos, la palabra de las abuelas y de los abuelos, la fuerza comunitaria y el caminar del mundo, transmitidas de generación a generación. Las fiestas tradicionales siempre son para ofrendar y dar gracias a los entes superiores que trabajan para mantener el equilibrio entre la tierra, el hombre y el universo. También están los valores que son parte fundamental para la formación de la persona, estos son: *tlatepanitalistli* [respeto], *tlaskamatili* [agradecimiento], *iknelistli* [humildad] y *tepaleuili* [apoyo o comunión]; estos valores establecen los vínculos dialogantes con los seres de la naturaleza. Esta visión del mundo necesariamente lleva a reflexionar sobre educación, socialización, sabiduría/conocimientos *nahuas* y aprendizaje frente al etnocentrismo occidental, que ha impuesto un modelo de conocimiento como la única verdadera y legítima, subordinando otras epistemes, otras educaciones y otros modos de aprendizaje.

Desde una perspectiva decolonial, sociocultural y con las herramientas de la antropología, la pedagogía crítica, filosofía intercultural y la historia, reflexiono y analizo cómo la matriz colonial del poder, del saber, del ser y de la naturaleza ha operado en la enseñanza del patrimonio cultural desde el currículo escolar así también construyo

procesos metodológicos para des-colonizar el pensamiento a partir del decir-nombrando (Podestá, 2007) y enunciando la episteme *nahua* junto con su propia racionalidad dentro de una figura del mundo, para posteriormente hablar de cómo se construyen las prácticas educativas, los estilos culturales de socialización y las formas culturales de aprendizaje.

## **2.1 Pensamiento decolonial. Cuestionamientos a la modernidad/colonialidad y conocimiento eurocéntrico.**

Desde los procesos de colonización iniciados a partir del llamado descubrimiento de América<sup>61</sup>, momento histórico el que la modernidad<sup>62</sup> entra en América Latina, figuraron e implementaron pensamientos y conocimientos eurocéntricos, considerados por la supremacía cultural como las únicas válidas y legítimas. Y es que la expansión europea en América, inaugurada en el siglo XVI, instauró la modernidad y la colonialidad<sup>63</sup> bajo una lógica de pensamiento que soporta los patrones del poder colonial, no sólo en cuestiones administrativas, sino también, políticas, económica, culturales, sociales y epistémicas, configurando de este modo la matriz colonial<sup>64</sup>. Al respecto, para Edgardo Lander el inicio del colonialismo<sup>65</sup> en América comienza no sólo con la organización administrativa colonial del mundo de la supremacía cultural “sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (Lander, 2000, p.16).

En el proceso de colonización a los pueblos indígenas se les negó su carácter de sociedades con conocimientos, con formas propias de organizar la vida en colectivo y

---

<sup>61</sup> Que más que descubrimiento fue un encubrimiento de los pueblos que existían antes de la llegada de los españoles ocurrida el 12 de octubre de 1492, en América. Digo encubrimiento porque desde la llegada se trató de borrar las cosmovisiones indígenas y sus formas de organización comunal.

<sup>62</sup> Para Dussel, desde el momento mismo de la expansión europea inicia en 1492 “es el inicio del nacimiento de la modernidad como concepto, el momento concreto del origen de un mito sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de encubrimiento de lo no-europeo” (Dussel, 1994, p. 7-8, citado en Garzón López, 2013, p.306).

<sup>63</sup> Para Anibal Quijano “la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del padrón mundial capitalista (2007, p. 93)

<sup>64</sup> La matriz colonial es la estructura de poder manifiesta en el capitalismo en aras de la globalización/modernidad. Ésta matriz está representada en la colonialidad del poder, del saber y del ser.

<sup>65</sup>Nelson Maldonado Torres distingue la colonialidad del colonialismo. Para este autor, el colonialismo ocurre en una época, tiene relación política, económica, y militar, mientras que la colonialidad es un padrón de poder resultado del colonialismo, es decir, “el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo” (Maldonado Torres, 2007, p. 131).

entender la vida-mundo desde otras concepciones y cosmovisiones, silenciando otras educaciones, otros procesos de aprendizaje y estilos culturales de socialización, porque a partir de una hegemonía cultural se legitimó un modelo de sociedad, un modelo de pensamiento, un concepto de hombre, una educación, una organización social y una racionalidad de acuerdo al paradigma eurocéntrico.

La matriz colonial o colonialidad del poder, del saber y del ser representa la autoridad única que legitima el saber por encima de otras culturas, es el mecanismo que impone un poder, un saber y un ser para jerarquizar a los grupos sociales. Noboa menciona que la matriz colonial “es una estructura de autoridad colectiva y de dominación política [...] que se establece como un patrón de poder y vocación global” (2011, p. 124).

De acuerdo con Anibal Quijano (2007) la colonialidad del poder está caracterizada por la clasificación social “basada en una jerarquía social y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de inferior y superior” (Walsh, 2008, p. 136). La colonialidad del poder es lugar de enunciación, es el espacio donde se legitima el poder, “es el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y se legitima el poder, el poder colonial” (Mignolo, 2003: 39). La colonialidad del poder como lugar epistémico de enunciación ha legitimado un modo de producir conocimiento, caracterizado por considerarse como el único conocimiento verdadero, a su vez, ha funcionado para clasificar a las culturas indígenas en incultas y carentes de una epistemología.

La colonialidad del poder se ha valido de estrategias para proyectar la colonialidad del saber (Garzón López, 2013) en las instituciones –particularmente, en las instituciones educativas- donde los conocimientos de los pueblos indígenas son subordinados por los conocimientos eurocéntricos. De este modo, la colonialidad del saber ha impuesto un conocimiento válido y universal sustentado por el eurocentrismo<sup>66</sup>, justificando una racionalidad que se legitima por encima de otras racionalidades. El dominio del conocimiento como único-universal de la supremacía cultural “es evidente en el sistema

---

<sup>66</sup> El eurocentrismo fundamenta la colonialidad del saber. Noboa entiende por eurocentrismo como “una geopolítica de conocimiento”, es decir, Europa como “El” lugar de producción de conocimiento” y, en consecuencia, el posicionamiento del conocimiento europeo como el verdadero y único” (Noboa, 2011, p. 130).

educativo” (Walsh, 2008, p. 137). Este eje ha conducido a la generación de una estructura universal de conocimiento –abstracto, carente de rostro del sujeto-, podemos decir, que es un conocimiento donde no se conoce el sujeto que habla y desde donde habla, es decir, el conocimiento occidental se caracteriza por un sujeto sin rostro (Garzón López, 2013).

La colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única de conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. (Walsh, 2008, p. 137)

Mientras tanto “la colonialidad del ser es ejercida por medio de la inferiorización, subalternación y deshumanización” (Walsh, 2008, p. 138). Esta colonialidad es proyectada por la clasificación social a través de la categoría colonial de raza. A partir de esta dimensión se consolida el Estado-nación, que a través del sistema educativo oficial y el currículo escolar –en los contenidos sobre patrimonio cultural- configura una identidad cultural “imaginada” que termina por instituirse en los sujetos colonizados.

El sistema educativo, fundado en el imperio del saber colonial, legitima un conocimiento universal que cumple con los intereses del Estado-nación, en el contexto educativo, se crean políticas educativas sustentadas en el discurso institucional del país, México. A partir de la primera década del siglo XXI, los contenidos escolares para la enseñanza del patrimonio cultural, determinada en el currículo escolar-oficial, son propuestos por una finalidad política con respecto al reconocimiento de la diversidad cultural. Esta última obedece a las recientes declaraciones aprobadas por la UNESCO y el cambio de paradigma monocultural a pluriculturalidad sustentada en la constitución mexicana; también, es parte de las políticas educativas para una educación intercultural que manifiesta el derecho a la diferencia cultural y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística; estas políticas tienden a erradicar la discriminación y el racismo en contra de las poblaciones excluidas de todo proyecto de nación, particularmente, de los pueblos indígenas.

En esta cuestión, considero que no basta con aprobar una serie de convenciones, leyes y acuerdo sobre la diversidad cultural y los derechos de los pueblos indígenas sin cambiar

los términos de la conversación. Desde mi perspectiva sigue vigente un discurso colonial operado por las lógicas de un conocimiento eurocéntrico basado de una episteme hegemónica. Por consiguiente, pienso que no es posible hablar de interculturalidad sin el reconocimiento y reivindicación a la pluralidad epistemológica. Hay que aclarar que tampoco se trata de excluir la racionalidad eurocéntrica, sino lo que se trata es la reivindicación de la pluralidad epistemológica basada en el dialogo intercultural.

### **2.1.1 La intercultural crítica como pensamiento fronterizo**

El pensamiento fronterizo es el lugar donde se gesta la interculturalidad. Es la articulación entre el conocimiento occidental y el conocimiento subalterno –pueblos indígenas- para construir nuevas relaciones y transformar la matriz colonial. El pensamiento fronterizo es la vía para descolonizar el pensamiento gestado desde la matriz colonial y decolonizar la matriz del poder para crear nuevas relaciones sociales.

El pensamiento fronterizo por sí mismo no puede transformar las relaciones de poder sino no va mediado por la decolonización de las relaciones del poder a partir de los cuestionamientos a la modernidad, el capitalismo, la globalización y la epistemología hegemónica dominante para generar otras formas de conocimientos. Por ello, el pensamiento fronterizo se construye a través de la crítica a la modernidad/colonialidad y manifiesta pensamiento otros que “ofrece la posibilidad de poner conocimientos y cosmogonías ‘otras’ en diálogo crítico entre ellos con los conocimientos y formas de pensar típicamente asociados con el mundo occidental” (Walsh, 2006, p. 58).

Entonces a través de este tipo de pensamiento, la interculturalidad es un paradigma otro que genera nuevos conocimientos a partir de un diálogo crítico decolonial reconociendo epistemologías y cosmogonías otras. La interculturalidad crítica decolonial cuestiona los conocimientos eurocéntricos –en este caso, los contenidos del patrimonio cultural en el currículo oficial-.

Para Catharine Walsh (2008) y Raimon Panikkar (1996) la interculturalidad es tierra de nadie, es utopía entre dos o más culturas. La interculturalidad es problemática porque nunca es un diálogo armónico, sino que el diálogo es mediado por conflictos, tensiones e intereses políticos, trasciende el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la

diversidad (Walsh, 2008). Es un proyecto que está en construcción, no está dado, sino que está gestándose a partir de la herida colonial. La interculturalidad apuesta a una transformación radical de las estructuras de las instituciones y apunta a nuevas relaciones para que existan nuevos mundos a través de un paradigma otro, reconociendo la pluralidad epistemológica.

En este trabajo, siguiendo las aportaciones de Walter Mignolo (2003), Catharine Walsh (2008) y Raimon Panikkar (1995), entiendo por interculturalidad un proyecto a construir, que incorpora nuevas formas de relaciones sociales basado en el reconocimiento de modos otros de pensamientos y conocimientos, sin olvidar la existencia de relaciones de poder que han oprimido y excluido a los pueblos indígenas.

## **2.2 Cultura y prácticas culturales comunitarias**

El concepto de cultura ha sido estudiado en diversas corrientes antropológicas, por lo que su definición es polisémica. Para fines de la presente investigación, retomo las posturas de Bolívar Echeverría (2010), Raimon Panikkar (1995) Luis Villoro (1993) y Federico Navarrete (2004) porque permiten entender que la cultura es dinámica. Los aportes del historiador Federico Navarrete posibilitan mirar las relaciones interétnicas que existe y han existido entre los pueblos indígenas, además acceden a tejer las relaciones de poder construidas desde los procesos de colonización a partir de una visión cultural hegemónica.

En América Latina, la colonización está marcada por relaciones de poder, en estas relaciones figuran intereses sociales, políticos y económicos de un cierto grupo social, es decir de un grupo que busca dominar a otros. Para el caso mexicano, los españoles fueron el grupo dominante, la élite, la cultura suprema por encima de los pueblos indígenas quienes fueron caracterizados sociedades irracionales, salvajes y carentes de una “verdadera cultura”.

Con la llegada de los españoles y la conquista de los aztecas en 1521, se inició un periodo radicalmente diferente en la historia de México. Los indígenas fueron derrotados y sometidos a la dominación española y se convirtieron en un grupo marginado, explotado y relegado. (Navarrete, 2004, p. 10).

La conquista de México es producto de relaciones de poder que construyó una matriz colonial. Entiendo por matriz colonial a la estructura de control, autoridad y dominación política (Noboa, 2011). Las relaciones de poder son constituidas por la clasificación social a través de la categoría de raza. En la clasificación social, las categorías étnicas como indio y mestizo se han utilizado para definir fronteras identitarias con la finalidad de distinguir a los grupos humanos en diferentes categorías. “Las relaciones interétnicas son relaciones políticas, económicas y sociales; pero también algo más, pues además tienen un contenido identitario y cultural” (Navarrete, 2004, p. 32). Por ejemplo, la categoría étnica de indio fue impuesta por los españoles para distinguirse de los grupos que habitaban el territorio del país.

Las relaciones entre culturas están establecidas desde una visión monocultural, bajo el común denominador de una Razón Universal y una inteligibilidad única (Panikkar, 1996) desde el mito de la modernidad. La supremacía cultural, modelo monocultural, ha construido e impuesto una manera de leer e interpretar la realidad “desde una cultura y con los instrumentos de una cultura nos hemos acercado a tierra bajas –a cultura ajenas-” (1996, 127) para construir una figura del mundo (Villoro, 1993).

Para Luis Villoro una figura del mundo está sustentada por “las creencias básicas, comunes a una época, determinan la manera como, en un lapso histórico, el mundo se configura ante el hombre” (1993, s/p.). Entonces, el mundo se ha interpretado de acuerdo con un modelo hegemónico, al de la Razón Instrumental, fundada en la modernidad/colonialidad, que oculta otras figuras del mundo y con ella a otras racionalidades.

En este trabajo entiendo por cultura a la construcción colectiva sentidos y significados para leer la realidad. La propuesta de Bolívar Echeverría permite tejer otra mirada sobre la concepción de cultura para situar que cuando hablo de pueblos indígenas no estoy refiriéndome a pueblos en el cual sus culturas permanecen inmutables en el tiempo. A pesar de los procesos de colonización, los pueblos indígenas han transformado su cultura; sus prácticas culturales comunitarias no son las mismas que hace 500 años. Apuntar este cuestionamiento es parte fundamental de la tesis, porque en los discursos institucionales todavía impera un pensamiento que refiere que los pueblos indígenas son

guardianes de una cultura milenaria y poseedoras de una autenticidad prehispánica (Navarrete, 2004), como si fueran objetos estáticos sin historia, sin memoria, y que su cultura no sufre transformaciones en el tiempo.

La cultura está en constante transformación. En este sentido, el hombre no está inserto en tramas culturales inamovibles o conservados, sino que a través del tiempo produce nuevos significados, signos o actos que re-significan diferentes prácticas, acciones o manifestaciones culturales de su sociedad. Entonces, la cultura es la construcción de la realidad de una sociedad transformando-se, justificado por la producción de significados que adquiere sentido en un contexto sociocultural específico; que significa la definición de una direccionalidad de la dimensión cultural de la vida social en un espacio-temporal determinante. En un sentido amplio, es una actividad humana en que el hombre produce signos y significados para “el cultivo crítico de la identidad” (Echeverría, 2010, p. 164). La naturaleza del hombre es su ser cultural. El hombre, en tanto hombre social interactúa con su entorno, en esta interacción existen nuevas concepciones de vida en el ser y estar en el mundo.

La dimensión cultural de una sociedad constituye la construcción de significados en la creación de una figura del mundo, a partir del dinamismo de la sociedad define su identidad; en esta relación, lo cultural está presente en la vida social, en cuanto a que, los sujetos sociales producen significados que están impregnados de sentidos en determinados procesos culturales de la realidad que se construye.

Entonces, la cultura es dinámica porque está en constante transformación (Echeverría, 2010; Navarrete, 2004; Panikkar, 1996). Los significados que los sujetos producen son cambiantes; esta forma de mirar la cultura constituye la construcción de una figura del mundo. La construcción de la figura del mundo en los *maseualmej* chicontepecanos es reflejado en los modos de existencia, leído a través de las prácticas rituales como prácticas culturales comunitarias, re-significados a través del tiempo. Estas prácticas configuran fronteras identitarias y son parte de la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*].

La cultura como cultivo crítico permite re-pensar la noción de patrimonio cultural para saber cómo es construido desde la episteme *nahua*. Así que parto de la concepción que el patrimonio cultural no está representado del todo como el conjunto de elementos culturales de una cultura. No todo es patrimonio cultural. Aquellas manifestaciones y expresiones de una cultura consideradas legado cultural son aquellas que los miembros de una comunidad atribuyen como significativas dentro de su contexto sociocultural y son parte de las formas de caminar en la vida, configurando identidades a partir de ser, caminar, pensar, sentir y estar en la vida comunitaria. Los significados que los miembros atribuyen a sus fiestas, sus manifestaciones, sus expresiones o elementos de su cultura son transformados o re-significados en el caminar de la vida. En esta cuestión el patrimonio cultural integra el conjunto de “acervos culturales -tangibles unos, intangibles otros que una sociedad determinada considera suyos” (Bonfil Batalla, 2004, p.31) en que cada sociedad le asigna de manera particular los significados a su acervo cultural.

Por consiguiente, conocer cómo es interpretado el patrimonio cultural desde la lengua *náhuatl* y cosmovisión es indispensable para poder nombrarlo, cómo se transmite, se enseña y se aprende bajo otras racionalidades (Arriarán, 1997; Sánchez, 1997).

La lengua como mediadora y constructora del conocimiento permite tejer los hilos para explicitar con qué conceptos ordenadores se interpreta patrimonio cultural. Para llegar a la interpretación de patrimonio cultural en la lengua *náhuatl* me apoyé en la propuesta de Panikkar. Él propone el uso de los equivalentes homeomórficos. Para este autor, la funcionalidad de los equivalentes homeomórficos consisten en saber “de una analogía de tercer grado” (Panikkar, 1996, 128) qué se ha entendido por cultura en otras sociedades, del mismo modo, para este trabajo, reinterpreté su aporte, planteo qué se ha entendido por patrimonio cultural desde y con las lenguas indígenas, particularmente, para el objetivo de esta investigación, en la lengua *náhuatl*. Los equivalentes homeomórficos son “como un primer paso para la interculturalidad” (*ibid*, p.128) Es importante hacer énfasis que no busco la traducción de conceptos del español al *náhuatl*, sino que intento recurrir a equivalentes homeomórficos en tanto que son equivalentes funciones para interpretar desde otros ángulos y desde otras racionalidades modos distintos de ser, estar, pensar y caminar en una figura del mundo.

### 2.3 Episteme *nahua*

Los cuestionamientos a los cimientos de la cultura hegemónica y del modelo de pensamiento del eurocentrismo, de la modernidad/colonialidad, en que la razón y el sujeto han construido un mundo que se desvanece en la crisis social, económica y ecológica, emergen posicionamientos frente al proyecto de la modernidad sustentado en el desarrollo y progreso. Las luchas de los movimientos sociales indígenas emergen enunciando otras formas de caminar en el mundo<sup>67</sup>, donde no exista opresión ni violencia epistemológica entre culturas, sino que, todas tengan el reconocimiento de sus formas epistémicas del conocimiento. Estas luchas sociales sitúan la emergencia de posicionar otras epistemes, basado en el respeto mutuo y reconocimiento de la diversidad cultural desde la pluralidad epistemológica (Fornet- Betancourt, 2009; Olivé, 2006; Panikkar, 1995). En esta postura, el aporte de la filosofía intercultural propone hablar de la existencia de distintas racionalidades y cosmovisiones, porque en cada cosmovisión está vinculada a una episteme (Tubino, 2011).

La expresión “episteme” la estoy tomando de Michael Foucault. Él afirma que “en una cultura y en un momento dado nunca habrá más que una sola episteme, que define las condiciones de posibilidad de todo saber” (1966, p. 176). La episteme no es sinónimo de saber sino la expresión de un orden o, mejor dicho, del principio de ordenamiento histórico de los saberes (Gómez Marín, 2010), y está insertada a las opiniones plausibles del saber constituido en un lugar y en una época determinada de la historia. En palabras de Fidel Tubino, siguiendo a Foucault, “las epistemes vienen a ser el sedimento, los principios ordenadores no tematizados, las condiciones subterráneas que hacen posible que los saberes se organicen y constituyan de una determinada manera en un momento histórico y un lugar determinado” (2011, p.4).

Entonces una episteme es lo que define las condiciones de posibilidad de todo saber. Es el principio ordenador que hace posible que los saberes se organicen, “posibilita o no

---

<sup>67</sup> En América Latina emergen varios movimientos sociales indígenas que parte de otras miradas, otras formas de caminar en la vida frente al capitalismo y los procesos acelerados de la globalización, estos movimientos expresan otras formas de “criar la vida contra la producción de bienes (Enriquez Salas), ver en [http://www.iecta.cl/revistas/volvere\\_31/articulo2.html](http://www.iecta.cl/revistas/volvere_31/articulo2.html). Ecuador y Bolivia son dos países que proponen formas alternativas de vida a partir del Buen Vivir o Vivir Bien.

posibilita la aparición de una cierta clase de saberes, de ciertas tecnologías, de cierto tipo de prácticas cotidianas y finalmente de un cierto tipo de hombre” (Foucault, 247) y en toda episteme se entroniza un cierto tipo de racionalidad, porque lo entonces se puede hablar de una episteme *nahua*.

Si en cada episteme hay una racionalidad, puedo decir que la visión del mundo *nahua* y la concepción moderna occidental del mundo son dos epistemes distintas<sup>68</sup>, con diferentes racionalidades y por ende ante dos concepciones diferentes de la relación entre hombre y naturaleza, como también, la formación de un cierto tipo persona. La expresión “episteme” propuesto por Foucault viabiliza abordar cómo esas condiciones de posibilidad hacen posible a un cierto saber construido con una cierta racionalidad, sin olvidar que en cada episteme está vinculada a las formas de como ubicarse en el mundo de acuerdo con una cosmogonía y cosmovisión de una figura del mundo.

En este trabajo se entiende por racionalidad, siguiendo a Josef Estermann (2006), a una forma de entender el mundo, a las maneras de construir conocimiento desde una concepción holística, donde el hombre interactúa con la naturaleza y convive en la esfera de la vida-mundo, con otros seres: animales, entes de la naturaleza y cósmicos.

Entonces la episteme *nahua* es la construcción de las formas de ubicarse en el mundo, bajo una racionalidad diferente a la occidental, donde la razón y el *logos* no son los únicos medios para la lectura de la realidad (Tubino, 2011). Desde la episteme *nahua*, el mito, las creencias, los cuentos, las leyendas y lo sagrado son fundamentales para la lectura de la realidad; las ceremonias, las ofrendas, los ritos, las danzas, el sahumado y las plegarias consolidan la relación hombre-naturaleza, por consiguiente, la sabiduría/conocimientos *nahuas* se construyen a partir de estas relaciones con otros seres que cohabitan en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra]. La construcción de la persona está relacionada con los principios de convivencia, reciprocidad, respeto y

---

<sup>68</sup> De acuerdo con Fidel Tubino, quien ha realizado estudios en las amazonas, explica que desde el perspectivismo amazónico y la concepción científica moderna del mundo constituyen dos epistemes sustancialmente distintas, pero parcialmente conmensurables (2011, p. 4). Del mismo modo, explica el autor, si bien cada episteme posee un paradigma, entiende por paradigma como percepciones distintas de la misma realidad, entonces también se está ante dos concepciones cualitativamente diferentes de la relación hombre-naturaleza y ante dos concepciones sustancialmente distintas del ser y del pensamiento.

complementariedad con los entes de la naturaleza, que se expresan a través de las fiestas y ceremonias rituales.

Otros casos, como el andino, siguiendo los trabajos realizados por Angelica Porras Velasco, el símbolo y lo sacro son los medios que constituye la lectura de la realidad, de allí la importancia de la religiosidad, el baile y los mitos. Desde esta perspectiva, en palabras de Porras Velasco el ser humano se relaciona con la realidad de manera ceremonial y ritual<sup>69</sup>. Para los amazónicos, de acuerdo con Fidel Tubino (2011), la mitología es el principio de ordenamiento de la realidad y la relación hombre-naturaleza se caracteriza por el principio de la humanidad<sup>70</sup>.

El lugar del hombre y la mujer *maseuali* en la *Tlaltipak* [Tierra] se explica de acuerdo a la cosmovisión. La definición que uso de cosmovisión es la expuesta por los antropólogos Félix Báez Jorge y Arturo Gómez Martínez. Para estos autores “la cosmovisión es el instrumento mediante el cual se explicitan el lugar de los humanos en el universo, el origen y la configuración de éste, los oficios de las divinidades y los ámbitos del cielo y la tierra” (2000, p. 79). Si la cosmovisión es el instrumento en cual se explicita el lugar del hombre en el universo está no puede explicarse sin una episteme, porque en una cosmovisión está vinculada a una cierta episteme que posibilita las condiciones de posibilidad a un cierto saber, con una propia racionalidad, y, por lo tanto, a un tipo de persona.

Desde un particular horizonte ontológico-cosmogónico, para los *maseualmej* de la huasteca veracruzana, la formación de la persona<sup>71</sup> está constituida por una complejidad

---

<sup>69</sup>Ver en “La sabiduría está en las arrugas de nuestros mayores”. La racionalidad del derecho moderno en crisis. El derecho propio indígena, el Sumak Kawsay y los Derechos de la Naturaleza [En línea] <http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/La%20sabidur%C3%ACa%20se%20encuentra%20en%20la%20arrugas%20de%20nuestros%20mayores....pdf>. [consultado 30 mayo 2016].

<sup>70</sup> Fidel Tubino aclara que la racionalidad amazónica es analógica mientras que la racionalidad occidental es analítica; en este sentido “el perspectivismo amazónico es poético y cosmocéntrico, el paradigma científico moderno de carácter occidentalizante es por lo contrario racional y antropocéntrico” (Tubino, 2011, p. 5).

<sup>71</sup> La antropología es la disciplina que ha realizado mayor número de investigaciones sobre la formación de la persona en diferentes culturas. Para el caso de los estudios en el pueblo *nahua*, Catharine Good Eshelma realizó estudios en la cuenca del Río Balsa, Guerrero, ella recurre a etnocategorías (sobre trabajo, fuerza y continuidad histórica) para explicar la construcción de la persona. Del mismo modo, Marie Noelle Chamoux, estudios con los nahuas de la sierra norte de Puebla, ella recurre a los conceptos *nahuas* para exponer cómo está formada la persona desde la crianza hasta la edad adulta.

de inter-relaciones entre humanos-humanos, humanos-naturaleza, humanos-cosmos, en que todos cohabitan en la *Tlaltipak* [Tierra]. La Tierra es considerada un ente que está viva, que nutre y da vida a los humanos (Good Eshelman, 2011). Los *maseualmej* conciben que la vida es un proceso general que involucra al cosmos<sup>72</sup>, a los entes y guardianes de la naturaleza porque “todas las cosas y los seres existentes albergan *esencias* que deben fluir entre tierra, cielo e inframundo” (Lorente, 2011, p. 259). La formación de la persona, desde la perspectiva *nahua*, involucra a un conjunto de relaciones con los entes de la naturaleza que habitan la *Tlaltipak* [Tierra], para fortalecer la *tonalli* [sombra], el *yolitsi* [corazón] y los medios que viabilizan las relaciones entre los humanos, el Cosmos y la Tierra son los ritos y las ceremonias.

Todas las personas humanas entran en relaciones con esta complicada constelación de fuerzas personificadas por medio de las ofrendas, las peregrinaciones, los rituales, la curación, los sueños y depende de ella para el éxito en sus actividades productivas. (Good Eshelman, 2011, p. 184).

A diferencia de la concepción occidental moderna del hombre, la relación hombre-naturaleza y cosmos adquiere un valor económico, de propiedad y considerado un recurso necesario para la sobrevivencia del hombre en la tierra. De este modo, la formación de la persona cobra distinto sentido en la concepción *nahua*, porque el hombre es parte de la naturaleza y no fuera de ella como lo concibe la concepción occidental; otra de las distinciones es que el occidente forma a un sujeto individual mientras que en la concepción *nahua* se forma una persona para ser-estar en colectivo, porque el hombre en tanto ser individual existe porque hay un ser colectivo.

La formación de la persona desde la concepción *nahua* está vinculada a formas de convivencia con los seres que co-habitan el *Tlaltipak* [Nuestra tierra], que a través de las prácticas culturales comunitarias que se realizan se enseña a respetar a los lugares sagrados y a los entes que cuidan el agua, la tierra, los animales, las plantas y a los bebés. La formación está caracterizada en enseñarle a la persona a estar en la vida, en

---

<sup>72</sup> David Lorente Fernández expone que en los nahuas de la Sierra de Texcoco la vida es un proceso que involucra al cosmos, “esto sucede en las tormentas por medio de la lluvia, los rayos y el granizo. Los *ahuaques* o espíritus pluviales envían con ellos la vida y la muerte, y los ritualistas llamados *graniceros* se ocupan de gestionarlas” (Lorente, 2011, p. 259). Véase “*Tempestades de vida y de muerte entre los nahuas*”, en Pitrou, Perig, Valverde María del Carmen y Neurath Johannes (Coords.). La noción de vida en Mesoamérica.

una relación armónica y en equilibrio con la Madre Tierra. Por ello, la realización de las prácticas culturales comunitarias, como son las prácticas rituales al maíz y la fiesta del día de muertos, tienen un sentido formativo para las personas, porque a través de ellas se enseña a caminar la vida respetado a los seres que hacen posible la crianza de la vida. Entonces las prácticas culturales comunitarias perviven en la actualidad porque expresan el modo de caminar en la vida de los *maseualmej* y es parte de la memoria histórica colectiva transmitida de generación a generación, por lo que no son prácticas culturales que se realizan para “no perderlos” en un sentido esencialista y folclorizante del patrimonio cultural, sino que la realización de determinadas prácticas culturales comunitarias tienen una función social, cosmogónica y filosófica en la formación de la persona para estar en la vida.

#### **2.4 Tomaseual tlachialistli [nuestra visión del mundo] como posicionamiento teórico-epistémico**

En la construcción del mundo para los *maseualmej* de la huasteca veracruzana hay una figura del mundo centrada en la relación hombre-mujer, naturaleza y divinidad. Esta manera peculiar de mirar el mundo está articulada a los modos de estar en el universo, en convivencia y armonía con los demás entes que co-habitan la tierra, que son parte fundamental para que el hombre y la mujer trabajen, se alimenten, tengan buena salud, se reproduzcan, se eduquen, respeten, crezcan bien, que sea un buen hombre o buena mujer, además, que reconozcan que son parte de un colectivo. El trabajo comunal es pilar para que la comunidad tenga los servicios necesarios para la subsistencia de los miembros.

El hombre es hombre porque es parte de una colectividad sociocultural, donde los demás miembros orientan, guían, aconsejan y trabajan en comunidad para el estar bien colectivo. Además, esa colectividad sociocultural posee concepciones propias para el estar en el mundo, con creencias básicas (Villoro, 1993) que configuran su mundo, su cultura y las relaciones con la Madre Tierra.

Sin embargo, el hombre no sólo interactúa con los demás hombres, sino también con la naturaleza y la divinidad. La naturaleza y la divinidad se convierte en entes vivos que conviven con los hombres, son respetadas porque proveen al hombre y la mujer *maseuali*

alimento, salud y fortaleza interior, por lo que hay una convivencia intersubjetiva (Lenkersdorf, 2008). En esta relación, hay un momento de diálogo, se habla con los entes celestiales, con los cuidadores de la Madre Tierra y la naturaleza, estos seres no humanos coexisten con el hombre en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra], que a través de las ofrendas y plegarias son invocados para que proporcionen el alimento, la salud, el equilibrio y el estar bien en comunidad.

En la convivencia intersubjetiva se construye una dimensión dialogal, todos se convierten en sujetos porque todos tienen *itonal* [su esencia del alma] e *inyolo* [su corazón], todos interactúan y coexisten en un espacio específico para vivir la plenitud de la vida; esto puede reflejarse cuando se realizan las ofrendas, danzas y plegarias a los entes sagrados, por ejemplo, puede observarse en los ritos sobre el maíz.

*“Nama sampa yano kitlakualtiya, xikamaui, ximaito, para no tikitati moelo, no yeyejtsi uejueyi elotsi tlatskitok, uan tla axkana tichiua cuenta, axtikamauiya, axtle tikiliya, yonepa axtitlachichiuilti, yonika axkana, sankej, sankiya tiuika mila ya nopa no mokuesoua”.*

[Ahora le tienes que ofrendar comida, hablarle y le das su bendición para que veas tu elote, grandes mazorcas se ha dado, y si tu no le prestas atención, no le hablas, no pides por él, en la milpa y en tu casa no le pones su altar, nomás así lo llevas a la milpa sin hacer nada, él se pone triste]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 12sep2015-02).

Los entes celestiales, guardianes de la naturaleza y las semillas como el maíz, son respetados y consideramos entes vivos, por ejemplo, la siguiente narración menciona, *“ne sintle ne no yoltok”* [el maíz está vivo]. (*Tlatempouili*, Alonso de la Cruz, 09sep2015-01). El maíz es la vida o el inicio de la vida, cuando el hombre cultivó el maíz también se cultivó (Esteva y Marielle, 2003). El maíz inicia su vida en la tierra, por ello a la Madre Tierra se la considera un ente con vida, porque en ella inicia la existencia, ella alimenta y protege a sus hijas e hijos, como explica Don Alonso: *“ti tsatsilia ni Tlaltipaktli pampa kenke ipanya tikauati sintli. Ne Tonana pampa pajya titentoke”* [entonces le pedimos a la Tierra porque en ella sembramos el maíz. Ella es nuestra Madre porque en ella estamos sentados]. (*Tlatempouili*, Alonso de la Cruz, 09sep2015-01).

La Tierra es la casa, es el lugar donde inicia la vida porque en ella se siembra el maíz, alimento sagrado de los hombres y las mujeres. Es el lugar donde los hombres y mujeres

co-habitan con los no humanos, y a través de las ritualidades construyen un diálogo y convivencia intersubjetiva. Para los *maseualmej* la tierra cuida, protege y amamanta a sus hijas e hijos y que no es propiedad de nadie sino comunal.

*“¿Kenke kiijliya ni tonana itstok pani Tlali? Ni tikiita pani atl. Onka tlen ameli tlen axkema uajki uan nopa atl nochipa onka, nopa ya nopa kiijliya Tlaltipak Tonana pampa pan atlijtikate, ya kiijtoua: ‘na nikiinta tlen kichiijtikate uan na chane nikin iknejliya’, yanopa kiijtoa Tlaltipak Tonana”.*

[¿Por qué decimos que la madre está en la Tierra? Porque la vemos en el agua. Hay manantiales en que nunca escasea el agua, nunca se seca, siempre tienen agua, eso es lo que decimos Madre Tierra porque nos amamanta, la Madre Tierra dice: ‘yo veo que están haciendo y yo los protejo’, así dice nuestra Madre Tierra]. (*Tlatempouili*, Alonso de la Cruz Dolores, 13sep2015-01).

La convivencia intersubjetiva se está transformando, se re-significa las prácticas rituales porque estas prácticas no permanecen estáticas, esto es así porque los ritos no se realizan como antes, sino que con los procesos de globalización y el contacto con la modernidad los utensilios y uso de materiales para el ritual han cambiado por otros objetos propios de la sociedad industrial: por el ejemplo, en los ritos se pueden observar el uso de la coca cola y cerveza, que sustituyeron al aguardiente; la introducción de objetos industrializados no quiere decir que la ritualidad se esté “perdiendo”, pues lo que ocurre es un proceso de transformación que posibilita a la continuidad de los ritos y nuevas formas de convivencia intersubjetiva con los entes de la naturaleza.

Los padres de las nuevas generaciones, podemos hablar de padres jóvenes que son tercera generación<sup>73</sup>, enseñanza a sus hijas e hijos el respeto a los entes de la naturaleza mediante el trabajo cotidiano y los consejos, también, a través de la realización de prácticas rituales delegan las formas de agradecimiento, reciprocidad y complementariedad a la Madre Tierra. Los encargados de encaminar las enseñanzas son

---

<sup>73</sup> Los hijos de los padres de tercera generación ya no hablan la lengua *náhuatl*, su lengua materna es el español. Considero la primera generación a las abuelas y a los abuelos cuya lengua materna es el *náhuatl*, la mayoría de ellas y ellos entiende el español pero su habla en esta lengua es muy limitada, algunos no pueden comunicarse; la segunda generación habla y entiende el español, pero su lengua materna sigue siendo el *náhuatl* y el uso de ésta es cotidiana; la tercera generación su lengua materna es el *náhuatl*, habla y entiende el español, esta generación se comunican en español; la cuarta generación son las hijas e hijos que cuya lengua materna ya es español, en algunos casos, algunos no entienden *náhuatl*, se comunican más en español, también en esta generación existen niñas y niños que desde el seno familiar aprenden el *náhuatl*, pero esto depende de los padres, pues ellos deciden con qué lengua se han de comunicar con sus hijas e hijos.

las abuelas y los abuelos, aunque también pueden ser jóvenes expertos en la realización de ceremonias rituales<sup>74</sup>, quienes realizan ofrendas, peticiones y agradecimientos a los entes de la naturaleza que cohabitan con los *maseualmej*. Los entes de la naturaleza son seres que poseen corporeidad a los que hay que escucharlos y a los que hay que ofrendar para que el mundo gire en equilibrio y bienestar común.

El ser, estar, caminar, pensar y sentir desde la episteme *nahua* se puede leer mediante diversas prácticas culturales comunitarias que se realizan en la comunidad y son reproducidas y transmitidas a las nuevas generaciones por medio de tradición oral<sup>75</sup>. La sabiduría/conocimientos *nahuas* configura la esencia del ser, estar, caminar, pensar y sentir a partir de *tomaseual tlachialistli*, es decir, la visión de nuestro mundo.

*Tomaseual tlachialistli*, quiere decir, nuestra visión o interpretación de nuestro mundo. El hombre y la mujer *maseuali* viven, conviven y dialogan con los entes del universo y la naturaleza para estar en armonía con la Madre Tierra. Por lo tanto, *tomaseual tlachialistli* [nuestra visión de mundo] expresa el sentido de las diversas prácticas culturales comunitarias, porque no se trata de hablar de prácticas en sí mismas sino del sentido que guarda para estar en comunidad, es decir, el sentido que tiene para los *maseualmej* hablar con la Madre Tierra a partir de realización de los ritos ceremoniales sobre maíz, celebrar el día de muertos e invocar a guardines de la naturaleza. A través de estas prácticas culturales comunitarias se construyen valores que articulan en cómo se interpreta la visión del mundo.

Los valores como el *tlatepanitalistli* [respeto], el *tlaskamatili* [agradecimiento], el *iknelistli* [humildad] y el *tepaleuilli* [apoyo o comunión], se van aprendiendo en el caminar de la

---

<sup>74</sup>Para Báez Jorge y Gómez Arturo “los principios mitológicos que sustenta la cosmovisión de los nahuas de Chicontepec están presentes en diversos rituales públicos y privados. Las prácticas ceremoniales de este tipo se orientan a mantener los necesarios equilibrios entre el cielo y la tierra” (2000, p. 89), entre el hombre, los no humanos y la naturaleza. En estas prácticas existen elementos simbólicos que propician el dialogo con los entes sagrados, tales son: el incienso, el *popochkomitl* [copalero], el aguardiente, las velas, la comida y la danza.

<sup>75</sup> Para Akuavi Adonon Viveros y Fabien Adonon Djogbénu por tradición oral se “entiende como aquella que se recrea en todos los aspectos de la vida cotidiana e inculca a cada persona lo esencial de sus conocimientos de su comunidad; que va más allá de la expresión verbal para desentrañar la riqueza y profundidad del concepto” (2009, p. 10). Los procesos de *tlatempouilli* es una práctica cotidiana que se recrea para narrar los mitos, cuentos, leyendas, incluso consejos en torno a los entes divinos, dualidades, guardianes de la naturaleza y aprendizaje de las prácticas culturales de los *maseualmej* chicontepecanos.

vida, del trabajo que día a día se ejerce para estar en el mundo, de la lengua que hablan las abuelas y de los abuelos, de las costumbres, las tradicionales, las creencias, los mitos, de la vivencia comunitaria que se realiza día con día y la educación que la comunidad y la familia da a los miembros de la comunidad. La visión del mundo de los *maseualmej* de la huasteca veracruzana puede coincidir con algunos pueblos indígenas, incluso también, para los propios *nahuas* de otros estados de la república mexicana<sup>76</sup>.

*Totlachialis* [nuestra visión] está impregnada de enseñanzas que las abuelas, los abuelos, las madres y padres transmiten a las nuevas generaciones a través de los *haceres* y de los diálogos que fomenta la tradición oral. Los adultos mayores transmiten y enseñan la sabiduría/conocimientos *nahuas* a través de las fiestas y ceremonias rituales que se realizan en cada época del año para estar en equilibrio con la Madre Tierra, las fiestas rituales también están enfocadas para prevenir enfermedades malignas ocasionadas por los entes de la naturaleza. Así las nuevas generaciones van aprendiendo cuando realizan y participan en diversas actividades de la cotidianidad, como ocurren con la sabiduría/conocimientos *nahuas* en torno al maíz, “*kema titoka injuanti nojkiya tlachistoke nopeyo, nojkiya nopeyo toteposko yajtioui*” [Cuando sembramos ellos nos está viendo allí, ellos nos van siguiendo]. (*Tlatempouili*, Juan Martínez Isabel, 13sep2015-01).

Para comprender los procesos de socialización, aprendizaje y significados de la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] hay que adentrarse a *tomaseual tlachialistli* [nuestra visión del mundo] porque a través de la visión del mundo se entiende los procesos de inter-relación de las dimensiones de vida y trabajo para el ser, estar, caminar, pensar y sentir desde la episteme *nahua*.

*Tomaseual tlachialistli* [nuestra visión del mundo] se entiende a través de los siguientes ejes de construcción de vida-mundo: *ixtlamachtlistli*, *totlajtol*, *tlatepanitalistli* y *tekitl*, a su vez estos son apoyados por las dimensiones y los elementos que permiten su

---

<sup>76</sup> Puede verse los estudios realizados por Carlos Lenkersdor (2008) en “Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales; Antonio Paoli (2003) en “Educación, autonomía y Iekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales”; Juan José Rendón (2003) en “La comunalidad. Modos de vida de los pueblos indios”; Lourdes Báez (2004) en “Ciclo estacional y ritualidad entre los nahuas de la sierra norte de Puebla”; Catharine Good Eshelman en “La vida ceremonial en la construcción de la cultura: procesos de identidad entre los nahuas de Guerrero”.

entendimiento. Las dimensiones son: *nemilistli*, *chikaualistli*, *ueuetlajtoli* y *lajlamikayotli*; y los elementos: *tlamatlistli*, *tlatempoalistli*, *tlapaleuili* y *tlaskamatili*. Estos conceptos se expresan con distintos grados de complejidad en diferentes esferas de la vida.

A partir de estas relaciones y aglutinaciones del *totlachialis* [nuestra visión] puedo adentrar a la episteme *nahua* para dilucidar la *ixtlamachtlistli* [educación], la *lajlamikilis* [sabiduría] y los procesos de socialización, pues considero que es crucial reconocer la educación endógena-comunitaria como de sus procesos de aprendizaje desde los marcos culturales de los pueblos indígenas para una educación intercultural<sup>77</sup>. Lo expresado aquí se muestra en la siguiente figura: *Tomaseual tlachialistli*<sup>78</sup>.

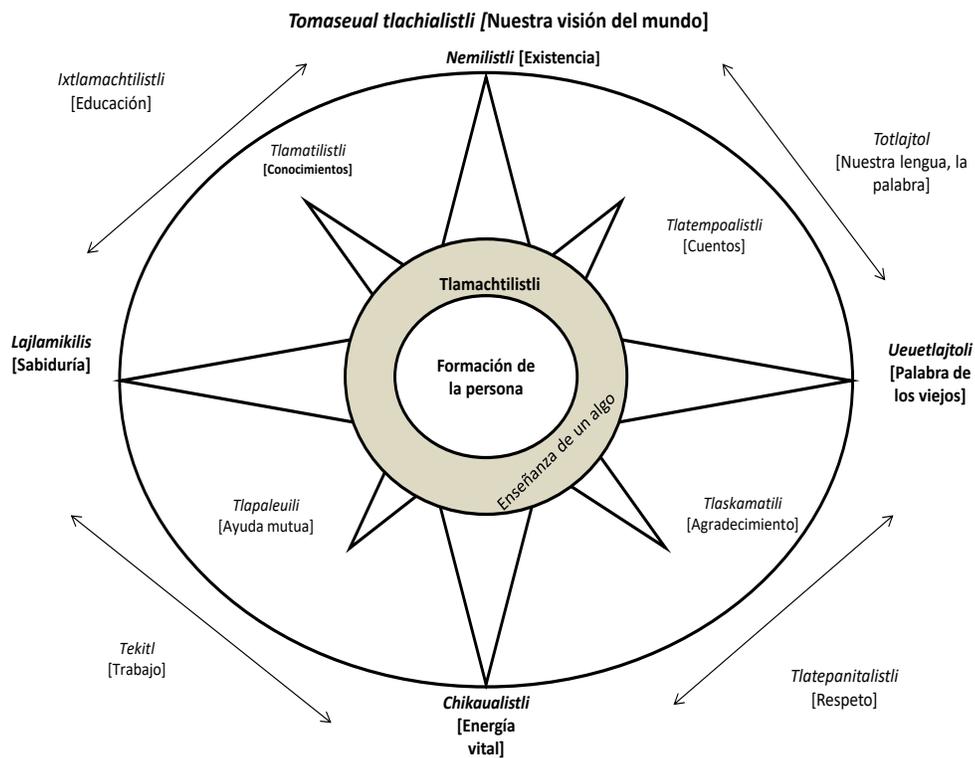


Figura1. *Tomaseual tlachialistli* [nuestra visión del mundo]. Elaboración propia

<sup>77</sup> En este trabajo apuesto por una educación intercultural crítica, desde una perspectiva decolonial, que difiere de la educación intercultural funcionalista, es decir, del discurso oficial.

<sup>78</sup> El diagrama es fruto de las reflexiones personales, y de las aportaciones de los sujetos sociales a partir del *tlatempouili* [narraciones], por lo que ha sido un esfuerzo de co-teorización emergido del trabajo de campo al estar con mis vecinas y vecinos en los momentos de charla, convivencia, trabajo en la milpa, del disfrute de las fiestas, y particularmente, el diálogo con las niñas, niños, abuelas, abuelos y docentes de la comunidad de Ahuica.

Este diagrama expresa las interrelaciones entre las dimensiones y elementos culturales y, de manera paralela contribuyen a la formación de los hombres y mujeres *maseualmej*.

#### **2.4.1 De los ejes: *ixtlamachtlistli* [educación], *tekitl* [trabajo], *tlatlepanitalistli* [respeto] y *totlajto* [nuestra palabra].**

Los ejes aquí presentados son los movimientos del *tomaseual tlachialistli* [nuestra visión del mundo] y digo movimientos porque la *ixtlamachtlistli*, que se refiere a educar los otros rostros, educación, está en constante dinamismo en el desarrollo de la persona, así como el *tekitl* [trabajo] que configura la dinámica y fortaleza de la comunidad y de la persona. En esta dinámica comunitaria los valores son parte esencial en la formación de los seres humanos para respetar la vida humana y más allá de los humanos, así que *tlatlepanitalistli* [respeto] consisten en respetar a las cuestiones sagradas y las ceremonias en comunión con los demás seres que co-habitan en la *Tlaltipak* [Tierra].

Dentro del proceso del *ixtlamachtlistli* [educar los otros rostros], la *totlajtol* [nuestra lengua] constituye el punto nodal en el aprendizaje de *tolajlamikislis/tlamatilis* [nuestra sabiduría/conocimientos], *totlajtol* [nuestra lengua] no es sólo un medio de lenguaje, sino que a través de ella se expresan pensamientos, sentimientos, emociones, conocimientos y saberes que configuran el ser y el estar en el mundo *nahua*. Es a través de la lengua que se conoce y se expresa el modo de vivir en el mundo terrenal, por lo que la lengua es parte de los procesos de socialización.

Entonces *ixtlamachtlistli*: educar los rostros de los demás, se refiere a educación. Miguel León Portilla (2003) expresa que *ixtlamachtlistli* se refiere a la acción de dar sabiduría a los rostros ajenos, en la educación nahua prehispánica consistía en un modo de formar rostros sabios y corazón firmes. Uso el concepto *ixtlamachtlistli* [educar los rostros de los demás] para conocer los procesos de la formación de la persona, porque la acción de dar sabiduría está implícita también en la formación de las personas. El concepto *nahua* de educación permite mirar, desde un adentro hacia afuera, los procesos de aprendizaje implementados y gestionados en el ámbito familiar y comunitario, puesto que la educación es un proceso de formación de sujetos desde una perspectiva intersubjetiva. La educación *nahua* integra los saberes, los conocimientos, los valores y el estar siendo comunidad. En los procesos de *ixtlamachtlistli*, las familias ocupan un lugar central para

que enseñen a sus hijas e hijos aquello que tienen que saber, conocer y hacer; en cambio, la comunidad adquiere un segundo nivel para enseñar los valores y transmitir lo que la familia no ha enseñado.

El *ixtlamachtlistli* en un sentido amplio abarca cómo vivir la vida, cómo caminar en el mundo en la formación de la persona, “incluye técnicas específicas de actividades vinculadas al género, el reconocimiento y respeto hacia sus semejantes y hacia las dualidades que pueblan la naturaleza y sus dueños de ella” (Velázquez Galindo, 2012, p.86). Las madres, los padres, las abuelas y los abuelos enseñan a sus descendientes cómo trabajar la tierra, cómo preparar las fiestas, festejar a los muertos, a las deidades del agua, los entes de los cerros y a respetar entes de la naturaleza. Los padres y las madres son responsables de educar a sus hijas e hijos, de enseñarles qué se necesitan saber y hacer en actividades específicas, como explica Doña Ana: “*‘tla intataua kin uijka inkoneua mila uankino ya kimati, kiita tlachketl motekouiya pan tekitl’*” [si los padres llevan a sus hijas e hijos a la milpa, entonces aprenderán porque ven que se necesita para trabajar]. (*Tlatempouilli*, Doña Ana, 08sep2015-01). Esta afirmación demuestra que los padres y las madres enseñan a las hijas e hijos en actividades específicas para hacer algo, además, las nuevas generaciones se enseñan en el contexto, sin embargo, no es una enseñanza forzada, mecánica ni controlada, sino que a partir del interés y gusto las nuevas generaciones se convierten en agentes participativos de sus propios procesos de aprendizaje y socialización.

De este modo, la *ixtlamachtlistli* se coloca en primer lugar de los ejes, puesto que a través de la educación se enseña la sabiduría/conocimientos *nahuas* y los valores que configura a la identidad de los *maseualmej*. Entonces, los ejes que complementan la *ixtlamachtlistli* [educación] son el *tekitl* [trabajo], el *tlatlepanitalistli* [respeto] y la *totlajtol* [nuestra lengua]. El *tekitl* [trabajo] es enseñado como un valor económico y también como un valor simbólico, pero también es constructor de conocimientos, porque a través del trabajo se aprenden a reconstruir y transformar la sabiduría/conocimientos *nahuas*. El *tlatlepanitalistli* [respeto] constituye uno de los valores nodales en los procesos de socialización y educación.

Los otros tres ejes, en un sentido pedagógico, complementan los procesos de la *ixtlamachtlistli* en la formación de sujeto. A continuación, la explicación de cada uno de estos conceptos y la articulación con la *ixtlamachtlistli*.

El *tekitl* se refiere a la fuerza física, espiritual y emocional. Alude a lo que en español es el trabajo. En la concepción *nahua* el trabajo es fundamental para la construcción de los conocimientos comunitarios y “la formación de relaciones sociales” (Good Eshelman, 2005a). En los estudios antropológicos, Catharine Good Eshelman<sup>79</sup> ha trabajado este concepto como la energía vital y emocional. Para esta autora *tekitl* “es un concepto amplio que los nahuas extiende a todo uso de la energía vital, físico, espiritual, intelectual y emocional” (2005a, p. 277). En la misma línea, Yuribia Velázquez Galindo<sup>80</sup> define el *tekitl* como el uso de la energía física, espiritual y emocional con un propósito social, “cabe señalar que no sólo los seres humanos trabajan, sino también los muertos, las deidades, las plantas y el mundo natural” (2012, p.82).

El trabajo es un referente ordenador para analizar los procesos de la *ixtlamachtlistli* [educación], así como los procesos de socialización emanadas del quehacer colectivo del trabajo, porque si bien la persona realiza su trabajo (Good Eshelman, 2005b; Good Eshelman, 2008) “en armonía” es porque se ha establecido relaciones intersubjetivas entre humanos y no humanos para que cuiden la fuerza física, emocional, espiritual e intelectual. El trabajo entonces es una acción social, espiritual, emocional e intelectual en tanto se comparte con los demás. Aquí concibo el *tekitl* [trabajo] como un referente pedagógico que posibilita los procesos de socialización en donde las niñas y los niños desempeñan un papel agentivo porque son participantes y gestores de sus propios procesos de aprendizaje. En los *maseualmej* de la huasteca veracruzana, las niñas y los niños desde que son pequeños se les inculca “el valor del trabajo como una forma de

---

<sup>79</sup> Catharine Good Eshelman realizó estudios etnográficos con los nahuas de la cuenca del Alto Balsas de Guerrero. En estos estudios encontró que el *tekitl* es el concepto organizador central de la vida de los nahuas. “Desde la perspectiva nahua el trabajo nunca puede ser un fenómeno individual, uno no trabaja solo ni para uno mismo sino siempre comparte el trabajo con otros” (Good Eshelman, 2005b, p.92).

<sup>80</sup>De acuerdo con esta autora, los estudios antropológicos realizados con los nahuas de la sierra Norte de Puebla, el concepto de trabajo constituido por la “ayuda” conlleva en sí el aspecto emotivo y valorativo, el amor y el respeto, que constituye el eje fundamental que se genera y mantiene las relaciones sociales (Velázquez Galindo, 2012, p. 83).

expresión de afecto que se manifiesta en la temprana integración de los niños en las labores cotidianas, bajo la forma de “ayuda” (Velázquez Galindo, 2012, p.83).

A partir del trabajo las nuevas generaciones propician sus propios procesos de socialización para reconstruir y transforman la sabiduría/ conocimientos *nahuas*. El *tekitl* es una práctica implícita en el saber-hacer y saber-estar con los demás. Para los *maseualmej* el trabajo no sólo es considerado fuente de ingresos económicos, sino que consolida el tejido social, además que es usado como estrategia de aprendizaje en el cual la niña y el niño aprenden a partir de actividades situadas con el acompañamiento de los adultos, de esta manera se apropian de los conocimientos. A partir del trabajo los miembros de la comunidad aprenden de algo y construye el saber sobre ese algo.

El tercer eje que acompaña el *ixtlamachtlistli* [educar los rostros de los demás] es el *tlatlepanitalistli*: el respeto. Se refiere a los modos de respetarse entre nos-otros, es decir, nosotros los humanos y los demás entes que co-habitan en el contexto territorial y sociocultural desde una mirada en que todos “somos sujetos con corazón” (Lenkersdorf, 2008, p. 106). El *tlatlepanitalistli* propicia el bienestar comunitario y con los entes de la naturaleza. El respeto es el pilar de la formación del ser humano en el contexto *maseuali*. Al respecto nana Kokajtitla cuenta que el respeto se manifiesta en la reproducción de las prácticas culturales, como es el *mikaj iluitl* [día de muertos].

*“uanyeka katsa uajka yatojke, México, kampa ueli itstoke, Xalapa, xantolo nopa ualoui. Nopa ualoui pampa nopa tlamakauatij santo pampa kinke nopa intonana, intotata mijtok. Kejnopa ma. Yeka moneki tlatlepanitase, pampa nopa sesekejya yeka moneki tikintlepanitase”.*

[Por eso, los que han ido lejos, México, los que han ido a otros lugares, Xalapa, en el día de muertos todos regresan. Todos regresan porque saben que tiene que ir al camposanto porque su padre, su madre ya están muertos. Así es hija. Tenemos que respetar la fiesta, porque ellos, los muertos ya están fríos por eso los tenemos que respetar]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, nana Kokajtitla, 10/sep/2015-01).

Szeljak György y van 't Hooft Anuschka (2008) explican que el *tlatlepanitalistli* [respeto] desempeña un papel muy importante en el ethos comunitario y la cosmovisión *nahua*<sup>81</sup>. El respeto es uno de los valores que rigen los comportamientos dentro de la comunidad,

---

<sup>81</sup> Consultado en <http://avanthoof.net/vocablos/tl/tlatlepanitalistli--tlatlepanitalistli-.html>, el 15 de abril del 2016.

por ello, no respetar conduce al incumplimiento de las normas de convivencia entre los miembros de la comunidad.

El último eje es *totlajtol*: nuestra palabra, la lengua. La palabra expresa los pensamientos, saberes, emociones y sentires de las cosas. A través de lengua [*totlajtol*] se expresa los modos de conocer de la cultura y el estar en el mundo. La lengua es la fuente de transmisión de los saberes y conocimientos, que mediante la tradición oral no sólo transmite los saberes, sino que también es constructora de conocimientos. Don Martín menciona que la lengua es vital en la transmisión de conocimientos porque a través de ella se enseña a respetar a las prácticas culturales y se habla a los entes de la naturaleza, como por ejemplo el maíz, “*moneki titelepanitase totlajtol pampa ika ya tikamauiya toxinach uan tla axkana titelepananita totlajtol uankino toxinach axkana titelepanitase*” [Tenemos que respetar nuestra lengua, porque a través de ella le hablamos nuestro *xinach*, [semilla para la siembra], y si no respetamos nuestra lengua tampoco respetaremos nuestro *xinach*]. (*Tlatempouili*, Juan Martínez Isabel, 14sep2016-01).

#### **2.4.2 De las dimensiones: *nemilistli* [existencia], *chikaualistli* [fortaleza], *lajlamikilis* [sabiduría] y *ueuetlajtoli* [las palabras de las abuelas y abuelos].**

La primera dimensión del *tomaseual tlachialistli* [nuestra visión del mundo] es *nemilistli*<sup>82</sup>, que quiere decir, la existencia en el andar del camino o de la vida que configura el modo Caminar-Ser y Estar-Sentir en el *Totlaltipak* [Nuestra Tierra]. Esta dimensión constituye la existencia en el mundo a partir del modo de andar en la vida y el modo de ser para la formación de la persona. La existencia se construye en el caminar de la vida impregnada de un conjunto de elementos culturales que connotan a una cosmovisión cultural.

El modo de Caminar-Ser en la vida se refiere a la reproducción de la sabiduría/conocimientos *nahuas*, manifestados en las prácticas culturales, para dar continuidad las enseñanzas de las abuelas y de los abuelos. El modo de Estar-Sentir en el mundo hace énfasis a la transmisión de los valores comunitarios, por ejemplo, el *tlatlepanitalistli* [respeto] para la formación de la persona. Estos dos momentos del

---

<sup>82</sup> Es curioso observar que el término *nemilistli* ha sido poco o no estudiado a comparación de los otros términos que uso para la explicación del *totlachialis* [nuestra visión del mundo].

*nemilistli* [existencia] siempre están en constante interacción porque se aprende a caminar en el mundo mientras se va formando a la persona.

Por lo tanto, *nemilistli* expresa cómo los *maseualmej* interpretan la vida en el mundo. Inserta la trama y la urdimbre, es decir, los sentidos y los significados que los *maseualmej* crean en torno al culto a las divinidades, a los guardianes, a los entes sagrados, a los Dioses, a los entes de la naturaleza y el lugar que ocupa el hombre y la mujer en el plano de la existencia-mundo, en una concepción en que todos tienen vida. A través de la *nemilistli* [existencia] se justifica la reproducción de las prácticas culturales, como las fiestas tradicionales y las ceremonias rituales, y el sentido que se les atribuyen a estas prácticas en tanto prácticas sociales<sup>83</sup>.

La *nemilistli* manifiesta la transformación de la sabiduría/conocimientos *nahuas*. La transformación de la sabiduría/conocimientos *nahuas* hace posible la continuidad de las prácticas culturales, “que a su vez sirve también para mantener vivas las convicciones propias de la cultura que lo acuña” (Facia Nirvana, Maravilla Melisa, Peralta Tannya, Rosas Cristian y Valdés César, 2009, p. 67). La *nemilistli* [existencia] inaugura la relación del hombre, la mujer, la naturaleza, la tierra y la divinidad, no solo del estar en el mundo sino en el andar del mundo, desde una dimensión cultural, que caracteriza la formación de la persona. *Nemilistli* [existencia] es también la buena salud, la que fortalece el alma y el pensamiento del hombre para bien vivir.

Es menester explicar que *nemilistli* proviene del verbo: *nemi*, que significa caminar, andar o estar. A ello, que *nemi* sea una palabra que expresa movimiento. Así que *nemilistli* no es algo lineal, sino que expresa el movimiento de la vida, la construcción de sentidos y significados hacia las prácticas culturales comunitarias. En este andar en el mundo-vida configura prácticas culturales que perviven en la actualidad y que son “*tlen uajkapatl*” [lo antiguo], o como dirían los adultos mayores “*tlen uajkapamej kikajetoke, kichiuayaya*” [lo que han dejado los antepasados, lo que practicaban] (*Tlatempouilli*, Antonio Cruz, 11sep2015-01). La *nemilistli* [la existencia] manifiesta a “*tlen uajkapatl*” [lo antiguo], es decir, que el modo de caminar en la vida-mundo está impregnado de un conjunto de

---

<sup>83</sup> Para León Olivé Morett las prácticas sociales son “un complejo de acciones humanas que realizan los miembros de un cierto grupo social, orientadas por representaciones” (2008, p.76).

elementos culturales que denotan a una figura del mundo (Villoro, 1993), a su vez, está constituida por la reproducción de la sabiduría/conocimientos *nahuas* en tanto que es reconstruido y transformado en un tiempo-espacio específico.

La segunda dimensión es *chikaualistli* es que quiere decir resistencia, fuerza, energía y fortaleza. *Chikaualistli* puede interpretarse como la energía física, espiritual y emocional, se refiera también a lo duro y resistente. Una persona tiene que gozar de energía, es decir, de buena salud, no solo la fuerza física sino también emocional, interna, espiritual y también para estar bien con la familia y la comunidad. La fortaleza del sujeto alimenta a la fortaleza comunitaria, es decir, la fuerza interna de la comunidad. La fortaleza individual y comunitaria, a través del trabajo colectivo, *timosentikapaleuiya* (todos nos ayudamos) la comunidad torna una fortaleza comunitaria expresada en la organización comunal. Entonces, la energía vital es necesaria para que exista el *tekitl* [trabajo]. En los estudios antropológicos, Good Eshelman menciona que *chikaualistli* es “la energía vital combinada con la fortaleza espiritual que los humanos requieren para enfrentar las exigencias de la vida” (2005b, p.97).

Tanto la *chikaualistli* [energía vital] y la *nemilistli* [existencia] explicados hasta aquí, son expresadas en las prácticas culturales comunitarias, como son las ceremonias rituales y fiestas tradicionales, además son parte de la enseñanza comunitaria en los procesos de la *ixtlamachtlistli* [educación]. La *chikaualis* [la fuerza, fortaleza o energía] se piden en las ceremonias rituales para *kuali ti itstose* [bien estar de nosotros] en el mundo, curarse de las enfermedades y que en la comunidad no exista problema que atañe el bien estar colectivo. El bien estar se refiere a que no falte alimento, salud y armonía entre los miembros de la comunidad. La *nemilistli* también hace énfasis en la enseñanza que los antepasados han dejado a las generaciones venideras y es parte de una memoria colectiva para seguir tejiendo la vida, tal es la organización comunitaria y el sentido de la realización de las fiestas ceremoniales como de la transmisión de la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*].

La tercera dimensión corresponde a la *lajlamikilis*, que es la sabiduría. La *lajlamikilis* [sabiduría] manifiesta los modos de hacer las fiestas y las ceremonias rituales, desde la organización del trabajo, de los haceres en colectivo, hasta cómo saber dialogar con los

entes, por ejemplo, el maíz, el agua, las montañas, en incluso con Dios. Mediante la *ixtlamachtlistli* [educación] se transmite y se reconstruye la *lajlamikilis* [sabiduría]. Esta *lajlamikilis* se caracteriza por:

- El respeto a las deidades, así como el culto a los cerros porque ellos son los intermediarios para mantener el equilibrio y armonía en la faz de la Tierra.
- El diálogo y peticiones con los entes de la naturaleza para proveer a los *maseualmej* de alimento, así como mantener la salud física.
- El agradecimiento a la Madre Tierra y a los entes de la naturaleza porque ellos hacen posible la generación de la vida.
- La organización comunal para el estar bien colectivo.

Nayelli Arguelles (2016) caracteriza a la *lajlamikis* de la siguiente manera:

- Las actividades desarrolladas para el bien estar físico y espiritual en correspondencia al calendario agrofestivo local.
- El comportamiento según los valores, permisos, sanciones y restricciones de la familia y la comunidad hacia las demás personas y todos los seres vivos que habitan el *Totlaltipaktli* [nuestro territorio]. (Arguelles, 2016, p. 28)

Los procesos de socialización de *lajlamikilis* [sabiduría] dentro del ámbito familiar y comunitario cobra relevancia en las actividades situadas que conlleva a la construcción del sentido de su transmisión, por lo tanto, de su reproducción y apropiación para las generaciones venideras; de esta manera se construyen los significados en torno a las fiestas rituales del maíz y el día de muertos.

La última dimensión es *ueuetlajtoli*, palabra o consejos de las abuelas y de los abuelos. En este trabajo concibo que los *ueuejtlajtoli* son los consejos que los mayores dicen a las generaciones jóvenes para enseñarles algo. A través de los *ueuejtlajtoli* [consejos] se aprenden los valores comunitarios; también a través de ellos se aprende a vivir y estar como *maseuali*. ¿Qué dicen los *ueuetsints*? [Las viejas y los viejos]. Los *ueuentsitsi* son las viejas y los viejos, es decir, los adultos mayores que ya han caminado en la vida y que, a través de sus saberes, sus haceres y sus experiencias van contando cómo estar en la vida, cómo trabajar la tierra y realizar las fiestas y las ceremonias rituales para el

agradecimiento a la Madre Tierra. Los *ueuetlajtoli* están relacionados con los valores éticos de la comunidad cultural (Ruiz Bañuls, 2013). Alfonso Gómez Arzapalo señala que “en los *huehuetlajtoli* encontramos una percepción constante de forjar rostros ajenos y humanizan el querer de la gente” (2013, p. 9). En este trabajo, retomo a los *ueuetlajtoli* [consejos] como una estrategia pedagógica en los procesos de aprendizaje desde la educación endógena-comunitaria para la formación de la persona, pues permite entender la guía que hacen los adultos con las generaciones jóvenes.

La *lajlamikisli* [sabiduría] está impregnada de la sabiduría de las abuelas y de los abuelos, por ello siempre están en constante relación directa con los *ueuetlajtoli* [consejos] y de manera paralela es complementada por la *nemilistli* [existencia] y de la *chikaualistli* [energía vital).

Ahora bien, la *lajlamikilis* [sabiduría] y los *ueuetlajtoli* [consejos] se relacionan a través de lo que cuentan y hacen los adultos mayores para que las generaciones venideras se apropien de la sabiduría/conocimientos *nahuas*. Los *ueuetlajtoli* [consejos] son modelos discursivos y poéticos (Ruiz Bañuls, 2013) usados en la formación de sujetos para que sean capaces de respetar “*tlen uajkapatl*” [lo antiguo] y cómo se ha de caminar en la vida-mundo, existencia [*nemilistli*], por lo que son modelos para el *ixtlamachtlistli*, la educación. Los *ueuetlakamej* [los viejos] y las *ueuesiuamej* [las viejas] narran por qué hacer la fiesta del elote, la fiesta de día de muerto, qué hacer para no enfermarse e incluso los cuidados que uno debe de tener cuando se está en la milpa, en el manantial o otros lugares, si estos lugares no se respetan como lugares sagrados pueden llegar a causar alguna enfermedad provocado por los *apapachamej* [los cuidadores de la naturaleza] que quieren apropiarse del *chikaualis* [energía vital] de una persona. Las enfermedades provocadas por los aires, entes y guardianes de la naturaleza son consideradas como castigos divinos.

#### **2.4.3 De los elementos: *tlamatilis* [conocimientos], *tlaskamatili* [agradecimiento], *tlatempoalistli* [cuentos] y *tlapaleuili* [ayuda mutua].**

Los elementos dialogan con los ejes y las dimensiones, a su vez, todos están interrelacionados entre sí, pues desde una dimensión holística se explica el movimiento

de la vida y por lo tanto de *totlachialistli* [nuestra visión del mundo]. A continuación, se expone de manera breve cada uno de los elementos.

*Tlamatilis*: son los conocimientos transmitidos por la tradición oral. Estos conocimientos están articulados con la *lajlamikilis* [sabiduría], configuran el estar y ser en el universo. El *tlamatilis* predispone a *tle tijmati* (lo que sabemos) para delegar a las futuras generaciones aquellos conocimientos para respetar el maíz, el culto a la muerte, de la salud y evitar las enfermedades sobrenaturales, estos conocimientos son apropiados, re-significados y reconstruidos en la vivencia y la experiencia. Yuribia Velázquez Galindo realizó estudios con los nahuas de Puebla, ella resalta que el término *tlamatilis* es un concepto amplio que abarca los contenidos relacionados con ver, pensar, entender y saber (2012, p. 86). En este sentido uso sabiduría/conocimientos *nahuas*<sup>84</sup> para indicar la acción del sentido del uso del conocimiento en forma reflexiva. De esta manera entiendo que sabiduría/conocimientos *nahuas* está impregnada de un conjunto de conocimientos para leer la realidad.

*Tlapaleuili*: es la ayuda mutua. Ésta se construye en relación con el trabajo colectivo, en un hacer-nos en el trabajo. En los *maseualmej*, la ayuda mutua se enseña a partir de hacer de la milpa, las fiestas comunitarias y del trabajo comunitario, "*kema tichiua se ijuitl nochi timopaleuia, timo sanseko timopaleuia*" [cuando recordamos una fiesta nos ayudamos entre todos, todos parejo nos ayudamos]. (*Tlatempouili*, Juan Reyes Martínez, 08sep2015-01). Es un trabajo gratuito donde las familias se ayuda para un beneficio familiar (Maldonado, 2010). La ayuda mutua está vincula al trabajo y la energía vital o fortaleza, *chikaualistli*, donde todos trabajan para disfrutar del trabajo y manifiesta el

---

<sup>84</sup>La sabiduría está construida por los conocimientos de los miembros de una comunidad cultural determinada. Expresa conocimientos profundos y es reflexiva en la lectura de una realidad sociocultural. La sabiduría es personal pero colectiva. Luis Villoro señala que "la sabiduría de un pueblo no se recoge en teorías científicas, forma parte de creencias compartidas sobre el mundo y la vida, que integran una cultura" (2009, p. 227). La sabiduría integra las enseñanzas "sacadas de las experiencias vividas" por ello que la sabiduría se atribuye a los hombres viejos.

En esta misma concepción Porras Velasco señala que "la sabiduría es el conjunto de experiencias adquiridas en el tiempo en la que ocupa su lugar, por ello, es común que los sabios sean los viejos de la comunidad". [En línea]

<http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/La%20sabidur%C3%ACa%20se%20encuentra%20en%20las%20arrugas%20de%20nuestros%20mayores....pdf>. [consultado 30 mayo 2016].

principio de reciprocidad, “yo te ayudo a ti y después me ayudas tu a mí” que es el *tlamakuapili* [la mano vuelta].

*Tlaskamatili*<sup>85</sup>: significa dar gracias. El agradecimiento es un valor moral, también es sentimiento de gratitud para la armonización y equilibrio con la Madre Tierra, las deidades, los muertos, los entes divinos, cuidadores de la naturaleza y las personas. Mediante las acciones del *tlanojnotsistli* [discursos] y *tlajpaloli* [saludo] se da las gracias a los espíritus que cuidan el Cosmos. Entonces *tlaskamatili* no es sólo dar gracias a otros hombres sino también a las deidades de la naturaleza, a los muertos y a los espíritus que equilibran el mundo.

*Tlatempoalistli*<sup>86</sup>: son los cuentos que las abuelas y los abuelos cuentan para expresar y transmitir conocimientos sobre algo. En este elemento se encuentran varias variantes, como son: *tlapoali* [lo que se cuenta], *tlapoketl* [el narrador], *poalistli* [contar, relatar], entre otros. El *tlatempoalistli* de algo se narra a partir de un tiempo y un lugar específico. Así, el *tlatempoalistli* en relación con las fiestas de día de muertos es la que se cuenta en el tiempo de las fiestas. A partir de los procesos de socialización, los *tlatempoalistli* [cuentos] son estrategias pedagógicas que emergen de las prácticas comunitarias para transmitir la sabiduría/conocimientos *nahuas*.

## 2.5 Socialización en los *maseualmej*

La socialización, en términos generales, se ha entendido como el proceso de interacción en el cual los miembros de una cultura asimilan e internalizan pautas culturales que les permiten convertirse en miembros de un grupo<sup>87</sup>. Este modo de conceptualizar lleva a

---

<sup>85</sup>Véase los trabajos de Arturo Gómez, *Tlaneltokilli. La espiritualidad de los nahuas chicontepecanos*, “Culto a los cerros y espacio ritual en Chicontepec, Veracruz” en Johanna Broda y Good Eshelman Catharine (coords.). *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*, “El ciclo agrícola y el culto a los muertos entre los nahuas de la huasteca veracruzana” en Johanna Broda y Good Eshelman Catharine (coords.). *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*; Johanna Broda, “Culto al maíz o a los santos” La ritualidad agrícola mesoamericana en la etnografía actual en Johanna Broda y Good Eshelman Catharine (coords.). *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*; Catharine Good Eshelman, “Trabajando juntos: los vivos, los muertos, la tierra y el maíz” en en Johanna Broda y Good Eshelman Catharine (coords.). *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*.

<sup>86</sup>Respeto al *tlatempoalistli* se ha trabajado desde la concepción de cuentos o relatos. Véase Anuschka van't Hooft y Cerda Zepeda José en *Lo que relatan de antes. Kuentos tének y nahuas de la Huasteca*.

<sup>87</sup> Algunas definiciones clásicas de socialización tienden a mencionar como un proceso de internalización donde a aprende a ser miembro de una comunidad, como lo muestra la siguiente definición: “socialización

considerar que la niña y el niño es un receptor pasivo en los procesos de transmisión. Frente a la socialización entendida como proceso de internalización de pautas culturales surgen estudios, particularmente de la antropología lingüística, sobre la socialización del lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1986, citado en de León, 2005; de León, 2005) que definen a la socialización como producto de la interacción social y posiciona el lugar de las niñas y los niños agentes de sus propios procesos de socialización. Por otro lado, la psicología cultural (Rogoff, 1993; Vygotski, 1988) considera al niño participante en sus propios procesos de aprendizaje y socialización.

De esta manera se critica la socialización entendida como la internalización de la coacción social, proceso que ocurre a través de la regulación de las estructuras, entendidas como externas; en lugar de considerar la socialización como un proceso que surge de las interacciones cotidianas, en una especie de negociación dinámica y continua, en la que se abandona la visión del niño pasivo y se aborda como uno que participa de manera activa en la socialización y que va emergiendo gradualmente. (Nuñez y Villalobos, 2011, p. 110)

Desde la antropología lingüística, específicamente de los estudios sobre la socialización a partir de la adquisición de la lengua, Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin sostienen que “la socialización del lenguaje comienza desde el contacto social” (1986, p.164, citado en Nuñez y Villalobos, 2011, p.110). El aporte de estas autoras es que la niña y el niño son contribuyentes activos en la construcción de conocimientos, producto de las interacciones con otros miembros. En la misma perspectiva, Lourdes de León define a la socialización “un proceso de construcción de significados, en donde los niños desempeñan un rol agentivo y activo” (de León, 2005, p.30) y resalta a los infantes participantes activos en sus propios procesos de socialización.

Por su parte, desde la psicología cultural, Barbara Rogoff (1993) considera al niño un aprendiz. Propone el concepto de participación guiada al considerar al infante participante en las actividades cotidianas. Para esta autora los procesos de socialización de las niñas

---

es el proceso mediante el cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos de la cultura en la que vive (normas, valores, etc.), integrándolos en su estructura de personalidad. Y ello bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos”. Véase en Manuel Ángel Río Ruiz, El proceso de socialización: concepto, funciones, tipos y agentes, en [http://www.aloj.us.es/criminoticias/archivos/apuntes/soc\\_crim/Tema3\\_2parte.pdf](http://www.aloj.us.es/criminoticias/archivos/apuntes/soc_crim/Tema3_2parte.pdf), [consultado el 29, agosto, 2016].

y los niños son generados en la participación en actividades cotidianas con la guía de los adultos.

Desde estos estudios coincido que la socialización surge de las interacciones cotidianas. Es producto de la interacción social entre hombres, mujeres, niñas y niños. Es el proceso por medio del cual el ser humano establece relaciones inter-personales y llega a convertirse en miembro de una sociedad. Los adultos y los infantes participan en las interacciones cotidianas en cuanto a que todos son agentes que construyen sus propias formas de aprendizaje, es así como, las niñas y los niños llegan a desempeñar un lugar agentivo en el proceso interactivo entre sus pares y los adultos.

Para fines de este trabajo abordo la socialización desde los estudios que colocan a los infantes como agente, “que, más que ser objetos preprogramados, son sujetos que se forman a través de actividades interpersonales” (Bermudez y Nuñez, 2009, p.36) para construir, re-construir y transformar conocimientos. Ciertamente, en la comunidad de estudio, las niñas y los niños no son sujetos pasivos en los procesos de socialización ni en el aprendizaje (Arguelles, 2016), ya que estos interactúan y participan en las diversas actividades cotidianas de la familia y la comunidad, a través del trabajo, la ayuda mutua y el juego. Es así como esta postura contribuye al reconocimiento de la educación endógena-comunitaria, los estilos culturales de la socialización y modos de aprendizaje de los *maseulamej* de la huasteca veracruzana.

De esta manera, la caracterización de la socialización en los *maseulamej* de la huasteca veracruzana está constituida por la participación de las niñas y los niños en las actividades cotidianas a lado de los adultos (Martínez Pérez, 2014; Nuñez y Villalobos, 2011; Rogoff, 1993). La familia y la comunidad son espacios de socialización para la reproducción de las prácticas culturales comunitarias y ambas son indispensables en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, la familia es el primer referente cultural que ha de enseñar lo que las hijas y los hijos han de aprender en el transcurso de su caminar en la vida-mundo, es el primer nivel de socialización en el cual los infantes, a través de las actividades cotidianas guiados por los consejos de los adultos, se apropian y transforman la sabiduría/ conocimientos *nahuas*. La comunidad es el segundo nivel de socialización, apoya a la familia para complementar la educación de los nuevos miembros. En estos

procesos de socialización “las nuevas generaciones también han participado de manera activa en el proceso de reproducción cultural al resignificar, rechazar o asumir como dado por naturaleza” (Gómez Lara, 2011, p.278). La familia y la comunidad enseñan los valores comunitarios, como el *tlatlepanitalistli* [respeto] y el *ttaskamatili* [agradecimiento], representados en las prácticas culturales comunitarias, particularmente en los ritos ceremoniales.

Estos estilos culturales de socialización, la familia y la comunidad son los espacios en el que ocurren los aprendizajes socioculturales, “la familia y la comunidad son los principales educadores que guían el desarrollo de sus hijos de acuerdo con las normas y los valores sociales de la comunidad” (Pérez, s/a, p. 83, citado en Pérez Ruiz, 2013, p.5). En este mismo orden de ideas, Horacio Gómez Lara (2011), encontró que, en los tzotziles, los procesos de socialización inician en la interacción de las hijas, los hijos y la madre, él menciona que cuando las niñas y los niños aprenden a moverse por sí mismos comienza el proceso de socialización de segundo nivel que está vincula a la comunidad.

En el segundo nivel de socialización, las fiestas de la comunidad y el trabajo en la milpa se convierte en espacios que complementa la socialización iniciada en la familia. Por ejemplo, en la fiesta del elote y el día de muerto son fiestas que enseñan a respetar a las deidades de la naturaleza y a la Madre Tierra.

#### La fiesta como espacio de socialización

La fiesta es un espacio de formación, de enseñanza y construcción de identidades. Refleja la existencia de otros procesos de educación y estilos culturales de socialización basada en la intersubjetividad y la vida comunitaria.

El escenario de la fiesta adquiere el lugar de encuentro de subjetividades. Hombres y mujeres mayores acompañan a las niñas y a los niños en la participación de los haceres de la fiesta. En este espacio no se espera a que las hijas y los hijos cumplan la mayoría de edad para invitarlos a participar en el gozo y en los compromisos comunitarios, sino que el lugar-espacio de la fiesta propicia la participación de los sujetos sociales que trabajan-ayudando en las actividades de las fiestas rituales. Las niñas y los niños

identifican que la fiesta no sólo es el disfrute en el momento de la fiesta, sino que, el gozo está atravesado desde los momentos de organización hasta su culminación. En este espacio los miembros de la comunidad adquieren responsabilidades colectivas.

En la fiesta los procesos educativos y de socialización se consolidan en la formación de la persona desde una perspectiva comunitaria. También refleja la participación intergeneracional a partir del trabajo en las faenas comunitarias para la preparación de la comida, el baile y la música. La educación se torna a un proceso comunitario donde todos son responsables de educar a las nuevas generaciones, y la vez, las nuevas generaciones son responsables de sus propios procesos de socialización.

En las fiestas rituales, los espacios educativos y de socialización están expresados en la organización a través del trabajo comunitario, “*yeka ipan iljuitl nochi tekitij, timosentikapaleuiya*” [por eso, en la fiesta todos trabajamos, todos nos ayudamos] (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 09/sep/2015-01). Las nuevas generaciones saben que los compromisos y las responsabilidades son comunitarios, aprenden que no existe una figura de “maestro” sino que la construcción de sus conocimientos se realiza a partir de estar haciendo, conviviendo y participando como la dinámica y movimiento de la vida.

## **2.6 Educación y sistema educativo hegemónico.**

La educación es una práctica social y cultural vinculada a la formación de sujetos de acuerdo con una cultura y sociedad determinada. Entonces en toda cultura existe una perspectiva de hombre, por lo tanto, un sistema educativo que permean las condiciones de posibilidad para la formación de sujetos, bajo una cierta figura del mundo. En este trabajo, entiendo el concepto de educación como un proceso dinámico entre la reproducción, transformación y producción de conocimientos que configura la constitución de sujetos sociales.

El discurso ideológico sobre educación, desde el punto de vista del Estado-nación, sentó las bases para un proyecto hegemónico y universal que subordinó otras prácticas educacionales, concepciones de persona, conocimientos, estilos culturales de aprendizaje, socialización y cosmovisiones frente a la cultura occidental, y fueron excluidas del sistema educativo hegemónico. El discurso pedagógico de la modernidad

se ha caracterizado por las cuestiones ideológicas de una homogenización cultural y formación de ciudadanía para una unidad nacional de los Estados-nación, en esta perspectiva, figura un concepto de hombre nuevo o ciudadano, que de acuerdo con Adriana Puiggros (1998) no admite pluralidades. El pensamiento pedagógico moderno está centrado en la ideal homogeneidad, desarrollado sobre “un discurso pedagógico nacional que avanzó hacia una amplia hegemonía” (Puiggros, 1994, p.289) de educación y democracia.

Todos los paradigmas de las pedagogías modernas, socialistas y burguesas tienen como fundamento la estrategia homogenizadora, que acompaña la construcción de los estados nacionales. La formación del ciudadano o del hombre nuevo, no admite pluralidades y se define como conformación completa del sujeto por parte de la sociedad, como captura definitiva del individuo. (Puiggros, 1998, p.179).

La construcción del Estado-nación obedeció a las necesidades e intereses de la sociedad dominante, es decir, la sociedad fue organizada de acuerdo con el “modelo de sociedad” de la clase dominante bajo los mitos de la modernidad: desarrollo y progreso. El discurso de la modernidad y sus mitos (orden y progreso) fueron las estructuras que permearon y consolidaron las ideologías para el desarrollo del país, México y los países de América Latina, expresado en un sistema educativo hegemónico donde el “orden y el progreso para desarrollar la civilización fue el concepto organizador de su pensamiento pedagógico”. (Puiggros, 1994, p 34). En los enunciados de una educación a favor del Estado-nación la escuela asume un papel estratégico-político para formar personas de distintas culturas étnicas en hombres civilizados, dotados y sacados de su ignorancia. De esta manera, la escuela como aparato ideológico (Althursher, 1988) llega a los lugares más recónditos del país, que a través de un currículo escolar implementan los valores cívicos y morales, así como un conocimiento verdadero a los pueblos iletrados.

### CAPITULO III. LAJLAMIKILIS/TLAMATILIS [SABIDURÍA/CONOCIMIENTOS NAHUAS], SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE.

*Ne konemej techtokiliaj. Inijuanti nojkiya youi pampa kinuijka, pampa kinojtsaj, kijniliya ma monechkauika.*

[Los niños nos siguen. Ellos también van (a la fiesta) porque acompañan (a sus padres, madres), ellos les dicen que se acerquen].

*Tlatempouili*, señora Sebastiana Dominga

En este capítulo realizo el hilvanado sobre los conceptos aprendizaje y socialización. En estos entramados, socialización y educación aparecen como categorías analíticas que permiten ubicar procesos de apropiación que las niñas y los niños construyen a partir de sus estares y haceres en las prácticas situadas<sup>88</sup>, desde el ámbito de la cultura comunitaria. Por otro lado, el concepto *nahua* de *ixtlamachtlistli* [educar los rostros de los demás] se convierte en una sub-categoría que permite comprender la formación de la persona y por consecuente la complementariedad o tensión con los propósitos de la educación escolar.

Quiero recordar que el análisis desde el cual se miran las tensiones entre sabiduría/conocimientos *nahuas* y contenidos escolares de patrimonio cultural, es a través de los procesos de enseñanza presentes en la socialización, a través de los ejemplos: la siembra del maíz, la fiesta del elote y el día de muertos.

#### **3.1 Lajlamikilis/tlamatilis [La sabiduría/conocimientos nahuas] en la re-configuración étnica-identitaria en los *maseualmej* de la huasteca.**

El modelo de conocimiento eurocéntrico occidental constituye la estructura por el cual se han producido saberes “verdaderos”, considerados como ciencia o conocimientos científicos. El etnocentrismo occidental ha legitimado métodos que compone a una serie de reglas científicas para producir conocimientos, de ahí se habla del positivismo, por

---

<sup>88</sup> Por prácticas situadas entiendo: son aquellas prácticas en que los infantes participan e interactúan con sus pares y sus mayores, éstas son vivenciales. Las prácticas situadas se vivencian, se efectúan y se gozan en un tiempo y espacio específico.

ejemplo, el método cartesiano<sup>89</sup> con su *cogito ergo sum* (yo pienso, luego soy). Con base en esta postura, la supremacía eurocéntrica impone y hegemoniza un conocimiento “universal”, “verdadero” y “objetivo”, así también establece un modelo de persona, un sistema educativo y formas de aprendizaje reflejados en la educación escolarizada.

Ante al eurocentrismo, las comunidades y pueblos indígenas han estado resistiendo frente a los embates de la colonialidad. Estas culturas en resistencia (Arguelles, 2016) han reconfigurado su ser y estar en *Totlaltipak* [Nuestra cas-tierra] re-significando sus prácticas culturales comunitarias y afianzando la educación endógena-comunitaria.

Los procesos de socialización y aprendizaje son manifestados en las prácticas culturales comunitarias, por ejemplo, cuando los mayores realizan la ceremonia ritual al *Chikomexochitl*<sup>90</sup>, la preparación de la fiesta del elote y la preparación del día de muertos<sup>91</sup>, que a través de los haceres y decires las nuevas generaciones se apropian de la sabiduría/conocimientos *nahuas*, al tiempo que lo re-significan y lo transforman, por ello se habla de un conocimiento vivo y comunitario. La *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] está constituida por las relaciones intersubjetivas entre los diversos seres que cohabitan en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra]. Desde la cosmovisión *nahua*, los entes de la naturaleza poseen corporeidad y vida.

La enseñanza de *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] está vinculada a la formación de la persona. A temprana edad los niños y las niñas participan de manera tácita y colaborativa con sus mayores. La educación endógena-comunitaria, de los *maseualmej* de la huasteca veracruzana, está constituida por los valores comunitarios: *tlatlepanitalistli* [respeto] y *ttaskamatili* [agradecimiento]. Estos valores entretejen el vínculo cosmogónico-filosófico, el cual, los adultos a través de las prácticas culturales

---

<sup>89</sup> La filosofía cartesiana parte que el yo, sujeto, como fundamento de todo conocimiento, la posibilidad de hablar, del sujeto, como si fuera el ojo de Dios. “Para poder reclamar la posibilidad del conocimiento más allá del tiempo y el espacio, desde el ojo de Dios, era fundamental desvincular al sujeto de todo cuerpo y territorio, es decir, vaciar al sujeto de toda determinación espacial o temporal” (Grosfoguel, 2007, p.63). De ahí que el método cartesiano tiene como propósito convertir a la filosofía en un camino racional hacia la verdad (Hernández González y Salgado González, 2010) generando un sujeto sin tiempo y sin espacio para acceder a la verdad.

<sup>90</sup> En el imaginario social, los *maseualmej* conciben al *Chikomexochitl* como la diosa del maíz.

<sup>91</sup> Más adelante, en el 3.2, 3.3 y 3.4, se aborda los procesos de socialización implementados desde los haceres de las fiestas.

comunitarias guían a las nuevas generaciones, a partir de los *ueuetlajtoli* [palabra de las abuelas y de los abuelos], los haceres y saberes, a respetar a las deidades, divinidades, guardianes y demás entes que intervienen para el gozo de la vida, del alimento y la salud en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra].

A partir de los *tlanojnotsistli* [peticiones y plegarias] se les otorga corporeidad a los seres de la naturaleza, son los puentes de diálogo entre los hombres, las mujeres y los entes de la naturaleza que dan paso a las relaciones intersubjetivas<sup>92</sup>, pues se considera que los entes, las deidades, los dioses y demás seres no humanos poseen *intonal* [su sombra] e *inyolo* [su corazón]; al respecto Alfredo López Austin (2004) considera que *tonalli* y *yolia* son dos términos anímicos que explican la fuerza de la que participan dioses, animales, plantas y cosas.

La construcción de relaciones intersubjetivas en el que participan hombres, mujeres, entes, deidades, dioses, animales, plantas y cosas son propias de las epistemes indígenas<sup>93</sup>, por ejemplo, Lenkersdorf (2008) explica que para los tojolabales el mundo está relacionado con el concepto de Corazón, porque dentro de la cosmovisión tojolabal aparece la relación sujeto-sujeto, pues “todas las cosas tienen corazón, las cosas viven” (Lenkersdorf, 2008, p. 70). En esta misma postura, Josef Estermann (2006), quien realizó estudios en el mundo andino, explica que la relación hombre-naturaleza está basada en una concepción holística, donde el hombre interactúa y convive con la naturaleza. Eduardo Viveiros de Castro hace hincapié que para los amerindios, los animales y todas las cosas tienen alma, “todo es humano. Cuando los indios intentan expresar esta idea en un lenguaje simple, que lo podamos entender, dicen: todos los animales y todas las cosas tienen almas, son personas” (Viveiros de Castro, 2013, p. 57). Corazón y alma llegan a constituir una racionalidad basada de una cosmovisión holística, donde el

---

<sup>92</sup> Uso relación intersubjetiva para expresar que, desde la cosmovisión del pueblo *nahua*, los elementos de la naturaleza no son solo objetos, sino que son considerados como elementos que poseen vida, sentimientos, y que incluso tienen *Inyolo* [Su Corazón], por ello, existe un diálogo con los entes de la naturaleza, es decir, con los cuidadores, guardianes o dueños de cada elemento que son parte de la Madre Tierra. En este trabajo, entiendo por intersubjetividad la relación de iguales, de respeto, por lo que, el concepto intersubjetividad es un equivalente homeomórfico (Panikkar, 1996) en cuanto a que es una equivalencia funcional para expresar que el hombre está en constante relación con la naturaleza y la divinidad a partir de la relación de iguales.

<sup>93</sup>Por episteme indígena entiendo a las maneras de interpretar y ubicarse en el mundo vinculada a una racionalidad.

hombre se reconoce como parte de la naturaleza más no fuera de ella, por eso, que el diálogo se construye desde una estructura intersubjetiva.

### **3.2 *Chikaualistli* [fortaleza], *nemilistli* [existencia] y *tlatlepanitalistli* [respeto] en la siembra del maíz.**

*Ni lajlamikayotl tikitake tlen totataua kichiuayaya.*

*San tikitake kenijkatsa kichijke. Nama sampa tojuanti nojkiya, yeka nojkiya, san tikitake, san tikitake, nojkiya, san tikiinta kenijkatsa kichiua. Tojuanti tioui intepotsko (totataua), nama tokoneua. Timikisejya, mostla, uiptla sampa tokoneua kichiuase, tlaj kualí momaka cuenta kenijkatsa, san moneki matlachiajka kenijkatsa uan kejnopa axkana tikateuajse lajlamikilis.*

[La sabiduría lo aprendimos en los haceres y saberes de nuestros padres. Nada más, vimos cómo y qué hacía. Ahora a nosotros nos toca. Pues por eso, nada más, vimos, nada más, vimos qué hacían. Nosotros vamos atrás de nuestros padres, como ahora lo hacen nuestros hijos. El día que nosotros vayamos y ya no estemos (en la tierra), mañana o pasado nuestros hijos harán lo que nosotros hacemos, ellos se dan cuenta cómo, por eso ellos tienen que mirar-participar qué hacemos para que se apropien de la sabiduría].

*Tlampouilistli*, Don Juan Reyes

En este apartado abordo los procesos de socialización y aprendizaje de la sabiduría/conocimientos *nahuas*. Los ejes de análisis se entretajan en un plano social e individual para comprender y analizar el sentido de la transmisión como de los estilos culturales de socialización y aprendizaje. Es así como en este apartado hago énfasis en el sentido de la transmisión vinculado a la categoría *nahua* de *chikaualistli* [energía vital]; en la segunda parte, correspondiente al 3.2.1, vinculo el sentido de la transmisión con la categoría *nahua nemilistli* [existencia] y relaciono los conceptos: socialización y aprendizaje. Esto es así porque considero importante mirar los distintos niveles de intensidades y complejidades en relación con el sentido de la transmisión de la sabiduría/conocimientos *nahuas* en torno al maíz.

En la vida contemporánea, los *maseualmej* de la huasteca veracruzana<sup>94</sup>, reproducen concepciones simbólicas, culturales y cosmogónicas en torno al maíz. La reproducción de estas concepciones puede verse en la ritualidad al *Chicomexochitl*<sup>95</sup>, por ejemplo: la siembra del maíz que se realiza el rito ceremonial al *xinachtli*<sup>96</sup>. El agradecimiento que se realiza en las fiestas rituales al maíz a través de las plegarias y las peticiones se invoca al niño y a la niña maíz para que “salga bien de la casa y puede sentarse en la milpa” o bien a “que regrese a sentarse bien en casa” después de un periodo de crianza en la milpa. La reproducción cultural también es reflejada cuando las abuelas y los abuelos usan el *popochkomitl* (copalero) para inciensar el altar y el maíz, que es una acción cultural que representa *tlaskamatili* [agradecimiento] y *tlatlepanitalistli* [respeto] al maíz.

Dentro de la comunidad cultural, el maíz<sup>97</sup> es una semilla que no sólo sirve de alimento, también es considerado un grano medicinal, por lo que es un cereal sagrado<sup>98</sup> que representa *totlakayo* [nuestro cuerpo] y *chikaualistli* [energía vital] para caminar, pensar, sentir, ser y estar en el *Tlaltipaktli* [Tierra-territorio<sup>99</sup>]; esta semilla también simboliza el centro de la economía y vida social y “su cultivo se vincula (con la tecnología y al ritual) al frijol” (Baéz y Gómez Martínez; 2000, p. 80). Algunos pueblos indígenas comparten,

---

<sup>94</sup> La cosmovisión de los *maseualmej* es reflejada en los procesos de convivencia intercomunitaria en los estares de las fiestas, por ejemplo: en la fiesta del *xantolo* o día de muertos, en la fiesta del elote o incluso en la siembra del maíz, donde los miembros de las diferentes comunidades se visitan para gozar de la fiesta. De acuerdo con Félix Báez-Jorge y Arturo Gómez Martínez “Para los nahuas de Chicotepec la cosmovisión es el referente que da sentido a sus comportamientos económicos y sociales. [...] Su cosmovisión integra las diversas expresiones del imaginario colectivo y las vincula con la vida material y las relaciones sociales. Conciben el mundo a partir de su propia imagen social” (Báez y Gómez Martínez, 2000, p. 79).

<sup>95</sup> *Chikomexochitl* es la dualidad del maíz. Esta dualidad tiene la función de “ayudar al campesino a cultivar los mejores frutos” (Gómez Martínez, 2002, p. 82). Es también considerada la diosa del maíz.

<sup>96</sup> *Xinachtli* es la semilla buena para sembrarse. Por su significado en la lengua *náhuatl*, de aquí en adelante usaré el concepto *xinachtli* para referirme a las semillas escogidas para la siembra.

<sup>97</sup> Se dice que *Sintli* [maíz] es una mujer. Las maldades de *tsitsimi tenantsi* [vieja maldada] madre de *Sintli* hicieron lo posible de separarla de su amado. *Tsitsimi tenantsi* llevó a su hija, *Sintli*, al río para arrojarla en la corriente de agua y así matarla, sin embargo, *Sintli* es arrastrada por la corriente de agua. Para seguir viva, *Sintli* se convierte en semilla y al pasar los días es arrastrada a las orillas de río donde germinó, creció y tuvo a sus hijos, *xilotsitsi* [jilotes]. Adaptación del cuento relatado por Don Alonso. (*Tltempouilli*, Alonso de la Cruz Dolores, 12/sep/2015-01).

<sup>98</sup> En la cosmovisión *tzeltal*, el maíz es un grano sagrado como lo es también la milpa (Paoli, 2003).

<sup>99</sup> Nótese que la traducción que hago es de tierra-territorio por lo siguiente: dentro de la cosmovisión *náhuatl*, el maíz tiene una memoria histórica construida a través del mito. El mito es el referente cultural que da sentido a los procesos de transmisión. Entonces el mito se cuenta a partir de un territorio y solo cobra sentido y significado en ese territorio. Entiendo el territorio como el espacio donde se comparte una historia, una lengua, una cultura. (Díaz, 2003; Rendón, 2003).

con los *maseualmej*, estas concepciones, es decir, consideran al maíz como una planta generadora de vida, por ejemplo, para los tseltales de Chiapas “el maíz es la planta fundamental, la referencia clave de la agricultura y de la cultura. No sólo es la producción de un cereal, es un momento muy importante de la regeneración del *kuxlejal*” (Paoli, 2003, p. 58).

Los *maseualmej* consideran al maíz un ente vivo, que además de estar vivo también es aquél que tiene emociones, sentimientos y digno de ser respetado porque es el principio de la *chikaualistli* [energía vital], al respeto, la señora Sebastiana María Dominga, quien es partera, sobadora, hierbera y curandera de la comunidad, relata: “*Ne sintli yoltok*”. *Tla santitepeua sankampaueli nojkiya mokuesoua pampa ta titepeua* [El maíz está vivo. Si lo tiras por dondequiera él se pone triste porque tú lo tiras]. (*Tlatempouilli*, Sebastiana María Dominga, 10sep2015-01).

*“Ne sintli ne yoltok. Yeka kejni mokuamotla ni konemey, ‘ámo kejnopa xichiuaka, ni sintli ni yoltok’. Yeka na kampa nimelauas kimakajtoke tlalchi ni sintli, na nimoma ajuis uan ni tlalanas, pampa, ¿kinke para uetstok?, kimakaaajtoke”.*

[El maíz está vivo. Cuando los niños tiran (la semilla), ‘no traten así al maíz, él está vivo’. Cuando encuentro el maíz tirado en el suelo, soplo mi mano y después lo levanto, ¿por qué el maíz está tirado en el suelo?, lo han tirado]. (*Tlatempouilli*, Catarina María de la Cruz Martínez, 12sep2015-01).

El maíz como ente que tiene vida ha de ser respetado. Este grano es sagrado, no se puede jugar ni tirar las semillas de maíz en cualquier rincón de la casa-solar<sup>100</sup>, pues esta actitud y comportamiento es reprobable para las abuelas y los abuelos de la comunidad. En el testimonio anterior, la señora Catarina María de la Cruz Martínez hace énfasis: “cuando encuentro el maíz tirado en el suelo, soplo mi mano y después lo levanto”. Soplar la mano es un acto que expresa reverencia, perdón, respeto y humildad. Por lo tanto, puedo inferir que soplar la mano significa un acto de humildad frente a la semilla, así también una petición y ruego para que los *maseualmej* sean dignos de consumir el maíz.

Estas formas de venerar al maíz son parte de las prácticas educativas que se reproducen en la ceremonia ritual al *xinachtli* y en la fiesta del elote. Sin embargo, la concepción de ente vivo, desde el imaginario colectivo del mundo *maseuali* no lo es para el pensamiento

---

<sup>100</sup> Casa-solar me refiero al terrero que se ubica la casa de la familia, incluida el patio y muchas veces las huertas familiares. La mayoría de las casas-solares viven hasta más de cuatro familias.

occidental. En la sociedad occidental y capitalista el maíz sólo es un producto en tanto que produce ganancia y no pasa de ser un objeto comercial, es fruto de la naturaleza en cuanto un recurso a partir de ganancia-ganancia. Al contrario de la sociedad occidental y capitalista, quiero destacar que los *maseualmej* viven bajo los patrones del mundo global y es cierto que el maíz también se vende, pero antes de ser un producto de mercadeo es un ente al que se le otorga respeto, su venta es viable en cuanto hay abundante cosecha y esto es posible porque se agradeció con ofrendas, peticiones y danzas. En este sentido, en la concepción *nahua*, a través de la ceremonia ritual al *xinachtli* y la fiesta del elote a las nuevas generaciones se les educa para que respeten al maíz y no sólo considerarlo como un producto de consumo alimenticio, pues desde el imaginario cultural, el maíz se “había ido de los *maseualmej*” por no otorgarle respeto ni agradecimiento a la Madre Tierra por la cosecha.

En relación a la educación escolarizada, los conocimientos en torno al maíz se realizan a partir de la recuperación de los saberes agrícolas, cuando las y los docentes preguntan a las niñas y a los niños cómo se lleva a cabo la siembra del maíz y el frijol, “dibujamos y también escribimos como se siembra el maíz pero en *náhuatl*” (*Tlatempouilli*, Yoselin Martínez, 26sep2016-02); el trabajo escolar que se realiza es la descripción de la actividad de la siembra del maíz y a través de los dibujos y escritos se reproducen las prácticas culturales comunitarias; particularmente, estos saberes y conocimientos son abordados en las clases de la asignatura de lengua indígena, *náhuatl*<sup>101</sup>. Entre la enseñanza escolar y la enseñanza comunitaria se reproduce una tensión en las formas de transmisión cultural porque muchas veces en el contexto escolar los estilos culturales de aprendizaje son invisibilizados en las prácticas escolares (Bermúdez y Núñez, 2009).

Las abuelas y los abuelos de la comunidad argumentan que el maíz es tan necesario como el agua, puesto que además de ser *totlakayo* [nuestro cuerpo] también es *toejso* [nuestra sangre]. Antonia María Martínez conocida como Nana Kojkatitla, especialista en curar los empachos en bebés y en niños, comparte diciendo que “*Ne sintsi ipati, pampa kajyaj titlakuatijkate, yaika tiyoltoke, keuak yajni totlakayo, uan tla axkana tiuatok ya*

---

<sup>101</sup>En el capítulo cuatro se aborda los procesos de aprendizaje implementados en la escuela en torno la sabiduría/conocimientos *nahuas*.

*axkana, katsa san maseca timokouis como quiera tikuas, tikuatok, yeka nopa ipati*” [El maíz vale, porque con el maíz nos alimentamos, vivimos gracias al maíz. El maíz es nuestro cuerpo, porque si no lo consumes no eres nada, aunque compres maseca vas a consumir (el maíz), lo consumes, por eso (el maíz) vale]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 10sep2016-01).

El maíz sustenta la vida porque él mismo es la vida, sin él el hombre no existiría, y a su vez, para que este grano exista necesita el trabajo del hombre. El hombre y el maíz estrechan una relación intersubjetiva, en que ambos se cuidan y se protegen para la concepción de vida, al respecto Antonia María Martínez, nana Toña Kokajtitla, sigue contando: “*kejnopa [...] matimokuitlauika, tanto como tojuanti como ya*” [pues por eso tenemos que cuidar el maíz, así como nosotros lo cuidamos, él también nos cuida]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 10sep2015-01).

Si bien los *maseualmej* están hechos de maíz, que a través del consumo se convierte en sangre y cuerpo, entonces a este grano sagrado se ha de otorgarle cuidados, desde su crianza en la milpa hasta los procesos de nixtamalización<sup>102</sup> para convertirlo en masa y luego en productos de alimentación. Cuidar al maíz implica respetarlo porque provee de *tlakualistli* [alimento] para fortalecer la *chikaualistli* [energía vital], “*ni sintli techmaka chikaualistli, axkana tiitstoke sanká atl, yeka moneki timokuitlauise para tiyoltose, moneki timokuitlauise*” [Pues el maíz nos da fortaleza, no vivimos sólo con agua, pues por eso tenemos que cuidarlo para que estemos vivos, lo tenemos que cuidar]. (*Tlatempouili*, Alonso de la Cruz Dolores, 09sep2015-01) y evitar las hambrunas.

A través del consumo, el maíz, otorga *chikaualis* [energía vital] para que así el hombre pueda hacer su trabajo, “*para tojuanti ni sintli techtlamaka yeka tiyoltose, techmaka chikaualis*” [para nosotros el maíz es el alimento que nos mantiene vivos, es quien nos da fortaleza]. (*Tlatempouili*, Juan Martínez Isabel, 13sep2015-01). De esta manera, al maíz *kitlepanita* [lo respetan] con ritos, ofrendas y fiestas para que “*axka matechkajteua*” [no nos deje]. (*Tlatempouili*, Sebastiana María Dominga, 09sep2015). Algunos estudios,

---

<sup>102</sup> Proceso de ablandamiento del maíz. En la huasteca veracruzana, se usa agua hirviendo y cal para iniciar el proceso de nixtamalización, se reposa al maíz entre cuatro a seis horas, según la capacidad del recipiente, que puede ser olla de barro, y la cantidad del maíz a nixtamalizar.

desde la antropología, afirman que para los pueblos indígenas el maíz representa la vida misma del hombre, en cuanto a que son hombres de maíz (González Torres, 2007; Esteva, 2003).

### **3.2.1 Hilos para un tejido. *Nemilistli* [existencia] y socialización en la siembra del maíz.**

La *nemilistli* [existencia] denota una dimensión cosmogónica y sagrada en cómo los *maseualmej* se relacionan con el maíz. Esta *nemilistli* está caracterizada por las formas de Caminar-Ser y Sentir-Estar en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] bajo una figura del mundo (Villoro, 1993) con su propia episteme. *Nemilistli*, a partir de estas dos dimensiones de existencia: Caminar-Ser y Sentir-Estar en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra], está vinculada a una serie de prácticas culturales comunitarias que las abuelas y los abuelos dejaron enseñados a las nuevas generaciones y que continúa de generación a generación. Estas prácticas son: inciensar en el altar, ofrendar aguardiente, refresco<sup>103</sup> y pan al *xinachtli*, maíz, invocar a la Madre Tierra y a la virgen María para los cuidados de su crianza en la milpa, llevar al maíz en la milpa y nuevamente realizar su ritual mediante la elaboración de la cruz adornada con flores de temporada, esparcir refresco y aguardiente en la tierra. Sin embargo, estas prácticas culturales comunitarias han sido transformadas a través de los años, por lo que no hablo de prácticas esterilizadas<sup>104</sup> sino de prácticas re-significadas y reivindicadas.

*Lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] sobre el maíz se ha transmitido de generación a generación. El sentido de su transmisión y socialización está vinculado con la *nemilistli*: el Caminar-Ser y Sentir-Estar en el *Totlaltipak* [Nuestra Tierra], en una relación de reciprocidad y de complementariedad con la Madre Tierra. De esta manera, la socialización está enlazada desde un sentido ontológico, deontológico, filosófico y cosmogónico que configura la existencia del Caminar-Ser y Sentir-Estar en la formación de la persona. La *nemilistli* cobra distintos niveles de intencionalidades y complejidades a partir de los planos: individual y social.

---

<sup>103</sup> El refresco llegó a sustituir la bebida llamada *tsopelkayotl*, que era una mezcla de agua y pilón.

<sup>104</sup> Por prácticas esterilizadas me refiero a que no hablo de prácticas puras.

La siembra del maíz es considerada un espacio de socialización de *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], ya que las niñas y los niños desde temprana edad, aun estando en el rebozo y brazos de la madre, se incorporan en las actividades de manera tácita (Pérez Ruiz, 2013). Ruth Paradise (2010) llama a esta forma de socialización, colaboración tácita.

Ahora bien, antes de hilvanar y entretejer los procesos de socialización y aprendizaje de *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] sobre el maíz, es preciso aclarar que uso el concepto *xinachtli* para referirme a la semilla buena para sembrarse, pues en su etapa de maduración se le llama *xilotl*, jilote en español, y cuando ya está lista para su consumo se le llama *sintli*, maíz, que representa el fin de su crianza. También quiero mencionar que el rito ceremonial al *xinachtli* ocurre dos veces al año: el primero es en diciembre, que se realiza el *tonalmili* [la siembra del sol o de sequía] y el segundo se refiere al *xopalmili* [la siembra de las lluvias].

Los procesos de socialización de *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] cobran relevancia en las prácticas culturales comunitarias, es decir en los momentos de ritualidad agrícola, peticiones, plegarias, la preparación de la comida, comer en la milpa y los momentos de siembra. Estas prácticas encarnan las experiencias cotidianas, los diálogos cotidianos y los saberes que se entretejen en los procesos de transmisión intergeneracional, hilvana las pautas culturales configurando el sentido de las ritualidades. La *nemilistli* constituye el caminar, pensar y sentir<sup>105</sup> de los procesos de aprendizaje desde el contexto social o comunitario.

En los procesos de socialización, la familia y la comunidad transmiten los códigos simbólicos y cosmogónicos para venerar al maíz, abren espacios para dialogar y encarnar al maíz. Es así que la siembra del maíz constituye un espacio para ofrendar, acompañar, pedir peticiones y alimentar; pues la siembra no se concibe como el entierro de las semillas sino un espacio en el que se rinde veneración al maíz, desde los inicios de la selección de semillas llamadas *xinachtli*. Por tal motivo, el *tokilistli* o siembra del maíz brinda el espacio para enseñar, aprender y transmitir la sabiduría/conocimientos

---

<sup>105</sup>En la concepción náhuatl el pensamiento es posible porque hay un vínculo con el corazón, es decir, no se puede pensar sin el corazón, sino que el corazón es el camino hacia el conocimiento.

*nahuas* a las nuevas generaciones al tiempo que se reproduce la concepción cosmogónica y cultural en torno al maíz.

En la siembra del maíz, el rito ceremonial al *xinachtli* expresa el agradecimiento y respeto a los granos de maíz que han de sembrarse. Al respeto Antonio Paoli menciona que “en la tradición tseltal es normal que reciba "respeto" todo grano de maíz, pero el que va a sembrarse mucho más” (Paoli, 2003, p.58). En el rito ceremonial del *xinachtli*, las abuelas y los abuelos transmiten los conocimientos sagrados a través de los actos de ofrendar alimentos, los *tlanojnotsistli* [peticiones y plegarias] y del *tlapopochuili* [ofrecer copal].

Ofrendar al maíz es un acto de agradecimiento y reciprocidad a la naturaleza para que este grano germine en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] y pueda alimentar al *maseuali*, como lo explica la siguiente narrativa: “*Yejka moneki titlalis se tlakualistli pan motlaixpan, titlapopochuis uan se ome xochitl titlalilis moxinach. Pampa moneki timotlaskamatilise pampa ika ya tiyoltokej*” [Pues por eso tienes que ofrendar en el altar, pasar el copal y poner unas cuantas flores a tus semillas. Tenemos que estar agradecidos porque por él nosotros podemos vivir]. (*Tlatempouili*, Alonso de la Cruz Ruíz, 08sep2015). En este sentido, la ofrenda se convierte en un puente para el diálogo intersubjetivo que posibilita la relación de complementariedad entre hombre-mujer-naturaleza-*tlaltipaktli* [tierra-territorio].

*Yejka nojkiya titlatlalilis moxinach, yeka nopa moxinach, tontlakopaluis. Kisteuas pan toxajkal, pan tlaixpan. Kejma kikuijti asiki sampayano pan tlaixpan, titlapopochuis, asikoya. Nopeyo tikilajmikilise, kejme axkana uelis tichiuilis iiluij uankino uelis tichiuis kema tlatekpichoua.*

[Pues por eso pones ofrendas al maíz, porque es tu maíz y le ponemos su copal. Él tiene que salir de nuestra casa desde el altar y cuando lo cosechemos otra vez tiene que llegar al altar y otra vez lo perfumamos con el copal]. (*Tlatempouili*, Sebastiana María Dominga, 09sep2015).

La ofrenda es una práctica ritual que simboliza la veneración al maíz, a su vez, representa los medios culturales para invocar a las deidades de la naturaleza que hacen posible su crianza en la milpa. Referente a esto, el cuidado del maíz no sólo es físico sino también emocional y espiritual. Por ello, en la siembra del maíz se realizan ritualidades para pedir

a los entes de la naturaleza y el Creador-Dios, mediante oraciones y plegarias, a obtener una buena cosecha, como explica el relato del señor Juan Martínez Isabel.

*Yejka tla titlalisejya tlaixpanteno nopa toxinach, tikixtijiya pan popochkomitl nopa tlikoli, nopa kopali, titlapopochuilis kini (con su mano derecha realiza movimientos circulares). Titlajnonotsas tlaixpa uan peuasa titlamakas, nopa pantsi titlalilis...galletas... Titekilis achi cafej, achi refresco uan achi uino titekilis nopa (xinachtli) para tikauatijya mila. Titokati para ma eli sintsi.*

[Cuando ya pones el costal de maíz frente al altar, entonces recoges las brasas del fogón al rojo vivo y las colocas en el copalero, empiezas a inciensar al maíz así (con su mano derecha realiza movimientos circulares). En el altar pides bendiciones para el maíz y le ofrecemos pan...galletas...Esparces café, refresco y aguardiente a las semillas porque ya lo llevarán a la milpa. Iremos a sembrar para que crezca el maicito]. (*Tlatempouili*, Juan Martínez Isabel, 14sep2015).

Antes de realizar la siembra, al maíz se le efectúa una ceremonia simbólica, donde se invoca al *Chikomexochitl* y al Creador-Dios<sup>106</sup> para su estar bien en la Madre Tierra, para que crezca bien en la milpa a pesar de la sequias o tempestades. Al respecto, cuando se le preguntaba al señor Juan Martínez ¿cómo se realizan los *tlanojnotsistli*? [peticiones y plegarias], él comparte el siguiente relato:

*Titlanonotsuiliya ne totata, tonana pampa titokaseya. No inixpan tikuiteua xinach, tiajseya titokati, nomaj kitlachili, nomaj kimokuitloui, ma eli... notitoka. Pano, nojkiya ya titlachistoke, tla axkana nopa toelo axkana titlachistose, solamente ne toelo, se tlaxkali tikuase para tiyoltoke. Yeka ijkinio ti tlajtiani para titokajti. Noti olupaki ti tokatijya.*

[Le hablamos al padre y a la madre celestial para que ellos se den cuenta que ya vamos a sembrar. Recogemos el maíz enfrente de ellos para que se den cuenta que vamos a sembrar, para que ellos vean y cuiden al maíz, que crezca, así...sembramos. Sin nuestro elote no somos nada, solamente el elote, nos sostenemos de las tortillas para estar aquí con vida. Por eso pedimos para el maíz, para la siembra. Nos alegramos, estamos contentos el día de la siembra]. (*Tlatempouili*, Juan Martínez Isabel, 14sep2015).

Es así como los *maseualmej* se relacionan con la naturaleza, con los entes sagrados y la divinidad. Esta concepción es concretada en los diferentes momentos del calendario agrícola en el cual se crea el diálogo intersubjetivo, donde el hombre y mujer dialogan, *tlanojnotsa* [hacen plegarias y peticiones] y ofrecen ofrendas a los entes y deidades de la naturaleza creando así un espacio de convivencia intersubjetiva que da sentido al principio de la reciprocidad y complementariedad. En estas prácticas rituales las abuelas

---

<sup>106</sup> En los ritos ceremoniales al *Chikomexochitl* se puede observar el sincretismo religioso.

y los abuelos invocan al *Chicomexochitl* y a la virgen María<sup>107</sup> para rendir veneración y agradecimiento al maíz, tanto en la cuestión simbólica, cultural, social e incluso económica, como lo explica el siguiente *Tlatempouilli* [narrativas].

*Nitlajtilya icera, nitlajtilya icera, nikonmaitos...kenijkatsa yati pan tlaltitla, kejnani tona, kikonantok tonati, tlajyouiti, tlajyouiti tikita ika tioltojke, tla axya axkana tiyoltosej. Uan yejka tikonmaitos, titlanojnotsilis, eyi padres nuestros, nitlaapachouilis, nitlatis se icera, kejnopa. Nopa pilxinachtsi nopeyo mantos pan tlaixpamitl. Yeka tikilis nopa tonana ma kitlachiltoj.*

[Le enciendo su cera, le invoco... 'vas a estar bajo tierra, ya que te vamos a sembrar', como ahorita que hace mucho sol, va a estar en el sol, va a sufrir, va a sufrir porque por él estamos vivos, sin el maíz no estaríamos aquí vivos. Es por eso que nosotros le hablamos al maíz, le hacemos sus tres padres nuestros, le ponemos su flor, le encendemos su cera, así lo hacemos. El maicito allí está sentado frente al altar. Le decimos a la madre<sup>108</sup> que lo cuide]. (*Tlatempouilli*, Catarina María de la Cruz Martínez, 10sep2016).

En esta ceremonia, las abuelas y los abuelos cumplen un papel primordial en los procesos de *tlanojnotsistli* [las plegarias y peticiones], pues a través de estos actos se la protección para que los animales no maltraten a las matas del maíz y tampoco a que jueguen con los jilotes, los elotes y el maíz.

En la siembra del maíz, la ceremonia al *xinachtli*, se invoca a la *Chikomexochitl* para que "salga contenta de la casa". El papel de los *tlanojnotsistli* [plegarias y peticiones] cumplen una función simbólica y cosmogónica para que *Chikomexochitl* viva con los *maseualmej*.

*Kejma titojke tikinmijitike piomej uan nitlapopochjuili xinachtli. Nomontli nichilijki 'tlauei yeyejtsi titlapopochjuiliya xinachtli ma, yeyejtsi tikamauiya xinachtli'. Na nikiili xinachtli: 'sanke tikisteua san kejnopa ti asiki ni kalijtik'. Tichike tamali. Tiajke uajka titetlamakato, nepa ne Sacayo.*

[Cuando sembramos matamos pollos y sahumamos al maíz. Mi yerno me dice 'qué hermoso pasas el copal sobre el maíz, hablas bonito al maicito'. Le digo a la semilla: 'así como se va, así se tiene que regresar a casa'. Hicimos tamales. Fuimos a dar de comer a los sembradores hasta *Sacayo*]. (*Tlatempouilli*, Ana María Cruz, 08sep2015-01).

---

<sup>107</sup> En las prácticas culturales comunitarias, particularmente en las prácticas rituales, son manifestados los procesos de sincretismo cultural y religioso. La *Chikomexochitl* es la deidad del maíz, la diosa del maíz, desde sus referentes étnicos y cosmogónicos, mientras que la virgen María es la apropiación de una diosa extranjera, su apropiación obedece que los *maseualmej* resistieron a los embates del colonialismo religioso y buscaron los modos de seguir con sus prácticas rituales a partir de la apropiación de lo ajeno (Bonfil Batalla, 1990).

<sup>108</sup> Para los *maseualmej* cuando nombra *tonana*, que en *náhuatl* quiere decir madre, hacen refiriéndose a la virgen María.

De esta manera todos se cuidan porque “todos tenemos corazón” (Lenkersdorf, 2008, p. 73) en el plano mundo-vida desde la cosmovisión y episteme *nahua*. La concepción de estar-ser en el mundo está vinculada a los atributos simbólicos que otorgan a los elementos de la naturaleza, principalmente del maíz y la milpa. Entonces los *tlanojnotsistli* [plegarias y peticiones] se construyen con un *náhuatl* especializado, con un *náhuatl* ritualizado, que además de la lengua, también es pertinente saber *tlapopochuis* [ofrecer copal].

El *náhuatl* ritualizado consiste en saber en qué momentos dar énfasis a las palabras, que frases son adecuadas para las plegarias y peticiones, en qué momento cambiar tonos de voz, en qué momentos entra el baile con el copal para perfumar a las semillas sagradas, *xinachtli*, y sobre todo en qué momento se ofrenda a la *Chikomexochitl*. Alfredo López Austín distingue que para los *nahuas* existen dos formas distintas de expresión, “No puede usarse el mismo tipo de discurso ante los semejantes y ante los seres encubiertos, los sobrenaturales. El hombre cree poder hablar con quienes no se le hermanan cabalmente; pero sus palabras deberán ser otras, específicas. (2004, p. 395-396). Esta otra forma de expresión es el *náhuatl* ritualizado, pues se convierte es uno de los puentes para que el hombre y mujer *maseuali* se comuniquen con los seres no humanos.

El *náhuatl* ritualizado es enseñando a través de las plegarias y peticiones, cuando se pide protección para el maíz de las sequías y las tempestades, cuando se le invoca diciendo a la *Chikomexochitl* que “así como se va, así se tiene que regresar a casa”. Por esta razón el yerno de la señora Ana María Cruz (08sep2015-01) reconoce los saberes y haceres que su suegra realiza en la ritualidad. También considero necesario recalcar que el hecho que la señora Ana María Cruz “habla bonito” significa que ella ha construido sus saberes y pensamientos en cómo invocar a la deidad del maíz, *Chicomexochitl*, a través de la experiencia.

La acción de *tlapopochuili* [ofrecer copal], que *kipopochjuiya xinanchitl* [ofrecer copal al maíz] es una forma de despedir al maíz, así como entregarle agradecimiento para que esté contento. En esta ceremonia ritual se reproduce la concepción simbólica que el maíz es un ente vivo, pues es un sujeto con corazón, que escucha, que siente, y despedirlo

cuando se va a la milpa es esperar su regreso, como lo señala la señora Ana María Cruz, cuando le pregunte por qué *kitlapopochuiliya* [acto de ofrecer copal] *sintlí*, el maíz.

*¡Ah! para yeyejtsi kisteua icha xinachtli, yajaya nopa uakakiya kenopa tlapopochuiaya. Refresco nítlali, pantsi ni makak makiua, majne como yoltok xinachtli. Kisteki icha, nikilia: 'ti kisteua mocha sampa ti asiki mocha', ni kijlia.*

[¡Ah!, eso para que el maíz se vaya contento, que salga contento de la casa, desde antes se viene haciendo, desde antes sahumaban con copal. También puse refresco y pan (en el altar). El maíz es como si estuviera vivo, está vivo. Salió de la casa, le dije a la semilla, al maicito- 'te vas de la casa, pero otra vez vas a regresar, vas a llegar a tu casa'.] (*Tlatempouili*, señora Ana María Cruz, 08sep2015-01).

En este testimonio, las ofrendas y el diálogo son elementos que vinculan la relación entre sujetos en convivencia intersubjetiva con la naturaleza, pues a partir de los diálogos en el altar el grano de maíz cobra corporeidad. Es importante destacar que el *tlapopochuilis* [ofrecer copal], y *tlanojnotsistli* [las plegarias y peticiones] constituyen dos estrategias pedagógicas que encaminan a que la niña y el niño interpreten los elementos culturales que hace posible las prácticas culturales de respeto al maíz, por lo tanto, éstas son prácticas educativas que configuran a la formación de sujetos capaces de respetar y agradecer a las divinidades y entes de la naturaleza por el inicio de un nuevo ciclo agrícola. A través de estos actos educativos, las niñas y los niños se apropian de los significados de veneración y respeto al maíz.

Erika: Sí, primero *tipopochuisuan titlalilis se* [inciensas y le pones una] vela, luego *tikatsetseluis* [esparces] agua bendita y ya se lo llevan a la milpa.

Silvia: *¿Kenke kipopochuiya?* [¿Por qué inciensan?]

Erika: Para que Dios lo reciba porque allá en la milpa ya no *kipopochuiya* [ya no inciensan].

Irvin: Para que crezcan bien.

(*Tlatempouili*, quintogdogpo-1, 08mar2016).

*Tlapopochuili* es el acto de copalear o inciensar el lugar u objetos que se quieren venerar y bendecir, a través de este acto se transmite los códigos simbólicos en torno al maíz, copalear significa el proceso para levantar al maíz y llevarlo a la milpa. Las y los niños mencionan que *tlapopochuiliya xinachtli* [inciensar el grano de maíz] es una manera de otorgarle fortaleza para que crezca, como lo expresa el niño Irvin Reyes "Para que crezcan bien" (*Tlatempouili*, quintogdogpo-1, 08mar2016). A partir de lo anterior puedo deducir que inciensar es también una estrategia pedagógica que permite transmitir el

respeto que se tiene hacia al maíz. Así también, las y los niños expresan que *momajitoua* [orar] es un acto de querer al maíz para que no lllore, “ya que si no le hacemos (su oración) vamos a encontrar en la milpa que llora. Le echan agua bendita. *Kitsatsiliaj Dios para maj kinkaki. Ma kuali eli*” [Le hablan a Dios para que haya elotes. Que crezca bien. (*Tlatempouili*, Irvin Hernández, sextogdogrupo-1, 08mar2016). Cabe señalar que en las comunidades indígenas hay un tiempo para dialogar con la naturaleza, hay un momento de diálogo de acuerdo al calendario agrícola, estos momentos de diálogos también son momentos de transmisión inter-generacional.

Los actos de *tlapopochuili* y *tlanojnotsistli* son actos rituales que tienen una continuidad histórica, como lo expresa la señora Ana María Cruz en su testimonio citada párrafos arriba, pues como ella lo indica que “*uajkakiya kenopa tlapopochuiaya*” [desde antes se viene haciendo, desde antes *titlapopochjuiliya* (le han ofrecido el copal)]. Esta expresión de *uajkakiya* [lo antiguo] lleva a hilvanar el sentido de la transmisión y está relacionada a la continuidad de una memoria histórica, reconfigurado en un espacio-tiempo.

Ahora, cabe preguntar ¿qué significado tiene realizar estos actos ceremoniales en la siembra del maíz y cuál es el sentido de la transmisión respecto a la dimensión educativa de la sabiduría/conocimientos *nahuas*?, ¿qué significa dar ofrenda al maíz desde la mirada educativa? La respuesta a estos cuestionamientos tiene especial atención a lo que expresa la señora María Isabel Cruz: “*ma yeka axka tlaixua. Seuelta kijtoki ne noueue uan axtlaixuak, axtle kichiuilike, yonachi kafe axka ki makake, yo sen cera uan axkual*”. [Por eso no hay maíz. Sembrar y no ofrendar no es bueno; una vez así le pasó a mi *ueue*<sup>109</sup>, sembró, pero no se dio porque no le ofreció ni una vela y pues las matitas solo se secaron]. (*Tlatempouili*, María Isabel Cruz, 07sep2015). Esta expresión lleva a esclarecer que la ceremonia ritual al *xinachtli* está estrechada a los procesos de crianza en la milpa, para su estar en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra].

Cuando pregunté a las abuelas y los abuelos cómo enseñaban a sus hijas e hijos la sabiduría/conocimientos *nahuas* en torno al maíz, respondieron que al “estar allí” es como se apropian de la sabiduría. El “estar allí” es una acción que se explica por la presencia,

---

<sup>109</sup> Dentro de la comunidad cultural, los *ueues* vienen siendo los padrinos guían a las hijas e hijos de la comunidad.

la participación y la mirada que guían los procesos de socialización y aprendizaje, “*yeja seki no kiita kenikatsa mo chiu se tlamantli. Inniuanti nojkiya ki ixmachiliaj tlen tojuanti tichitijkate. Kema tioui ti ontetlamajka sekij youi uan sekij axkana, kejnopa*” [Pues ellos están viendo lo que hacemos. Ellos se enseñan de lo que nosotros hacemos. También los que quieren ir (a la milpa) con nosotras a llevar la comida a los sembradores (en la milpa) van, y los que no pues se quedan]. (*Tlatempouili*, María Isabel Cruz, 07sep2015).

En el testimonio de la señora María Isabel Cruz puede observarse los tiempos y espacios de aprendizaje. A través del estar allí las niñas y los niños participan tanto de manera tácita como fáctica en las actividades del sembradío. “Ellos están viendo” ejemplifica como a través de la mirada las nuevas generaciones se apropian de la sabiduría/conocimientos *nahuas*; está expresión enfatiza la construcción del aprendizaje, pues no es una mirada simple, sino una mirada profunda que crean los esquemas culturales para producir conocimientos a través de la vivencia, como expresa el siguiente *tlatempouili* [narrativas], “*injuanti ki itstikate tlachketl tichiua, kejnikatsa tichiua, kejnikatsa titlalana sintli*” [Ellos ya están viendo lo que hacemos, cómo lo hacemos, cómo levantamos el maíz]. (*Tlatempouili*, Sebastiana María Dominga, 09sep2015).

Otro elemento que resalta en los procesos de aprendizaje en las anteriores *tlatempouili* [narrativas] es la frase: “ellos se enseñan lo que nosotros hacemos”. Esta frase enuncia el principio autónomo del aprendizaje, pues a través de la voluntad y decisión propia los infantes participan ayudando a sus mayores en las actividades del sembradío.

Dentro de los procesos educativos se deja que la niña y el niño tenga la iniciativa para participar en las diversas actividades del sembradío, como puede ser ayudando a escoger semillas, *xinachtli* para la siembra, o bien participando-ayudando en el rito ceremonial de los granos de maíz. Antonio Paoli (2003) llama a este proceso educativo, en sus estudios con los tseltales, autonomía e integración comunitaria en el proceso educativo. Conuerdo con este autor, pues los procesos educativos, en el pueblo *nahua*, las niñas y los niños se apropian de la sabiduría/conocimientos *nahuas* a partir de su integración comunitaria, es decir, en los haceres de las prácticas culturales comunitarias.

En este proceso educativo, el aprendizaje es participativo, vivencial y autónomo. Es participativo porque desde que las niñas y los niños están vivenciando las prácticas ya

están participando, es el estar allí que cobra sentido las prácticas porque no es algo inventado, sino que se vive la experiencia y es autónomo porque se deja a que ellas y ellos tomen la iniciativa para integrarse en la vida comunitaria. Lo anterior se refleja en la siguiente observación:

8:30. Hrs am. Estamos en casa del señor Antonio. Él me invitó a tomar una taza de café con su familia, cuando terminamos de tomar el café don Antonio se paró y se dirigió a la sala de su casa, él se fue a parar cerca del altar, lo siguieron su esposa e Inés. Inés es la nieta menor de don Antonio, cursa el segundo grado de preescolar, ella habla perfectamente el *náhuatl* y el español.

8:55 hrs. am. En frente del altar, de la casa del señor Antonio, se encuentra el costal de maíz. Después del rito ceremonial al *xinachtli*, es decir, después que roció agua bendita e incensó a las semillas de maíz, Don Antonio llama a su esposa para que le ayude a buscar una bolsa de plástico. Inés, niña de cinco años, nieta del señor Antonio, está parada a un lado del costal de maíz, *xinachtli*. Cuando el señor Antonio pidió a su esposa a que le ayudara a buscar una bolsa de plástico, Inés dio la vuelta y se dirigió a la cocina a traer la bolsa que solicitó su abuelo. Cuando Inés llega al altar, ella le ayuda a su abuelo a recoger las flores y las echa en la bolsa de plástico mientras su abuelo amarra el costal de maíz con un mecate. Cuando Inés termina de recoger las flores se queda parada muy cerca del altar, desde su lugar mira a su abuelo guardar la vela y sus coas en el morral. (Observación, acto ceremonial, casa señor Antonio, 01jul2016)

En la bendición o rito ceremonial al *xinachtli*, que expresa la anterior observación, se dilucida cómo la niña se integró en las actividades que realizó el abuelo, ella efectuó las actividades sin recibir órdenes, ni mandatos, pues solita se incluyó a ayudar a su abuelo a guardar las flores. En este acto, la participación, la observación y la ayuda configuran los procesos educativos endógenos-comunitarios. En este mismo espacio, le pregunté al señor Antonio por qué ponía el maíz, las flores y el refresco en el altar, al cual respondió: “*kejnopá kiitaroua, para ma tlaeli* [así corresponde, para que haya buena cosecha] (*Tlatempouilli*, Antonio Hernández, 01jul2016).

La observación muestra cómo las niñas y los niños se integran en la vida comunitaria a participar en las prácticas culturales comunitarias. Puedo enfatizar que se aprende en la vivencia, la observación y la participación. Bárbara Rogoff, Ruth Paradise, Rebeca Mejía, Maricela Correa-Chávez y Catharine Angelillo (2010) hablan de la observación aguda. Para estas autoras, la observación es un aspecto de la participación, al respeto, ellas mencionan que la “participación intensa en comunidades se refiere a una observación

aguda y a la escucha con expectativas de involucrarse en una actividad o en el proceso de realizarla” (*ibid*, p. 98).

En los párrafos de arriba mencioné que la siembra de maíz constituye un espacio de socialización de la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] desde los procesos de selección de las semillas, la ceremonia o bendición al *xinachtli* hasta la siembra en la milpa. En estos espacios, la participación de las nuevas generaciones propicia un aprendizaje a partir del estar haciendo.

El rito ceremonial del *xinachtli* en frente al altar, como lo refleja la anterior observación realizada en casa del señor Antonio, es un espacio de socialización, porque a través del rito se reproducen las prácticas culturales comunitaria, por ejemplo: cómo poner el *xinachtli* en el costal, a dónde van a colocar las velas y en qué momento ofrendar frente al altar e invocar a la *Chikomexochitl*. En este acto, los mayores guían las ritualidades, pues ellos inician los procesos de ritualidad para venerar y rendir culto al maíz.

8: 30 hrs, am. Estamos en la casa de la señora Sebastiana Dominga. La señora Sebastiana y su esposo vacían el *xinachtli* en un costal, posteriormente, el esposo busca algo entre los morrales de la milpa, el señor encuentra una coa y la acomoda en su morral de siembra. Mientras tanto, la señora Sebastiana acomoda el costal frente al altar, una vez que ha acomodado el costal inicia el ritual para bendecir y pedir protección al *xinachtli*. Ella, la señora Sebastiana, inicia su ritual con la señal de la cruz, prende dos velas debajo del altar y una más la coloca en medio del costal de semillas de maíz. La señora empieza a orar por el padre nuestro y Santa María, después pide a Dios protección a la *Chikomexochitl*. Ella invoca a la *Chikomexochitl* diciendo “*nojkiya ti tlaijyouijti ne mila*” [en la milpa también vas a sufrir], pide su estar en la tierra y que crezca bien en la milpa. Después de realizar sus oraciones empieza a bendecir el *xinachtli* con agua bendita e incienso el altar y el *xinachtli*, también enciende una vela encima del *xinachtli* y después ofrece pan y refresco. Marisol, la nieta de los señores, permanece observando a su abuela; ella está sentada, en una silla de madera, cerca de la puerta principal de la casa de asbesto, desde su lugar observa a su abuela realizar el ritual. Cuando la señora Sebastiana empieza a rociar el agua bendita en el altar y al *xinachtli*, Marisol se acerca al altar y pide a su abuela bendecir el *xinachtli*, su abuela le dice: “hazlo así” enseñándole cómo tiene que esparcir el agua en el altar y en costal de *xinachtli*, para ello, la señora toma, con su mano derecha, una flor, una rosa, y la remoja en el vaso con agua bendita y esa misma mano la sacude tres veces para que caían pequeñas gotitas de agua. Marisol empieza esparcir el agua bendita a las semillas, cuando termina su práctica ritual sale de la casa y va al patio, ella corta unas flores de temporada y se las entrega a su abuelo. El esposo de la señora Sebastiana se acerca al altar, realiza una señal de la santa cruz y después amarra el costal con una rafia y espera la hora para salir de

casa e irse a su milpa a sembrar. (Observación, acto ceremonial al *xinachtli*, casa señora Sebastiana Dominga, 18jun2016).

Las niñas y los niños observan y escuchan los haceres y decires de sus mayores. Ellas y ellos observan las actividades que realizan las abuelas y los abuelos para aprehender aquellos conocimientos propios de la veneración del maíz. La observación está ligada a la participación, pues no es una observación ajena o externa sino una observación participante que posibilita el acceso a la práctica ritual, esta observación-participación se ve reflejada cuando la nieta de la señora Sebastiana pidió entrar en el acto ritual, en el momento de bendición al *xinachtli*. La acción que tomó la niña de bendecir al maíz, *xinachtli*, es un acto de participación autónomo, pues en ningún momento la abuela obligó a la niña a realizar los actos rituales, sino que la niña por decisión propia decidió en qué momento actuar y participar en el acto ritual. Los momentos de participación de los infantes en las prácticas rituales son respetados por los mayores, pues se considera que, si estos momentos no son respetados por ellos puede ocasionar en las hijas e hijos la lejanía o rechazo a las prácticas rituales.

Otro aspecto que mencionar es el acento que la abuela enfatiza en “hazlo así”, que evidencia cómo los adultos guían los procesos de aprendizaje. “Hazlo así” es una estrategia pedagógica que conduce a las nuevas generaciones en el camino de los procesos de aprendizaje junto con el acompañamiento de los adultos, porque a través de las prácticas situadas los mayores enseñan a partir de la demostración, es decir, cómo se han de realizar las prácticas rituales.

El acompañamiento o participación guiada (Rogoff, 1993) a través del acto demostrativo es primordial en los procesos de transmisión cultural, como da cuenta la observación anterior, pues no se trata de que la niña pasara a esparcir el agua bendita, sino en el compás del movimiento de las gotas de agua que han de caer en el *xinachtli*, como enseñó la abuela a la nieta. Este acompañamiento a través de “hazlo así” convierte a las niñas y los niños en participantes activos de sus propios aprendizajes, pues no es una enseñanza mecánica, sino que a través de los haceres se construyen modos de construir conocimientos.

La ritualidad de la siembra del maíz o rito ceremonial del *xinachtli* en el altar, propicia un encuentro de saberes y experiencias para transmitir a las nuevas generaciones la

*lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*]. Por ello, la siembra y el rito ceremonial del *xinachtli* son espacios de transmisión de conocimientos agrícolas y sagrados.

8:45 hrs am. Estamos presenciando, en la casa del señor Antonio, la ritualidad de bendición al *xinachtli*. Inés mira cómo su abuelo pasa el copalero entre el altar y el *xinachtli*. Ella permanece parada al lado del altar, mientras mira fijamente cómo el abuelo realiza movimientos de arriba abajo para incensar y bendicir con agua bendita al *xinachtli*. Cuando el abuelo termina la ritualidad, Inés le pregunta: “¿por qué hace eso?”, lo cual el abuelo le responde: “para que tengamos maíz”. (Observación, acto ceremonial, casa señor Antonio, 01jul2016).

Las niñas y los niños observan y escuchan las plegarias que los adultos mayores realizan en el acto ceremonial. Bien lo explica la niña Marisol Martínez<sup>110</sup>: “a mi abuela le ayudo en el altar” (*Tlatempouili*, Marisol Martínez, niños quinto grado, 26sep2016). Las plegarias y peticiones están cargadas de conocimientos cosmogónicos y simbólicos que enseñan a respetar al maíz como ente vivo, al respecto las niñas y los niños <sup>111</sup> comparten la siguiente narración:

Maribel: *Uan mojcha tipixtos se sintli, titlalis se cera uan ti oraros (pan tlaixpan) para ma tlaki mo elo, para ma tlaki mo elo.* [Y en tu casa tienes maíz, le pones una cera y oras (en el altar) para que tengas el fruto, para que tengas tu elote]

Silvia: *¿Kajtliya kichiua nopa...?* [Quién hace eso?].

Maribel: /No deja terminar la pregunta y enseguida responde/. *Kichiua notonana, notiona Kuaxokotitla.* [Lo realiza mi abuela y mi madrina Kuaxokotitla].

Rafael: /Interviene/. *Na notokayo no kejnopa kichiua (ki oraroua), uan kej kiualikaya elotl no kejnopa kichiua.* [Mi tocayo también hace eso (petición y oración) y también cuando trae los elotes].

Silvia: *¿Kinke kejnopa kichiua, ki oraroua?* [¿Por qué realizan eso, esa petición y oración?].

Maribel: *Para ma itsto ika kuali pampa, pampa na nichiltok notonana para ne maíz amo kuali manikauilti, amo kuali ma nitepeua pampa ne no yoyoltokej.* [Para que (el maíz) esté con bien porque, porque a mí me ha dicho mi abuela que con el maíz no debo jugar, no es bueno que lo tire porque él también está vivo]

Rafael: *Netijkua* [lo consumimos].

Maribel. *Ahhjá, uan neno topilchocho.* [Ajá, y también él es nuestro hermanito].

Maricela: *Ne axkana uali tikuamajkauas (pan tlali) pampa ne tastsí.* [No es bueno que lo tiremos, lo arrojemos (en el piso) porque él también llora].

(*Tlatempouili*, cuartogdogpo-1, 10feb2016).

---

<sup>110</sup> La participación de Marisol puede observarse en la ceremonia al *xinachtli* efectuada el día 18 de junio 2016, citada párrafos arriba.

<sup>111</sup> La siguiente *tlatempouili* fue realizada con las niñas y los niños que, en ese año, 2016, cursaban en cuarto grado de primaria en la escuela primaria indígena “Libertad” de la comunidad de Ahuica.

Como puede observarse, el rito ceremonial al *xinachtli* constituye un espacio de enseñanza y aprendizaje. En este espacio, la transmisión de la sabiduría/conocimientos *nahuas* está impregnada de elementos cosmogónicos y simbólicos que llevan a que la niña y el niño aprehendan a venerar y respetar al maíz para “*ma tlajki*” [de fruto]. Los *tlanojnotsistli* [peticiones y plegarias] son escuchados por los infantes cuando están allí ayudando o mirando lo que hacen sus abuelas y abuelos en los procesos de ritualidad al *xinachtli*.

Otro elemento que resalta en la *tlatempouili* anterior, es el papel que tienen las abuelas y los abuelos para delegar la sabiduría *nahua*, que a través de los consejos o *ueuetlajtoli* inculcan a las hijas e hijos el respeto al grano de maíz, por ejemplo cuando las niñas y los niños señalan: “*amo kuali manikauilti, amo kuali manitepeua pampa ne no yoyoltokej [...] uan ne no topilchocho*” [no es bueno jugar con el maíz, no es bueno que lo tire porque él también está vivo [...] él es nuestro hermanito], o “*Ne axkana uali tikuamajkauas (pan tlali) pampa ne tastsí*” [no es bueno que lo tiremos, lo arrojemos (en el piso) porque él también llora]. En la cosmovisión *nahua*, las abuelas y los abuelos son los guías, los sabedores, por ello que el *ueuentsitsi* [los ancianos] y el *tenantsitsi* [ancianas] son los que van al frente, los que abren el camino para iniciar cualquier acto ritual.

Los *ueuetlajtoli* se aprende en el estar de las actividades como expresó una abuela de la comunidad, conocida como *Toueynana* [gran madre], quien es partera de antaño, “*yejka ne konemej ma kitlasomatika ne elotsi*” [pues los niños deben de querer al elotito]. (*Tlatempouili*, Ana María Isabel, 14sep2015). Los *ueuetlajtoli* son metáforas o frases poéticas que tiene la función de enseñar los valores comunitarios como parte del *tlaneskayotl* [formas de vida, costumbres o tradiciones] en una relación intersubjetiva con la naturaleza. De esta manera puedo señalar que a través de los *ueuetlajtoli* las niñas y los niños se apropian y aprehenden que el maíz es un ente con vida, que llora cuando es maltratado, que es el hermano pequeño, *topilchocho*. En la concepción *nahua*, los hermanos mayores cuidan a los hermanos pequeños, los primeros participan en los

procesos de crianza, por ello, que considerar al maíz como *topilchocho*, implica cuidarlo como se cuida a los hermanos pequeños<sup>112</sup>.

De esta manera, el lugar de la siembra del maíz, a través del rito ceremonial al *xinachtli*, ocupa los modos de conocer, donde las nuevas generaciones aprenden del ser y estar en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra]. Mediante el trabajo, la participación, la vivencia, la observación y el escuchar los decires y los saberes las niñas y los niños se apropian de los significados de la ceremonia ritual maíz, *xinachtli*. Es a partir de la participación intensa (Rogoff, et. al., 2010; De León, 2010) y la observación que las niñas y los niños crean sus procesos de aprendizaje (Martínez Pérez, 2014; Nuñez y Villalobos, 2011; Paradise, 2010; Bermúdez y Nuñez, 2009).

Por otra parte, es importante mencionar que las abuelas y los abuelos mencionan que en tiempos de sequías y lluvias abundantes el maicito llora por las tempestades y tormentas que le toca vivir, por este motivo, es importante invocar a las deidades y entes de la naturaleza para que lo protejan.

*Yejka nojkiya tikononkamauis, tikonijlis: 'nojkiya titlajyouijti ne mila'. Tesintla, kuatsintla, sampa sejki tosajtij kinonkalakiya, kia, tikita santekitl toka, kejnopa. Nojkiya kejnopa tikon iijtos, kema namantsi kipantijtok, namantsi tlakuajtikate tekuanimej, nama onkajya elotl, kimamatijtikate chikomexochitl konetsitsi. Ka tonati elki pampa axkana tla auetsajya, kaoui uetsiko ne atl, atlatlakualtikej yejka uetsiko, nama uetsiko (atl), nama yeyejtsi elki, nama tekuanimej kalakejya, ki auilotlajya, nama axkana onkati tlen titlauase pampa inijuanti ki auilotlajya. Kemantika tlauei tona uan kemantike axkana tlaauetsi, kejnopa ti itstojke.*

[Para sembrar, nosotros le hablamos al *xinach*, le decimos: 'allá en la milpa vas a sufrir'. Debajo de las piedras, debajo de los troncos, otros, seguramente, en los madrigales de las tuzas han de sembrarse, porque a veces se siembra sin fijarse en dónde se tirarán a las semillas. También sufren allá en la milpa, como ahorita ya hay animales que comen el elote, ahorita es temporada de elote, y estos están espantando a los *Chikomexochitl konetsitsi* [el niño y niña elote]. Crecieron con el sol porque no caían las lluvias, hasta después vino a llover, hicieron un ritual para pedir lluvias, hicimos *atlatlakualtikej* [ofrenda para lluvias] y por eso empezó a llover y ahora que ya crecieron (el maíz) pues entraron los animales, ellos lo están comiendo, están jugando con la comida y así pues no vamos a tener qué comer por culpa de los animales, así están los animales maltratando a los elotes, así nos pasa. A veces hay

---

<sup>112</sup> Esta concepción de considerar al maíz como el hermanito puede verse con más nitidez en la fiesta ritual al *Chikomexochitl*, la fiesta-ofrenda a los elotes, *elotlamanalistli*, que se aborda en la sección 3.3.2.

mucho sol y a veces poca lluvia, así estamos viviendo]. (*Tlatempouilli*, Sebastiana María Dominga, 09sep2015).

En la *tlatempouilli* [narrativas] se observa como se habla al maíz. El rito al *xinachtli* representa la invocación a las deidades y entes de la naturaleza para que cuiden al maicito de las adversidades de la naturaleza y de los animales que muchas veces acaba con el alimento provocando indirectamente las hambrunas o escasez de alimento. En este aspecto las niñas y los niños mencionan que el maíz no hay que tirarlo, pues se dice, de acuerdo con los consejos o *ueuetlajtoli* recibidos de de sus mayores, el grano de maíz llora.

Isabel: *pampa ne sintle ma axkana sanma nitepeua* [porque el maíz no tenemos que tirarlo]

Silvia: *¿kinke axkana san xitepeua?* [¿Por qué no puedes tirar el maíz?]

Isabel: *pampa axkana kuali* [porque no es bueno]

Bibiana: *pampa tsatsi* [porque que llora]

Isabel: *ma titlakomatika* [que lo tenemos que querer]

Silvia: *¿kenke?* [¿por qué?]

Isabel: *pampa ya nopa tsatsi* [porque él llora].

(*Tlatempouilli*, tercergdogrupo-1, 03mar2016).

Si bien el rito ceremonial al *xinachtli* es un espacio de socialización y aprendizaje de la sabiduría/conocimientos *nahuas*, este proceso de transmisión continúa con el rito ceremonial de la cruz para sembrar al *xinachtli* en la milpa. En este espacio de socialización se genera en el lugar de la milpa. La milpa es un encuentro de saberes y haceres en el trabajo para seguir con el calendario agrícola, en este lugar se propicia la interacción padre-madre-hijas-hijos que a través de prácticas concretas los mayores delegan la sabiduría a las nuevas generaciones.

Es importante recalcar que la milpa es un espacio de interacción inter-generacional, un espacio donde los mayores comparten sus saberes a sus hijas e hijos para cuidar el maíz. En la milpa los adultos enseñan a las hijas e hijos a respetar a la tierra como un lugar donde crece el maíz y el alimento, “es el lugar donde comienza la vida que alimenta a los huastecos” (Arguelles, 2012, p. 7). En la milpa se ofrenda a la tierra para que críe el maíz, a ella se le venera con velas, ofrendas y flores de ornato para agradecer el comienzo de un ciclo agrícola. La crianza del maíz es en la milpa, es ahí donde nace y crece hasta convertirse en mazorcas. La milpa más que un terreno de cultivo es un espacio educativo

y sagrado, “sembrar la milpa es un acto sagrado y supone un conjunto de ritualidades” (Paoli, 2003, p. 58), porque no es solo en sí es terreno, sino que a la tierra se le pide permiso para realizar el cultivo del maíz.

Por ello antes de sembrarse el dueño de la milpa elabora una cruz con árbol de chaca<sup>113</sup>, conocida también palo mulato, que con flores de ornato va adornando la cruz, esta cruz representa el símbolo de petición a la tierra para iniciar la siembra, también en este acto ritual se prende una vela al *xinachtli*, maíz, y se esparce refresco en señal de agradecimiento de un inicio de ciclo agrícola. En la imagen 1 puede observarse la presencia de flores de ornato, una cruz, vela encendida y *xinachtli*.



Imagen 1: La cruz y el *xinachtli*

En este acto ritual se realiza a través del silencio por lo que constituye la parte medular de los procesos de transmisión de las prácticas culturales. El silencio es reflejado en los haceres del dueño de la milpa, pues él se dedica a adornar la cruz, en este proceso, los que acompañan al anfitrión en el sembradío se quedan callados, sólo observan lo que el señor, dueño de la milpa, realiza en el ritual. Los hijos del anfitrión miran al padre adornar la cruz sin interrumpir el proceso, de esta manera el silencio llega a convertirse como parte del aprendizaje, pues a través del silencio y la mirada las nuevas generaciones se apropian de la sabiduría/conocimientos *nahuas*.

10:00 hrs. am. Estamos en la milpa llamada el Chorro, aproximadamente a un kilómetro de la redonda de la comunidad de Ahuica. La milpa recibe el nombre del Chorro por la denominación del manantial, donde el agua brota del cerro y forma

---

<sup>113</sup> La chaca es un árbol conocida como palo mulato. Sus hojas sirven para curar enfermedades.

veredas de aguas en el tepetate, el agua cae en el vacío. El dueño de la milpa, el señor Juan, corta una rama de chaca (palo mulato) y arma una cruz. Esta cruz la entierra en medio de la milpa. Después que la cruz está fija en la tierra, el señor Juan sacó en una bolsa de plástico unas flores, que supongo los habrá cortado en su casa, pues son flores de ornato, además que en su patio tiene sembradas varias flores. Mientras el señor Juan adorna la milpa, el señor Antonio se sienta en el suelo y desde su lugar mira cómo el señor Juan adorna la cruz. También, los dos hijos del señor Juan lo acompañan en la milpa, ellos están sentados en el suelo y miran cómo su padre va adornando la cruz. Nadie dice nada, todo está en silencio. (Observación, milpa por Cachorro, 23 de junio 2016).

El silencio constituye una herramienta pedagógica para que los infantes se apropian de los actos simbólicos que se realizan en la milpa antes de iniciar el sembradío. El silencio va acompañado de la mirada, pues la reproducción de esta práctica cultural comunitaria está relacionada por las enseñanzas de los abuelos y abuelas que han transmitido de generación a generación los conocimientos de los actos simbólicos en el sembradío, lo explica el siguiente relato: *“Porque kejnopa technextiltekej totataua, kejnopa kitokaroua ma tlajtlato, kauanto se tlauli, se cruz. Nopa tlauli nopa tlali titlauiliya pampa titokaseya”*. [Porque así nos enseñaron nuestros padres, que en la mitad de la milpa siempre le corresponde poner una vela, una cruz adornada. La vela quiere decir que alumbramos a la tierra porque ya vamos a sembrar]. (*Tlatempouili*, Juan Martínez Isabel, 14sep2015).

10:00 hrs. am. (Sigue observación). El hijo menor se queda sentado sobre una piedra. Él mira a su padre sacar del costal los granos del maíz que los extiende enfrente de la cruz. El padre enciende la vela y la entierra debajo de la cruz. Cuando el hijo mayor destapó el refresco, una la botella de pepsi cola, el padre pidió a que los demás se sirvieran el refresco. Uno de los señores levantó el refresco, se sirvió y antes de tomarlo ofreció a la tierra unas gotas del líquido dulce y gaseosa. Los dos señores se sirvieron el refresco, posteriormente siguieron los hijos a servirse el refresco. Pregunté al dueño de la milpa por qué se tenía que poner la cruz y la respuesta fue lo siguiente: *“kejnopa tichiltiualtokej”* [así venimos haciendo]. (Observación, milpa por Cachorro, 23 de junio 2016).

La mirada llega a convertirse en una herramienta indispensable para saber algo que a través del silencio las nuevas generaciones van creando significados en torno a las prácticas culturales, como poner la cruz en medio de la milpa y encender la vela. En la cosmovisión *nahua* se considera que la enseñanza inicia a partir del estar en las actividades, es decir, en el “estar allí” es como se aprende la sabiduría de las abuelas y de los abuelos.

10:00 hrs. am. (Sigue observación). Cuando el señor Juan termina de adornar la cruz se dirige a uno de sus hijos y le pide que le ayude con el refresco, la vela y el maíz,

*xinachtli*. El hijo, un niño aproximadamente 12 años, toma el refresco, lo destapa y lo coloca debajo de la cruz. Luego el padre enciende la vela y la entierra debajo de la cruz. En este encuentro el padre se comunicó con su hijo cuando le pidió ayuda, porque en la elaboración de la cruz y la colocación de la vela no hubo diálogo entre el hijo y el padre. (Observación, milpa por Cachorro, 23 de junio 2016).

El aprendizaje se construye en la interacción entre los miembros que participan en las actividades, por lo tanto, también se aprende de la *tlapaleuili* [ayuda]. La *tlapaleuili* [ayuda] se gesta a partir de dos principios: ya sea que los mayores involucran a las niñas y a los niños en las actividades o bien puede que por iniciativa propia las niñas y los niños entran a acompañar-ayudando a sus mayores. *Tlapaleuili* [ayuda] es el proceso por el cual el sujeto se convierte en agente de su propio proceso de aprendizaje, pues a través de esto, sabe cómo ayudar a sus mayores, como se puede constatar en la observación citada párrafos arriba, por ejemplo, el hijo ayuda al padre a poner la ofrenda.

Las niñas y los niños observan y participan a lado de sus mayores para integrarse en la diversidad de prácticas culturales comunitarias. *Tlapaleuili* es una estrategia pedagógica que posibilita el hacer de las actividades culturales. Entonces, los procesos de transmisión cultural de la sabiduría/conocimientos *nahuas* se realizan a partir de los haceres que los adultos realizan en las prácticas situadas, por ejemplo, la elaboración de la cruz y los actos ceremonias del *xinachtli* para iniciar los procesos del sembradío. Considero entonces que el silencio, la mirada y la *tlapaleuili* [ayuda] son estilos culturales de aprendizaje que a través de la integración comunitaria y el “estar allí” las nuevas generaciones se apropian de la sabiduría/conocimientos *nahuas*.

Otro aspecto por señalar es la división del trabajo reflejada en la siembra del maíz, por ejemplo, los hijos, quienes ya pueden sembrar, acompañan a sus padres en la milpa, mientras que las hijas se quedan en casa. En el proceso de la siembra se ven marcados los roles de género desde una perspectiva cultural, ya que los que siembran son los hombres y las mujeres se esmeran en preparar la comida, sin embargo, ninguna de estas actividades pesa más que otras, sino que se consideran complementarias. Las mujeres preparan la comida para los sembradores, en este encuentro existe la convivencia inter-familiares que ayudan a preparar y llevar la comida en la milpa.

### **3.3 *Elotlamanalistli* [La fiesta del elote]. Revitalización y procesos de re-configuración étnico-cultural-identitaria.**

En este apartado trazo los tejidos culturales que re-configuran los procesos identitarios a partir de la realización de la fiesta del elote. A través de las categorías *nahuas* de *tlaskamatili* [agradecimiento] y *tlatlepanitalistli* [respeto] hilvano el sentido de la transmisión de la fiesta del elote en el ámbito cultural comunitario para comprender la resignificación y revitalización de la fiesta en la episteme *nahua*. En un segundo momento, correspondiente al 3.3.1, 3.3.2 y 3.3.3, establezco la relación del sentido de la transmisión y las formas culturales de aprendizaje presentes en la socialización comunitaria para enunciar y explicitar la educación endógena comunitaria para constituir a la fiesta del elote como un espacio colectivo tendiente a fortalecer las prácticas educativas.

El *elotlamanalistli*, que en lengua *náhuatl* significa literalmente poner ofrendas al elote, es una fiesta colectiva que se efectúa para agradecer a las divinidades y dioses por haberles otorgado alimento. La fiesta del elote, *elotlamanalistli*, manifiesta la episteme *nahua* a través de los principios de reciprocidad, complementariedad y respeto a la Madre Tierra. También propicia un encuentro intergeneracional para compartir saberes, haceres, conoceres, pensares y sentires para dar continuidad a una memoria histórica y contribuir a la formación de la persona.

Quiero comenzar exponiendo que *elotlamanalistli* [poner ofrendas al elote] es una fiesta que había quedado en la clandestinidad porque se consideraba una ritualidad dedicada al demonio o diablo. Desde los procesos de evangelización, la religión católica<sup>114</sup> tuvo como finalidad adoctrinar y evangelizar a los indígenas para que abandonaran sus

---

<sup>114</sup> La conquista evangélica en la sierra Chicontepecana, en la época colonial, tuvo varias interrupciones, en primera, la serranía dificultaba el acceso de los franciscanos a evangelizar a los indígenas; en segunda, los indígenas no aceptaban vivir en Congregaciones, pues ellos no estaban dispuestos a abandonar sus sitios sagrados ni someterse a las órdenes hegemónicas evangelizadoras. De acuerdo con Arturo Gómez Martínez, para el periodo de la Independencia y posterior, del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, “la evangelización fue interrumpida a causa de los conflictos armados y de las leyes que reformaron la Iglesia” (Gómez Martínez, 2002, p. 53), no fue hasta la mitad del siglo XX que la religión católica empezó a formalizarse en la región y con ella el proyecto de catequesis que tuvo éxitos en algunas comunidades. Ver, Arturo Gómez Martínez, (2002). *Tlaneltokilli. La espiritualidad de los nahuas chicontepecanos. Mexico: Ediciones del programa de desarrollo cultural de la huasteca.*

creencias, sitios sagrados y sus ritos ceremoniales agrícolas. Las prácticas rituales eran consideradas por los curas actos del demonio.

Cualquier cosa que pareciera tradicional se vinculaba con el demonio y los practicantes fueron amenazados con la negación de los sacramentos, entre ellos, el bautizo, que los indígenas ya se habían apropiado y formaba parte de su espiritualidad. (Gómez Martínez, 2002, p. 54).

La prohibición<sup>115</sup> de prácticas culturales comunitarias por parte de la religión católica trajo consigo una ruptura generacional, en particular de la fiesta del elote. Esta fiesta era considerada por la religión católica como una invocación al demonio, como lo expresa María Isabel Nicolás: “¡Ah! ¡Ah!, *yejka ni mochituala uajkakiya, pero ne Pedro kinejkiyaya kikotonas*<sup>116</sup>, Pedro<sup>117</sup> *kinejkiyaya ma ayok mochiua. Kejni titepaktiyaya kiitoua ma amo titepaktika pampa nopa demonio titlamaka*” [porque eso se viene haciendo desde hace mucho tiempo, pero este Pedro quería interrumpir, Pedro quería que olvidáramos (la fiesta). Hacíamos medicina, y él decía que no hiciéramos eso pues es un acto de alimentar al demonio]. (*Tlatempouili*, María Isabel Nicolás, 10sep2015). Cuando la religión católica llegó a la comunidad, los catequistas fungieron como evangelizadores, ellos eran los encargados de adoctrinar a la gente y de prohibir aquellos las ritualidades propias de las comunidades indígenas. En este contexto, Pedro fue un catequista que, de acuerdo a los relatos de las abuelas y de los abuelos, prohibió a que se realizaran ritualidades invocadas a las deidades de la Madre Tierra.

A pesar de las prohibiciones religiosas, los *maseualmej* han funcionado las prácticas rituales propias de la epistema *nahua* con la religión católica, este sincretismo religioso ha dado continuidad a una memoria histórica. De allí, se puede observar que a través del sincretismo religioso los *tlamatimej* [sabios] invocan a las deidades de la naturaleza como a los Dioses de la religión católica, en esto actos rituales mencionan a la Virgen María, Jesucristo y a Dios.

---

<sup>115</sup> De acuerdo con Arturo Gómez Martínez (2002), la demonización de lo autóctono duró hasta la década de 1980.

<sup>116</sup>La palabra *kotonas* quiere decir: romper, cortar. *Kikotonas*, se traduce a que alguien quiere cortar o romper algo sin tomar en cuenta la participación y opinión de los demás.

<sup>117</sup> Pedro es el nombre del catequista. Existe poca información de qué generación de catequistas fue formado.

Antes de seguir, quiero mencionar, en Ahuica<sup>118</sup> no se sabe cuando llegó la religión<sup>119</sup>, se tiene poca información al respecto, pero antes de la religión católica, las abuelas y los abuelos se reunían en la casa llamada *Xochikali*, que en la lengua *náhuatl* quiere decir, casa florida. Esta casa era un espacio de reencuentro de haceres y saberes, un sitio sagrado donde se celebraban las fiestas, se realizaban ritos ceremoniales para invocar al fuego, al aire, al agua, a la tierra y al sol para que los *maseualmej* tuvieran alimento y salud en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra]. La fiesta principal era la del maíz, era un encuentro para agradecer a las divinidades por el alimento. Las peticiones, plegarias y oraciones que hacían los *ueuetlakamej* [los ancianos] eran basadas desde sus creencias y devociones para llamar a los entes de la naturaleza, a los guardianes de los cerros y las divinidades.

Antes, fíjate, cuando las religiones no habían llegado a las comunidades, los mismos abuelos se organizaban y se reunían en las casas llamadas *Xochikali*. La palabra *Xochikali*, mmm, era una escuela, era una estancia y un sitio sagrado para nuestros abuelos porque iban, ahí, a pedir, pero a ¿quién le pedían? Le pedían a la misma naturaleza, a la Madre Tierra, el agua, al Dios. En aquél entonces...no había imágenes y, ellos practicaban la tradición con esa fe, con esa entrega, de tal forma, que cuando escuchaban la música...al maicito lo adoraban y le lloraban... y le pedían a que no los dejara y que ellos se comprometían a cuidarlo... y lo veneraban con danzas, con llantos, con risas, con comida y lo relacionaban mucho con los elementos que es agua, fuego, viento, la Madre Tierra. Así vivía la gente y no faltaba la comida... todo lo que sembraban se daba, así veneraban a Dios. Pero esto pasó a la historia. Cuando yo tuve uso de razón la religión católica ya tenía su práctica aquí en la comunidad y el *Xochikali* ya lo habían abandonado. (*Tlatempouili*, Profr. Crescencio Hernández, 14sep2015).

La *Xochikali* era concebida como una escuela, un espacio donde las abuelas y los abuelos encaminaban a las hijas e hijos a respetar a las deidades de la naturaleza, como el viento, la tierra, el fuego, el sol y el agua; también se realizaban ofrendas al maíz para que este no dejara a los *maseualmej*, “*ne xochikalko mosentiliyaya, nopeyo tlamanayaya, elotlaultiaj*” [nos reuníamos en el *xochikali*, allí se hacía la fiesta y se ofrendaba al elote]. (*Tlatempouili*, Ana Isabel, 07sep2015). Al maíz se le pedía protección para que cuidara a los humanos, a la vez que, se comprometía a cuidar de él. Sin embargo, con los procesos de homogenización evangélica, las *Xochikali* poco a poco fueron reemplazadas por las

---

<sup>118</sup> En el capítulo uno se habla sobre Ahuica, su lengua, su historia y sus prácticas culturales.

<sup>119</sup> Se tiene muy poca información sobre los procesos de iniciación de la religión en Ahuica.

capillas, pues se dice, según las narrativas las abuelas y los abuelos estas casas floridas se ubicaban en el centro de la comunidad, como ahora, varias capillas de las distintas poblaciones de la región Chicontepecana, de la huasteca veracruzana, se encuentra en medio de las comunidades.

La realización de la fiesta del elote en nuestros días, -y por nuestros días me refiero del 2003 en adelante, que es el año aproximado donde la fiesta empieza a reaparecer de nuevo-, desde mi punto de vista, trae consigo procesos de decolonización epistémica que permite reconstruir los saberes, haceres, pensares y sentires desde una concepción ontológica para la formación de nuevas generaciones, es decir, la fiesta es un re-encuentro de saberes, pensares, sentires y haceres donde las nuevas generaciones se apropian de la sabiduría/conocimientos *nahuas* para revitalizar las fiestas a través de los principios de complementariedad y reciprocidad con la Madre Tierra en una postura decolonial:

propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial. (Díaz, 2010, p. 220).

Leer la fiesta del elote desde una postura decolonizadora permite entender los procesos de revitalización cultural para re-significar al maíz como ente vivo, así como, el agradecimiento a la Madre Tierra por el alimento que se obtiene en cada ciclo agrícola. Desde una lectura decolonizadora, considero que *elotlamanalistli* es un espacio donde se genera una conciencia reflexiva-colectiva con la guía de las abuelas y de los abuelos para establecer nuevas relaciones entre hombre-tierra-naturaleza-divinidad, y a su vez, configurar el sentido de la reciprocidad y complementariedad con *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra].

La fiesta del elote tensiona con los embates del pensamiento eurocéntrico que ha terminado en dominar a la naturaleza como un producto-objeto-comercial y por ende el maíz como producto de mercadeo, esta tensión aparece porque a través de la fiesta del elote se apuesta por construir relaciones recíprocas con los entes de la naturaleza, a quienes se consideran que tienen vida, como ocurre con la deidad del maíz.

El maíz para nosotros es sagrado pero esa parte de sagrado del maíz hoy ya no lo vemos así, 'tú no debes de tirar el maíz allá en el camino porque el maíz llora cuando se le abandona'. Pero eso lo sabemos los grandes. Hoy los niños, pues ellos no saben nada del maíz, ellos saben que el maíz es comercial, te dice: 'aquí se acaba el maíz, voy a Chicón<sup>120</sup> y lo compro, y ya'. Pero esa la visión, la creencia, el pensamiento de lo que teníamos anteriormente que era bien válido hoy se está degradado. (*Tlatempouili*, Profr. Crescencio Hernández, 14sep2015).

La narrativa expresa como el maíz es considerado un producto comercial por las nuevas generaciones. En este sentido, pienso que dar lectura a la fiesta del elote desde una postura de decolonización epistémica permite comprender el significado de la revitalización cultural y constituye un camino tendiente a reivindicar a las prácticas culturales comunitarias que han quedado en la clandestinidad y que históricamente han sido vulnerabilizadas.

Pienso que la apuesta a la decolonización establece una vía para entretener los procesos de transmisión cultural que inculca a las nuevas generaciones el cuidado del maíz para que "que no se vaya en los *maseualmej*", así también, constituye una herramienta conceptual para leer los procesos de relación desde los principios de reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra.

Es así que observo que la fiesta<sup>121</sup> más que una fiesta es un espacio de aprendizaje para venerar, cuidar, agradecer e invocar a los entes y deidades de la naturaleza para que haya alimento, "*vejka tikitose politoyaya (elotlamanalistli), axkana tikiniliya nikoneme kenikatsa ki ttaskamatilise*. [Por eso, se estaba desapareciendo (la fiesta del elote), no les decíamos a los niños cómo agradecer (al maíz), no se festejaba al elote]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 10sep2015). La fiesta, entre otras cosas, es el espacio de transmisión de saberes y configura el tejido social desde una postura de participación comunitaria, al respeto, Nayelli Arguelles menciona que "La fiesta del elote constituye un proceso tendiente a consolidar la participación comunitaria desde una

---

<sup>120</sup> Chicón es el nombre corto de Chicontepec.

<sup>121</sup> Considero que la fiesta es un espacio donde ocurren procesos de transmisión, hay enseñanzas, aprendizaje, donde se delega los pensamientos, los saberes, los conocimientos de una cultura, es espacio para la construcción de una forma de ver el mundo, construido por sentidos y significados que los miembros de una cultura comparten cotidianamente.

formación educativa crítica y la construcción de un nuevo entramado social” (Arguelles, 2016, p. 92).

Antes de seguir, quiero exponer que la realización de la fiesta del elote también manifiesta tensiones con el ámbito político por lo siguiente: el discurso político sobre “rescatar las tradiciones” en la región chicontepeca a través de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) ha traído la atención de los partidos políticos, por ejemplo, en el año 2015, no pude acceder a realizar trabajo de campo sobre la fiesta del elote, pues en su momento los organizadores de la fiesta me comentaron “esta vez no lo hacemos nosotros, esta vez nos ayudan” (diario de campo, 8sep2015). El apoyo económico otorgado por la CDI para la revitalización de *elotlamanlistli* sirvió para que los representantes locales del Partido Revolucionario Institucional (PRI) fueran a vanagloriarse del recurso otorgado y manifestaran que el recurso económico fue otorgado por el PRI y no por CDI. Al respecto, en una plática cotidiana con un abuelo de la comunidad mencionó que el PRI está aprovechando la ocasión para tener gente, pero que el recurso no es del partido político sino de la CDI.

Acá arriba /señala una casa/, se comenta que recibieron dinero del PRI, que les van a ayudar con 30 o 40 mil pesos, pero que son los del PRI que da dinero para que se apoyen para la fiesta. Pero no es el PRI, porque el apoyo viene de la CDI y no del PRI. (Diario de campo, platica cotidiana con Don Martín Isabel, 13sep2015).

Los organizadores han manifestado el rechazo de los partidos políticos pues en este año, 2016, los partidos ya no aparecieron. Esta tensión política se manifiesta frecuentemente, pues los partidos políticos aprovechan las prácticas culturales de los *maseualmej* para “ganar gente”. En esta cuestión, “lo indígena” se convierte como una estrategia política para pedir recursos económicos a favor de ciertos sectores políticos partidistas más no para los propios indígenas.

Quiero recalcar que las abuelas y los abuelos expresan que el *tlamanas* o *elotlamanalistli* [fiesta del elote], en la comunidad, hacía tiempo no se festejaba en colectivo comunitario, pues solo algunas familias, de manera clandestina, seguían realizando esta ceremonia ritual. En nuestros días, la realización de la ceremonia ritual a la *Chikomexochitl* trae consigo procesos de re-significación y re-valoración cultural manifestados en la fiesta del

elote, donde los mayores enseñan a las nuevas generaciones el *tmaskamatili* [agradecimiento] y *tlatlepanitalista* [respeto] al maíz y a *tlaltipak* [tierra], de esta manera se reproduce la concepción simbólica, cosmogónica y cultural para que el maíz “no se vuelva a ir”.

*Para ma yolpaki, yolpakis, yeyejtsi tlamatis, para ma axtechkateua, tech pixtos. [...] ni elotl ni nelkisteki maj, ni nelkisteki maj. Tipiltokase uan eliyaya pilsiltsitsi. Uan sampa pejki kichiua sankampaueli. Ni tsantsi. Kichiua, kichiua sankampaueli, nochi ti pejki titlaparticiparoua, nama ni timiyaki.*

[Para que esté contento, contento, esté fuerte, para que no nos deje, que nos cuide. Porque el elote nos dejó, hija, sí, nos dejó. Sembrábamos y crecían pequeños (elotes). Y otra vez empezaron (la fiesta) por todas partes. Él llora. Empezaron a hacer, empezaron a hacer (la fiesta), entonces todos empezamos a participar, ahora ya somos muchos (en la fiesta)]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 10sep2015).

La fiesta del elote es un espacio de reproducción cultural que consolida los procesos de convivencia comunitaria. A través del diálogo y la reflexión surgen procesos de conciencia colectiva para promover la fiesta del elote como un espacio para re-significar los cuidados y respeto al maíz, es así que la realización de la fiesta del elote está enlazada al agradecimiento, peticiones y veneraciones “*pampa ayokana kijneki tlaelis, san uajkiyaya, ayok uetsi atl, yejka mo kamauiya para sampa kichiuase kejne, ke uakakiya*” [porque se empezó a ver que el maíz ya no quería dar, solo se secaba, no habían lluvias, por eso nuevamente se empezaron a hablar [los mayores] para volver a hacer [la fiesta], como se hacía antes.].(*Tlatempouili*, Ana María Cruz, 08sep2015-01).

A través de la fiesta del elote puedo mirar y reconocer la existencia de otros modos de estar en comunidad, donde los conocimientos son generados de forma distinta a como nos ha enseñado el paradigma eurocéntrico dominante. También está articulada a una historia que se les ha representado a los sujetos. La fiesta del elote expresa la significación del vivir en colectivo donde todas las generaciones asumen la responsabilidad de concretar la fiesta. De esta manera, los *maseualmej* otorgan respeto a los granos de maíz.

*Yejka keuj no tlatlepanita ni toelo, ti tlamana. Tikiluikixtiya. Titonalnotsa maualoua nikani. Chokatinemi, como kejse konetsi chokatinemi, yejka kijliya: ‘amo xichokatinemi ne otlamajjal, ne kuatitla, ne tetsala, ne kuatsintla. Xiualoua, nino miak*

*timoseltitoke, no miak inixtla tiasikoya nikani. Nochi kejnopa peua tlanojnotsa. Ne achupil peua mochokiliya kema peua tlanojnotsa.*

[Es una forma de expresar que respetamos al maíz. Le festejamos. Le hablamos su tonal para que regrese con nosotros. Lloro, como un niño anda llorando, por eso le decimos (al maíz): ‘nos andes llorando ya en los caminos, en las veredas, en los montes, debajo de las piedras, debajo de los árboles. Regresa a casa, aquí estamos todos esperándote, te damos tu bienvenida entre todos, todos te esperamos, llegas en presencia de todos’. Todos hablamos así. Como allá en Achupil, allá hay algunos que empiezan a llorar cuando le hablan (al maíz)]. (*Tlatempouili*, Juan Martínez Isabel, 14sep2015).

La fiesta como lugar de convivencia es también una construcción social, los sujetos de la comunidad atribuyen a ciertos elementos culturales como significativas, cargadas de representaciones simbólicas que explican el contexto sociocultural de una memoria histórica. Si bien el sincretismo religioso impuso una concepción de Dios para sustituir Dioses propios de las comunidades indígenas, no ha sido total el desprendimiento, porque el hombre y la mujer *maseuali* fusionan a ambas religiones para dialogar con la tierra, la naturaleza, los entes y las deidades que cuida al maíz. Por otro lado, la fiesta es un acto educativo, a través de ella, se reinventan los procesos de organización comunal y convivencia comunitaria, y contribuye a los procesos de *ixtlamachtlistli* [educar los rostros de los demás] para que las nuevas generaciones reproduzcan los actos rituales como prácticas culturales comunitarias.

### **3.3.1 Transmisión intergeneracional y aprendizaje desde *tekitl* [trabajo] y *tlapaleuili* [ayuda mutua].**

A través de la fiesta del elote se enseña a las niñas y a los niños el significado simbólico, cosmogónico y filosófico sobre el maíz. También se afianza el tejido social para la formación de sujetos colectivos y pone de manifiesto que el *tlatlepanitalistli* [respeto] y *tlaskamaitili* [agradecimiento] son parte medular en la educación de los miembros de la comunidad, no solo para respetarse y ayudarse entre humanos, sino también del bienestar y equilibrio con la Madre Tierra.

A través del *elotlamanalistli* [fiesta del elote] a las niñas y a los niños se les enseñan el respeto a los granos de maíz. Ellas y ellos construyen sus propias concepciones para considerar al maíz un elemento simbólico, que genera la vida a través del alimento, como los expresa la siguiente *tlatempouili*:

Silvia: ¿Por qué se realiza la fiesta del elote?

Daniel: Porque si no hacemos esta fiesta, el maíz se muere, ya no crece y por eso tenemos que levantar.

Irvin: Y por eso tenemos que hacer eso, *elotlamanalistli*, es su fiesta.

Silvia: Es su fiesta.

Gustavo: Los que están más sanos (los elotes), los que están más sanos, los chiquititos, los más sanos los cortan y por eso se hace el *elotlamanalistl* cada año, cada año se hace *elotlamanalistli* para que los elotes crezcan sanos.

Daniel: Porque si ya no va a haber maíz ya no vamos a tener que comer. (*Tlatempouili*, sextogdogpo-1, 08mar2016).

La fiesta de elote es un espacio propicio para inculcar a las nuevas generaciones los principios de reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra para que el maíz nazca, crezca y haya alimento para Ser-Estar en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra]. Ser y Estar en la fiesta hace posible vivir *pakilistli* [alegría] para “levantar” al maíz. Es necesario aquí aclarar que levantar al maíz se refiere a los procesos simbólicos que se le otorgan al maíz como ente vivo, de allí la importancia de la ofrenda para que él esté contento y pueda quedarse en la comunidad y en la casa. De igual manera, la fiesta como proceso educativo expresa el Sentir para seguir con las tradiciones y costumbres de la comunidad, de esta manera, las nuevas generaciones se apropian del sentido de la fiesta para dar continuidad a una memoria histórica como expresa el niño Gustavo, “Aprendemos, aprendemos en sí...si ellos [los abuelos] fallecen nosotros vamos a seguir la tradición que ellos hacían antes”. (*Tlatempouili*, Gustavo Martínez, sextogdogpo-1, 08mar2016).

Silvia: *Uan inmojuanti, ¿inkiamati in iljuitl?* [¿A ustedes les gusta esta fiesta?]

Brenda: Sí

Silvia: *¿Kenke?* [¿Por qué?]

Brenda: *Pampa kejma tojuanti ti elise tijueueyi nopa toelo ma yeyejtsi ma eli kampa ne tomila nopa para tojuanti...Kejma tielise tijueuey ma axkana ma tikualantiaka pampa nopa elotl axkana eli, axkana tlaki, nopa tlakis pampa sekijya tlen axkana yajke nopa axka nimojllis axkana tlakis, nopa tlakis yeka moenki ma tiaka nochi tikonemej, nochi tikonemej kampa onka nopa iljuitl, pampa nopa akxaka para topaj, para tomaj, nopa para tojuanti.*

[Cuando seamos grandes también nos gustaría tener elotes grandes...Cuando seamos grandes no nos gustaría estar de envidiosos y enojones porque entonces nuestro elote no va a crecer, no va a dar, por eso tenemos que ir todos los niños, todos los niños tenemos que ir a la fiesta, porque eso no es para papá, para mamá, es para nosotros]. (*Tlatempouili*, Brenda de la Cruz, cuartogdogpo-2, 24febr2016).

A lo largo de la fiesta las niñas y los niños se integran en las diversas actividades. La incorporación e integración comunitaria a los haceres de la fiesta están integrados del

gusto, interés y motivación que las niñas y los niños expresan en su Estar en la *iljuitl* [fiesta]. Los procesos de socialización y transmisión intergeneracional de los saberes sobre *elotlamanalistli* [fiesta del elote] se muestra en la participación, a través del *tekitl* [trabajo] y *tlapaleuili* [ayuda], es decir, cuando las nuevas generaciones deciden trabajar y ayudar en los preparativos de la fiesta, como lo muestra la imagen 2.



Imagen 2. *Tekitl* y *tlapaleui* que realizan las niñas en la fiesta del elote.

El *tekitl* [trabajo] y *tlapaleuili* [la ayuda] son estrategias de participación que constituyen formas de convivencia social en tanto practicas educativas, conducen a la construcción de conocimientos, es decir, las nuevas generaciones se apropian de la sabiduría/conocimientos *nahuas* en tanto trabaja y ayuda en los haceres para los preparativos de la fiesta del elote. A través de ellos, las niñas y los niños se van incorporando en la dinámica comunitaria. En la fiesta del elote *tekitl* [trabajo] y *tlapaleuili* [la ayuda] están constituidos por la dimensión comunitaria, el trabajo es posible porque se realiza en forma colectiva.

El *tekitl* [trabajo] desde el punto de vista cultural, es el uso de la energía física, emocional e intelectual con un propósito para saber y hacer algo. A este concepto, entiendo como el proceso de estar haciendo algo que hace posible que las nuevas generaciones a partir de las actividades cotidianas se apropian de la sabiduría/conocimientos *nahuas*. Los espacios del *tekitl* [trabajo] están acompañados de experiencias intersubjetivas que las niñas y los niños van construyendo en el caminar con sus mayores. *Tekitl* [trabajo] y *tlapaleuili* [ayuda] están en constante relación, porque en la vivencia comunitaria el

trabajo de uno es reflejado a partir del trabajo de todos y el trabajo es producto de la ayuda de todos (Good Eshelman, 2011). Entonces el *tekitl* es una práctica educativa, es el accionar de las personas para participar en los haceres comunitarios e integrarse en la vida colectiva. A través del *tekitl* [trabajo] y *tlapaeluili* [ayuda] los infantes participan en la fiesta del elote desde la elaboración del arco de flores en el altar, la bendición de ofrendas, la bienvenida, el baile y la ofrenda.

La elaboración del arco manifiesta la preparación de la fiesta para venerar al maíz. Las abuelas y los abuelos con la guía del *ueuetlajkatl* [sabedor] elaboran los primeros racimos de flores del *sempoalxochitl* y adorna el arco, compuesta por palmillas y hojas de coyol, para el altar. También participan los especialistas de adornos, estas personas son expertas en la elaboración de estrellas de coyol, saben cómo se diseña una estrella con las flores de *sempoalxochitl* y cuántas estrellas han de elaborarse en cada arco. El arco representa la entrada un espacio celestial y también simboliza el respeto que se a un ente particular.

En la elaboración del arco, las niñas y los niños se integran a las actividades para ayudar a las abuelas y a los abuelos a preparar las flores, collares de flores y el *xochimekatl* [hilo de flores], pues la elaboración del arco no es sólo el adorno sino también integran los accesorios, las estrellas, los collares de flores y el hilo de flores que se usaran para recibir el maíz. La participación de las niñas y los niños se expresa a partir de su *tekitl* [trabajo] y su *tlapaleuili* [ayuda], estas prácticas educativas configuran a la educación endógena-comunitaria del pueblo *nahua*. A través de estas prácticas educativas las nuevas generaciones se van apropiando de la organización comunitaria, las formas de vida del ser-estar en colectivo dentro de una comunidad cultural, así también se van formando como sujetos colectivos, pues, la fiesta tiende a reproducir la organización comunitaria.

2:45. Elaboración del arco [...] Los señores se ayudan a armar los racimos de flores de *sempoalxochitl*. Otros empiezan a elaborar el *xochimekatl* [hilo de flores], mediante una aguja grande van pasando las flores. La aguja es un instrumento que facilita tejer las flores y así se va elaborando un hilo de flores llamado *xochimekatl*. Después de unos 10 minutos, aproximadamente, llega Marisol, nieta de doña Sebastiana, ella es una niña que cursa el quinto grado de primaria, cuando Marisol entró a la casa miró a los señores que estaban elaborando el *xochimekatl* [hilo de flores], ella se quedó unos segundos mirando, después se acerca a uno de los señores, al señor Martín, a él le pide que la deje ayudar en el *xochimekatl*. Ella empezó a ayudar a los señores

con el *xochimekatl*. Los señores le proporcionaron a Marisol una aguja grande para que fuera insertando las flores en el hilo, así Marisol empezó a ayudar a elaborar el *xochimekatl*, mientras ella insertaba las flores en la aguja, los dos señores iban arreglando el *xochimekatl*. Después de cinco minutos, aproximadamente, se acerca Maribel y otros dos niños a ayudar a elaborar el *xochimekatl*. Los señores guían a las niñas y a los niños a cómo estirar los hilos de estambre de tal manera no lleguen a enredarse los hilos. Los niños se encargaron de estirar los hilos con la guía de los adultos, mientras Marisol seguían insertando flores en el hilo y Maribel iba acomodando las flores. Don Martín regresó a su lugar a seguir elaborando los *xochipoloco* [nudos de flores], y desde su lugar iba diciendo a los niños que tenían que insertar más flores en el hilo. Los niños en compañía de dos abuelos siguieron con la elaboración del *xochimekatl*. (Observación fiesta del elote, elaboración del arco, 21oct2016, diario de campo)

Como puede notarse en la observación, las niñas y los niños empiezan a hacer su *tekitl* [trabajo] a partir de la *tlapaleuili* en la elaboración del *xochimekatl* [hilo de flores], por lo tanto, considero que la participación de las niñas y los niños en las prácticas culturales se gesta de forma entusiasta y emotiva, pues se dice que hay que dejarlos entrar en las dinámicas comunitarias para que de esta manera se “den cuenta” y aprehendan los preparativos de la fiesta. La elaboración del arco constituye un referente cosmogónico para invocar y dar la bienvenida a la *Chikomexochitl* en el hogar, pues es una entrada al universo, *semanauak*, para establecer la relación con la *tlaltipaktli* [tierra], *elui katl* [cielo], y *sintli* [maíz].

Los momentos de participación en el *tekitl* [trabajo] y la *tlapaleuili* [ayuda] las niñas y los niños conocieron el simbolismo del *xochimekatl*, pues en todo momento se les pedía que tuvieran cuidado con las flores del *sempoalxochitl* para que estas no se maltrataran, sino que estuvieran “alegres” para recibir al maíz. Hay que mencionar que la participación es de manera espontánea y emotiva pues en ningún momento los adultos mayores exigen a las niñas y los niños a ayudar en los haceres de la fiesta. Entonces a través de la iniciativa y voluntad las niñas y los niños se integran a las diversas actividades de los preparativos de *elotlamanalistli* [fiesta del elote], como ocurre en la elaboración del *xochimekatl* representada en la imagen 3. En cada una de las fotos puede observarse que las niñas y los niños interactúan con sus mayores en el estar del *tekitl* [trabajo].



Imagen 3. Elaboración del arco y *xochimekatl* [hilo de flores].

En la *elotlamanalistli* como espacio educativo las abuelas y los abuelos son los responsables de guiar y encaminar a las niñas y los niños cómo se ha diseñado el *xochimekatl* [hilo de flores] (ver imagen 3). La escucha y la mirada constituye ordenadores que acompañan los procesos de aprendizaje para que las niñas y los niños participen en las prácticas culturales y fortalezcan la organización comunal.

La presencia de las niñas y los niños en la elaboración del arco brinda las condiciones para propiciar una participación, que a través del *tekitl* [trabajo] y *tlapaleuili* [ayuda] producen sus propios espacios de aprendizaje. Otro de los momentos de *tlapaleuili* [ayuda] se manifiesta cuando las niñas y los niños se acercan a sus mayores para apoyarlos en la elaboración de los *xochikoskatl* [collar de flores]. La elaboración del *xochikoskatl* [collar de flores] atenúa la educación endógena-comunitaria, pues las nuevas generaciones construyen sus representaciones simbólicas a partir de prácticas concretas, es decir, cuando la niña y el niño ayudan a elaborar el *xochikoskatl* [collar de flores].

10:30 am. En la casa de asbesto, la sala del altar, hay señoras, niñas y niños elaborando el collar de flores. Las hijas e hijos ayudan a las mamás a insertar las flores en los hilos de estambre. Afuera los señores acomodan las estrellas de *sempoalxochitl* en el arco principal y en el altar de ofrendas. Otros niños ayudan a trazar el *xochimekatl* en el altar de ofrendas. (Observación fiesta del elote, preparativos de la ofrenda, 22oct2016, diario de campo).

En el transcurso de la fiesta las niñas y los niños saben cuándo tienen que integrarse en las actividades, ellas y ellos conocen que existen guías que dan señales para iniciar la

ritualidad. El *ueuetlakatl* [sabedor] y los *tlayekanamej* [los guías] son los responsables en desarrollar la ceremonia ritual. Estas personas saben qué tienen que hacer para la ritualidad, ellos se alistan para entrar en diálogo intersubjetivo con los dioses y deidades de la naturaleza. El *ueuetlakatl* [sabedor] es el responsable de iniciar e indicar a sus acompañantes los momentos de bendición de ofrendas.

11:00 am. El *ueuetlakatl* pide a los señores a acomodar las mesas y servilletas nuevas en la mesa de ofrendas. A esta hora se ponen refresco, canasta y velas en la mesa de altar. Las señoras que acompañan al *ueuetlakatl* ponen corona de flores de *sempoalxochitl* a las botellas. Mientras el señor *ueuetlajkatl* acomoda lo necesario en la mesa de ofrendas, las señoras que acompañan al *ueuetlakatl* alistan los collares de *sempoalxochitl* para colocarlas en los elotes. Cuando las mesas de ofrendas están listas, el *ueuetlakatl* pide a los señores anfitriones a iniciar los primeros bailes y *tlajnonotsistli* [peticiones y peticiones], estos bailes abren camino a la llegada de los elotes. Los anfitriones sacan de la canasta de bejuco las veladoras, las velas y los pañuelos nuevos. Las niñas y los niños miran lo que está pasando, ellas y ellos no se incorporan en la preparación de ofrendas, solo observan qué hace el *ueuetlakatl* y los *tlayekanamej* [los guías]. En la preparación de ofrendas participan el *ueuetlakatl* [sabedor] y los *tlayekanamej* [guías]. (Observación fiesta del elote, preparativos de la ofrenda, 22oct2016, diario de campo).

Los preparativos de la bendición de ofrendas es el que abre el camino para iniciar con la ceremonia ritual. Las niñas y los niños poco a poco se van incorporando a observar los actos rituales que el *ueuetlakatl* [sabedor] y los guían realizan. En este momento las demás personas se alistan para abrir la bendición. La preparación de ofrenda va acompañada de una serie de prácticas que reivindican el ser *maseuali*, por ejemplo, las señoras que inician el baile van vestidas elegantemente, pues manda a confeccionar ropa nueva y alistan sus camisas bordadas, los hombres portan camisa y calzón de manta, ya que en la *elotlamanalistli* [fiesta del elote] “hay que portar ropa acorde con las costumbres de la comunidad”.

### **3.3.2 *Tlaskamatili* [agradecimiento] y *tlatlepanitalistli* [respeto] al *Chikomexochitl* [niña y niño maíz].**

*Tlaskamatili* [agradecimiento] y *tlatlepanitalistli* [respeto] constituyen valores comunitarios que expresan la veneración a los cultos, en este caso a la *Chikomexochitl*. Las nuevas generaciones aprenden estos valores a través de los momentos rituales iniciados en la bendición de ofrendas, los *tlanojnotsistli* [plegarias y peticiones], el ofrecimiento de gallos, *elokalajkia* [bienvenida a las niñas y niños elotes] y *elomijtotiaj* [baile del elote].

En cada uno de los momentos rituales, la socialización inicia desde la observación, la escucha, el trabajo, la ayuda y el baile. A través de la participación intensa (De León, 2010; Rogoff, Paradise, Mejía, Correa-Chávez y Angelillo, 2010) las nuevas generaciones en tanto aprendices y agentes se apropian de la sabiduría/conocimientos *nahuas* pues es a través de la observación *in situ* que se consolida la participación. Al respecto, Lourdes de León menciona que “La idea de la participación intensa es que los aprendices son agentes de su proceso de aprendizaje a través del involucramiento por observación, escucha-activa y atención aguda” (De León, 2010, p.17).

La transmisión intergeneracional se refleja entre la participación de las abuelas y los abuelos que guían a las generaciones jóvenes. Es curioso observar que el *ueuetlakatl* [sabedor], los *tlayekanamej* [los/as guías] y los adultos mayores son quienes participan en los actos rituales. Las mujeres jóvenes se encargan de la preparación de la comida y los hombres jóvenes se encargan de ir a la milpa por las matas de maíz, mientras que las nietas y los nietos acompañan a sus abuelas y abuelos en los momentos rituales.

Cada momento de la ritualidad está llena de gozo y *tlanojnotsistli* [peticiones y plegarias]. Las abuelas y los abuelos siguen el camino que el *ueuetlakatl* [sabedor] y los *tlayekanamej* [los guías] van abriendo en el proceso ritual, desde el momento de la bendición de ofrendas, el ofrecimiento de gallos, el baile del elote y la colocación de la ofrenda. En cada espacio ritual las niñas y los niños siguen a través de la mirada y la escucha lo que las abuelas y los abuelos están haciendo, y saben en qué espacios les toca participar, es decir, donde han de integrarse en los actos rituales.

Las niñas y los niños respetan los espacios destinados para las abuelas y los abuelos, por ejemplo cuando inicia la bendición de ofrendas los que abren el acto ritual son: *ueuetlakatl* [sabedor], los guías y las abuelas, pues se considera que en la fiesta todos tiene un *tekitl* [trabajo], es así que, por el respeto al *tekitl* [trabajo] de los mayores, por sus experiencias, vivencias y conocimientos, son los encargados de abrir el espacio para ofrecer el agradecimiento a las divinidades, a la *tlaltipaktli* [tierra] y a la *Chikomexochitl*.

En una mesa grande se colocan los objetos, ceras, velas, flores y comida que han de bendecirse para ofrecer a los elotitos. En este espacio el *ueuetlakatl* y los *tlayekanamej*

[sabedor y los guías] se encargan de colocar cada objeto en el lugar correspondiente, cuando la mesa está lista las abuelas y los abuelos inician con el primer el baile de ofrendas. La bendición de ofrendas está cargada de actos simbólicos, pues está enlazada con el baile, el incienso y las *tlanojnotsistli* [peticiones y plegarias]. A través de esta práctica ritual se enseña el sentido de la fiesta para otorgar agradecimiento a las divinidades.

El aprendizaje de esta ceremonia ritual se gesta a partir de una participación intensa, que significa, las niñas y los niños aprenden a través de la observación, del saber hacer, de la escucha y el estar en el contexto como puede observarse en la imagen 6, al respecto una abuela menciona: “*Inijuantl no istoke nepa, san tlachistoke para ma tlachiaka uan nojkiya kinpiltlamaka*. [Ellos están allí (en la fiesta), nos observan para que se den cuenta y también les dan de comer]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 10sep2015). La observación es una práctica cultural de aprendizaje (Padierna, 1985) gestada a partir del “estar allí”, es decir, se aprende viviendo la experiencia, pues también la vivencia enseña (Lenkersdorf, 2008). (Ver imagen 6).



Imagen 6. Bendición de ofrendas.

La vivencia cobra relevancia en el estar allí de la fiesta, escuchando, observando, interactuando y siguiendo a las abuelas y a los abuelos para caminar hacia los procesos de agradecimiento, es así que, la bendición de ofrendas y el ofrecimiento de los gallos<sup>122</sup> se convierten en espacios de enseñanza a partir de prácticas vivenciadas. En la imagen

---

<sup>122</sup> Dentro de la bendición de ofrendas, a los gallos se bendicen para que las divinidades acepten las ofrendas.

6 se observa la presencia de los niños, ellos al estar allí están interactuando con los adultos mayores que participan en el acto ceremonial.

12:30. pm. El *ueuetlakatl* y los guías rezan mientras que las abuelas bailan, todos están enfrente del altar. Las niñas y los niños están en el lugar, a un costado del altar, ellas y ellos miran a sus abuelas bailar, también con los pies siguen el compás de la música. Algunas señoras bailan cargando, en brazos o en la espalda, a sus hijas e hijos. (Observación fiesta del elote, preparativos de la ofrenda, 22oct2016, diario de campo).

Dentro de la educación endógena comunitaria hay una serie de elementos que permite educar a las hijas e hijos para *kitlepanitase* [respetar] a los entes de la naturaleza y *kitlaskamatise* [agradecer] a la Madre Tierra para el Estar en *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra]. En este sentido, el espacio de bendición de ofrendas funge como el camino para *kiixtlamachtilise* [educar] a la nueva generación a ser personas respetuosas de los granos de maíz y agradecidas con la Madre Tierra.



Imagen 7. Bendición de ofrendas, otorgamiento de gallos.

Entonces desde la educación endógena comunitaria, la integración comunitaria [Paoli, 2003) es un acto educativo en cuanto que las niñas y los niños participan en los diversos actos rituales como puede notarse en la imagen 7. En el proceso de la bendición de ofrendas torna un espacio abierto y flexible para que las niñas y los niños decidan en qué momentos van a incorporarse en el baile y en el otorgamiento de ofrendas.



Imagen 8. La bendición de ofrenda, *piomiktiaj* [ofrecimiento de gallos].

En las imágenes 7 y 8 se observan que las niñas y los niños “están allí”. A partir de la participación intensa es como se van apropiando de la sabiduría/conocimientos *nahuas*. Ellos y ellas se incorporan al ofrecimiento de gallos porque siguen a sus mayores y la apropiación de la sabiduría/conocimientos *nahuas* es a través del baile y “su estar” en los actos ceremoniales, como muestran las imágenes. Aunque los más chiquitos están en los brazos de la madre, ellas y ellos ya están participando, “ya se dan cuenta” de cómo se están realizando los actos ceremoniales para otorgar agradecimiento y respeto a las divinidades que hacen posible la crianza del maíz.

3:00 pm. El *ueuetlakatl* y sus acompañantes (las guías) regresan al altar principal para seguir con el ofrecimiento de los pollos. Cada acto ritual va acompañado de un son particular. En este acto, las abuelas bailan con pollos, las campanas y las sonajas no dejar de usarse. Algunos niños se acercan a mirar a las abuelas bailar con los pollos, mientras las niñas se van incorporado al baile. Algunas señoras bailan con sus hijas en brazo. La abuela-anciana quien acompaña al *ueuetlakatl* [sabedor], mientras baila y rocía agua bendita en el altar, dice: “*xiualakajya konetsitsi amo nopeka se tlakatekolo mech majmatitoj, xiualakajya konetsitsi amo nopeka se tlakatekolo mech ajuatok, xiualakajya konetsitsi amo nopeka se tlakatekolo mech ajuiltitok*” [venga ya mis hijos, que el hombre búho no los tenga espantados, vengan mis hijos, que el hombre búho no los esté regañando, venga mis hijos, que el hombre búho no los esté burlando].

Las niñas y los niños observan a la abuela-anciana cómo ofrece los pollos y cómo pide por el regreso de los *chikomexochitl konetsitsi* [niñas y niño maíz]. Después que han realizado las peticiones, acorde a los tiempos que marca el ofrecimiento de los pollos, las abuelas guías que ayudan al *ueuetlakatl* [sabedor] levantan las ollas de

barro y los ponen en sus cabezas, ellas y las demás abuelas salen bailando del altar hasta el patio de la casa. Las hijas y los hijos acompañan a sus madres y a sus abuelas, ellas y ellos van siguiendo a sus mayores, algunas niñas bailan y otras más sólo observan el acto ritual. Las abuelas y las madres no obligan a las niñas y los niños a participar en el acto ritual del *piomiktiaj*. (Observación fiesta del elote, bendición y ofrecimiento de pollos [*piomiktiaj*], 22oct2016, diario de campo).

La escucha se convierte es una práctica educativa, pues es una herramienta básica en los procesos de apropiación de la sabiduría/conocimientos *nahuas* ya que no se trata sólo de estar presentes en los actos rituales, sino que la presencia ha de estar constituida por emociones, sentimientos y atención a los que las abuelas y los abuelos dicen en el lugar del encuentro. Aprender a escuchar implica “darse cuenta” de los saberes que las abuelas y los abuelos comparten en el acto ritual. Entonces la escucha, la observación y la integración a los actos rituales son las estrategias que permean la educación endógena comunitaria.

Dentro de los procesos de participación, la iniciativa y entusiasmo de las niñas y los niños constituyen dos cualidades que hacen posible a la integración comunitaria, en primer punto, porque los infantes por iniciativa propia participan en el acto ritual; en segundo lugar, el entusiasmo está acompañado de la voluntad de los infantes para integrarse a los actos rituales.

De esta manera la bendición de ofrendas dentro de la educación endógena comunitaria propicia actos educativos en tanto prácticas sociales, es decir, configuran el tejido social, el fortalecimiento de la organización comunal, la construcción de identidades y la reproducción de concepciones cosmogónicas, filosóficas y simbólicas para Caminar-Ser y Sentir-Estar [*nemilistli*] en la *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra].

Es así como en el *piomiktiaj* [ofrecimiento de gallos] constituye un acto educativo para enseñar a los infantes el agradecimiento y el respeto a la Madre Naturaleza. Es indispensable mencionar el *piomiktiaj* [ofrecimiento de gallos] es la parte final de la bendición de ofrenda. Está caracterizada por el agradecimiento a los alimentos obtenidos, también el ofrecimiento de gallos está vinculado, desde el imaginario *nahua*, a una forma de alimentar a la *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] para dar continuidad con el ciclo agrícola. Después del *piomiktiaj* [ofrecimiento de gallos], los danzantes, el *ueuetlakatl*

[sabor] y los guías piden permiso para de gustar de los alimentos que se han preparado para la ocasión.

El proceso de la fiesta del elote continúa con el *elokalajkia* [recibimiento de elotes]. En la educación endógena comunitaria, las prácticas situadas son vivencias encarnadas que posibilita a que el sujeto construya sus propios esquemas culturales para reproducir y transformar la sabiduría/conocimientos *nahuas*. Es así que el *elokalajkia* [recibimiento de elotes] constituye un espacio de reivindicación cultural pero también una metodología del aprendizaje, en cuanto que las niñas y los niños son agentes de sus propios conocimientos a partir de su estar y ser en la fiesta del elote. Dentro del proceso de *elokalajkia* [recibimiento de elotes] las nuevas generaciones se acercan al altar para pedir permiso en cargar a los *Chikomexochitl konetsitsi* [niñas y niños maíz]. El permiso es reflejado cuando los infantes pasan con el *ueuetlakatl* [sabor] a recibir bendición, como se muestra en la imagen 9.



Imagen 9. La bendición de niñas y niños para cargar a *Chikomexochitl konetsitsi* [niñas y niños maíz]

*Elokalajkia* [recibimiento de elotes] como acto educativo constituye la formación de la persona desde un plano holístico, es decir, la persona ha de dar el agradecimiento a las divinidades y *tlaltipaktli* [tierra] por los alimentos. Entonces, estar presente en el recibimiento es una voluntad para *momakixtise* [cumplir con ciertas normas de vida] para su bien estar en el *Totlatipak* [Nuestra casa-tierra].

5:40 pm. Recibimiento de los elotes. Las niñas y los niños se van acercando al altar principal. Los *ueuetlakamej* [ancianos] están acomodando los *popochkomitl* [copalero]

y demás artefactos a usar en el ritual. Las niñas y los niños son los que están enfrente del altar. Posteriormente, las niñas y los niños y madres con bebés en brazos se forman para pasar con el *ueuetlakatl* [sabedor] a recibir la bendición. Cuando la bendición termina las niñas y los niños salen de la casa para irse a formarse en frente al arco y recibir a los elotitos. (Observación fiesta del elote, el recibimiento de elotes, 22oct2016, diario de campo).

*Elokalajkia* [recibimiento de elotes] configura a la educación endógena comunitaria, en este encuentro cobra especial atención la participación de las niñas y los niños, si bien en los anteriores momentos de ritualidad aparece la presencia y participación de las niñas y los niños, en este espacio la presencia cobra relevancia porque los infantes tienen un papel primordial en el acto ritual, porque son quienes entregarán a los *Chikomexochitl konetsitsi* [niños y niñas maíz] y representan a las niñas y los niños elotes.

Este espacio representa la transmisión de los valores de *tłaskamatili* [agradecimiento] y *tłatlepanitalistli* [respeto] a partir de la participación, pues es un proceso de construcción de significados simbólicos asociados al maíz, es aquí donde a los infantes se les inculca el valor del maíz y de la concepción de los *Chikomexochitl konetsitsi* [niños y niñas maíz]. Nayelli Arguelles menciona que el recibimiento como proceso “propicia la participación agentiva de las nuevas generaciones para apropiarse de la cultura” (2016, p. 100), considero que la apropiación siempre está acompañada de una transformación cultural, pues los sujetos, constantemente, están re-significando las prácticas culturales comunitarias para dar continuidad a una memoria histórica.

La continuidad de una memoria histórica está presente en el *elokalajkia* [recibimiento de elotes], a partir de la participación de las nuevas generaciones, de tal manera se apropian de estas prácticas culturales para seguir a una cierta tradición, “*Inijuanti ma kiuamachilika tlen totradiciones, inijuanti nojkiya kichiuase tlen uakapatl*”. [Para que ellos se den cuenta de nuestras tradiciones, ellos serán los que seguirán, lo que desde hace años se viene haciendo]. (*Tlatempouili*, Juan Martínez Isabel, 14sep2015).



Imagen 10. Recibimiento de los *Chikomexochitl konetsitsi* [niñas y niños maíz].

En el *elokalajkia* [recibimiento de elotes], las niñas y los niños reciben a los *Chikomexochitl konetsitsi* [niñas y niños maíz], como ejemplifica la imagen 10. De esta manera, las nuevas generaciones esperan a que el *ueuetlakatl* [sabedor] consagre al niño y niña maíz. Si bien *elokalajkia* [recibimiento de elotes] es un acto educativo donde las nuevas generaciones se les inculcan las concepciones simbólicas en torno al maíz, también en este espacio de aprendizaje el baile y la música son instrumentos que acompañan los procesos formativos, pues las nuevas generaciones tienden a distinguir que en cada acto ritual hay distintos sonos. Cada acto ritual va acompañado del son, por

ejemplo, en el *piomiktiaj* [ofrecimientos de gallos] va acompañado del son que lleva por nombre el acto ritual que es *piomiktiaj*. Así que se escucha los sones de acuerdo con los actos rituales que se realizan en la fiesta del elote.



Imagen 11. *Elokalajkia* [recibimiento de elote].

*Elokalajkia* [recibimiento de elote] como acto educativo tiende a formar a hombres y mujeres capaces de ser respetuosos con el maíz. Es por ello, que este espacio de socialización hay elementos simbólicos donde constituyen al maíz como ente vivo, pues los recibimientos se realizan por el respeto a la deidad, es decir, a la *Chikomexochitl*. Las velas, el arco y el sahumado son artefactos que representan el agradecimiento a la diosa del maíz y el baile es la representación de la alegría porque el maíz regresa a su casa (ver imagen 11). Al maíz se le espera en su hogar para cuidarlo y a la vez a que éste cuide a los *maseualmej*.

La participación de las niñas y los niños, como bien lo mencione en párrafos anteriores, es primordial porque representa al niño y niña maíz, de ahí la asociación de cuidar al maíz como si fuera “nuestro hermanito”, como lo expreso en su momento la niña Maribel en los apartados anteriores. En la siguiente imagen 12 se muestra que los pañuelos son otorgados a los elotes cargados por niños y a las servilletas a los elotes cargados por niñas. En esta misma imagen muestra la ejemplificación de la asociación de los elotes con las niñas y los niños de la comunidad.



Imagen 12. El *xochikoskatl* a los *Chikomexochitl konetsitsi* [el collar de flores al niño y niña maíz].

En el proceso de *elokalajkia* [recibimiento de elote] el baile y la ofrenda constituyen dos hilos que hilvanan los tejidos culturales y por lo tanto el *ixtlamachtlistli* [el acto de educar]. El primer lugar, el baile representado por *elomijtotiaj* [baile con el elote] expresa la apropiación que las nuevas generaciones construyen en torno a la sabiduría/conocimientos *nahuas*, por este motivo, hablo de aprendizaje a través de prácticas vivenciales, porque escuchar la música, seguir a los mayores y bailar constituyen estrategias didácticas para dar continuidad a una memoria histórica y la construcción del sentido de la fiesta del elote.



Imagen 13. Colocación de ofrenda

En segundo lugar, la ofrenda como acto pedagógico enseña a las niñas y los niños los niveles de complejidades simbólicas para gestar el agradecimiento y respeto a las divinidades y a la *Chikomexochitl*. La colocación de ofrendas está constituida por el *xochimekatl* [hilo de flores], velas, flores y alimento, como se muestra en la imagen 13. El *ueuetlakatl* y los *tlayekanamej* [los guías] son los responsables de poner la ofrenda. En este acto ritual las niñas y los niños observan el proceso de la colocación de la ofrenda.

### 3.3.3 *Tlajtoli* [lengua] y *tlatsotsonili* [música] en el rito ceremonial

*Tlajtoli* [la palabra] está presente en todo momento ritual, a través de la lengua *náhuatl* se usa para invocar a las divinidades. El *ueuetlakatl* [sabedor] pide a los Dioses el agradecimiento, él sabe qué palabras va a entonar, qué palabras se usan para establecer la relación de *Tlaltipaktli* [tierra], *sintli* [maíz], *tlakatl* [hombre], *siuatl* [mujer] y *Teotlotsitsi* [Dioses]. La *tlajtoli* [palabra] es parte de los *tlajnonotsistli* [plegarias y peticiones], porque en el proceso de oraciones y peticiones se sabe que *tlajtoli* se ha de formular, que no es palabra de habla cotidiana sino una especial y ritual que solo el *ueuetlakatl* [sabedor] y los *tlayekanamej* [los/as guías] sabe cómo van a hablar, cómo van a agradecer, se realiza con un *náhuatl* ritualizado.

La enseñanza del *náhuatl* ritualizado está basada en las *tlanojnotsistli* [plegarias y peticiones] que el *ueuetlakatl* y los *tlayekanamej* [los guías] expresan en los actos rituales. El *tlajtoli* [la palabra] expresa la devoción y ritmo con que se dice las palabras, por ello que los *tlanojnotsistli* [plegarias y peticiones] abren hacia un diálogo intersubjetivo expresando la alegría para recibir al maíz. Este *náhuatl* ritualizado es acompañado por los *elosones* [sones de elote], el baile y los ritmos de baile con el *popochkomitl* [copaleros].

2:30 pm. El *ueuetlakatl* [sabedor] /levantando su copal con su mano derecha hacia arriba, como si estuviera mirando el cielo/ dice: *kampa tiuika, kampa tiketsa, tlajtlakomila, pan se tlakomila, pani tlatipaktli. Tichiua tomila pampa tineki titlakuase, nama nika tichixtose ika se xochitl pampa tikita para ne techmaka fuerza, techmaka totlakayo. Nama timotlaskamatiliya, nama señor Jesucristo titechmakatejki ni semilla para ma ika techpaleui, para tikuase, para ma techmanauí. Nama mokaua tojuanti como ti testigos kampa tiketsa...*

[El sabedor dice: [a donde lo llevemos, a donde lo paremos, en la mitad de la milpa de esta tierra. Hacemos nuestras milpas porque tenemos hambre, ahora pues por eso lo estamos esperando con una flor porque sabemos que nos da fuerza, es alimento a nuestro cuerpo. Ahora agradecemos. Señor Jesucristo nos dejaste la semilla para que con ella nos ayudemos, para que nos alimentemos, para que nos proteja. Ahora todos estamos de testigos porque ya vamos a recibir a nuestro elote]. (Observación fiesta del elote, bendición y ofrecimiento de pollos, 22oct2016, diario de campo).

La enseñanza de un *náhuatl* ritualizado a través de los *tlanojnotsistli* [plegarias y peticiones] está atravesada por los saberes y decires del *ueuetlakatl*. No es un *náhuatl* que se cuenta sin contexto, sino que se enuncia en los actos rituales, por ello cobra relevancia en los procesos de invocación y agradecimiento a las divinidades. Este *náhuatl* ritualizado también fortalece los procesos de enseñanza de la lengua al interior de la comunidad, porque hay aspectos que solo se pueden explicar en *náhuatl*, por ejemplo, el significado del *Tlaltipaktli* [Tierra] que los *maseualmej* le atribuyen a partir de las concepciones simbólicas y cosmogónicas.

El otro aspecto que me parece importante es la música. Cada ritmo de música expresa el sentir *maseualí*. La música es también un acto pedagógico para enseñar a las nuevas generaciones el sentido de la fiesta del elote, porque es una música que canta, metafóricamente hablando, que aconseja y pide para que los *maseualmej* respeten al maíz. Por ejemplo, me atrevo a transcribir el diario basado por en mi propia experiencia en la fiesta del elote.

2:40 p.m. Fotografiaba a las abuelas mientras ellas estaban bailando. De repente una abuelita, muy sonriente, se acercó a mí y a los niños que estaban junto a mí. Ella nos dice: “*titlakakiliya ne sones, xitlakakili, xitlakakilika*”, /dirigiéndose a nosotros/ “*Xitlakakilika, kiitoua ne sones tamiaj konetsi, tamiaj Ahuica, amo xichoka, tamia tojcha*” [vamos hijito, vamos ya a Ahuica, vamos ya, no llores, vamos a casa]. Los niños prestaron atención a la música y asentía con la cabeza que escuchaban los sones. Entonces la abuela les regala una sonrisa mientras yo seguía tratando de escuchar las palabras, ella parecía atinar a mi sufrimiento cuando me volvió a decir, “*xikaki ne sones, nama kiitoua: xitlakuapili konetsi ma tiakaya tojcha*” [escucha la música, ahora dice: regresa mi hijito, vamos a casa] /siguió diciendo/ “*kejma tiajke ne Pastorias pani elotlamana ne violi pejki kiitoua: ‘ma tiakajya konemej, ma tiakajya Achupil’*” [cuando fuimos a Pastorias el violín empezó a decir: ‘ya vamos niños, ya vamos a Achupil’]. La abuela me regaló una sonrisa y se fue para seguir bailando. (Observación fiesta del elote, bendición de ofrendas, 22oct2016, diario de campo).

La música como acto pedagógico tiene como finalidad a que las nuevas generaciones conozcan que en cada acto ritual hay distintos tipos de música, así también establece la

constitución de sujetos sociales tendientes a dialogar, de manera intersubjetiva, con los entes de la naturaleza y de las divinidades.

### **3.4. *Mijkailuitl* [la fiesta de día de muertos]. *Tlaneltokili* [creencia] y procesos de aprendizaje desde la fiesta**

En la huasteca veracruzana, para los *maseualmej* la fiesta de días de muertos se conoce como *mijkailjuitl*. A esta fiesta también se nombra como *xantolo*, que quiere decir, la fiesta de Todos Santos. El nombre de *xantolo*<sup>123</sup> fue adaptado a la lengua *náhuatl*, es una palabra introducida por la iglesia a partir de los procesos de evangelización, porque la fiesta del día de muertos, de acuerdo con el calendario eclesiástico, coincide con las celebraciones de los fieles difuntos, de allí, *xanto* alude a santo, adaptándose con el nombre de *xantolo*.

El origen del Día de Todos Santos se encuentra en las tradiciones de la Iglesia católica primitiva, en la que se tenía un calendario que cada día conmemoraba a un santo en especial; sin embargo, la cantidad de santos sobrepasaba los días disponibles durante el año. Una respuesta a esta problemática fue tener un día para poder celebrar a todos estos santos, por lo que el día de Todos Santos fue institucionalizado en el calendario oficial de la Iglesia Católica (Piñón y Sánchez, 2016, p. 171).

*Mijkailjuitl* constituye una fiesta tendiente a consolidar la cohesión social y la educación endógena comunitaria. A través del trabajo y la ayuda mutua las familias preparan los alimentos, el arco y la ofrenda para recibir a sus muertos que regresan del inframundo a convivir con ellos. La convivencia comunitaria es reflejada en los encuentros interfamiliares a partir de la reunión de sus miembros para ayudarse en la elaboración del arco de *xantolo*<sup>124</sup>, la matanza de animales y la preparación de la comida. Esta fiesta también se la considera días de gozo, porque desde el 29 de octubre hasta el 03 de noviembre las familias trabajan para que los muertos “estén contentos” como lo expresa el siguiente relato: “*yejka nimantsi timonemiliya, timopixkiliya, timokuakuauiliya, topapajtla*

---

<sup>123</sup> “El Sanctorum medieval, será tomado por la lengua náhuatl para ser convertido en Xantolo”. (Muñoz Mendoza, 2012, p.263).

<sup>124</sup> El arco de *xantolo* es diferente al arco de la fiesta de elote, la diferencia radica que en el *xantolo* el arco se elabora con las flores del día de muertos, en el arco las flores se adornan en línea recta y además se cuelgan pan y frutas de temporada mientras que el arco de la fiesta del elote se elaboran con estrellas que se manda hacer con las hojas del coyol y en el centro de las estrellas se colocan pequeños racimos de *sempoalxochitl*, para el arco sólo se usan cuatro estrellas.

*xitemotinemi, xochitl merahora asitiya, mamonejki ma asitiya tlen titlatekouis*". [Pues por eso nos preparamos, cosechamos el maíz, vamos por la leña, buscamos los pajpatlas para los tamales, las flores en la mera hora, tenemos que juntar lo que vamos a ocupar]. (*Tlatempouili*, Ana Isabel Cruz, 07sep2015).

La fiesta del día de muertos representa el gozo de convivir, en esa ocasión, los vivos conviven con los familiares fallecidos. A través de las ofrendas, el sahumado, el altar, las velas y las flores, los vivos establecen un diálogo simbólico con los muertos. La fiesta es un espacio de convivencia que va abriendo a un diálogo intersubjetivo, característica de la episteme *nahua*. En las epistemes indígenas hay momentos de diálogos con la naturaleza, con los entes, con las divinidades, con la Madre Tierra, con los muertos, entre otros. A manera de paráfrasis, Silvia Rivera Cusicanqui (2015) menciona que en la episteme indígena encontramos momentos de diálogos con la Pachamama, hay un tiempo para hablar con los muertos y hay un tiempo para hablar con las divinidades<sup>125</sup>.

*Mijkailjuitl* es una fiesta para recordar a los muertos porque son a ellos a quienes se les festeja. Se espera que los familiares fallecidos se alegren por el momento de encuentro con los vivos. Por ello, se ofrenda con flores de el *sempoalxochitl* o *sempalxochitl*, *kuapelechxochitl* [mano de león], *chiajxochitl* [flor blanca local], entre otras flores de ornato. Poner la ofrenda en el altar representa el recibimiento de los muertos para que disfrute de la comida que se ha preparado a su llegada.

Los *maseulamej* de la huasteca veracruzana celebran *mijka iljuitl* a finales de octubre y principios de noviembre, que son los días mayores, donde la abundancia es reflejada en los preparativos de los alimentos: tamales, conservas de camote, calabazas, chayote, entre otros; y se cosechan frutas, principalmente de plátano, mandarina y naranja, las frutas que no se producen en la región<sup>126</sup> se compran en el mercado del municipio.

---

<sup>125</sup> Video de conferencia "Prácticas y discursos descolonizadores", visto el 30 de octubre del 2015, [en línea]: <https://www.youtube.com/watch?v=dJU1DfUWo3c>.

<sup>126</sup> Las personas que se dedican a la venta de frutas compran a aquellas frutas que no se producen en la región en la central de abasto de Huejota Hidalgo, también les encargan a los distribuidores mayoristas de frutas y verduras provenientes de la ciudad de Tantuyoca Veracruz, que, a su vez, estos compran en la central de abasto de la ciudad de México.

La fiesta del día de muertos está compuesta de elementos símbolos representativos que expresa la convivencia intersubjetiva, el uso del *popochkomitl* [copalero], copal [perfume para sahumar], altar, comida, flores y sones son expresiones culturales que manifiestan el significado de convivir con los muertos y constituyen el sentido de la reproducción de la práctica cultural transmitida de generación a generación. Es una fiesta familiar-comunitaria que configura a una pertenencia cultural y a la constitución de identidades. Si bien la fiesta del día de muertos es celebrada en toda la república mexicana, en la huasteca veracruzana, los *maseualmej* festejan a los muertos, “a nuestros muertos” invocándolos mediante ofrendas, velas y copal, en este sentido es preciso aclarar que el *mijkailjuitl* se festeja a los muertos más no a la muerte como se realizan en algunas regiones, principalmente en las zonas urbanas.

Lo primero que debe notarse, es que el Xantolo es una celebración que expresa un culto a los muertos, más no a la muerte, y éstos son conceptos que no hay que confundir. Si bien tienen ritos asociados, no siempre deben ser ligados. En el Xantolo no encontramos elementos del simbolismo característico con que se representa a la muerte. No se colocan en los altares calaveras de dulces, ni se usan en forma deliberada máscaras de la muerte en los bailes, ni tampoco se acostumbra a escribir las calaveras poéticas. Es decir, los elementos del Xantolo no se utilizan como un acercamiento a la muerte, entendida ésta como ente, con características y atributos propios, ni como una elaboración simbólica del acto de morir. El conjunto de ritos que integran la celebración del día de muertos en la Huasteca gira en torno a lo familiar, a la veneración de sus propios muertos, a los antepasados, al linaje. Al morir los seres queridos dejan este mundo, pero es posible entrar en contacto con ellos al celebrarlos en estos días. (Ramos Castañeda, Pantaleón, y Ramos Rodríguez, 1992, p. 52).

*Mijkaijuitl* o *xantolo*, día de muertos, es una celebración dedicada a los muertos, es decir, a los familiares fallecidos. Las ofrendas que se colocan en el altar son alimentos que en vida les llegó a gustar. De esta manera, festejar el día de muertos expresa el respeto a los muertos y a las fechas que corresponde convivir con ellos.

En la región huasteca, la fiesta del día de muertos inicia el día de San Lucas, que de acuerdo con el calendario eclesiástico corresponde a la fecha 18 de octubre, en esta fecha, las familias preparan tamales para ofrendar a los muertos y también a los vivos; en este día se colocan las primeras ofrendas. Este día marca el inicio de la fiesta. “*Tojuanti para se xantolo mo peualtiya pan se San Lucas. Pan San Lucas nopa peteuajya, nonikitoua ualouijya tlen miktokejya. Axtimati, axtikitstoke pero ki itoua*”. [Para nosotros el *xantolo* inicia en el día de San Lucas. En San Lucas inicia (la fiesta), empiezan a llegar

los muertos. No sabemos, no hemos visto pero así dicen]. (*Tlatempouilli*, Juan Reyes Martínez, 09sep2015).

A partir del 29 de octubre al 03 de noviembre es la fiesta mayor. En estas fechas las familias se preparan para la fiesta, van a mercado a comprar chiles anchos para tamales, recaudos, cacao para hacer chocolate, y regados para los ahijados, las ahijadas, los sobrinos, las sobrinas, los compadres y las comadres; también las familias compran utensilios de cocina nuevos, copaleros, candeleros, canastas de bejuco, ollas de barro, púes en esta fiesta todos los objetos a usarse en las ofrendas tienen que ser nuevos.

Antes de seguir, quiero señalar que la fiesta del día de muertos es una celebración que se realiza año con año. A pesar de la evangelización efectuada desde el siglo XVI, y aunque los indígenas se internaban en la sierra para que no fueran evangelizados<sup>127</sup> el éxito evangélico alcanzó sus propósitos y a mediados del siglo XX se consolida completamente sus objetivos. En los procesos de adoctrinamiento llevaron a que los curas otorgaran a los *maseualmej* el bautizo y otros sacramentos, así mismo estos servidores de Dios prohibían a los indígenas<sup>128</sup> la realización de ritos autóctonos que se efectuaban en cada ciclo agrícola, como por ejemplo el *elotlamanalistli* [fiesta del elote] explicada en el apartado 3.2.

Fue hasta la mitad del siglo XX cuando las visitas volvieron, principalmente para bautizar a algunos indígenas. El obispo de Huejutla, al analizar la importancia de un religioso permanente en Chicontepec, hizo todo lo posible y designó un sacerdote para que diera continuidad al proyecto de catequesis. [...]. El proyecto avanzó con éxito en algunas comunidades, sin embargo, se fue creando un disvionismo entre los conservadores de los rituales autóctonos y los instruidos en la liturgia cristiana. Ya que sus curas actuaron con mano dura prohibiendo los ritos indígenas y la consulta a curanderos, condenándolos como actos del demonio. (Gómez Martínez, 2002, p.54).

En relación a la fiesta del día de muertos se efectuó la fusión cultural de elementos culturales de la epistme *náhuatl* con la religión católica, de esta manera el festejo a los

---

<sup>127</sup> Por la serranía impedía que los franciscanos alcanzaran a tener contacto con los indígenas (Gómez Martínez, 2003).

<sup>128</sup> Arturo Gómez Martínez (2002) ha realizado estudios en la huasteca veracruzana, en el capítulo tres titulado "La espiritualidad a través del tiempo" de su obra *Tlaneltokili. La espiritualidad de los nahuas chicontepecanos*, habla de evangelización ocurrida en Chicontepec y la prohibición las ritualidades de los indígenas.

muestrados ha dado continuidad. Sin embargo, la fusión cultural no ha sido de todo armónica, pues la religión católica, a mediados del siglo XX, seguía prohibiendo a los indígenas la celebración a los muertos, por considerarse la alabanza al diablo, como se explica en el siguiente relato: “Dicen que es del diablo, el *xantolo*, pero el padre no pudo quitarles a los indígenas porque como quiera lo celebraban y aunque él se imponía no pudo quitarles y por último también él vino a invitar” (Entrevista, profa. Alberta Hernández, 19mar2016).

Los *maseualmej* han resistido frente a la ideología religiosa y han adaptado la celebración a los muertos con la liturgia religiosa, de esta manera se puede observar la misa a los difuntos y los rosarios que se efectúan en el cementerio. Si bien la continuidad de la fiesta del día de muertos ha sido por los procesos de adaptación cultural también es preciso mencionar que tal continuidad es posible por la fusión cultural y a los elementos culturales que representa a lo antiguo, que “*axkana ueli poliu*” [que no se puede perder].

*Ni xantolo nojkiya, tikouase chokolatl, pantsi timokouise, topiyoua, to pitso timokouise. Tikuika tlakualistli kampa titlamakaua, kejnopa tichiua xantolo. Ni uajkapayotl. Kasta kijtousa ne tiopa ma poloui, axkana ueli poliui, ni uajkapatl, pampa ni iijkiya uala, iijkiya uala, uakapatl kejni kichiltiualtoke. Yeka xantolo timokouiltokse se tokuachiki, se tokos, se topolato, timokouiya pampa titechpouiltise animatsitsi, nopa animatsitsi tikintechpouiltiya.*

El *xantolo* también compramos chocolate, pan, café, pollos, puercos. Llevamos (ofrenda en el cementerio) cuando despedimos a nuestros muertos. Es una fiesta antigua. Aunque la iglesia dice que ya no lo hagamos, no se puede perder, esto es antiguo, así viene haciéndose, así viene, desde antes así se viene haciendo. Por eso en el *xantolo* nos compramos una canasta, collares, platos, los compramos para corresponder a los muertos, es la fiesta de nuestros muertos. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 10sep2015).

La reproducción cultural de esta fiesta, *mijkailjuitl*, tiene relación con los recuerdos de un pasado leído en el presente a través de la costumbre y de “*uajkapatl*” [lo antiguo] que no se puede romper. Lo antiguo se re-configura en el presente a través de la continuidad de la práctica cultural, su dinamismo puede leerse como una espiral que va movilizándose, al tiempo que se moviliza los significados culturales son transformados o re-construidos por las nuevas generaciones, por ello que “lo antiguo” pervive en la actualidad a través de prácticas culturales re-significadas y re-construidas.

*Ni xantolo ni axkej tlami. Techijliya ne tiopa ma axkana titlalika pan tlaixpan se tamali, pero ¿ya kinke axkana titlalise?, panima axken poliuis, nochipa ma eltoj, axkineki ma titlalijka se tamali. Sejki ayojkana kichiuva, tlen ni evangelista ya ayojkana kichiuva.*

[El *xantolo* no termina. En la iglesia nos dicen que en el altar no tenemos que poder tamal, pero ¿por qué no podemos poner?, esto va a seguir, tiene que seguir, ellos no quieren que pongamos tamales. Algunos ya no hacen esta fiesta, los evangelistas ya no hacen esta fiesta]. (*Tlatempouili*, Catarina María de la Cruz Martínez, 11sep2015).

Como puede expresar la narrativa, la continuidad de la fiesta está anclada a las formas de *nemilistli* [existencia] que los *maseualmej* han construido en la *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra], la fiesta simboliza el respeto a los familiares fallecidos. La narrativa también expresa que la religión tensiona con las costumbres de la comunidad indígena, por ejemplo, los seguidores de la religión evangélica, en la región de Chicontepepec, se conocen como evangelistas, a este grupo religioso no admite realizar otros actos ceremoniales que no están en la Biblia y que puede ofender a Dios.

“Lo antiguo” cobra relevancia con el camino de la costumbre, es decir, *mijkailjuitl* es una fiesta que se recuerda cada año para no olvidar, para expresar el respeto a los muertos, porque los familiares fallecidos tienen su fiesta y es la única fecha que visitan a los vivos como lo expresa el siguiente relato: “*nochipa mochiua pampa keuak kenni uala ni costumbre tlen uakapayotl. Yeka kijjtoua ma axkana poliui, yeka ma axkana tipoloka, yeka mochijti nikani, no tikuamajtoke*” [siempre se viene haciendo porque así es la costumbre de antes, lo antiguo. Por eso dice que no se tiene que perder, no tenemos que olvidar, por eso se hace para recordar]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 10sep2015). “*Tlen uakapayotl*”, lo antiguo, ejemplifica a una forma de expresar la costumbre de los mayores para seguir tejiendo los elementos culturales que se inscriben a una memoria histórica.

Silvia: Platíqueme, ¿qué es la fiesta de los muertos: *xantolo*?

Gustavo: Es como la fiesta de los muertos... porque para ellos...para nosotros, si nuestras familias se han muerto... eso lo festejamos, le ponemos una foto, lo que sea, fruta, pan, café, pan de muñeco, adornamos un arco y ahí con eso le festejamos a nuestros familiares o a los que ya están muertos para que en el *xantolo*...a nuestros padrinos le llevamos una ofrenda, les llevamos refrescos, pan y un pollo.

Silvia: ¿Por qué le llevan ofrenda a su padrino?

Gustavo: Porque debemos de seguir la tradición y porque ellos tienen alguien que ha muerto y como si alguien hubiera muerto... y ya le vamos a dejar algo que comer.

Daniel: Sí, es de cada año, es una costumbre.

(*Tlatempouili*, quintogdogpo-1, 08mar2016).

Seguir con el hilo cultural<sup>129</sup> para reproducir las prácticas culturales comunitarias está enlazado a creencias, *tlaneltokili*, que los *maseualmej* construyen en el caminar de la vida. *Tlaneltokili* expresa las creencias, la devoción y la fe (Gómez Martínez, 2002), está vinculado con las formas del Ser-Estar en el *Totlaltipak* [Nuestra tierra]. También constituye la cadena o hilo cultural para enseñar a las nuevas generaciones el respeto a los muertos como se ejemplifica en el siguiente relato: “*kijjtoua ualoui, ualoui, injuanti kiitaki tlen tikinchiuiltoke, mouikilise, kiukase tlen tikualchitoke*” [dicen que vienen, viene, ellos se dan cuenta lo que hemos preparado a su llegada, lo llevaran, van a llevar lo que hemos preparado]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 10sep2015).

*¿Ma kenke amo mochiuas?, porque ya axkuali tla axtichiuase, ya axkuali, moneki tichiuase, moneki tichiuase nopa xantolo, tlepanitase, porque nopa tlen viejos technextiltetoke, tla axtichiuase axkuali. Como ya ne costumbre eltok ya tiseuiroua uan konemey mostla, uiptla, iniuanti kichiuase, sampa injuanti, axkema tlamis nopa, nochipaya nepa nopa kimatojkejya. Se octubre nopa xantolo, xantolo uan yeyejtsi nopa ya.*

[¿Por qué no se ha de realizar?, no es bueno si no lo hacemos, no es bueno, tenemos que festejar, tenemos que celebrar el xantolo, respetar, los abuelos así nos enseñaron, no es bueno si no festejamos. Como es la costumbre tenemos que seguir y los niños mañana o pasado también van a seguir, esto no termina así, tenemos que hacer. Octubre es xantolo, xantolo, y eso es bonito]. (*Tlatepoalistli*, Juan Reyes Martínez, 09sep2016).

De esta manera, el *tlaneltokili* está incrustado a las formas de expresar el respeto a los muertos. En la concepción *nahua* existen creencias que especifican que cuando los familiares no esperan ni preparan las ofrendas para sus difuntos estos regresan al *mijtlan* [lugar de los muertos] con tristeza y en el camino van pepenando el alimento sobrado. El niño Irvin Reyes cuenta que el día de muertos ha de festejarse para que los muertos no “estén tristes”.

*Axkana kuali...pampa tleni mijtiatokejya ya...ya...tlen ni mijtiatokejya tla axkana kinchiuilise mokuesose...pampa ne nojua yoyoltokej, keuak san kipixtoke san inalmaj.*

[No es bueno...porque los que ya murieron ya...ya...los que ya murieron se ponen tristes...porque es como si todavía estuvieran vivos, bueno nomás tienen alma]. (*Tlatempouili*, Irvin Reyes, 02nov2015).

---

<sup>129</sup> Con hilo cultural me refiero a los procesos de transmisión intergeneracional.

*Tlaneltokili* como sistema de creencias, devoción y fe es un contenido cultural que permea a la formación de sujetos. De esta manera, los *tlatempoalistli*<sup>130</sup> [cuentos] ejemplifican el sistema de creencias y constituyen dos estrategias pedagógicas que tienden a enseñar los contenidos y valores culturales, estos mismos hilvanan el tejido cultural de una memoria histórica, por ejemplo, el respeto a los muertos. En este sentido, *mijkailjuitl* [día de muertos] se ha venido contando de boca a boca (Díaz, 2003) a través de la tradición oral, que es por excelencia el recurso con la cual los pueblos y comunidades indígenas han preservado la diversidad de costumbres, tradicionales, conocimientos, técnicas, saberes agrícolas, gastronomía, medicina tradicional, entre otros.

La tradición oral es reflejada, principalmente en los *tlatempoalistli* [cuentos] que los mayores cuentan a las hijas e hijos. Estos cuentos están cargados de elementos simbólicos que expresan *tlatlepanitalistli* [respeto] y *tlaneltokili* [creencias] de que los muertos “sí regresan” en esas fechas a convivir con los vivos. Quiero señalar, *tlatempoalistli* [cuentos] relatan hechos reales sobre los acontecimientos efectuados, por ello son llamados cuentos porque expresan lo que las personas relatan de un hecho que verdaderamente pasó, más no es algo inventado o ficticio. De esta manera se cuenta que las personas que no llegan a respetar o se niegan a celebrar el día de muertos son castigados por los difuntos.

*“Tijkita nopa animatsitsi. Uajkakiya se totlayi kiijtoua: ‘axkana kichichiuas’, uan kiijlja kejna ma kichichia. Yajki mila papajtlatekito, yajki mila mijkito, keuak kichijtika para axkana kichiuas uan nopa axkuali, mitsuikase. Kiijtoua kejna ualoui”.*

[Porque son almas. Hace algún tiempo, un señor decía: ‘no voy a hacer’ (la fiesta), y le decían que sí lo tenía que hacer. Fue a la milpa por hojas de papajtla, fue a la milpa y ahí se murió, como decía que no iba a festejar y no es bueno decir eso. (Los muertos) te llevan. Dicen que sí llegan a visitarnos.]. (*Tlatempouili*, María Isabel Cruz, 07sep2015)

Los cuentos cargan creencias y elementos simbólicos para respetar a los muertos y seguir con la práctica cultural. Estos cuentos son contados a las hijas e hijos en los haceres de la fiesta o cuando las fechas están próximas para la celebración del día de

---

<sup>130</sup>Desde la concepción *nahua* los cuentos son también narraciones porque son hechos que realmente pasaron y se transmite de boca en boca.

mueritos. A través de los cuentos se enseñan a las nuevas generaciones a respetar las fechas para festejar a los muertos, como bien se dice, octubre y noviembre son los meses en que los muertos regresan del *miktlan* [lugar de los muertos] para convivir con los vivos.

*Mijkaijuiltl* [día de muertos] es una fiesta que configura la educación endógena comunitaria. Desde los inicios de la celebración las nuevas generaciones se van integrando en las diversas actividades, como instalar el arco, la preparación de tamales, la puesta de ofrendas, *tlachichikuili* (la visita a los padrinos y madrinas), y la visita al cementerio. A partir del *tekitl* [trabajo], *tlapaleuili* [ayuda] y el acompañamiento los infantes se integran a la fiesta familiar-comunitaria, de esta manera son participantes activos en los procesos de aprendizaje.

La instalación del arco expresa el recibimiento de los muertos, ésta se realiza el día 30 de octubre, conocida por *tlachichiuilistla* (adornado de altares). Cuando el arco está listo, afuera de la casa se esparce pétalos de *sempoalxochitl* de tal manera muestre el camino que han de seguir los muertos para llegar con sus familiares, pues con el camino tapizada con pétalos de *sempoalxochitl* es para que ellos no se pierdan. Cuando el arco está instalado y esparcido los pétalos de las flores, los familiares perfuman el altar y el camino con copal en señal de bienvenida. En el altar se coloca café, pan y refresco.

El adornado del arco se realiza, principalmente, por la tarde. En este día, las familias instalan el arco en el altar para recibir a los muertos, en este espacio, las hijas e hijos participan ayudando a sus mayores a adornar. En esta fecha puede observarse como los niños y las niñas ayudan a sus mayores en los haceres del trabajo para adornar el arco, como nos comparte el relato del niño Jorge: “Yo le ayudo a mi papá a hacer los rollitos y a cortar el izote para amarrar la flor. También le quito el *sempoali* /en voz baja pregunta a su compañero de al lado cómo se dice *matexona* en español/ su flor y le echamos en el caminito para que vengan los muertos”. La participación a través de la ayuda es reflejada cuando los infantes realizan el armado de rollitos de flores de *sempoalxochitl*, pues ellos se integran en estas actividades para recibir a los muertos.

6:00. pm Casa Chalauitsintla: Adornando el arco. El señor Juan colocó un arco en su altar. Enseguida los nietos del señor Juan colocaron los rollos de flores en el piso. El señor Juan empezó a amarrar el arco para que estuviera firme y no se cayera en el

piso, mientras tanto, los niños empezaron a armar pequeños rollitos de flores que se colocarían en el arco. Irvin, el nieto de señor Juan, va armando los rollitos de la flor de *sempoalxochitl* y posteriormente va pasando los rollos a su abuelo. El abuelo le dice a Irvin que los rollos tienen que ser medianos, ni muy chicos ni muy grandes. Irvin mira a su abuelo y afirma con la cabeza /mueve su cabeza de arriba hacia abajo/. Los otros dos nietos van armando los rollos de *chiauxochitl* [flor blanca loca] y la flor mano de león. El abuelo va colocando los rollitos de flores en el arco mientras sus nietos arman los rollos. (Observación, Casa Chalauitsintla. Adornando el arco, 30oct2016, diario de campo)

*Tlapaleuili* [ayuda] constituye una forma de integración de los niños y las niñas a las actividades que los adultos realizan. Por lo que considero que a través del trabajo y la ayuda es como las nuevas generaciones se apropian de la sabiduría/conocimientos *nahuas*. La producción de aprendizaje se genera en el contexto de la actividad, en el “estar allí” participando y ayudando a los mayores, como se muestra en la anterior observación realizada en Casa Chalauitsintla. El trabajo constituye la producción del conocimiento en tanto los infantes construyen sus propios esquemas culturales para reproducir y transformar la fiesta con la guía de los adultos, porque al integrarse en las actividades de los adultos se convierten en participantes activos y no son un “estorbo” (Nsamenang, 1992, citado en Rogoff, Paradise, Mejía, Correa-Chávez y Aneglillo, 2010).

El trabajo de los infantes no termina con la instalación del arco, sino que sigue con la preparación de los tamales. Por ejemplo, el día 31 de octubre se conoce como *patskaltitla* [día del pascal]. En este día las familias preparan el *patskali*<sup>131</sup>. La preparación de esta comida expresa la ofrenda a los muertos y la primera visita a los familiares, pues en este día las familias se visitan ofrendando comida de *paskali*. En estas fechas las niñas y los niños visitan a sus familiares cercanos. Las visitas constituyen una estrategia de involucramiento y acompañamiento de los padres hacia sus descendientes para inculcar el respeto a sus familiares y a sus difuntos.

En estos procesos de involucramiento y acompañamiento a las hijas e hijos se les pide visitar a los padrinos y madrinas para agradecerles por el compromiso brindado de del bautizo. Es así que vemos a las niñas y a los niños participar en las visitas, van cargando sus jarritos de comida y tortillas para ofrendar a sus familiares.

---

<sup>131</sup>*Paskalli*, comida prepara con ajonjolí y frijol.

2:00 pm. En la calle. Me senté un rato en las gradas de la entrada de la iglesia. Ví que algunas mujeres cargaban en su cabeza cubetas de nixtamal, ellas caminaban hacia el molino para moler el nixtamal. Después de un rato, pasó Monserrat, una niña de 9 años, cursa el tercer grado de primaria. Ella caminaba en compañía con dos amiguitas. Las tres niñas traían cargando en una mano un jarrito de barro y en la otra mano una servilleta que envuelve a las tortillas. Les pregunté qué a dónde había ido, Monserrat respondió: “me dijo mi mamá que tengo que ir a dejar pascal (comida preparada de frijol tierno con aceite y masa de ajojolí) a mi madrina”, las otras dos niñas respondieron lo mismo. Posteriormente, volví a preguntar para qué visitan a sus familiares a dejarles pascal, ellas se rieron y me dijeron que era *xantolo* y por eso hacía eso. Después de unos segundos, pasó por la calle una señora llamada Aurora, ella iba con su hermana pequeña quien cursa el cuarto grado de primaria; las dos hermanas llevaban una cubetita que contenía comida y una canasta, ellas empezaron a caminar hacia en la calle y se perdieron entre las casas. (Observación, *paskaltitla* [día del pascal], 31oct2016, diario de campo).

Esta visita, ofrendas de *paskali*, expresa el aviso para que los familiares esperen a los ahijados en el día del *tlachichiikilui* [día de las ofrendas]. Por la tarde de este día, las familias preparan los tamales “chiquitos”. La participación en estas actividades se manifiesta con mayor presencia el trabajo de las hijas mientras que los hijos se dedican sólo a colaborar en agarrar a los animales para su sacrificio. En este aspecto quiero recalcar que existe una división de trabajo asentada en los roles de género.

3:00 pm. En la casa de la señora Leovigilda. La señora Leovigilda está apurada en preparar los ingredientes para preparar los tamales, ella les dice a sus hijas, “hijas ayúdenme a lavar el nixtamal, tenemos que preparar la masa para los tamales”. Luego la señora comenta: “mis hijas ya me ayudan en este trabajo, ellas se encargan de lavar el nixtamal para preparar los tamales. (Ellas) ya está creciendo y tienen que aprender a ayudar.” (Observación, Casa señora Leovigilda. Preparación de tamales, 31oct2016, diario de campo).

En la fiesta, el trabajo y el gozo posibilitan el involucramiento de las niñas y los niños en las distintas actividades. En la observación anterior, se muestra como la madre pide ayuda a sus hijas para preparar los tamales, al momento de pedir ayuda lo que se está generando es una forma de involucrar e integrar a sus hijas en las actividades cotidianas para celebrar el *xantolo*. Involucrar a las hijas en las actividades de la fiesta constituye un referente de enseñanza, pues se encamina a enseñar que la fiesta también es trabajo y que el trabajo es de todos. Asimismo, el involucramiento es una forma de enseñar a las niñas y a los niños el respeto a la costumbre, como expresa el relato: “*ma kiitstiakaya ne konemej kejnikatsa tichiua para axkana ma poliui, pampa kejnopa ma axkana ma poliui*”. [Que los niños vayan viendo cómo hacemos la fiesta para que no se pierda, para que así

no se pierda]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 10sep2015). Entonces el trabajo de las niñas y de los niños posibilita los procesos de aprendizaje, pues a partir de la participación colaborativa es como las nuevas generaciones se apropian del significado de la fiesta, pues se aprende participando (Lenkersdorf, 2008).

### 3.4.1 *Tlachichikiluilistli* [ofrendas] y *tlamakaualistli* [despedir a los muertos]

El 2 de noviembre es el día de las ofrendas. Es un día dedicado a visitar a los familiares vivos y a sus difuntos (Gómez Martínez, 2004a). En este día se realizan dos visitas: *tlachichikiluilistli* [ofrendas] y *tlamakaualistli* [despedir a los muertos]. El primero se refiere la visita de los vivos y el segundo es la visita a los muertos en el cementerio. Referente al primero, por la mañana se visitan a los familiares que viven lejos, por ejemplo, aquellos que viven en otras comunidades, y por la tarde-noche se visitan a los familiares que viven en la localidad.

En el *tlachichikiluilistli*, día de ofrenda, cuando el sol empieza a salir detrás de las montañas, las familias ya han preparado las ofrendas. En una canasta colocan dos tamales grandes, varios tamales chicos, ceras, pan y frutas de temporada y se cubre con una servilleta revestida de pétalos de *sempoalxochitl*. Una vez arreglada la ofrenda, se coloca debajo del altar para levantarla simbólicamente, posteriormente se lleva a los familiares y nuevamente se ponen debajo del altar para que los familiares reciban la ofrenda como lo muestra la imagen 14. En agradecimiento la persona visitada otorga regalos.

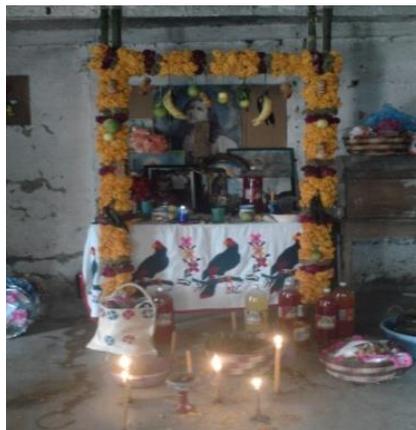


Imagen 14. Ofrenda en el altar de día de muertos

*Tlachichikiluilistli*, quiere decir, ofrendar, llevar ofrendar a un familiar. Los padres y las madres preparan las ofrendas para visitar a sus familiares. En esta convivencia interfamiliar, la participación de los infantes se ve reflejada en el rol de acompañantes, pues junto a sus padres y madres visitan a sus familiares.

Era noche, 9:00 pm (aproximadamente). En la calle había muchas personas caminando. Algunas personas llevaban canasta, otros morrales. Entre tantas personas caminando me encontré con Rafael, un niño que cursa el quinto grado de primaria. A él lo conocí cuando cursaba el tercer grado. La mamá de Rafael cargaba en su cabeza una canasta, ella se había adelantado y había dejado a Rafael a unos pasos atrás. Rafael me vio y me saludó. Él cargaba un morral que contenía cerveza y refresco /se escuchó el sonido de los envases y después el niño me digo que la cerveza y el refresco pesaba/.

Silvia: ¿Rafael a dónde vas?

Rafael: Con mis abuelos

Silvia: ¿A qué?,

Rafael: Voy a...mmm...a *chichikiluitij* [ofrendar]

Silvia: Ahh, ¿y eso?

Rafa: Porque es *xantolo* y tenemos que ir a verlos... (a los abuelos)

Silvia: ¿te dijo tú mamá que lo hicieras?

Rafa: sí, también porque a mí me gusta.

(Diario de campo, 2nov2016).

A través de la iniciativa y el entusiasmo los infantes colaboran cargando las ofrendas, de esta manera, vivenciar las formas de ofrendar posibilita a la apropiación de la importancia de la fecha como el día de ofrendar a los familiares, de esto modo las niñas y los niños se enseñan a respetar a los muertos y a las fechas de esta celebración. La incorporación e integración de los infantes a las actividades de los adultos constituye las formas culturales de apropiación de los conocimientos.

Otro momento de socialización es la visita al panteón, se conoce como *tlamakaualistli*. Este encuentro entre vivos y muertos se realiza en el cementerio de la comunidad. *Tlamakaualistli* significa despedir a los muertos. En esta despedida al panteón se lleva música ceremonial, velas, frutas de temporada, flores, cohetes y agua bendita. Las niñas y los niños participan a lado de sus padres y madres; en familia esparcen las flores y prenden velas en las tumbas de sus familiares fallecidos.



Imagen 15. *Tlamakaualistla* [despida a los muertos]

En la imagen 15 puede apreciarse la presencia de los niños y de las niñas. Los infantes aprenden que el *tlamakaualistli* se despide a los muertos para esperarlos al siguiente año. En este lugar se respeta las tumbas de cada difunto y se les enseña a convivir con los muertos, la enseñanza es reflejada cuando los padres y las madres inculcan a las hijas y a los hijos la puesta de flores en la tumba, el esparcimiento de los pétalos de flores y la colocación de velas encendidas a las tumbas. De esta manera se enseña los momentos que integran la fiesta, desde instalar el altar, preparar los tamales, las ofrendas, las visitas a los familiares y despedir a los muertos en el cementerio.

En este capítulo abordé que las fiestas son espacios educativos. En las fiestas rituales existe el gozo, todos los miembros de la comunidad participan para preparar y hacer la fiesta, sin embargo, no sólo se goza sino también se aprende los valores culturales que son de relevancia para los *maseualmej*. Los valores culturales son pilares para conducir las normas y los comportamientos entre los miembros de una comunidad, estos valores son el respeto, el agradecimiento y la humildad.

En las fiestas rituales son expresados los estilos culturales de enseñanza y aprendizaje, estos estilos son “el estar allí”, “el estar haciendo”, “el acompañamiento”, el “se enseñan” y “la participación”, a través se delegan a las generaciones jóvenes los conocimientos comunitarios.

## CAPITULO IV. LA ENSEÑANZA DE LAJLAMIKILIS/TLAMATILIS [SABIDURÍA/CONOCIMIENTOS NAHUAS] A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CULTURAL.

Daniel: En la escuela nos pide el maestro que lo vamos a decir (preguntar) un abuelito que tiene más años, le decimos cómo se festeja y así el maestro nos encarga, nuestras mamás también les decimos (preguntar), nuestras abuelas, ellas saben todo.

Irvin: Hay que entrevistarlos cómo se hacen (las fiestas rituales), uno por uno y por partes.

*Tlatempouilli*, niños, sexto grado.

Como parte del objeto de estudio de esta investigación, en este capítulo desarrollo la construcción del segundo espejo de análisis<sup>132</sup> que está delineada en la enseñanza de las fiestas rituales en la escuela. Para el tejido de este capítulo uso los conceptos de educación, interculturalidad y cultura para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las fiestas rituales a través de los contenidos escolares de patrimonio cultural, en el ámbito de la educación escolarizada. El concepto de currículo lo utilicé en el punto estratégico para realizar la lectura sobre qué contenidos de patrimonio cultural establecen los planes y programas de estudio en el marco de la educación intercultural y las relaciones que se generan con las fiestas rituales de las comunidades culturales, particularmente de las fiestas rituales del maíz y el día de muerto de la comunidad *nahua* de Ahuica del municipio de Chicontepec, Veracruz.

El tejido de este texto es elaborado a partir de la teoría de la pedagogía crítica, la perspectiva decolonial y los estudios interculturales. Sus aportaciones es parte medular para este capítulo, a través de ellos fue posible la construcción del análisis de la información recabada en el trabajo de campo. En esta investigación, por enseñanza entiendo el proceso mediante el cual un sujeto se enseña a sí mismo y se enseña con los demás (Ver capítulo 3), este sujeto, de acuerdo con Paulo Freire, genera las posibilidades de construcción y producción de conocimientos, es así que no se habla de un objeto a formar sino de un sujeto que asume su formación para sí mismo y con los demás, los procesos de enseñanza son actos de responsabilidad y corresponsabilidad

---

<sup>132</sup> El primer espejo de análisis corresponde a los procesos de socialización y aprendizaje de las fiestas rituales en el ámbito de la cultura comunitaria. Ver capítulo tres de este trabajo: *Lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*], socialización y aprendizaje.

entre los miembros de un grupo social porque “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña a aprender” (Freire, 2006, p. 25).

En todo acto educativo hay una relación de enseñanza y aprendizaje entre los sujetos que participan. Qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar son solo algunas preguntas pedagógicas que acompañan el tejido de este texto. Quiero partir enunciando que cada sociedad construye una visión de persona, por lo tanto, también una ideal de educación, en este contexto, la homogenización de cultura y educación han desempeñado un papel fundamental en la construcción de un imaginario de mexicano de acuerdo con los intereses ideológicos del Estado-nación.

En el contexto mexicano, a principios del siglo XXI, se han formulado políticas educativas enfocadas al reconocimiento de la diversidad cultural, en este giro paradigmático entre lo monocultural a lo pluricultural, también es expresado en los planes y programas de estudio del currículo de la educación oficial para atender a la diversidad (Torres Santomé, 2008). Este giro paradigmático obedece a las políticas internacionales en el marco del reconocimiento a la diversidad cultural, en esta postura, la definición del patrimonio cultural es reformulado para abarcar aquellas producciones culturales intangibles<sup>133</sup> de las culturas subalternas. De acuerdo con las políticas, en el marco de la diversidad cultural y la interculturalidad, en el currículo de la educación oficial, de primaria, se agregan componentes representativos de las culturas de México, por ejemplo, sus fiestas tradicionales, pero ¿cuál es el papel de las fiestas rituales con relación a los contenidos de patrimonio cultural? y ¿cómo son enseñados las fiestas rituales a través de los contenidos escolares de patrimonio cultural?

Freire señala que en el currículo del sistema educativo oficial los contenidos programáticos son de naturaleza política, el currículo “está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué” (2015, p. 136-137).

---

<sup>133</sup> Véase la “Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, 2003”, de la UNESCO.

Los cuestionamientos que el pedagogo brasileño realiza al sistema educativo oficial permiten entretener el análisis sobre la enseñanza de las fiestas rituales a través de los contenidos de patrimonio cultural. El análisis de las relaciones entre las fiestas rituales, en tanto sabiduría/conocimientos *nahuas*, y los contenidos del patrimonio cultural es completado por las aportaciones de Jurjo Torres Santomé (2012). Este autor propone nueve intervenciones curriculares inadecuadas<sup>134</sup>, de las cuales retomo cinco de ellas para descifrar cómo están estructurados los contenidos de patrimonio cultural y las relaciones que se establecen con los conocimientos locales. Aunque el tema de investigación no es referente al análisis curricular considero necesario revisar cómo están estructurados los contenidos que están relacionados con los del patrimonio cultural. A continuación, la descripción de las cinco intervenciones curriculares inadecuadas que recojo de la propuesta del autor.

#### Exclusión

Son aquéllas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad, en los materiales curriculares existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo.

#### Culturas silenciadas

Aquél al que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad mono-cultural y, por lo tanto, reducen al silencio todas las demás realidades.

#### Tergiversación

Esta es una de las estrategias didácticas más inmorales, injustas y peligrosas, pues se trata de presentar sólo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas.

#### Infantilización

##### -Currículum de turistas

Trata a las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo.

#### Presentismo/Sin historia

El trabajo curricular desde esta perspectiva se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, pero sin dejar ver su evolución histórica y social. (Torres Santomé, 2008, p. 87-107).

---

<sup>134</sup> Para Jurjo Torres Santomé (2008) instituciones escolares reproduce discursos discriminatorios y legitiman prácticas de marginación que continúan reproduciendo en el sistema educativo oficial predomina nueve estrategias curriculares incorrectas, éstas son: 1) Segregación, 2) Exclusión, 3) Desconexión, 4) Tergiversación, 5) Psicologización, 6) Paternalismo y pseudotolerancia, 7) Infantilización, 8). Como realidad ajena o extraña y 9) Presentismo-Sin historia.

Para el estudio del objeto de la investigación, en este capítulo se ha dividido en dos niveles de análisis. El primer nivel realiza la revisión del acuerdo 592 que se articula la Educación Básica para comprender qué se está entendiendo por diversidad cultural, cultura y patrimonio cultural “en el discurso de la educación intercultural como discurso de la política educativa” (Gallardo, 2014, p. 90); el segundo nivel corresponde al análisis del currículo vivido de la enseñanza de la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] a través de los contenidos escolares de patrimonio cultural a partir la educación intercultural.

#### **4.1 Diversidad cultural, patrimonio e interculturalidad. A propósito del acuerdo 592<sup>135</sup>.**

En los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI, el reconocimiento de la diversidad cultural se convierte en un tema central en las políticas culturales y educativas de los países de América Latina<sup>136</sup>. Referente al patrimonio cultural, en el marco de la diversidad cultural, se aboga por aquellas expresiones, manifestaciones culturales, fiestas, tradiciones, costumbres, lenguas, tradiciones y diversas prácticas culturales que han sido invisibilizadas por la cultura occidental, de allí que en marco de las políticas internacionales y nacionales se considera al patrimonio cultural inmaterial para la valoración cultural de las manifestaciones y expresiones culturales de los grupos silenciados, particularmente de los pueblos indígenas.

En esta sección del trabajo no pretendo hacer la distinción del patrimonio cultural material e inmaterial, porque tan sólo hablar de patrimonio cultural de los pueblos del mundo estamos refiriéndonos a la diversidad cultural, por lo que el patrimonio es fuente de la diversidad y la diversidad es fuente del patrimonio. Lo que aquí resalto es cómo a partir del reconocimiento a la diversidad cultural y la política educativa con enfoque de

---

<sup>135</sup> Quiero comentarle al lector que retomo el acuerdo 592 porque es el documento, entonces vigente en la Educación Básica, cuando realicé los trabajos de investigación. Este documento era base para la planeación y ejecución de las prácticas escolares, con base a ello, también, se revisó los planes y programas de estudios y los libros de textos gratuitos de las asignaturas. Este documento antecede al Nuevo Modelo Educativo.

<sup>136</sup> ver García-Segur Sonia (2017) en “La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú”; Aguilar Bobadilla Mariana del Rocío (2013) en “Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva”, 2013, por citar algunos ejemplos.

educación intercultural se ve reflejado, en el currículo escolar oficial, la incorporación de nociones básicas de contenidos patrimoniales, especialmente, conocimientos, fiestas, ceremonias y tradiciones de los pueblos indígenas. Por lo tanto, en el ámbito educativo el tema de patrimonio cultural se incluye a la diversidad cultural.

En este primer nivel de análisis se parte que el reconocimiento a la diversidad cultural se adhiere a la interculturalidad, por lo que es necesario conocer desde la política educativa de la educación intercultural qué se está entendiendo por diversidad cultural y por ende la relación con patrimonio cultural, interculturalidad y el concepto mismo de cultura. En este tenor se hace necesaria la revisión de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para comprender la noción de diversidad, interculturalidad y cultural. La REIB se define en el acuerdo 592 publicado en el Diario Oficial, agosto 2011, toma de antecedentes las reformas curriculares de la educación preescolar de 2004, de la educación primaria de 1993 y de la educación secundaria de 2006.

En el Acuerdo 592 se establece la articulación de la Educación Básica en los tres niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria; y se define una formación integral de todos los alumnos, “con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión” (SEP, 2011, p 9).

De esta manera la Educación Básica está enfocada al desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso. Es interesante observar que para el logro de este objetivo se apoya de cinco requerimientos que especifican y definen a una escuela mexicana acorde a las demandas del siglo XXI, uno de los requerimientos plantea: “Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes (SEP, 2011, p. 10).

Con este panorama, se entiende que la educación intercultural es parte de la educación inclusiva. Además, se observa que las expresiones locales, como patrimonio cultural, la pluralidad lingüística y cultural del país se acomodan en el mismo plano discursivo a la educación especial como si se trataran de lo mismo, de allí, la diversidad se enfatiza en

el plano biológico y excluye a los elementos culturales de los grupos sociales, los problemas de la discriminación y colonialismo fundado en la construcción del Estado-nación. En la RIEB las culturas subordinadas son silenciadas y las injusticias sociales ocultadas junto con los problemas estructurales de exclusión social.

Siguiendo con el argumento, en el acuerdo 592 define que el Plan de estudios (2011) está organizado por cuatro campos formativos, estos son: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, y Desarrollo Personal y para la Convivencia. En el Plan de estudios, la cadena discursiva del concepto de diversidad lingüística se coloca en la misma posición que los ritmos y estilos de aprendizaje sin resolver los problemas estructurales del racismo y la discriminación.

Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. (SEP, 2011, p. 19).

El plano discursivo sobre diversidad está colocado bajo términos de relaciones armónicas, más no como relaciones interétnicas y de conflictos estructurales (Gallardo, 2014, Navarrete, 2004). En esta cuestión, de acuerdo con la RIEB, la equidad y diversidad son nodos centrales en la atención a la educación inclusiva; además, la diversidad está planteada en términos de las relaciones armónicas que acaba justificando la discriminación positiva, las injusticias curriculares, por lo tanto, soterra los problemas estructurales y las relaciones interétnicas.

Referente a la cuestión de la diversidad y la interculturalidad el Plan de estudios (2011) propone como uno de los principios pedagógicos básicos de la REIB:

#### I.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. (SEP, 2011a, p. 35)

El reconocimiento a la diversidad y la interculturalidad, son pensados en el marco curricular como componentes básicos para la formación por competencias, de allí que una de las competencias para la vida que propone la Educación Básica es “Competencias para la convivencia” (SEP, 2011, p. 31). Con respecto a la interculturalidad, se menciona que uno de los rasgos del perfil del egreso, es que las y los estudiantes, durante su proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, llegue a mostrar el siguiente rasgo de egreso: “f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011, p. 32).

Con base a lo anterior, se llega a afirmar que la interculturalidad está planteada en términos de competencias y no como una propuesta política-pedagógica de formación de sujetos, en este aspecto, la interculturalidad se perfila como una competencia transversal, planteada en términos las relaciones armónicas. Por consiguiente, puede observarse que en el acuerdo 592 la diversidad cultural y la interculturalidad reproducen las políticas multiculturales que reconocen la diversidad cultural sólo en términos descriptivos sin tocar las causas de las asimetrías sociales, en esta cuestión, la interculturalidad termina alejándose de la praxis política crítica.

Las políticas educativas actuales inciden en la valoración a la diversidad cultural fomentando una educación capaz de reconocer la cultura local de las niñas y de los niños. Apuestan a la formación de una persona democrática, crítica y creativa que necesita la sociedad mexicana en el siglo XXI (SEP, 2011). Sin embargo, la reforma educativa, en Educación Básica, contempla la diversidad cultural desde el punto de la política de la interculturalidad que vuelve a reproducir la educación multicultural, es por ello, que como parte de una propuesta política que exige el reconocimiento a la diversidad cultura y del

patrimonio cultural es necesario analizar cuál es el papel de las fiestas rituales y su enseñanza a través de los contenidos de patrimonio cultural en la esfera de la educación intercultural en contexto indígenas.

#### **4.2 Perspectivas escolares y de los docentes sobre enseñar patrimonio cultural.**

La enseñanza de contenidos patrimoniales en la escuela apuesta a los procesos interculturales, y los docentes son quienes realizan este esfuerzo por articular los contenidos escolares con los conocimientos del contexto sociocultural de las niñas y de los niños. Las y los docentes argumentan que los temas de patrimonio cultural están asociados a la diversidad cultural, la herencia, los pueblos indígenas, la cultura, las fiestas, las tradiciones, las expresiones culturales y las lenguas indígenas.

En las asignaturas si habla de cultura pues recordamos las culturas e investigamos cómo se hacen esas culturas, en ocasiones, igual, pues, ponemos ejemplos. Los niños van e investigan cómo se hacen esas culturas para que ellos se den cuenta de las culturas que se realizan en la comunidad. (Entrevista, Profr. Luis Ángel Martínez Hernández, 03mar2016).

La cultura se entiende como la insignia de lo local asentado en la manifestación de las prácticas culturales comunitarias como lo expresa la entrevista del profesor “recordamos las culturas e investigamos cómo se hacen esas culturas”. De acuerdo con la entrevista, se entiende que cada práctica cultural es en sí una cultura por lo que se desdibuja los elementos culturales que posee una comunidad, y con ello, el conjunto de prácticas articuladas con una visión del mundo y formas de ser, sentir, estar, hacer, pensar que configura los procesos identitarios de una comunidad cultural articulada a una visión y figura del mundo de acuerdo con su cosmogonía y cosmovisión.

La incorporación de contenidos patrimoniales al currículo escolar oficial está orientada hacia el reconocimiento a la diversidad cultural; aquí la relevancia de hablar del patrimonio cultural entendido como componente de esa diversidad; y se muestra en los libros de textos la incorporación de nociones básicas de temas patrimoniales que están relacionados con las fiestas rituales de los pueblos indígenas, como lo menciona la siguiente entrevista.

El Patrimonio cultural está implícito porque viene la fiesta del *xantolo*, no dice ahí [en los libros de textos gratuitos] que es patrimonio, más, sin embargo, ahí, eh, mmm, lo

menciona. Viene lo que es la siembra del maíz, hay textos sobre ese tema, sí. Viene de los quelites, viene de los elotes, viene sobre las plantas medicinales, no lo menciona [el libro de texto gratuito] como patrimonio cultural, más sin embargo es un patrimonio cultural. (Entrevista, Profr. Ambrosio Bautista Cruz, 04/nov2015).

En el contexto escolar, el patrimonio cultural se representa y es enseñado a través de las fiestas, tradiciones, saberes y conocimientos, como lo relata el profesor Ambrosio Bautista: “el patrimonio cultural está implícito porque viene la fiesta del *xantolo*”, por ello, la enseñanza del patrimonio cultural está vinculada con los temas de diversidad cultural.

En los libros de textos la representación de expresiones culturales y conocimientos, como es la fiesta de día de muertos o *Xantolo*, se utilizan para ejemplificar esa diversidad, pero sin reconocer el uso social de estas fiestas del contexto sociocultural en que se reproducen. Las ejemplificaciones de las expresiones culturales de los diversos grupos que habitan el país, representados en los libros de textos, están enfocadas para enseñar a las niñas y los niños el valor del respeto de las culturas, reconociendo “que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias” (Guzmán Chiñas, 2012, p.79). Por lo tanto, los libros de textos muestran que la incorporación de expresiones culturales y conocimientos, como la fiesta del día de muertos, están planteadas para exponer la diversidad en términos descriptivos focalizando la diversidad cultural desde un enfoque de educación multiculturalista que termina desdibujando la política intercultural en su sentido crítico, político, constructivo y transformador (Walsh, 2012).

Un elemento que hay que discutir es el principio pedagógico enfocado al respeto de la diversidad cultural en su sentido de las diferencias culturales étnicas tendiente a una visión esencialista o purista de la cultura (Hirmas, 2008), por lo que entonces, respetar la diversidad es la apuesta a la formación de sujetos para una sociedad multicultural.

Y en *Formación Cívica* tal vez se ve como algo que nosotros debemos de respetar independientemente que seamos del círculo social que se vive, por ejemplo, los que festejan ese tipo de festividades y sobre todo para marcar el respeto a las diversas culturas que hay ...En *Veracruz* más que nada por la historia, *Veracruz* se maneja la historia y ahí podemos darnos cuenta que...que...vaya...de nuestros ancestros, como le decía...mmmjá, y pues así como se recuerdan las fiestas, cómo se hacían antes. (Entrevista, Profr. Luis Ángel Martínez Hernández, 03mar2016).

En las asignaturas, el respeto a las culturas de los diferentes grupos sociales es enseñado a través de los ejemplos de las festividades basadas en las diferencias culturales para reconocer la existencia de las culturas que cohabitan en el país. Marcar el respeto a las diversas culturas a través de las festividades pensadas sólo por las diferencias culturales sin reconocer racionalidades distintas para un respeto mutuo (Walsh, 2009) contribuye a la dimensión purista de la cultura y a la violencia epistemológica, porque, en primer lugar, retomar los ejemplos de las festividades en forma simplista vuelve a fortalecer el folclorismo y el esencialismo cultural, por consiguiente, la reproducción de los contenidos patrimoniales, en sus aspectos folclóricos, avasalla el sentido cultural, cosmogónico, ontológico y filosófico de las festividades de las diferentes culturas.

En segundo lugar, favorece el interculturalismo funcional<sup>137</sup> (Tubino, 2016), sin tomar en cuenta las causas de las asimetrías culturales y las relaciones de dominación y poder que continúan reproduciendo las injusticias sociales. Por lo tanto, la insignia del “respeto a las diversas culturas” está planteada en términos de relaciones armónicas originando a nuevas formas de exclusión y violencia epistemológica.

En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior. (Walsh, 2012, p. 63-64).

La insignia “respeto a las diversas culturas” como práctica educativa contribuye al conocimiento de la diversidad cultural asentada en la dimensión étnica y purista de la cultura, que conlleva a la enseñanza del patrimonio cultural inmersa en la tensión nacional-local reproduciendo el folclor del lugar (Tubino, 2005) y excluye el sentido cultural que tiene las fiestas rituales para la comunidad, por lo tanto, el folclor sigue operando como una estrategia de colonización epistémica “en la cual hay una valoración selectiva del repertorio cultural acorde a intereses y proyectos específicos, que van de

---

<sup>137</sup> Para Fidel Tubino el interculturalismo funcional “ha sido asimilado como parte del discurso oficial de los Estados nacionales” (2016, p. 70). Este tipo de interculturalidad no cuestiona al Estado-nación, sino que reproduce el modelo de sociedad hegemónico.

las condiciones de subordinación hasta el avasallamiento cultural” (Aguilar Bobadilla, 2012, p. 51).

Otro aspecto por discutir es el papel que ocupa el tiempo histórico en la enseñanza de los contenidos patrimoniales. En los libros de texto la historia está diseñada de acuerdo con el pensamiento occidental, es decir, el empleo de un tiempo histórico lineal que contrasta con el tiempo histórico en forma espiral de los pueblos indígenas. Pensar las fiestas, tradiciones o costumbres a partir de una historia lineal encamina a considerar que los pueblos indígenas están perdiendo la autenticidad cultural que caracterizaba a los pueblos prehispánicos, a su vez, encubre los procesos de resignificación con respecto a sus fiestas y tradiciones acorde al sistema de necesidades de los pueblos contemporáneos.

Ahora bien, frente a la incorporación de los contenidos patrimoniales que marca los libros de textos gratuitos y los planes y programas oficiales, las y los docentes de la comunidad de Ahuica elaboran proyectos didácticos de lengua y cultura *náhuatl*, dentro de la asignatura de *Lengua indígena*, para promover la valoración de las prácticas culturales comunitarias y fortalecer la enseñanza de la lengua *náhuatl*. A través estos proyectos didácticos, las expresiones culturales y los conocimientos locales son incorporados a la escuela en términos etnopolíticos para posicionar el derecho a una educación basada en la enseñanza de la lengua propia y de los conocimientos de la comunidad. De esta manera, la escuela también es un espacio de posibilidades de reivindicación y revitalización de la lengua y la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*]. En este horizonte etnopolítico-educativo el profesor Ambrosio Bautista hace énfasis en la necesidad de trabajar desde la escuela los saberes y los conocimientos de la comunidad para enunciar el derecho a una educación que considere el contexto sociocultural de las niñas y de los niños, y para afianzar esta educación es indispensable implementar proyectos didácticos que recupere la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*].

Últimamente hay un enfoque más directo, más fuerza, con una intensidad... creo... que educación intercultural...Ha habido cursos en la región de Chicontepec donde se ha inculcado eso, porque eso es un mandato constitucional...Es un mandato constitucional que se contempla en el plan y programas 2011, porque México es

considerado como un mosaico de lenguas y culturas. Es un mandato y un derecho a que los pueblos indígenas sean alfabetizados en su propia lengua materna, que se enseñe su cultura...por eso, por eso... se intenta abordar los saberes y conocimientos indígenas (en la escuela). (Profr. Ambrosio Bautista Cruz, 04nov2015).

El discurso político del reconocimiento a la pluralidad asentado en los pueblos indígenas constituye el foco de atención para enunciar el derecho a una educación basada en la enseñanza de la lengua y cultura indígena. A partir de lo anterior, hay que prestar atención que la educación intercultural bilingüe “pretende formar a los alumnos a partir del reconocimiento de su propia lengua, su cultura y sus tradiciones” (Vergara Fregoso, 2009, p. 5).

#### **4.2.1 Formación Cívica y Ética: diversidad cultural y patrimonio.**

Una de las competencias que se espera en la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, de acuerdo con el programa de estudios, es el respeto y la valoración de la diversidad, asentada en la cuestión cultural, lingüística y de discapacidad. Se entiende por diversidad cultural a la variedad de expresiones culturales que cada pueblo posee, por ejemplo, las fiestas, las costumbres, tradiciones, lenguas que se hablan (Sep, 2011), entre otras, y que constituyen marcadores identitarios, del cual un pueblo se distingue de otro.

A través de esta asignatura la enseñanza del patrimonio cultural se realiza a través de temas relacionados con cultura y la diversidad cultural. Las y los docentes indican que a través de los temas como “las fiestas de la comunidad donde vives”, “costumbres y tradiciones” o “cultura” se realizan la incorporación de las fiestas rituales para enseñarles a las niñas y a los niños el valor del patrimonio cultural y la diversidad cultural. Hay que señalar, que en los libros de textos y los planes y programas de estudio no especifican que las fiestas sean temas patrimoniales, sin embargo, las y los docentes reconocen que son parte del patrimonio cultural, por lo que las fiestas como expresión de lo cultural se desarrollan en temas cuyo contenido hable de “las cultura”.

Pues nosotros nos basamos en cuanto a nuestra planeación, pues no lo vemos a diario así, porque nuestra planeación nos marca diferentes actividades. Solamente vemos esos temas cuando la asignatura lo marque, cuando la asignatura [del currículo oficial] lo dice, en algunos no tiene nada que ver con patrimonio cultural, pero en más de alguna ocasión tratamos temas de patrimonio, no exactamente como

lo dice patrimonio cultural sino con otros temas, por ejemplo, las culturas y pues ahí entra lo que es patrimonio cultural (Gabriel de la Cruz García, 26ene2016)

Los contenidos programáticos de patrimonio cultural están incluidos en temas que tratan sobre “las culturas” y la relación con los conocimientos locales va a depender de los planes y programas de la educación oficial y de las planeaciones didácticas de cada docente. Entonces, el desarrollado de *lajlamikilis/tlamatilis* en el contexto escolar va a estar acorde a los contenidos escolares que presten mayor atención sobre los temas de “cultura” y “diversidad cultural”. Sin embargo, también figura el papel del docente para desarrollar contenidos y actividades propuestos en los libros de textos con relación a los conocimientos en torno a las fiestas rituales del maíz y el día de muertos.

El de *Formación Cívica y Ética*, le decía, hay un tema que se llama patrimonio cultural, algo así, no recuerdo bien, pero bien y habla de...de su forma de vestir, de sus fiestas y tradiciones y costumbres, y es así donde podemos tocar esos temas...así es...Cuando nos toca ver las fiestas y tradiciones pues nombramos las fiestas y tradiciones que conocen ellos (los alumnos), aquí que resalta pues es esa la del *xantolo*, pero pues está la fiesta del elote y otras fiestas que se realizan en la comunidad” (Entrevista, Profr. Luis Ángel Martínez Hernández, 03mar2016).

Como ya señalé, los espacios del desarrollo de los conocimientos sobre el maíz y el día de muertos van a depender de los contenidos escolares. Estos contenidos programáticos están determinados por los conceptos de “cultura”, “diversidad cultural” y “patrimonio cultural”, a través de estos conceptos se desarrollan contenidos que están definidos para enseñar las características culturales de los diversos grupos que habitan en el país. Por ello, desde el currículo escolar, proponen contenidos que abordan las diferencias culturales desde una posición descriptiva, enfatizado en las lenguas, las fiestas, las costumbres y las tradiciones, que termina ocultando las relaciones de poder colonial existentes y el racismo que prevalecen en el sistema educativo mexicano (Gallardo, 2014).

Pues dentro de los contenidos, como le digo, hay contenidos donde hablan de que el alumno redacte las tradiciones que existen en su comunidad. De hecho, hace un año yo hice una antología, de este..., de las tradiciones que existen en la comunidad, la que ya le mencionaba, *xantolo* [día de muertos], ellos (los alumnos) hicieron la del *mekolistli* [carnaval], también de lavamanos, este la fiesta del elote, esas son algunas. (Entrevista, Carlos Cruz Flores, 27ene2017).

La enseñanza de los conocimientos sobre el maíz y el día de muertos está definida por los contenidos escolares, por ello, en algunas ocasiones pueden tratarse a mayor profundidad y en otras sólo se recurren a estos conocimientos para enseñar el contenido escolar. Entonces, las propuestas de actividades que proporcionan los libros de textos son modelos para que las y los docentes se apoyen en el desarrollo de los contenidos programáticos, sin embargo, las y los docentes también proponen actividades complementarias, por ejemplo, la elaboración de antologías, como se señaló en la entrevista anterior, pues esta actividad permite representar las diferentes fiestas que se realizan en la comunidad.

Entonces, el desarrollo de los contenidos escolares y su relación con los conocimientos sobre el maíz y el día de muertos se manifiesta en dos sentidos: por un lado, tiene la finalidad de representar el valor cultural de las fiestas de la comunidad transmitidas de generación a generación; por otro lado, se recurre a estas fiestas para colocarlas como ejemplos en la enseñanza de los contenidos escolares para enseñar a respetar la diversidad y que corresponde a las competencias a lograr en los procesos de enseñanza. En la Guía del maestro de segundo grado, que, para la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, señala que una de las competencias a lograr es:

Respeto y valoración de la diversidad. Se refiere a las facultades para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. La diversidad es una condición inherente a cualquier forma de vida y se expresa en aspectos como edad, sexo, religión, fisonomía, costumbres, tradiciones, formas de pensar, gustos, lengua y valores personales y culturales. (SEP, 2011c, p. 126).

El concepto de diversidad está planteado, en los planes y programas de estudio, como las formas de vida social que es condición inherente del ser humano y potencia las relaciones sociales. En este sentido, desde las prácticas escolares se pretende que las niñas y los niños desarrollen esta competencia para que comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas con costumbres, tradiciones y valores culturales propios (Guzmán Chiñas, 2010). Nuevamente se observa que la diversidad cultural está enfatizada hacia las relaciones armónicas desdibujando los conflictos

interculturales. Gallardo especifica que la diversidad planteada en términos armónicos “salta el análisis crítico, la resistencia y la denuncia” (2014, p. 158).

Por ello, término de diversidad cultural, propuesta en los planes y programas de estudio, tiende hacia la reproducción del folclorismo cultural en cuanto que las prácticas culturales de los pueblos indígenas sirven para expresar la pluriculturalidad. En el bloque III del programa de estudio de *Formación Cívica y Ética* de segundo grado tiene como uno de los aprendizajes esperados: “Describe manifestaciones culturales y aprecia las tradiciones y costumbres del lugar donde vive” (SEP, 2011c, p. 145), y propone como uno de los contenidos:

De fiesta en mi comunidad

Qué tradiciones, costumbres y celebraciones se realizan en mi comunidad.  
Qué lugares de esparcimiento y convivencia hay en nuestra localidad.  
Cómo contribuyen las diversas manifestaciones culturales para mejorar la convivencia de personas y grupos. (SEP, 2011c, p. 145)

Este contenido plantea el conocimiento de las tradiciones, costumbres y celebraciones a partir del presentismo sin tocar la historicidad de las tradiciones, costumbres y celebraciones de una comunidad. Para Jurjo Torres Santomé (2012), el presentismo -Sin historia- es una intervención curricular inadecuada, donde “el trabajo curricular desde esta perspectiva se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, pero ocultando su evolución histórica y social” (2012, p. 259). Los contenidos de los planes y programas de la asignatura de *Formación Cívica y Ética* están enfocados en la construcción de la convivencia pacífica de las culturas, olvidándose los procesos históricos de exclusión, de discriminación, de racismo y de los conflictos interétnicos (Navarrete, 2004).

En las prácticas escolares, la enseñanza de los contenidos programáticos del currículo escolar, las y los docentes usan componentes centrales de los contenidos específicos para articularlos con el conocimiento local, por ejemplo, en las clases de segundo grado, de la asignatura *Formación Cívica y Ética*, el libro de texto gratuito de esta asignatura, en el bloque especifica el contenido “De fiesta en mi comunidad” (SEP, 2015a, p. 62), con el desarrollo de este contenido se refleja cómo se establecen los vínculos entre los contenidos programáticos y los conocimientos locales.

12:30 hrs. La profesora pide a sus estudiantes abrir la página 62 del libro de *Formación Cívica y Ética*. Cuando las niñas y los niños encuentran la página 62, la profesora dice.

Profa: A ver niños abran su libro en la página 62, ¿ya lo abrieron? /Yair, es un niño de tez moreno, está sentado en la penúltima banca de la fila de la izquierda del salón, cerca de las ventanas que quedan al patio de la escuela. Él levanta su mano y le pregunta a la maestra/.

Yair: ¿Es aquí? /señala la página del libro/.

Profa: Es la página 62.

Cristián: A ver maestra /alza su mirada hacia la maestra/.

Profa: Ahora platicamos todos, dice, el título se llama “De fiesta en mi comunidad”, “fiesta en mi comunidad”, “fiesta en mi comunidad”, ¿cómo se llama el título?

As: “Fiesta en mi comunidad”. /La fila de bancas donde se encuentra el alumno Jery hay los niños que están platicando. La maestra sigue hablando y repite el título de la lección mientras que algunos alumnos señalan las imágenes que aparecen en la página del libro que indicó la maestra/.

Profa: A ver, aquí dice, “apreciar las tradiciones y costumbres del lugar donde vives”, “apreciar las tradiciones y costumbres del lugar donde vives”. A ver Jery, ¿qué vas a aprender aquí? /Jery no responde a la interrogante de la maestra/.

Ángela: A respetar

Yair: Yo maestra

Monserant: aprender a leer...aprender a leer y a respetar

Profa: Dice que voy a aprender...mmm...la cultura, es todo lo que hace papá, todo lo que hace mamá, todo lo que hace la comunidad, sus cultivos, sus días, vamos a ver si es cierto...

(Observación, segundo grado, 15ene2016).

La enseñanza escolar fija su atención en la cultura del contexto sociocultural de las niñas y de los niños, por ello se retoman ejemplos de aquellas prácticas culturales que se realizan en el contexto familiar y comunitario para enseñar el contenido escolar (Jímenez Naranjo, 2005). En la enseñanza escolar se adhiere componentes de la cultura comunitaria para enseñarles a las niñas y a los niños la diversidad cultural local y nacional, sin embargo, cuando los componentes de la cultura se adhieren con los contenidos escolares sirve para complementar la explicación de los contenidos.

Siguiendo con la observación de clase, una vez que la docente da a conocer el contenido de la lección (Observación, segundo grado, 15ene2016), recurre a las imágenes representadas en el libro de texto gratuito de *Formación Cívica y Ética* para explicar el contenido. Las imágenes son elementos centrales para enseñar a las niñas y a los niños el contenido de la lección, por lo tanto, la estrategia del uso de imagen está centrada para enseñar a las y los estudiantes la diversidad de expresiones culturales que existen en el país. Otra de las estrategias de enseñanza escolar son las preguntas guías que formula

la profesora, éstas propician la participación dirigida hacia las niñas y los niños, las preguntas guías constituyen la travesía del pasaje del texto-imagen en el libro para que las y los estudiantes respondan a las interrogantes de la profesora. El propósito del recorrido en el texto- imagen a través de los dibujos ilustrados consiste a que las niñas y los niños conozcan las diferentes festividades que se realizan en otros lugares del país.

12:40 hrs. /La profesora pide a sus alumnas y alumnos guardar silencio, enseguida indica la siguiente acción/.

Profra: A ver, vamos a hablar, a ver ¿qué están haciendo las personas en este lugar?

/la profesora señala las imágenes que aparecen la página del texto 62/.

As: Están bailando...

Profra. Hay personas que están bailando

As: Tienen máscara...

Profra: Sí, es la danza de los viejitos. A ver vamos a ver qué más están haciendo las personas.

Voz Ao: Está *xantolo*, maestra, se ve una calavera.

Voz Aa: Están bailando.

Profra: Aquí, ¿que está haciendo? /la profesora señala la página 63/

As: Se ve una calavera

Voz Ao: Un niño camina

Voz aa: La niña levanta la mano

Profra: Vemos que festejan el *xantolo*

(Observación, segundo grado, 15ene2016).

La lección “De fiesta en mi comunidad” las imágenes tienen el propósito de representar las tradiciones y fiestas que se realizan en diferentes lugares del país, de allí la muestra de festividades de los grupos culturales, como la danza de los viejitos, las danzas tradiciones de Yucatán, la danza del venado de Sinaloa y el día de muertos del país. Sin embargo, las danzas y el día de muertos no son los contenidos a enseñar, el uso de las imágenes permite representar la diversidad de expresiones culturales de los pueblos para enseñar los contenidos escolares.

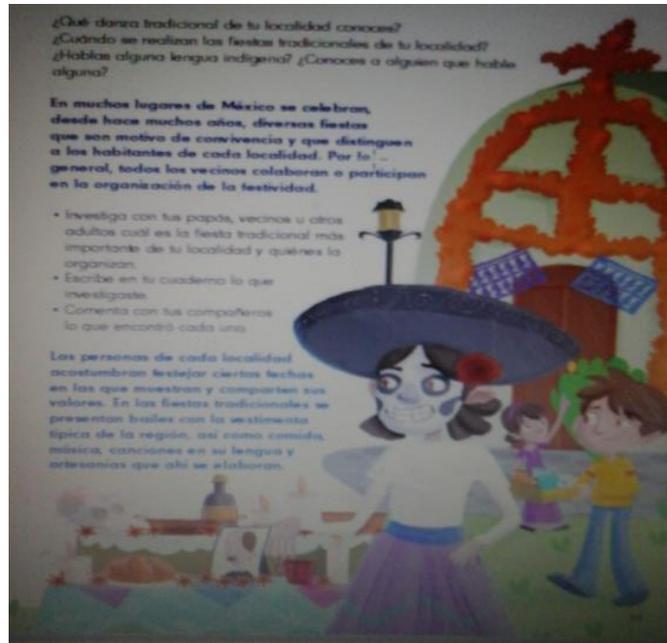


Imagen 17: Libro de texto, *Formación Cívica y Ética*, segundo grado. Fiesta de día de muertos, p. 63.

Una de las imágenes que induce a nombrar las tradiciones y festividades representativas de la comunidad es aquella alusiva a la fiesta del día de muertos. A través de esta imagen, la profesora pregunta las niñas y a los niños qué fiestas se realizan en la comunidad en el mes de noviembre. Puede observarse, la imagen y la pregunta constituyen dos vértices que posibilitan o no las formas de nombrar el día de muertos y su enseñanza en el contexto escolar.

Profra: A ver, qué fiestas hacen en la comunidad, qué te enseña mamá, papá, ¿qué fiesta se realiza en noviembre?

Voz Ao: *Xantolo*

Voz As: *Xantolo*

Profra: *Xantolo*

Voz As: San Martín

Profra: San Martín

Profra: ¿Qué te enseña papá, mamá en *xantolo*?

Monserant: A traer leña en mi milpa y mi mamá me enseña a que también le ayude a lavar los trastes

Profra: A traer leña

Voz Ao. Yo le ayudo a mi papá a armar rollitos

Profra: Bueno, vamos a ver todos los dibujos, observen todos los dibujos si son iguales. Primero escúchenme, primero tienen que ver el lugar dónde están, qué están haciendo las personas.

(Observación, segundo grado, 15ene2016).

Hablar del *xantolo* a partir de las imágenes del libro de texto de *Formación Cívica y Ética*, de segundo grado, permite “recordar la fiesta” para contribuir en la enseñanza del contenido escolar, de esta manera, en la enseñanza escolar, constituye un momento para hablar de las actividades cotidianas que se realizan en la fiesta, ¿qué te enseña papá, mamá en *xantolo*? admite en hablar de las actividades en las que participan las niñas y los niños en los días de fiestas. Abordar el *xantolo* dentro de los contenidos del tema “De fiesta en mi comunidad” permite observar que la fiesta se usa como ejemplo para desarrollar el contenido escolar, por lo tanto, llega a convertirse en un componente étnico y a veces folclorizante de las diferencias culturales (Dietz y Mateos, 2011).

El uso de imágenes es una estrategia de enseñanza para colocar y ejemplificar una práctica cultural presente en la cultura mestiza como en las culturas indígenas para representar la diversidad cultural del país. En esta valoración cultural sólo se desarrolla se avasalla el sentido ontológico, cosmogónico e histórico de las fiestas del día de muertos para las comunidades, entonces, la lectura del texto a través de imágenes tiene como propósito enseñar la diversidad cultural del país, por ello, la profesora formula la pregunta qué están haciendo las personas de los dibujos o imágenes para que los/as niños/as describan qué representan las imágenes que están plasmados en el libro del texto.

Las imágenes del texto ejemplifican las fiestas tradicionales que se realizan en diferentes lugares del país, a través de ellas, la profesora desarrolla el contenido escolar y lo ejemplifica a través de las prácticas culturales locales. Por ello, cuando la profesora señaló el dibujo de la fiesta del día de muertos a sus estudiantes formuló las siguientes preguntas: “¿qué fiesta se realiza en noviembre en la comunidad?, ¿qué festeja la comunidad en noviembre?” Las respuestas de las niñas y los niños fueron: *xantolo* y San Martín, en estas fiestas participan de manera directa o indirecta en aquellas actividades para preparar la fiesta.

Las y los docentes mencionan que uno de los conflictos que emergen con los contenidos escolares relacionados a las fiestas tradicionales, que corresponde a los temas de diversidad y el patrimonio culturales, es que no llegan a corresponder con los tiempos en

que la comunidad realiza las fiestas tradicionales, es decir, que no llega a coincidir con el calendario agrícola<sup>138</sup>, por lo que llega a dificultar su enseñanza en el salón de clases.

Profa Alberta: Por ejemplo, en el Todos Santos, ellos [los niños] en el momento lo viven y si los vuelvo a recordar pues ellos ya no lo saben, ¿y entonces cómo lo tenemos que hacer? a lo mejor si lo pudiéramos hacer, pues mmm... vamos a hacer esta fiesta, bueno, pues sí, pero vivirlo, vivirlo.

Silvia: ¿Qué significa vivirlo?

Profa Alberta: Que lo tenemos que hacer, pero no se puede porque lo tenemos que hacer en su momento. Por ejemplo, viene en el libro, pues, cómo se festeja el *xantolo*, pero ya estamos en marzo entonces ya se le olvidó el niño, pero por ejemplo un recordatorio sí. Se vio aquí (en la escuela) pero nos vuelve a recordar acá (libros de texto), por ejemplo, lo vimos aquí que, si vienen el bimestre de noviembre y ya lo hicimos, pero luego viene marzo otra vez, se acordará el niño, pero ya no me pueden narrar cómo lo hicieron, ya no me narran, porque para él es una época que ya pasó.

(Entrevista, profra: Alberta Hernández Hernández, 09mar2016).

En el ámbito comunitario, la enseñanza de las prácticas culturales de la comunidad, como es el día de muertos, están determinados por el calendario agrícola, por ejemplo, en el mes de noviembre se realizan las fiestas de los fieles difuntos para recordar que en esas fechas regresan los familiares fallecidos para convivir con los vivos. La vivencia de las fiestas constituye parte fundamental para que las niñas y los niños construyen sus aprendizajes en torno a la fiesta del día de muertos, está es la cuestión que formula la profesora al mencionar que es difícil narrar la fiesta en un tiempo que no corresponde con el festejo. Estas discrepancias de enseñanza aparecen cuando en los planes y programas de estudios plantean abordar las fiestas tradicionales para colocar las diferencias de expresiones culturales.

Por lo anterior, considero que la representación de las fiestas tradicionales del país a través de las imágenes se convierte en una estrategia turística para enseñarles a las niñas y a los niños la diversidad cultural desde una perspectiva de mosaico cultural. Entonces el recorrido y la lectura del texto a través de las imágenes se convierten en un componente esencial para un pasaje turístico en la enseñanza de las tradiciones y fiestas, por lo tanto, las prácticas rituales terminan tratándose en el aula como simples rellenos curriculares que adornan el currículo de turistas (Torres Santomé, 2012), donde las

---

<sup>138</sup> El calendario agrícola representa los ciclos agrícolas y los ritos que se realizan en festejo a las actividades agrícolas.

realidades culturales son tratadas desde una perspectiva trivial (Torres Santomé, 2008) que vuelve poco relevante conocer la fiesta ritual en su sentido ontológico-epistemológico.

/La profesora se dirige a los/as niños/as y les dice.../

Profa: A ver...anoten dos tradiciones de tu comunidad. A ver van a escribir dos tradiciones de la comunidad, dos tradiciones que se festejen en el pueblo.

Ao: El *xantolo*

Profa: [...] en el calendario del mes de enero y del mes de noviembre. ¿En enero qué se celebra?, ya dijeron que se celebra, en noviembre qué se celebra, igual [...] /Los alumnos escriben en su cuaderno dos tradiciones de tu comunidad/.

Profa: Van a escribir otras costumbres y tradiciones que se festejan aquí en la comunidad, aquí en la comunidad, ¿si se acuerdan?, bueno, a ver...a ver escriban dos de lo que se festejan aquí en la comunidad y que lo festeja todo el pueblo, acuérdense y escriban, qué es lo que se festeja, nomás dos quiero que anoten, dos. Dijeron, en la comunidad. Las dos primeras preguntas son de enero y de noviembre. ¿Qué otra fiesta se festeja en noviembre aparte de lo que ya está allí? /se señala el libro de texto/.

Cristian: Maestra, yo ya lo hice. /Tres niños se levantan de sus bancas y caminan hacia los lugares de sus compañeros. La maestra se da vuelta hacia el pizarrón y llama la atención a los alumnos que están jugando/.

Profa: A ver, a ver, ustedes se deben de acordar.

Juan: *Xantolo*, Lupita tiene aquí el *xantolo*. /Hay tres alumnos que hablan de la respuesta de Lupita, ellos mencionan varias veces el *xantolo*/.

Voz Ao: Ah, el *xantolo*, el *xantolo* lo dibujé una calavera.

Voz alumno: sí, el *xantolo*, hay que pintarlo.

(Observación, segundo grado, 22enero2016).

La enseñanza escolar de la fiesta del día de muertos sirve para mostrar la diversidad cultural en su sentido descriptivo. Sin embargo, hay que reconocer el esfuerzo y autonomía docente para situar las tradiciones y las costumbres de la comunidad como ejemplos para desarrollar los contenidos escolares. La tensión que emerge en la incorporación de las fiestas rituales a los contenidos escolares se presenta en el uso que se les dan, pues como puede notarse no se señalan como objetos de aprendizaje, sino que son medios para alcanzar los propósitos y competencias de los temas y por lo tanto, de la asignatura. Por lo tanto, se refleja la reproducción de un currículo de turista, (Torres Santomé) que terminan convirtiendo las realidades culturales muy similar “a la mayoría de las personas que hace turismo, analizando aspectos, como, por ejemplo, sus costumbres alimenticias, sus folklores, sus formas de vestir, sus rituales festivos” (Torres Santomé, 2012, p. 254).

Otro de los ejemplos de enseñanza escolar de las fiestas rituales corresponde al grado tercer año. En esta asignatura, *Formación cívica y Ética*, en la guía del maestro emitido por la SEP, establece en el bloque tres “El cuidado del ambiente y el aprecio a nuestra diversidad cultural” se favorezca las competencias: “Respeto y valoración de la diversidad, y, sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad” (SEP, 2011d, p. 157), y uno de los aprendizajes esperados es: “Valora sus costumbres y tradiciones que enriquecen la diversidad cultural del país” (ibid, p. 157). Para el logro de los aprendizajes esperados se propone los siguientes contenidos:

Nuestra aportación a la diversidad.

Qué costumbres y tradiciones existen en el lugar donde vivo y en otros lugares de mi entidad. Conozco a personas que pertenecen a un grupo étnico o que hayan nacido en otro lugar de la entidad, del país o del mundo. Por qué es importante la convivencia entre personas y grupos distintos. (SEP, 2011d, p. 57).

Puede observarse que el concepto de diversidad da continuidad a la visión de las relaciones armónicas y de la convivencia cultural. La diversidad cultural planteada en términos descriptivos está planteada en el marco de la multiculturalidad, “que se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas cultural” (Olivé, 2008, p. 21), por ello, en los planes y programas de estudios son invisibilizadas las causas de las asimetrías sociales y la reproducción de la violencia epistemológica. Esto porque, si se reconoce la coexistencia de los diferentes grupos culturales, pero no se aboga por los diálogos interculturales, ni toca las causas de las asimetrías, y por lo tanto de una justicia cognitiva. Por ello, la enseñanza escolar de las fiestas rituales apuesta para el reconocimiento de la diversidad cultural.

En las clases de esta asignatura de tercer grado, en el desarrollo de los contenidos propuestos del bloque tres, el profesor inicia la clase preguntando a sus alumnas y a sus alumnos “¿qué es cultura?”.

Hora 11:55 am. /En las clases de tercer grado, el profesor pregunta a sus estudiantes

Profe: ¿Qué es cultura?

José Ricardo: Modo de hablar y de vestir

Profe: Modo de hablar y de vestir...qué más, a ver /el profesor escribe en el pizarrón/.

As: Modo de hablar

Profe: Modo de hablar y de vestir...modo de qué...

As: De hablar

José Ricardo: Modo de bañarse  
Profe: Modo de hablar, modo de vestir, ¿qué más?  
Diego: Modo de peinar  
Profe: Hablamos también de las fiestas...costumbres que son también.../El maestro escribe en el pizarrón: fiestas, costumbres/.  
José Ricardo: ...cultura  
Profe: Cuál otro...tradiciones. /El profesor sigue anotando en el pizarrón, fiestas, costumbres, tradiciones/.  
Profe: De esos hablamos, costumbres y tradiciones, modo de vestir, modo de hablar, pero el tema fue: costumbres y... tradiciones, costumbres y...  
As: Tradiciones  
Profe: ...Tradiciones. La ocasión pasada les dije que dentro de las costumbres y dentro de las tradiciones vienen...cuando nosotros tenemos una forma de vestir y de hablar.  
(Observación, tercer grado, 29febrero2016).

De acuerdo con la observación en clase se entiende que “cultura” hace referencia a los modos de ser de un grupo cultural, asentado en la lengua, la vestimenta, las tradiciones y las costumbres de una comunidad determinada. Así entendida, estos elementos culturales son componentes esenciales que marcan la concepción de una cultura purista y parcelada, en que se ausentan los procesos de organización social, las relaciones sociales y las dinámicas sociales que acontecen en una comunidad, desde esta perspectiva, las tradiciones y las costumbres constituyen las hebras de la cual se teje la cultura y los procesos de transmisión cultural. La costumbre se entiende como la herencia o legado cultural de las generaciones pasadas mientras que la tradición se convierte como un mosaico de elementos culturales externos que se van incorporando y apropiándose en el contexto de la cultura local.

La costumbre entendida como “lo que nos van dejando nuestros papás” está ligada a los procesos de transmisión cultural, donde los padres y las madres enseñan a sus hijas e hijos aquellas acciones que permiten reproducir las prácticas culturales comunitarias. Entonces costumbre y enseñanza son hilvanados para colocar los procesos culturales en la apropiación del legado cultural, entendida ésta como patrimonio. En el contexto escolar, el patrimonio cultural se interpreta como las costumbres que los padres y madres delegan a sus hijas e hijos, del cual existe una generación encargada de enseñar a las generaciones venideras el legado cultural.

12:25 /El profesor explica los conceptos: cultura, costumbres, tradiciones y patrimonio cultural. Para explicar qué es patrimonio cultural retoma la participación de una de sus alumnas/.

Profe: Eso que vimos, eso que dice Yesbi es un legado que nos van dejando nuestros padres y esto lo vamos a conocer como un patrimonio que tenemos nosotros, ¿sí? La palabra patrimonio proviene de los papás, de padres, por eso dicen que es un patrimonio. /Algunos alumnos platican con sus compañeros, mientras que otros mencionan que patrimonio viene de papá y que matrimonio viene de mamá. Cuando el profesor escucha las diversas interpretaciones de sus alumnas y sus alumnos especifica/.

Profe: No, patrimonio, que viene de los papás. Mi papá me enseñó a mí y yo como papá le voy a enseñar a mi hijo y mi hijo se lo va a enseñar a su hijo y así, es una cadenita. Todo lo que sabemos viene de...papá. Entonces, niños las cosas que nos dejaron nuestros papás se les conoce como pa-tri-mo-nial, patrimonial es algo que nos han dejado, es una herencia que viene de papá, por eso ustedes...en la calle ustedes van a escuchar pa-tri-mo-nio. (Observación, tercer grado, 29febrero2016).

La enseñanza del contenido escolar pone énfasis en la necesidad de colocar y definir conceptos, como ocurre con patrimonio cultural. Para la explicación del término patrimonio el profesor pone hincapié en las costumbres heredadas, por ello, para enseñar este contenido recurre con el ejemplo de la fiesta del día de muertos, donde especifica que a través de acciones concretas se enseñan las prácticas culturales.

/Continúa observación. El profesor sigue explicando a sus estudiantes qué significa patrimonio cultural y para ello se apoya del día de muertos/.

Profe: Todo eso que les acabo de decir viene dar de lo que es las costumbres y tradiciones, donde de nuestros papás vamos agarrado, vamos agarrando cosas o costumbres, lo que los papás nos van dejando. Si papá acostumbraba hacer el arco y a poner su ofrenda, eso es lo que vamos hacer nosotros, si papá dice que no, nosotros no lo vamos hacer, si papá se viste como anteriormente se vestía aquí en Ahuica, la mayor parte de la gente se viste así como nosotros, pantalón y una playera, una camisa, anteriormente se vestía como...como el abuelito, el abuelito de Daniel, el abuelito de acá abajo, se vestían con calzón de manta y camisa de manta, y las abuelitas...con naguas. (Observación, tercer grado, 29febrero2016).

Para este contenido escolar, la enseñanza y herencia son dos elementos fundamentales que coadyuvan a explicar qué es patrimonio cultural. Como parte de las explicaciones para la enseñanza del contenido escolar, se ejemplifican el proceso por el cual los padres y las madres enseñan las costumbres de la localidad, asentando que esas costumbres son parte del patrimonio cultural. Puede observarse que el ejemplo del día de muertos se usa para enseñar patrimonio cultural en un sentido conceptual, soterrando los procesos de significación y su concepción filosófica y ontológica de la fiesta, en tanto

sabiduría/conocimiento *nahua*, tiene para los *maseualmej* de Ahuica, por ello, los contenidos escolares imperan a los conocimientos locales.

Un aspecto que me parece interesante discutir es que al colocar a la fiesta del día de muertos como un recurso para enseñar la conceptualización del patrimonio cultural se desvincula del contexto sociocultural del cual adquiere sentido y significado para las personas, al tiempo que se desdibuja el lugar de la organización comunitaria, la dinámica cultural y el sentido cultural de la fiesta. Como bien se señaló, en párrafos arriba, la relación entre los contenidos escolares y la sabiduría/conocimientos *nahuas* van a depender de la autonomía del docente para mostrar, a través del ejemplo, qué se está interpretando por diversidad cultural, cultural, o en su caso, patrimonio. Puede notarse, que las y los docentes recurren a prácticas culturales comunitarias para sitiar esos conocimientos en la enseñanza de contenidos escolares, que a través de los ejemplos muestran qué significa diversidad cultural, o en su caso, patrimonio o cultura.

#### **4.2.2 Las costumbres, las fiestas y las tradiciones en la enseñanza escolar**

En la guía del maestro, de la SEP, de la asignatura *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* de segundo grado, menciona que una de las pretensiones que se persigue es que las niñas y los niños:

Valoren la diversidad natural y cultural del medio local reconociéndose como parte del lugar donde viven, con un pasado común para fortalecer su identidad personal y nacional. (SEP, 2011c, p. 91).

La valoración de la diversidad cultural se convierte en una estrategia política para seguir tejiendo la homegenización de una identidad nacional, enfatiza, además, un reconocimiento a la diversidad y la diferencia cultural en el afianzamiento a la inclusión social sin desmantelar la estructura de poder colonial. Es así como el discurso de la diversidad se convierte en una retórica de las estructuras del poder colonial.

En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior. (Walsh, 2012, p. 64).

La apuesta política de la educación oficial es que las niñas y los niños reconozcan, a su vez, que valoren las diferencias culturales para favorecer la cohesión social y la identidad nacional, reconociendo a coexistencia de las diversas cultural del país. En esta perspectiva se promueve, en el marco de la educación intercultural, el desarrollo de las competencias básicas para la convivencia de la diversidad, por ello, una de las propuestas de competencias en la asignatura de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* para segundo año es la siguiente:

Promueve la participación en acciones que contribuyan al cuidado de sí mismos, de la naturaleza y del patrimonio cultural, así como saber actuar ante los riesgos del lugar donde en viven para prevenir accidentes. (SEP, 2011c), p. 101).

En esta competencia puede observarse que el aprecio de la sociedad está anclado a la participación para el cuidado del patrimonio cultural. Este cuidado constituye un eje vector que contribuye a la valoración y protección del patrimonio para garantizar la inclusión y la cohesión social, sin tocar las relaciones de poder y del saber que han existido para calificar que sí y que no, es patrimonio cultural, por lo tanto, se plantea el cuidado del patrimonio cultural en términos plausibles y armónicos para respetar la diversidad cultural del país, los aprendizajes esperados del bloque son los siguientes:

Aprendizajes esperados:

- Reconoce cómo han cambiado las festividades, las costumbres y tradiciones del lugar donde vive a través del tiempo.
- Compara costumbres y tradiciones de su comunidad con las de otras comunidades de México.

Contenidos:

- Costumbres, fiestas y tradiciones de mi comunidad y del país. (SEP, 2011c, p. 111).

En las clases de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, de segundo grado de primaria, en el que se abordó “costumbres, fiestas y tradiciones de mi comunidad y del país”, el docente se apoyó de las imágenes del libro de texto en el desarrollo del contenido de la sesión. En la sesión se habló de las fiestas, costumbres y tradiciones que se realizan en la comunidad y del país, para ello, se platicó qué representan las imágenes del libro de texto.

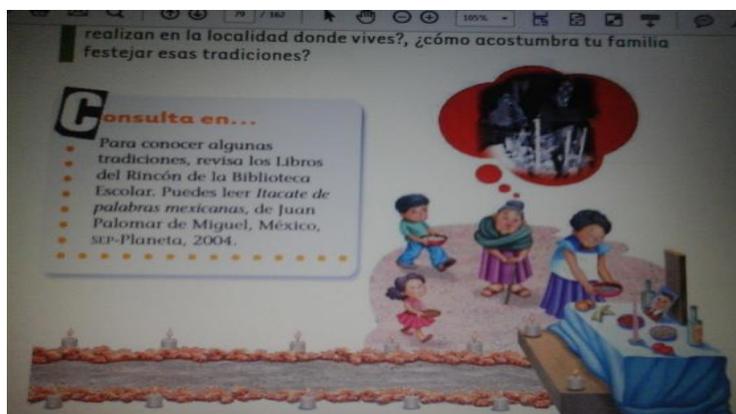


Imagen 18: imagen del día de muertos. Libro de texto, *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, segundo grado. (2015c, p.77).

La imagen del día de muertos que muestra el libro de texto de *Formación cívica y Ética* para segundo grado de primaria representa la festividad que los mexicanos realizan para celebrar el día de muertos. La imagen del día de muertos posibilita abordar la importancia de la fiesta en el país y a través de ella la docente formula preguntas a sus alumnas y alumnos para hablar que está mostrando la imagen, sin embargo, las alumnas y los alumnos se limitan a responder qué están haciendo los personajes de la imagen.

12:30:00. /En la clase. Las niñas y los niños platican entre sus pares. La docente pide a sus alumnas y alumnos que saquen su libro de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* y pide ubiquen una página particular. Cuando todos ubican la página del texto, la docente inicia la clase/.

Docente: Hoy vamos a ver las costumbres, fiestas y tradiciones. Dice el libro que de la comunidad y del país. A ver vamos a ver si es cierto, a ver díganme, ¿qué están haciendo las personas del dibujo? /La maestra señala la imagen que aparece en el libro de texto de la página 77/.

As: Están caminando

Voz Ao: Ponen frutas en una mesa

Voa Aa: Maestra, hacen *xantolo*

Docente: Hay personas, se ve que hacen el *xantolo* dice su compañera. ¿Qué más?

As: Hay flores

Docente: Hay flores

(Observación, segundo grado, 12febrero2016).

En las clases de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, la participación las niñas y los niños consiste en mencionar las acciones que las personas realizan en el dibujo, sin tocar las formas en que se festeja la fiesta dentro la comunidad en que viven.

12:35:00. (Sigue observación). /En la clase, los/as niños/as responde las preguntas del docente/.

Docente: Se ve como que festejan el *xantolo*. ¿Qué más?

As: Hay niños  
Docente: Aquí, ¿en sus casas hacen el *xantolo*?  
As: Sí  
Docente: ¿Qué más vemos en el dibujo?  
Voz Aa: Flores  
Docente: Flores  
(Observación, segundo grado, 12febrero2016).

Preguntar a las niñas y a los niños si en sus casas festejan el *xantolo* no significa abordar las formas de organización de las fiestas ni del sentido cultural-cosmogónico que adquiere la fiesta ceremonia, en honor a los familiares fallecidos, para los *maseualmej* de Ahuica. Como puede observarse en la observación de campo, hablar de *xantolo* en el salón de clases es enlistar una serie actividades que se realizan para su festejo, sin mencionar, también el significado de la fiesta para los mexicanos. Quiero destacar que la imagen ilustrativa del día de muertos tienen especial atención a una cultura homogeneizante, es decir, de la cultura mestiza, que a través de ella se representa la fiesta del día de muertos, y a partir de esta cultura se relaciona las formas de celebración de acuerdo con el contexto sociocultural de las alumnas y los alumnos, como se menciona en el siguiente relato:

Bueno, hablamos de las fiestas, eso viene en el libro, las imágenes como *xantolo* [...] Primero comentamos, es un comentario que hacemos de la fiesta (día de muertos) pero ya después les cuento, mmm, les cuento, bueno si encuentro, si encuentro un libro, un texto, les leo y ya cuando les leo les digo: 'ahora pues escriban de ustedes', solo así se puede, 'ahora escriban de lo de ustedes cómo lo hacen aquí' y solamente así lo niños empiezan a redactar, pero primero tenemos que leerles lo que viene en el libro para que ellos vean cómo se hace aquí. (Entrevista, Alberta Hernández, 09mar2016).

En este aspecto, en el salón de clases, las imágenes y los comentarios son estrategias de enseñanza que ayudan para que las niñas y los niños lleguen a escribir cómo se festeja el día de muertos o *xantolo* en la comunidad de Ahuica, pero como menciona la entrevista, esto se realiza sólo después que se haya abordado los contenidos del libro de texto de la asignatura. Torres Santomé propone que una de las intervenciones curriculares posiciona a una sociedad hegemónica, esta intervención se refiere a la exclusión. Para este autor, la exclusión es una intervención curricular incorrecta porque a través de ella es difícil encontrar la historia, la vida cotidiana de los pueblos y por lo tanto los conocimientos locales; este tipo de intervención reproduce la estrategia

curricular de las culturas silenciadas porque si bien se habla de Otro siempre se realiza desde el imaginario de la cultura hegemónica.

Culturas silenciadas: Este tipo de estrategias de omisión es aquél al que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad mono-cultural y, por lo tanto, reducen al silencio todas las demás realidades; puede que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad. (Torres Santomé, 2008, p. 91).

Entonces, la imagen del día de muertos es una representación de lo que la sociedad mestiza asume qué es la fiesta para las y los mexicanos, homogenizando aspectos culturales que invisibiliza las realidades de las culturas, y, por lo tanto, ocultando los conocimientos cosmogónicos que tiene esta fiesta para los pueblos indígenas, como sucede con los *maseualmej* de la huasteca veracruzana.

Otro ejemplo de las culturas silencias se refleja en la asignatura *La entidad donde vivo: Veracruz*, de tercer año de primaria. En la guía del maestro de esta asignatura y de este grado define unos de los propósitos<sup>139</sup>:

En este grado se pretende que los alumnos sean capaces de:

- Participar en el cuidado y la conservación del ambiente, así como respetar y valorar el patrimonio natural y cultural de la entidad. (SEP, 2011d, p.111).

El cuidado y la conservación del patrimonio cultural son dos estrategias que permean las condiciones de posibilidad para enseñar el respeto del patrimonio cultural de la entidad. El cuidado, la conservación y el respeto son conceptos utilizados que silencian las condiciones de subalternidad de las diferencias culturales porque vuelven a colocar objetos patrimoniales tangibles o intangibles desde los criterios de los grupos hegemónicos. En la asignatura, *La entidad donde vivo: Veracruz*, se emplean dos dimensiones que articulan la importancia del patrimonio cultural, estos son: el espacio

---

<sup>139</sup> Otros de los propósitos que define la asignatura "*La entidad donde vivo: Veracruz*" para las alumnas y los alumnos de tercer grado de primaria son:

- Identificar temporal y espacialmente características del territorio y de la vida cotidiana de los habitantes de la entidad a lo largo del tiempo.
- Emplear fuentes para conocer las características, los cambios y las relaciones de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos de la entidad (SEP, 2011d, p.111).

geográfico y el tiempo histórico. En esta asignatura se entiende por tiempo histórico como:

El tiempo histórico es la concepción que se tiene del devenir del ser humano, permite entender cómo el pasado y el presente de las sociedades se relacionan con nuestra vida y el mundo que nos rodea. Para avanzar en la construcción de dicho concepto, los alumnos de este grado identifican la causalidad y reconocen los cambios y las permanencias en la naturaleza y la sociedad de la entidad en épocas pasadas a través del estudio de la vida cotidiana.

La vida cotidiana es el modo de vida de las personas de una sociedad en un momento histórico determinado, a partir de sus actividades, tradiciones, costumbres, lenguaje, vestido, comida, vivienda, entre otros. Su estudio es fundamental para que los niños puedan reconocer el patrimonio natural y cultural como aquellos bienes tangibles (herramientas, objetos, construcciones, paisajes, áreas naturales, zonas arqueológicas) e intangibles (tradiciones, costumbres, creencias, formas de hablar, comer, entre otros) que las sociedades del pasado han dejado en el presente. (SEP, 2011d, p. 114).

En el tiempo histórico, la vida cotidiana es un concepto clave para comprender los modos de vida de los grupos sociales y por ende, el estudio del patrimonio cultural en su devenir histórico, pero vista desde la historia lineal sin el análisis de los procesos dinámicos de la cultura de cada sociedad y los procesos de resignificación de los sentidos y significados que los grupos sociales reconstruyen sobre sus manifestaciones culturales. Hay que señalar que la definición del patrimonio cultural empleada en el programa de estudio de esta asignatura de tercer grado es la más completa, pues esta definición son las propuestas empleadas por la Unesco a través de la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, 1972 y de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2003. La competencia a desarrollar en esta asignatura referido al patrimonio cultural es:

Aprecio de la diversidad natural y cultural. Favorece en los alumnos la valoración de la diversidad que caracteriza a la entidad para desarrollar empatía con las sociedades de otros tiempos, un sentido de pertenencia e identidad a partir de reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y el devenir de los grupos humanos. Los alumnos podrán aplicar sus aprendizajes sobre el pasado y el presente para que participen de manera informada y activa en el cuidado y conservación del ambiente y del patrimonio cultural, así como saber actuar ante los riesgos. (SEP, 2011d, 115).

Es curioso observar que en esta competencia se emplea el concepto de pertenencia como hilo conductor para el reconocimiento del legado del pasado. También los

conceptos de pasado y presente, de acuerdo con la lectura de la competencia, constituyen vertientes del cual se promueven el aprecio, cuidado y valoración del patrimonio cultural de la entidad y del lugar donde viven. En esta asignatura se complejiza la concepción del patrimonio cultural y su relación con el pasado y presente de los pueblos, porque se habla de los indígenas del pasado y no de los indígenas de hoy, por lo tanto, se hace hincapié del patrimonio heredado de las culturas prehispánicas asentado por su carácter de autenticidad y prehispánico, excluyendo aquellos elementos culturales que han sido resignificadas a través de tiempo y que son reproducidas por los indígenas contemporáneos. Es así como en el bloque II, de la *La entidad donde vivo: Veracruz*, de tercer año de primaria, se espera como uno de los aprendizajes esperados:

Aprendizajes esperados: Identifica la importancia del legado cultural de los grupos y culturas prehispánicas de la entidad.

Contenido: Un pasado siempre vivo: ¿qué conservamos de los pueblos prehispánicos?  
(SEP, 2011d, 123).

En la enseñanza escolar de esta asignatura, a través de los contenidos “Un pasado siempre vivo. ¿Qué conservamos de los pueblos originarios?”, en el desarrollo de la sesión, el docente inició la clase comentando que la asignatura de *Veracruz* se trata de conocer la historia para valorar el legado “que nos han dejado nuestros antepasados” (Profr. Luis 27ener2016). En esta clase el docente abordó las fiestas tradicionales que se realiza en la comunidad.

11:30:00 am. /En el salón de tercer grado, el docente junto con las niñas y los niños empieza a hablar de la sesión correspondiente a la asignatura de Veracruz. Antes de iniciar la clase varios niños piden salir del salón para ir al baño, s más juegan en el salón de clases y las niñas permanecen sentadas en su mesabanco. El profesor se dirige al grupo y pide a los niños prestar atención/.

Profr: Niños miren...habíamos dichos que las costumbres y tradiciones que se han venido practicando desde nuestros ancestros, que son como el todos santos o el día de muertos, el *elotlamanalistli* que lo realizan acá arriba /señala hacia el lado norte del salón/. Entonces el legado que nos ha llegado o lo que nos han dejado nuestros antepasados, pues, se ha venido conservado pues a través de leyendas, de cuentos, de las costumbres, de las tradiciones. Ustedes aquí en la comunidad hacen el *xantolo*, díganme cómo aprenden esa fiesta. /las niñas y los niños no responden la pregunta del profesor y algunos niños empiezan a hojear el libro de *Veracruz*.

Profr. Bueno, si papá hace el arco nosotros también vamos a hacer el arco, y si papá no hace el arco nosotros también no vamos a hacer el arco. Si papá va a la fiesta del *elotlamanalistli* nosotros también vamos a esa fiesta, así vamos

aprendiendo las fiestas. Anteriormente me acuerdo de que mi abuela festejaba o hacía esa fiesta del elote. Estas fiestas son nuestro legado, lo que nos han dejado nuestros antepasados.

Ricardo: Maestro, maestros, también como la fiesta del *xantolo* visitamos a nuestros padrinos.

Voz AO: Ahorita me acuerdo de algo, este... /como hay mucho ruido por parte de los alumnos, no se llega a escuchar bien/... aquí hay otro camino /mueve sus brazos señalando hacia su lado izquierdo/ y allí está otro camino /vuelve a mover sus brazos, esta vez hacia el lado derecho/ para ir a la milpa de mi abuelo, allí dicen que luego espantan...mi tocayo dice que es porque ya llega *xantolo*. /las niñas y los niños se ríen/. El profesor se dirige al último alumno que participó diciéndole:

Profr: Eso no sabemos sí es verdad...porque son cuentos. /Los/as alumnos/as se quedan callados/as/.

(Observación, tercer grado, 04mar2016).

El día de muertos y el *elotlmanaistli* [fiesta del elote] son ejemplificados en el aula con la finalidad de enseñar el legado cultural de los antepasados. Nuevamente se muestra que las fiestas rituales fungen como medios para la enseñanza de los contenidos escolares. Por lo tanto, el docente retoma estas fiestas para enseñar contenidos programados en el currículo de la educación oficial, y los conocimientos locales se ven limitados a una lista de prácticas culturales del pasado sin la contextualización del contexto sociocultural en que se reproducen, avasallando los significados que los indígenas contemporáneos atribuyen a sus fiestas tradicionales. Al respeto, coincido con Patricia San Martín, María Ángeles Sagastizabal, Claudia Perlo y Bibiana Pivetta (2004), de acuerdo con la investigación realizada sobre *Una propuesta pedagógica integradora: El origen del violín*, que los conocimientos locales se agotan y se delimitan en clase cuando no se realiza una hipótesis de su producción ni la contextualización de estos conocimientos en aras de los procesos de reconocimiento y re-valoración por parte de la comunidad que la práctica y la produce.

Lo que pertenece a la cultura del alumno se agota rápidamente en la clase si, de ese objeto, el maestro no puede establecer ninguna hipótesis sobre sus condiciones de producción, ni sobre las actuales condiciones de reconocimiento, analizando similitudes o diferencias con su propia cultura en relación con otras. (San Martín, Sagastizabal, Perlo y Pivetta, 2004, p. 214)

Con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, están determinados por los programas y planes que el profesor tiene como guía para transmitir los conocimientos escolares. Como puede observarse, las preguntas están planteadas en forma vertical,

quien pregunta es el profesor y las niñas y los niños proporcionan respuestas a las preguntas planteadas por el docente. Estas formas de enseñanza son contrastivas con las formas de participación que las niñas y los niños construyen en las practicas culturales de la comunidad, por ejemplo, en las fiestas rituales las niñas y los niños deciden en que actividades han de involucrarse para aprender a lado de sus pares y de sus mayores.

Estos procesos de aprendizaje responden a la organización de las actividades familiares, pero que abren espacios para el aprendizaje de los niños, en donde ellos van estableciendo sus tiempos para el aprendizaje y desarrollando habilidades específicas de acuerdo con las actividades que más les atraen [...]. (Bermúdez y Nuñez, 2009, p. 90).

Las relaciones entre los contenidos escolares del patrimonio cultural y las fiestas rituales, en tanto la sabiduría/conocimientos *nahuas*, responden a la tensión entre lo nacional y lo local, pues a pesar que la educación escolar tiende a un reconocimiento de la diversidad se realiza bajo los patrones de un modelo hegemónico (Bermúdez y Núñez, 2009), por lo tanto, la estrategia de las culturas silenciadas de la intervención curricular inadecuada de exclusión (Torres Santomé, 2008) afirma el silenciamiento de las epistemes indígenas, en tanto que, sus fiestas rituales son usadas en el aula para la explicación de los contenidos escolares de patrimonio cultural.

Esta misma posición de las intervenciones curriculares inadecuadas también es reflejada en la clase observada de la asignatura de *Geografía* de quinto grado de primaria. El programa de estudios de *Geografía*, para este grado, del Bloque III. La población de los continentes define que uno de los aprendizajes esperados es: “Valora la diversidad cultural de la población de los continentes”, y los contenidos son:

- Distribución de las principales lenguas y religiones en los continentes.
  - Diversidad de manifestaciones culturales de la población en los continentes.
  - Importancia de la diversidad cultural de la población en los continentes.
- (SEP, 2011f, p. 139).

Puede observarse que los contenidos de diversidad están vinculados al conocimiento de las manifestaciones culturales a nivel nacional e internacional. En la sesión donde se desarrolló la lección cuatro “las culturas que enriquecen el mundo” (Libro de textos gratuitos, Geografía, 2014, p.95) de la asignatura de *Geografía* de quinto grado, el objeto de aprendizaje constituye la cultura y las tradiciones. En el desarrollo de la lección, el

docente inició con la definición de cultura, la definición que empleó se refiere a un conjunto de elementos y rasgos culturales que posee una comunidad.

11:40:00. Am. /El profesor inicia la clase de *Geografía*. Pide a sus alumnas y alumnos buscar la página 95 del libro, posteriormente, el docente dibuja en el pizarrón una imagen de un hombre. Él explica a sus estudiantes que el dibujo representa la cultura de un pueblo/.

Profe: ¿Quiénes conforman la cultura?

Voz Ao1: Los artesanos.

Voz Ao2: Los antepasados. /El profesor agarra un gis y empieza a dibujar en el pizarrón otro cuerpo humano. Las niñas y los niños se ríen/.

Profe: Este cuerpo humano lo conforman estos rasgos. Ahora, hay otro que se llama cultura, ¿cómo se llama?

As: Cultura.

Profe: A ver, ¿quiénes conforman la cultura?

As: Los abuelitos, nuestros antepasados, los abuelitos, los artesanos.

Profe: Sí, sí, sí, pero ¿quiénes conforman la cultura?

As: Nosotros.

Profe: La lengua, ¿quién?

As: La lengua.

Profe: La lengua porque a través de la lengua nosotros nos comunicamos, ¿quiénes conforman la cultura?

As: La lengua.

Profe: La lengua... ¿otros?... la forma de vestir.

Voz Aa: Maestro, la comida.

Irvin: Las tradiciones.

Profr: Las tradiciones, ¿Cómo cuáles?

Invin: *Xantolo, elotlamanalistli*.

Profr: Todo esto es cultura.

(Observación, quinto grado, 23febrero2016).

Con base a lo anterior, se expresa que la cultura no es más que la lengua, la comida y las tradiciones que caracterizan a una comunidad, de cual las fiestas como el *xantolo* constituyen esa cultura del que se habla en el salón de clases. La relación que se le atribuye a la fiesta de día de muertos es referente a lo prehispánico que se menciona en el libro de texto gratuito. ¿Qué es lo prehispánico y cómo se relaciona con la fiesta del *xantolo*? Si bien la fiesta del día de muertos constituye una mezcla cultural que se ven reflejada en el mestizaje, también se reconoce las raíces prehispánicas de esa fiesta, como puede observar en el siguiente fragmento de la observación en clase.

11:50:00. /Sigue observación/.

Profe: Entonces ¿Quiénes conforman la cultura? Alguien me decía por aquí que fiestas y tradiciones, palomitas, danzas, palomitas, vestimenta, la comida, lo del carnaval.

Voz Aa: La forma de vestir.

Profe: La forma de vestir.  
Voz Ao: Los juegos.  
/El profesor va escribiendo en el pizarrón los elementos de la cultura que dictan los alumnos/as /.  
Profe: Vean nada más la página 97.  
Voz Ao: el *Xantolo*.  
Profe: Sí, es lo prehispánico. Miren, ¡qué bonito!  
As: Sí.  
Profe: ¿Es prehispánico o no?  
As: Sí.  
Profe: ¿Por qué dicen que es prehispánico?  
Daniela: Porque ha venido de generación a generación.  
Profe: Es prehispánico porque ha venido pasando de generación a generación, que nos han enseñado nuestros...  
As: Abuelos.  
(Observación, quinto grado, 23febrero2016).

La fiesta del *xantolo* o día de muertos se ejemplifica como una fiesta prehispánica de cual el adjetivo “bonito” califica sólo por lo “prehispánico”. La expresión “lo prehispánico” configura el legado cultural de las culturas del México antiguo que se han transmitido de generació a generación. Entonces, mencionar a la fiesta del día de muertos como un elemento de la cultura conlleva a afirmar que esas prácticas rituales todavía existen en las culturas del país, sin embargo, no son recuperadas como parte de los objetos de aprendizajes y están descontextualizadas de las realidades de los grupos culturales.

12:00:00. /Sigue observación/.  
Profe: Alguien me quiere decir cuál es la idea principal de texto, de qué habla  
As: De la diversidad de la cultura, de la diversidad de la cultura  
Profe: Perfectamente. Habla de la diversidad cultural  
Daniela: Que es un factor  
Profe: Que es un factor cultural en cada pueblo. Dice, ¿qué es la diversidad cultural?... que hay muchas...  
As: Cosas  
Profe: Cul...  
As: ...Culturas  
Profe: Diversidad quiere decir que son diversos, que son diversas culturas, que hace rico un...país...Y debemos de respetar la diversidad cultural. Keili, ¿en Ahuica la cultura es diferente o es una sola? /Keile se queda callada/. ¿Adriana la cultura es diferente o es una sola? /Adriana se queda callada/. Ok, vamos a debatir unos minutos, un debate de cinco minutos... ¿Quién piensa que la cultura es diferente? /Algunos alumnos levantan la mano/  
Profr: ...Quiero...mmm...se van a agarrar dos contra dos. /El profesor se dirige a Eliazar/ Tú (señala a Eliazar) tienes que dirigirte a tus compañeros y decirles, ‘compañeros yo creo que la cultura no es igual’...  
Eliazar: Compañeros yo quiero decirles que la cultura no es igual porque antes lo hacían con más tradiciones...la gente va más...

Profe: /interrumpe/...Bueno a eso se le llama irse perdiendo la cultura. /Después señala a Alan/. Ahora tu (Alán) dile, 'yo creo que la cultura sí es igual'. /Alan se queda callado/  
Profe: Ándale, tu dile, 'yo creo que la cultura aquí en Ahuica sí es igual'  
Alan: Yo creo que la cultura si es igual, yo creo que la cultura sí es igual, porque es uno solo, porque...  
Profe: Uno solo como qué  
Alan: *Xantolo*  
Agustín: *Elotlamanalistli*  
Profe: *Xantolo*...o sea que en la casa de él hacen el *xantolo* /señala a un alumno/  
Alan: Sí  
Profe: *Xantolo*, qué más, explícale qué más  
/Los alumnos se quedan callados/  
Observación, quinto grado, 23febrero2016).

La sabiduría/conocimientos *nahuas*, por ejemplo, el día de muertos, es mencionado y ejemplificado en el aula con la única finalidad de enseñar los contenidos escolares. También, en los procesos de incorporación de las fiestas rituales a las prácticas escolares refleja la ausencia de los procesos del colonialismo religioso, principalmente por la fiesta del día de muertos, como prácticas rituales mesoamericanas, han tenido una historia peculiar en los procesos de resistencia cultural frente a colonialidad del saber. En este aspecto, no se puede hablar del reconocimiento de la pluralidad epistemológica y por ende de interculturalidad cuando no se han avanzado en la abolición de la discriminación epistemológica. Estas observaciones muestran que la sabiduría/conocimientos *nahuas*, continúan soterradas en el currículo escolar oficial, aplicándose como simple contenidos etnificados y folclorizantes que fundamenta el desarrollo de los contenidos de diversidad cultural, cultura y patrimonio cultural, en término de relaciones armónicas.

#### **4.2.3 Lengua Indígena: fiestas, costumbres y tradiciones de la comunidad**

La asignatura de *Lengua Indígena* tiene una función política educativa en la valoración y conocimiento de la lengua y la cultura indígena. Esta asignatura forma parte del currículo escolar para la educación indígena<sup>140</sup>, que a través de los párametos curriculares establecen una serie de actividades para la producción de materias escritos en forma bilingüe (Sep, 2011b). A través de la *Lengua Indígena* se fomenta la “valoración como el rescate de la lengua y la cultura” (Entrevista, profr. Homero Osorio Cruz, 20ene2016)

---

<sup>140</sup> En el acuerdo 592 establece los marcos curriculares para la “Diversificación y contextualización curricular: marcos curriculares para la educación indígena” (Sep, 2011, p. 49).

para que las niñas y los niños *maseualmej* respeten y valoren las prácticas culturales comunitarias que se realizan en la comunidad.

El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas (Sep, 2011, p. 54).

La asignatura de *Lengua Indígena* es un espacio del cual las y los docentes implementan diversas actividades para la recuperación de los conocimientos locales y la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura *náhuatl*, a través de esta asignatura oficial las y los docentes cumplen con las actividades propuestas en los Parámetros curriculares pero también diseñan proyectos didácticos para fortalecer la enseñanza de la lengua y cultura indígena, en este caso, *náhuatl*; estos proyectos didácticos se adaptan a los Parámetros curriculares. Estos proyectos son elaborados junto con los supervisores, los directivos y las y los docentes de la zona escolar 621 de la región de Chicontepec, el diseño de los proyectos son producciones autónomas para promover la revitalización de la lengua y la cultura *náhuatl*. Entonces, el desarrollo de los contenidos para la enseñanza de la lengua y cultura indígena en la región de Chicontepec se usan dos diseños didácticos: el primero es la reproducción de las actividades didácticas propuestas en los parámetros curriculares y la segunda es la producción de los proyectos didácticos enfocados especialmente para las niñas y los niños de tercero y cuarto grados de primaria.

A través de los proyectos didácticos diseñados se desarrollan temas relacionados con la recuperación de conocimientos locales enfocados a la gastronomía, los animales que augura<sup>141</sup>, la alfarería, la cestería, la fiesta y tradiciones representativas de la comunidad, el cambio de autoridades, la poesía, las plantas medicinales o herbolaria entre otros temas. Dentro de estas posibilidades temáticas de recuperación, me enfoco a las fiestas y tradiciones representativas de la comunidad porque a través de ellas se abordan las

---

<sup>141</sup> Los animales que auguran son aquellos que predicen los acontecimientos próximos a ocurrir, por ejemplo, hay animales que avisan a la gente que va a llover, animales que predicen la muerte, animales que predicen algún accidente, etc.

fiestas rituales de la comunidad, como la fiesta del día de muertos, la fiesta del elote, purificación del niño, y entre otras.

Si bien la Lengua Indígena pertenece al sistema de Educación Indígena, como parte de este sistema, las y los docentes explican que en esta asignatura existen una posibilidad de espacio para trabajar temas sobre los conocimientos comunitarios, la cultura y la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua *náhuatl*. A través de esta asignatura existe un espacio para “que nosotros conozcamos las raíces, de dónde proviene, de cómo se festejaba, hasta cuándo se festejaba las fiestas” (Entrevista, Profr. Luis Ángel Martínez Hernández, 03mar2016).

A parte en el sistema indígena como que te relacionas más con la cultura de la comunidad, fomentamos el rescate de la lengua, fomentamos los conocimientos comunitarios, fomentamos el rescate de la vestimenta, y en sí en sí toda la...toda este la etnia de la comunidad, pues nos dicen que tenemos que rescatarla, a lo mejor la hacemos en un...no hacemos mucho pero sí hacemos algo para rescatar, sobre todo la lengua. La cultura de la comunidad pues son este...son los patrones culturales que identifican a todo un pueblo, a toda la comunidad, por ejemplo, con los que se caracterizan, por decir, su lengua, su vestimenta, su tipo de trabajo, sus costumbres, su modo de pensar, sus fiestas y tradiciones, esa es la cultura de una comunidad. (Entrevista, Profr. Homero Osorio Cruz, 20ene2016).

Como puede reflejarse en la entrevista, la política educativa que promueve la Educación Indígena está focalizada hacia los procesos de “rescate cultural” de los pueblos indígenas. La concepción del “rescate cultural” tiene sentido cuando se habla de una enseñanza del patrimonio cultural para fortalecer los patrones culturales y la valoración de la cultura del lugar donde viven de las niñas y los niños porque “los contenidos curriculares que maneja el sistema indígena vienen...vienen actividades que conllevan a fortalecer y a fomentar este el patrimonio cultural de cada pueblo” (Entrevista, Profr. Homero Osorio Cruz, 20ene2016).

En las clases de Lengua Indígena de tercer grado de primaria el profesor desarrollo las secuencias de actividades del proyecto titulado “elaborar materiales con textos bilingües para difundir las costumbres y tradiciones”. Este proyecto didáctico se implementó a finales de octubre y principios de noviembre del 2016. La duración de este proyecto está caracterizada por las actividades del docente, por lo que duran entre uno y dos meses dependiendo de los contenidos a desarrollar y del producto del proyecto; la mayoría de

los productos son los libros cartoneros<sup>142</sup>. El proyecto didáctico que se desarrolló con las alumnas y los alumnos de tercer año forma parte de la propuesta sugerida en el material de los *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, Educación Básica, Primaria Indígena*<sup>143</sup> (Sep, 2011b).

En las clases de *Lengua Indígena* la lengua *náhuatl* se enseña como segunda lengua. El profesor, las niñas y los niños usan el español como medio de comunicación, y muy rara vez se recurre a la lengua *náhuatl*, sólo en casos necesarios se ocupa para aclarar las dudas de las alumnas y de los alumnos. La mayoría de los niños y niñas tanto de este grado como de la escuela su lengua materna no es el *náhuatl* sino el español, el *náhuatl* se aprenden en el transcurso de la escuela, por ello, la escuela es considerada un espacio de revitalización de la lengua.

En las observaciones registradas en el trabajo de campo, en las clases de *Lengua Indígena* de tercer grado, para el desarrollo de proyecto didáctico “elaborar materiales con textos bilingües para difundir las costumbres y tradiciones” se encarga a las niñas y a los niños tareas escolares para que investiguen con sus familiares y vecinos cómo se realizan las fiestas representativas de la comunidad, por ejemplo, la fiesta del *xantolo*. Como parte de la secuencia de actividades del proyecto, el profesor da a conocer el nombre del proyecto y en esta primera etapa cada niña y niño es responsable de redactar, en texto bilingüe, cómo se realizan cada fiesta representativa de la comunidad. Esta primera etapa se realiza con las tareas escolares que las niñas y los niños hacen en casa.

La segunda etapa del trabajo del proyecto esta caracteriza por los avances de los escritos elaborados que las niñas y niños realizan en casa. En las clases escolares el docente guía a las alumnas y a los alumnos para que compartan la información y promueven a

---

<sup>142</sup> De acuerdo con Euterio Olarte y Juana Zacarías la producción de libros cartoneros o artesanales “sirven para promover la lectura y escritura de manera autónoma entre los alumnos, maestros y comunidad, con la elaboración de textos situados que consideran las formas de interacción utilizadas por las personas del grupo social” (2014, p. 52).

<sup>143</sup> La organización de contenidos está organizada en cuatro ámbitos diferentes que son: las prácticas del lengua vinculadas con la vida familiar y comunitaria; las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con los otros pueblos; y, las prácticas de lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento (Sep, 2011b, p. 14).

que las niñas y los niños se ayuden a complementar la información faltante, de esta registra el acervo cultural y los conocimientos de los *maseualmej*.

12:10. /Clases de Lengua Indígena. El profesor pide a las niñas y a los niños sacar la libreta de la asignatura de *Lengua Indígena*. Ellas y ellos abren sus mochilas y sacan su libreta. El profesor escribe en el pizarrón: "Elaborar materiales con textos bilingües para difundir las costumbres y tradiciones" /.

Prof: Esto ustedes no lo escriban porque esto ya lo tienen.

Voz de niño: Yo no

Profr: Busquen los textos que hemos hecho. *Xitetemokan tlen inkijjkuiloken, xikilajmikikan tlachketl inkijjkuiloketl* primero [Es una tarea que ustedes hicieron]. /Una niña, de cabello largo, muestra su libreta a su profesor, él se acerca a la alumna, lee la libreta y luego se dirige al grupo/. Acuérdense que en la clase pasada mencionamos la navidad, la fiesta patronal y el *xantolo*.

Niñas y niños: Ahhhh, ¡¡¡yaaaaaaaaa!!!

Prof: Saquen sus libretas y vamos a leer los escritos.

Voz alumno 1: Maestro yo lo tengo en mi libreta.

Voz Alumna 2: Yo también.

Prof: Vamos a leer estos trabajitos.

Voz alumno 3: Maestro yo lo hice en hoja blanca. /El profesor escribe en el pizarrón, *tlakatilistli* [navidad], luego se dirige a los/as alumnos/as preguntando/.

Prof.: Luego hicimos otros, cómo se llama...

Niñas y niños: *Xantolo*, San Martín de Porres, *xantolo*.

Prof.: Estos tres hemos hecho hasta ahorita. Entonces quiero que los abran sus libretas porque ahorita los vamos a leer, vamos a leer sus trabajitos, sáquenlos.

Voz alumna 4: Maestro, yo ya lo tengo.

Prof. Ahorita lo van a leer.

Voz alumna 4: Maestro yo lo leo. / Niñas y niños están inquietos. Dos niñas se acercan al maestro para decirle que quieren leer su trabajo/.

Profr: Yo voy a decir quién va a leer ahorita, sale.

Voz alumna 5. Sí maestro.

Prof. Aquí tenemos uno. /El profesor señala la libreta de una alumna/. Entonces vamos a empezar. Escuchen, vamos a empezar, ahorita a pasar su compañera a...a leer...A ver todos silencio...Uno, dos, tres. /La alumna pasa al pizarrón a leer su trabajo/.

(Observación, tercer grado, 21/102016).

La observación muestra que el docente utiliza la escritura y la lectura para la difusión de las fiestas rituales. Sin embargo las estrategias de participación son dirigidas por el docente, es decir, no se aprovecha la iniciativa que las niñas y los niños tienen para con las actividades de lectura, sino que su participación es limitada por el docente para escoger a quién le tocará leer su trabajo, entonces, en las clases escolares no son

aprovechados el conjunto de elementos que se presentan en el aula como recursos educativos por el docente, como por ejemplo, la participación espontánea que caracteriza a las formas de aprendizaje desarrolladas en actividades familiares o comunitarias.

Entonces, en el salón de clases la participación es condicionada porque forma parte de un proceso de evaluación que incentiva a que la alumna o el alumno muestren interés por obedecer al docente. La participación tiene un carácter individual, además, es evaluada por el docente, quien es el responsable por motivar para que las niñas y los niños pasen al pizarrón a leer su escrito sobre las narraciones de las fiestas de la comunidad, como se muestra en la siguiente observación.

12:30. pm En el salón de clases del grupo de tercer grado.

Alumna Yazmín: *Ipan ome tonati tlen noviembre ni chinako Ahuica mochiua se ijuitl tlen itoka xantolo. Ni ipan ni xantolo tlachichiu, tlamalchiua, tlakamej youi ikonteki xochitl ne mila, konamej kinpaleuiya intataua, siuamej tekite ipan incha, injuanti kikualchiua tlamal.* [El día 2 de noviembre en Ahuica se festeja el *xantolo*. En este día se visitan a los familiares, se adornan los altares, hacen tamales, los señores van a la milpa a cortar flores para el altar, los niños ayudan a sus padres, las señoras trabajan en casa, ellas preparan los tamales]. El grupo se empiezan a distraer mientras Yazmín sigue leyendo. Algunos niños empiezan a hablar con sus pares. El profesor se acerca a la alumna, cuando Yazmín termina de leer, él se dirige al grupo/.

Prof: A ver ustedes no escucharon no que leyó su compañera. Bueno, yo lo voy a leer, es que...mmm...es que lo lees muy despacio /se dirige a la alumna/, *tlamantsi tipoua yejka axkana mitstlakajiliya* [lo lees muy despacio por eso no te hacen caso]. *Pampa ni xiuit, pampa ni tonati ni este...ni tonati panos pani chikueyi, ¿axkana panos pani chikueyi?* [Porque esta fiesta, estos días de fiesta...dentro de ocho días estaremos en días de fiesta, ¿a poco no será días de fiestas?

Niñas y niños: *Kena* [Sí]

Prof: A ver niños, ¿qué fiesta viene la próxima semana?

Niñas: *Xantolo*

Prof: ¿Qué van a hacer ustedes?

Niñas y niños: *Piñata, chocolate*

Prof: Bueno, quiero que ustedes vean qué hacen en el primer día.

Voz niño: A pues visitamos a nuestros padrinos

Prof. No, no, no. *Konamej, namantsi tlen ni iljutl tlen panos, xikitaka tlachetl mochiua, tlachketl tlayekana.* [Niños ahora que pase la fiesta, quiero que observen qué se hace, qué inicia primero]

Voz niña: *Maestro*

Prof: A ver...Dicen, hacemos tamales, pero lo tamales no se hacen en el primer día o ¿sí?,

Niñas: *sí*

Prof: No, *tlen tlayekana, ¿tlachketl mochiua?* [Qué se hace primero, ¿qué se hace? Buscan los palos para el altar, buscan las flores para el altar.

Voz niño: Ah, maestro, primero entonces, los amarran los rollitos para las flores, y luego amarran los palos para el arco, buscan los puercos. *Kimiktian pitso* [matan el puerco].

Prof: *Yeka moneki xikitaka tlachketl mochiua tlen tlatlekana*, qué es lo que se hace primero, después y hasta el final y luego lo platicamos.  
(Observación, tercer grado, 21/102016).

En el salón de clases, de la asignatura de *Lengua Indígena*, el desarrollo de las fiestas tradicionales se aborda a través de la lectura que la niña realiza. Una forma de introducir los conocimientos en torno a la fiesta del día de muerto en el salón de clases es platicando sobre esas fiestas, sin embargo no se aprovechan el diálogo de saberes de las niñas y los niños para contruir aprendizajes colectivos, por ejemplo, puede observarse cuando la niña terminó de leer su texto no se siguió con la explicación de la fiesta en la comunidad. Si embargo es importante resaltar que en la asignatura de *Lengua Indígena* la enseñanza de la escritura en la lengua materna, *náhuatl*, constituye un derecho para las comunidades indígenas, pues a través de los textos escritos se dan a conocer la diversidad cultural de la región, por ejemplo, “los libros cartoneros son presentados en la zona escolar” (Prof. Entrevista, Profr. Ambrosio Bautista Cruz, 04/nov2015). La escritura en lengua *náhuatl* permite el registro de las fiestas rituales para el conocimiento de las formas de vida y cosmovisión de la comunidad *nahua*.

Entonces, el día de muertos, se coloca como una fiesta particular, el de los pueblos indígenas caracterizada por su folclor y manifestación cultural, pero no como una condición epistémica bajo una concepción del mundo particular del cual la fiesta posee contenidos culturales como los principios de reciprocidad, el respeto, el agradecimiento con la Madre Tierra, los ciclos de la vida, la *nemilistla* [existencia], la *chikaualistli* [energía], *tekitl* [trabajo], los cuentos y los mitos. Por lo tanto, de acuerdo con la observación, abordar la fiesta en el aula es un recurso para abordar los procesos de enseñanza de la lecto-escritura náhuatl, más no en sí de la cultura y los conocimientos locales.

Otro ejemplo de las clases de asignatura de *Lengua Indígena* de tercer grado, es cuando se abordó la fiesta del elote. Para esta clase, se encargó, a las niñas y a los niños que investigaran cómo se realiza la fiesta del elote en la comunidad de Ahuica, este trabajo forma parte del mismo proyecto “la producción de materiales de texto bilingües”. De tarea se les encargó a las alumnas y los alumnos a que preguntaran a sus abuelas y abuelos

por qué se realizan *elotlamanalistli* [fiesta del elote]. En la recuperación de los conocimientos sobre la fiesta del maíz se realiza a través de las preguntas que se formulan en el salón de clases, “¿cuándo se realiza la fiesta de elote?, ¿qué se hace en el primer día de la fiesta? y ¿qué se hace en el segundo día de la fiesta?”. Estas preguntas se convierten en *tlatempouilli* [narraciones] pues en el contexto familiar comunitario es una práctica habitual de cual la niña y el niño está familiarizado para preguntar y dialogar con sus mayores para aprender de algo. A través de esta estrategia metodológica de aprendizaje se recupera la información para presentarlo en clases como parte de las tareas escolares. Por lo tanto, las entrevistas escolares y el *tlatempouilli* [narraciones] pueden llegar a complementarse para profundizar el sentido y significado cultural de las fiestas en tanto prácticas culturales comunitarias. Al respecto las niñas y los niños mencionan:

Daniel: En la escuela nos pide el maestro que lo vamos a decir (preguntar) a un abuelito que tiene más años, le decimos (preguntamos) cómo se festeja, y así el maestro nos encarga. Nuestras mamás también les decimos (preguntamos), nuestras abuelas, ellos saben todo.

Irvin: Hay que entrevistarlo cómo se hace la fiesta, uno por uno y por partes.

Silvia: ¿A quiénes entrevistan?

Irvin: A los abuelos.

Gustavo: A los de aquí, que usan la ropa de manta, bueno calzón de manta, esos lo que usan calzón de manta, ya saben más, por eso a ellos les preguntamos y si todo ya nos dicen ya no vamos a entrevistar a nadie más.

Silvia: ¿Entonces las fiestas se enseñan en la escuela?

Gustavo: Se enseña del *xantolo* y *elotlamanalistli*. Platicamos del *elotlamanalistli* es cuando nos toca de la *Lengua Indígena*.

Entrevista, sexto grado, 08/03/2016

A través de las entrevistas escolares es como los/as niños/as realizan las tareas escolares para socializar la información en las actividades del salón de clases, que posteriormente, el profesor del grupo pide a los/as alumnos/as a compartir los textos escritos en forma bilingüe, de la fiesta del elote, para avanzar la producción de materiales.

12:10. Observación, grado tercer grado.

Profr: *Nama panos de inmouampo, nama kipouas tlen se tlauiloli tle elotlamanalistli. Xipalo siuapil.* [Va a pasar su compañera a leer su texto sobre la fiesta del elote. Pasa]

Alumna: *Nopa elotl kema motoca uan elotlamanalismochiua, mochiua pan septiembre uan kichiua se tlakuali uan atoli uan patsi momaka.* [Cuando se siembra y se

hace la fiesta del elote, se hace en el mes de septiembre, se prepara una comida, atole y se comparte pan].

Profr. Bien, otra persona.

Voz Alumna. Yo.

Profr. Pasa.

Alumna: *Kema mochiua elotlamanalistli, ijuitl nopa pilelotsi. Mochiua tlakuali. Nojkiya siamej uan tlakamej mijtotiya, konemej mijtoyaj.* [Cuando se hace la fiesta del elote, se festeja al elotito. Se prepara comida. Los señores y las señoras bailan. Los niños bailan].

Profr. Bien. ¿Alguien más? Miren niños, ahora quiero que ya dibujen, sus textos deben tener dibujitos. Entonces vamos a dibujar.

(Observación, tercer grado, 05dic2016).

Como puede observarse en esta observación la entrevista es empleada como una estrategia de aprendizaje para la recuperación de los conocimientos en torno a la fiesta de elote. La entrevista escolar es un paso para construir diálogos de saberes en el salón de clases. Entonces la asignatura de *Lengua Indígena*, a través de la recuperación de los conocimientos locales, aporta la producción de textos bilingües, *náhuatl* español; estos es, a pesar que en el aula no se hace mayor énfasis en la profundidad de los conocimientos comunitarios si se llegan a emplear como fuentes para la producción de textos (ver imagen 20)., puede decirse, a pesar que en el aula no se abordan los valores comunitarios que transmiten las fiestas rituales si torna un lugar en la asignatura de Lengua Indígena para revitalizar la lengua y la cultura *náhuatl*; por lo que podemos hablar que a través de la producción de textos bilingües se enseña la valoración de la sabiduría *nahua* en el contexto escolar

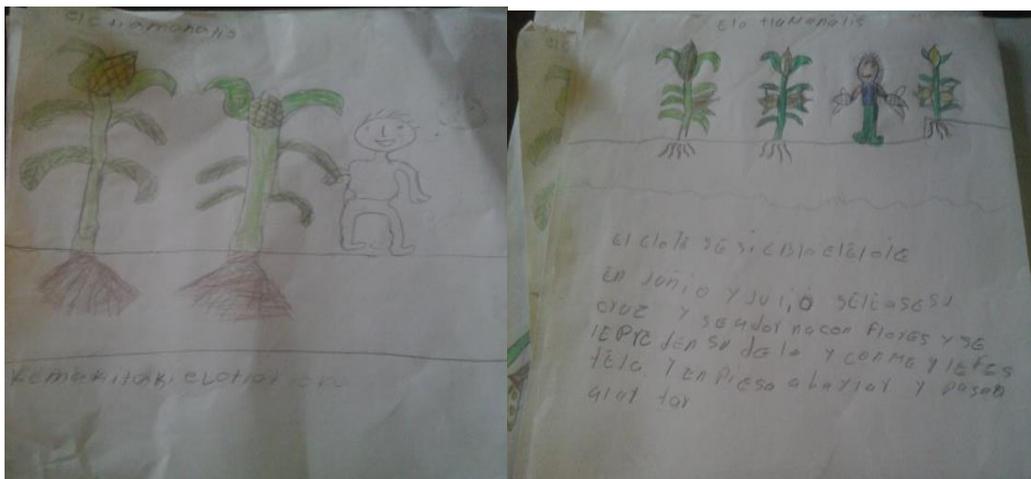


Imagen 20: *Elotlamanalistli* [fiesta de elote], texto de alumno de tercer grado, primaria

Esta forma de articular la sabiduría/conocimientos *nahuas* con la escritura bilingüe son resultados de una política educativa, en la educación indígena, para formentar el derecho a una educación basada en la propia lengua. Y aunque la asignatura de *Lengua Indígena* reproduce la enseñanza de la lecto-escritura *nahuatl* sí reconoce las prácticas culturales comunitarias que continúan presentes en la comunidad, y existen docentes que convierten a la asignatura de *Lengua Indígena* en un espacio de convivencia para hablar, compartir y a veces, charlar sobre las prácticas culturales comunitarias, por ejemplo, cuando las alumnas.

Yosellin: El maestro nos contó de los elotes, nos dice que llevan su morral y agarran dos maicitos y lo echan donde están haciendo el hoyo y lo tapan, y ya sale tres maicitos.

Nahomi: Y también este mi Toca tienen como unos maicitos que lo ha amarrado con rafia y le ha puesto ese sempoal.

(Entrevista, tercer grado, 03mar2016)

La asignatura de *Lengua Indígena* propicia esos espacios para compartir experiencias y las narraciones en torno a las prácticas comunitarias. Entonces las investigaciones escolares se están convirtiendo como estrategia no sólo de recuperación de los saberes sino un dispositivo de sistematización de los saberes porque a través de ella se pregunta qué es lo que se quiere saber.

12:40 /En las clases del *náhuatl*. El docente abre su computadora, se queda un rato en silencio, luego se para y se dirige a sus alumnos. Cristián, Daniel y Luis están jugando con el lápiz, el docente ordena a estos niños a sentarse y guardar silencio.

Profr. Miren niños, vamos a hacer un trabajo. Van a investigar con sus papás cómo se siembra el maíz. Anteriormente yo veía a mi abuelita que realizaba la siembra del maíz, primero los desgranaban las mazorcas y luego le echaban polvo y lo llevaban a la milpa. Allá en la milpa este...este...los señores que ayudaban tomaban tres maicitos y los echaban en la tierra.

Diego: Yo le ayuda a mi papá en la milpa.

Yoselín: Maestro cuando se siembra el maíz hacen una comida y se dan de comer a los peones.

Ricardo: Maestro, mi abuela le pone su copal al maíz.

Profr. Entonces va a quedar de tarea. Vamos a escribir, vamos a dibujar.

(Entrevista, tercer grado, 26oct2016).

La entrevista escolar tiene como finalidad que la niña y el niño de tercer grado registre a través de las grafías los saberes de sus abuelas y abuelos sobre una práctica cultura específica. Entonces las tareas escolares, a través de la entrevista, es decir, pregunta-

respuesta, constituyen una aportación escolar que aproxima a redactar la práctica cultural comunitaria de la siembra del maíz en un texto bilingüe y los dibujos constituyen una herramienta que posibilita esa recuperación y aproximación de la sabiduría/conocimientos *nahuas*. A través de los dibujos como recurso de aprendizaje las niñas y los niños expresan sus conocimientos relacionados a la siembra del maíz, (ver imagen)



Imagen 21: Siembra del maíz, alumno, tercer grado.

A través de los ejemplos: fiesta del elote, día de muertos y siembra del maíz, puede decirse que en la asignatura de *Lengua Indígena* se trabajan temas relacionados al contexto sociocultural de las niñas y de los niños. Está asignatura constituye un espacio de resistencia cultural y reivindicación de los conocimientos *nahuas* para la promoción del respeto de las prácticas culturales comunitarias, la recuperación de la sabiduría/conocimientos y la defensa de la lengua y la cultura.

## CAPÍTULO V. TENSIONES ENTRE LAJLAMIKILIS/TLAMATILIS [SABIDURÍA/CONOCIMIENTOS NAHUAS] Y CONTENIDOS ESCOLARES DEL PATRIMONIO CULTURAL.

Las fiestas tienen bastante relación (con las asignaturas), hay bastante relación, porque por ejemplo de las cosas culturales de la comunidad como el xantolo, el carnaval, el *elotlamanalistli* [fiesta del elote] son fiestas y tradiciones.

Entrevista del profesor Homero Osorio Cruz

En este capítulo desarrollo las tensiones y las resistencias que suscitan en la educación escolarizada cuando las fiestas rituales del maíz y el día de muertos son llevadas al aula para su enseñanza a través de los contenidos escolares, para ello, retomo los significados culturales que los *maseualmej* atribuyen a las fiestas rituales y los propósitos de la educación escolarizada para incorporar la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos nahuas] en el currículo escolar. Las formas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan desde la cultura comunitaria permiten entretener esas tensiones que emergen en la educación escolarizada.

A partir de los datos empíricos se aprecia que las formas de enseñanza y aprendizaje en la comunidad y en el contexto escolar son de diferentes matices. En la cultura comunitaria, las participaciones que las niñas y los niños realizan en cada una de las actividades inician a partir del acompañamiento y de la ayuda mutua a lado de sus mayores; la construcción de conocimientos en torno a las fiestas rituales es colectiva y tiene una función social para la *nemilistli* [existencia] de los *maseualmej*. En la educación escolarizada, las participaciones son fundamentales para la evaluación de los aprendizajes de las niñas y los niños; los conocimientos en torno a las fiestas rituales son indispensables para explicitar los contenidos escolares del patrimonio cultural y la diversidad cultural (ver capítulo 4), por lo que, los conocimientos comunitarios no llegan a considerarse objetos de aprendizaje en el espacio escolar (Francisco Antonio, 2012).

A pesar de las políticas del reconocimiento a la diversidad cultural y a la interculturalidad implementadas a principios de este siglo XXI, en los espacios escolares continúa la reproducción de la supremacía cultural, es decir, aún prevalece la reproducción cultural que cimienta los binomios entre conocimiento científico y aquel conocimiento que

incorpora los saberes y prácticas tradicionales; el primero es considerado objeto de aprendizaje y conocimiento necesario que ha de transmitirse a las niñas y a los niños, mientras que el segundo es utilizado como relleno curricular y sólo un referente para la explicación del primero. Por consiguiente, en la escuela, en muchas ocasiones, los conocimientos comunitarios en torno a las fiestas rituales son expresados parte del folclor de los pueblos y comunidades indígenas (Arguelles, 2016; Francisco Antonio, 2012; Dietz y Mateos, 2011) reproduciendo los patrones de la colonialidad del saber y la subordinación a las racionalidades indígenas.

La escuela sigue reproduciendo a una lógica de racionalidad distinta a la desarrollada por los propios sujetos en su mundo cotidiano. La escuela ha separado la enseñanza de lo real, privilegiando los contenidos “empaquetados” en un conocimiento que debe transmitirse a las niñas y a los niños. (Francisco Antonio, 2012, p. 114).

La escuela sigue privilegiando la enseñanza de los “conocimientos verdaderos” (Arguelles, 2016; Francisco Antonio) producto de la colonialidad del saber y aunque las políticas educativas han avanzado hacia el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural aún operan bajo la neblina del neoliberalismo y el capitalismo, de esta manera, la diversidad cultural se reconoce en términos de las relaciones armónicas “sin denunciar los problemas estructurales-coloniales-raciales” (Walsh, 2012, p. 64) que persisten en las sociedades, en esta cuestión, la diversidad cultural se convierte “en una nueva estrategia de dominación” (*ibid*, p.64) que vuelve a silenciar a las culturas y sus racionalidades.

En los tintes ideológicos de las políticas educativas en el reconocimiento y respecto a la diversidad e interculturalidad, la escuela se considera como el “lugar de encuentro de la diversidad cultural” (Bazán y Cañueto, 2015, p. 44). A través de los programas y planes de estudio, la escuela incorpora las prácticas tradicionales y los conocimientos comunitarios de los pueblos que habitan en el país para ejemplificar esa diversidad cultural y el conocimiento del patrimonio cultural<sup>144</sup>.

---

<sup>144</sup> De acuerdo con la UNESCO, Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, 2001 y Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2003, la diversidad cultural es fuente del patrimonio cultural.

Antes de continuar, quiero señalar que uso el concepto de tensión para referirme a cómo determinadas formas de mirar el mundo entran en relaciones antagónicas de poder, de saber, de ser y de naturaleza, cuando ejerce el dominio de una cultura hegemónica sobre otras culturas, en las tensiones existen procesos de defensa de intereses entre ambas partes, al que podemos llamar intereses externos e internos, representado por el currículo oficial y otro representando por prácticas cotidianas que los *maseualmej* realizan en su entorno sociocultural. En este capítulo, uso la pedagogía crítica y los estudios decoloniales en la construcción del análisis de la información recabada en campo con el entretreído a través de los conceptos de enseñanza, educación y conocimientos.

### **5.1 Sabiduría/conocimientos *nahuas* y conocimientos escolares**

En los pueblos indígenas el conocimiento se produce en forma colectiva, sirve para un bien colectivo por lo que no son dueños de nadie, “esta característica de construcción colectiva es lo que hace que la propiedad también sea colectiva, no existe el conocimiento como propiedad privada” (Palechor, 2010, p. 197). Para comprender la trama de tensiones es necesario ahondar al principio de colectividad, entendida a ésta no sólo las relaciones que se establecen entre los *maseualmej* sino también con el contacto que se realizan con el contexto sociocultural y la naturaleza. El principio de colectividad enseña que el hombre y la mujer *maseuali* forman parte de la naturaleza, por ello, cuidan y protegen todo aquello que nace en la Madre Tierra y respetan a aquellos seres de la naturaleza porque junto con ellos es posible la crianza de la vida<sup>145</sup>.

A través del principio de colectividad, la sabiduría/conocimientos *nahuas* tiene una profunda relación con la cosmovisión. Cuando los *maseualmej* festejan al *Chikomexochtil*, Diosa del maíz, expresan su agradecimiento y respeto por otorgarles alimento para estar en la vida. Las fiestas en torno al maíz y el día de muertos denotan significados cosmogónicos y espirituales donde los *maseualmej* expresan sus formas del

---

<sup>145</sup> Por crianza de la vida me refiero al respeto, al cariño y a los cuidados que se les otorgan a las semillas de maíz, a las plantas, a los animales, al agua y todo aquello que forma parte de la naturaleza y del mismo hombre y mujer. Los andinos hablan de “criar la vida”, una concepción filosófica que remite al respeto hacia la naturaleza, para ellos la *chakra* es el centro donde se lleva a cabo la crianza, “es la extensión de tierra donde el campesino cría con cariño y respeto a las plantas, al suelo, al agua, al microclima y a los animales” (Valladolid, 1993, citado en Enríquez Salas, 2008, s/p).

sentir-pensar-hacer-ser de una forma de mirar el universo, de esta manera, la tensión se manifiesta entre un conocimiento que es colectivo, tiene relación con la cosmovisión, y un conocimiento individual, que sólo y sólo sí tiene objetividad.

Para un *maseuali*, las fiestas rituales están vinculadas a la vida comunitaria, a un saber colectivo que enseña los modos de ser, estar y caminar en la vida, expresa el respeto a un conocimiento transmitido por generaciones, pues a través de él se enseña a las nuevas generaciones el valor cultural para cuidarse en colectivo, mantener y reproducir la fortaleza comunitaria e individual para estar en la vida como lo relata la señora Antonia María.

*Tikiljuikixtiaj elotsi pampa techmaka chikaualistli, tochikaualis. Kema tichiuaj se oración ne pilelotsi titlajtlaniliaj ma techmaka chikaualistli, atlilistli, tlakuatillistli, techmaka chikaualistli, atlilistli, tlakualistli”, nopa pampa ma uali ti istojka.*

[Festejo nuestro elotito porque nos da fuerza, nuestra fuerza interior. Cuando realizamos una oración a nuestro elotito le pedimos que no de fuerza, bebida y alimento, fuerza, bebida y alimento, esto para que estemos bien]. (*Tlatempouili*, Antonia María Martínez, 10sep2015-01).

En la sabiduría/conocimiento *nahua* existe una red de relaciones entre dualidades, elementos de la naturaleza y los *maseualmej*, todos hacen posible el cuidado y crianza de la vida. Los conocimientos en torno al maíz y el día de muertos tienen un uso social y cultural en cuidar la vida, estar en equilibrio y armonía con la Madre Tierra. Esta concepción de conocimiento cae en tensión con el conocimiento escolar, las fiestas son consideradas elementos culturales de relleno curricular que sirven como ejemplos para enseñar sólo contenidos escolares del currículo formal reproduciendo las relaciones de saber-poder que desdibuja y silencia a la episteme *nahua*, esto es, se consideran a las fiestas rituales en su dimensión cultural asentado en el folclorismo y se excluye la dimensión epistemológica.

Por ejemplo, uno de los profesores explica que las fiestas rituales como el *xantolo* es una fiesta que aparece en los libros de texto, “pues dentro de los libros de textos hay contenidos donde hablan de las tradiciones y allí podemos hablar un poco de las tradiciones de la comunidad (Entrevista, Prof. Carlos Flores Cruz, 27ene2016). ¿Qué significa hablar un poco?, significa que a medida de lo posible existe un esfuerzo, por

parte de las y los docentes, de incorporar las fiestas rituales a las prácticas educativas, sin embargo esto se realiza de un modo superficial ya que las fiestas rituales se abordan en temas cuyos contenidos hablan de diversidad cultural, patrimonio cultural, tradiciones y costumbres “le decía, hay un tema que se llama patrimonio cultural, algo así, [...] es allí donde podemos tocar esos temas” (Entrevista, Pofr. Luis Ángel Martínez, 03mar2016).

Pues nosotros les damos de acuerdo a nuestro alcance, les compartimos, pues no tenemos una clase bien, bien, como nosotros quisiéramos que se viera, pues no, no lo marca muy bien en nuestro programa (de trabajo), solo los abordamos cuando el libro marca de las fiestas y costumbres de la comunidad, pero lo hacemos muy superficial. (Entrevista, profe Gabriel de la Cruz, 26ene2016).

El currículo de la educación oficial revela esas intervenciones curriculares inadecuadas, que bajo patrones de un modelo de sociedad monocultural reproduce la exclusión de aquellas “culturas presentes de la sociedad” (Torres Santomé, 2012, p. 224), a este tipo de intervención curricular inadecuada se llama exclusión, favorecedora de los silencios de las realidades de la sociedad y elimina las voces de las culturas subordinadas. Algunas veces estas culturas silenciadas llegan a formar parte de los contenidos curriculares para “facilitar la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, etc.” (*ibid*, p. 224).

Por consiguiente, aunque en los libros de textos se hablen de los otros, y por otros me refiero a aquellas culturas excluidas del modelo de sociedad monocultural, se efectúan de un modo superficial para volver a acallarlos legitimando una única forma de conocimiento. Por lo tanto, en la intervención curricular inadecuada la tensión emerge en el uso de las fiestas rituales como componentes esenciales para cubrir los contenidos curriculares dejando al margen una racionalidad distinta a los procesos de construcción de los conocimientos desde y con los *maseualmej*. Se refleja entonces, las fiestas rituales son desarrolladas en el aula como meros elementos étnicos, sin considerar sus elementos simbólicos constitutivos del universo del ser-estar en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra]. Por lo tanto, la educación escolar es un dispositivo político-pedagógico que configura la valoración de la diversidad de expresiones culturales que existen en el país en su aspecto de la descripción cultural, partiendo de lo nacional a lo local.

Y pues a lo mejor nomás los llevamos pasado, como si fuera, por ahí dijera un maestro: “un brochazo, un brochazo”, y a lo mejor no tiene sentido porque como dijeran: “ya lo vimos el año pasado” pero bueno “ya no me acuerdo bien”, bueno, “vi la fiesta de la comunidad cómo lo hicieron, pero ya pasó, ya se me olvidó”, eso es lo que va pasando, por eso necesitamos en su tiempo. Por ejemplo, ahorita, estamos viendo las fiestas de otras comunidades, la que marca el libro, todo, las fiestas, las costumbres, las tradiciones, todo, todo lo que acontece, y allí es donde hablamos un poco de nuestras fiestas, del *xantolo*, de la fiesta del maíz, por eso se me complica porque no hay un espacio para abordarlo, todo lo tenemos que relacionar con lo que viene en el libro de la asignatura. (Profa. Alberta Hernández, 09mar2016).

Siguiendo con el hilo de la entrevista de la profesora, puede observarse que la tensión se gesta a la falta de espacios para abordar la sabiduría/conocimientos *nahuas* en correlación a los planes y programas de estudio de Educación Básica de nivel primaria como sujetos de conocimientos dentro del currículo escolar. Esta falta de espacios configura, muchas veces, a una descripción cultural e incluso, como señalan los autores Gunther Dietz y Laura Mateos (2011, con elementos etnificantes que rellenan currículo escolar, de esta manera, las fiestas rituales son subyugadas a un cierto conocimiento expresado cómo el único válido y verdadero y son relacionadas “con lo que viene en el libro de la asignatura” (Profa. Alberta Hernández, 09mar2016).

Entonces, las fiestas rituales que realizan las comunidades indígenas se agregan al currículo escolar, muchas veces, sólo por sus características culturales, avasallando los elementos cosmogónicos y simbólicos que los miembros del grupo social consideran significativos para su existencia en la vida. El enfoque de la educación intercultural que se implementa en los planes y programas de estudio de Educación Básica es heredero de las añejas prácticas de la educación indigenista, que considera a los elementos culturales de los pueblos indígenas características esenciales para identificar a los pueblos autóctonos; por añejas prácticas me refiero a que las propuestas educativas para los contextos interculturales son diseñadas de arriba hacia abajo, es decir, del Estado hacia las comunidades, por lo tanto, los problemas estructurales continúan reproduciendo la exclusión de otras epistemologías. Considero que la educación intercultural oficialista un nuevo dispositivo pedagógico que a través de “las políticas educativas nacionales continúan aplicándose bajo enfoques homogéneos y estandarizados” (Hirmas y Blanco, 2009, p. 47) reproduciendo el proyecto educativo hegemónico.

De esta manera, los conocimientos y saberes *nahuas*, en tanto, conocimientos locales son subyugados a los contenidos nacionales legitimando al racismo epistemológico. La tensión entre lo nacional y lo local expresa que la incorporación de las expresiones culturales de los pueblos indígenas al currículo formal no garantiza la justicia curricular y la justicia epistemológica, la reproducción de las relaciones de poder está vinculada al sistema ideológico de la hegemonía global y el reconocimiento a la diversidad cultural y al patrimonio cultural están planteados en términos capitalistas que a una justicia epistemológica, esta perspectiva capitalista convierte a las expresiones y manifestaciones culturales en mercancía y por ende, en elementos folclóricos que caracterizan la pureza de los pueblos indígenas.

## **5.2 Enseñar a estar en la vida y enseñar a valorar el patrimonio cultural**

Las comunidades indígenas no están aisladas de los avances tecnológicos, de la ciencia y de los procesos acelerados de la globalización sino que están inmersos en ellos, sin embargo, en los tiempos actuales de los avances de la ciencia y de los procesos acelerados de la globalización y a una era en que la diversidad cultural y el patrimonio cultural se convierten en expectativas políticas a nivel internacional (Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, 2001; Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2003), que de acuerdo a Walsh (2012) están anclados a las políticas del neo-liberalismo y el capitalismo, los pueblos indígenas reivindican sus prácticas ancestrales en el respeto a la vida, a la naturaleza, a la Madre Tierra, y fortalecen la cohesión social y los lazos de vida comunitaria.

Es así, frente a los embates de la colonialidad del saber, del ser, del poder y de la naturaleza (Walsh, 2012; Grosfoquel, 2007; Maldonado Torres, 2007; Quijano, 2007; Langer, 2000), que persisten en las estructuras de poder colonial, las comunidades indígenas proponen alternativas de vida respetando las relaciones recíprocas con la Madre Tierra, reivindican que la mujer y el hombre son parte de la naturaleza para un estar en equilibrio con los entes que hacen posible la crianza de la vida, e implementan al interior de sus comunidades fuertes lazos comunitarios para vivir en colectivo. Las comunidades indígenas poseen sus propias construcciones epistémicas referidas a

formas de conocer, saber, ser y estar en la vida acordes a su visión del mundo y su organización productiva (Molina y Tabares, 2014).

Las comunidades indígenas reproducen sus prácticas ancestrales de acuerdo con un sistema de necesidades como alternativa a los procesos acelerados de la globalización. Las prácticas ancestrales forman parte de una memoria histórica, a una pertenencia cultural, a un territorio, a un modo de ser y vivir en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra], por ello, los espacios de convivencia comunitaria son un referente cultural para transmitir a las generaciones venideras la sabiduría de las abuelas y de los abuelos, que a través de las fiestas rituales enseñan que el ser humano ha de estar en equilibrio, reciprocidad y complementariedad con la Madre Naturaleza.

Para los *maseualmej*, agradecer la crianza de la vida es parte de su educación, sus prácticas ancestrales tornan un lugar peculiar en la transmisión de los conocimientos y sabidurías para ser, estar, caminar, sentir, pensar en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] en equilibrio con aquellos seres con los que cohabitan. Los *maseualmej* de comunidad Ahuica revitalizan sus fiestas rituales por las exigencias y necesidades de vivir, caminar, sentir, ser y estar en la vida de acuerdo a su cosmovisión y vida colectiva, en la escuela, sus ritualidades son nombradas para indicar un marcador identitario propio de las comunidades indígenas, por ejemplo, cuando se menciona “en la asignatura de Geografía se relaciona principalmente con lo cultural, lo étnico, porque viene de las tradiciones que hacía los antepasados, por ejemplo el *xantolo*” (Entrevista, Profr. Homero Osorio, 09mar2016). La tensión prevalece entre la concepción, desde los programas de las asignaturas, como fiestas rituales del pasado y que son prácticas culturales inmutables o estáticas, sólo pertenecen al indio muerto, y, las actuales fiestas rituales resignificadas de acuerdo a los cambios de las comunidades y a la exigencias de un sistema de necesidades para estar, ser y vivir en el *Totlaltipak*, son prácticas culturales de las comunidades indígenas contemporáneas.

En la cultura comunitaria, la enseñanza de las fiestas rituales están implícitos elementos simbólicos que reflejan las interrelaciones con el Cosmos, por ejemplo, el uso del copal y el *popochkomitl* [copalero] en la fiesta del elote (ver capítulo 3), artefactos que son usados como elementos de mediación para entablar un diálogo con los entes de la

naturaleza. Entonces, las fiestas rituales, como la fiesta del maíz y el día de muertos, representan un conjunto de entramados de elementos culturales que configuran procesos identitarios de los *maseualmej*, se trata de relaciones sociales que algunos consideran “parte constitutiva del sentido de pertenencia a un grupo” (López Pérez, 2003), esos elementos son nodales para la reproducción cultural y transmisión de saberes en el habitar del mundo desde una particular cosmovisión, uno de esos elementos<sup>146</sup> es el *nemilistli*, que en la lengua *náhuatl* significa: existencia, modo de caminar y estar en la vida.

La *nemilistli* [existencia o modo de caminar y estar en la vida] no es otra cosa que la concepción sobre la vida, el territorio, la lengua, la religión y la cultura. Se trata del modo de habitar el mundo de acuerdo a una visión cosmogónica que se transforma en el devenir de los tiempos. Las culturas se transforman a través de los tiempos, en esa transformación hay re-significación de elementos culturales acordes a las dinámicas de las comunidades y a los cambios que atraviesan las sociedades, entonces, las fiestas rituales, en cuanto espacios educacionales, se revitalizan de acuerdo a las transformaciones y necesidades que emergen de las comunidades, pero la revitalización no es ajena a las formas de habitar el mundo (López Pérez, 2003), es decir, que hay elementos culturales que se reproducen, que no permanecen estáticos e inmutables sino que son transformados o re-significados a través del tiempo (Echeverría, 2013).

La *nemilistli* [existencia o modo de caminar y estar en la vida] posee los valores, las normas y las formas de convivencia comunitaria, a este tenor, la formación del ser persona apuesta a las relaciones sociales para el vivir bien colectivo. El correlato de la *nemilistli* [existencia o modo de caminar y estar en la vida] no es más que el Vivir Bien en Bolivia y el Buen Vivir en Ecuador. Fernando Huanacuni señala: “Para la cosmovisión de los pueblos indígenas originarios, primero está la vida en relaciones de armonía y equilibrio, por lo que ‘*qamaña*’ se aplica a quien ‘sabe vivir’” (2010, p. 13). Ésta es de utilidad para comprender la reproducción cultural y los significados que los *maseualmej* construyen en su habitar en el mundo en relaciones de armonía y equilibrio con la Madre

---

<sup>146</sup> Por ejemplo, los elementos culturales representan el sentido de la transmisión cultural y están ancladas a la cosmovisión, estos son: existencias, reciprocidad, equilibrio, respeto y agradecimiento.

Tierra, y a través de las fiestas rituales se enseña el respeto de los saberes y conocimientos de las abuelas y de los abuelos para seguir tejiendo la memoria histórica, como lo expresa el abuelo Juan Reyes.

Silvia: ¿Para qué se enseñan las fiestas rituales al maíz y al día de muertos a las niñas y a los niños?

Señor Juan: Para que ellos vayan aprendiendo, para que respeten la fiesta, para que vean que se necesita preparar la fiesta. Para respetar el xantolo, *ma molajlamijtika* [que conozcan].

Silvia: ¿A qué se refiere *ma molajlamijtika*?

Señor Juan: Para que no olvide, para que recuerden siempre las fiestas, para que ellos también vayan a hacer este *lajlamikayotl*.

Silvia: ¿Qué significa *lajlamikayotl*?

Señor Juan: *Lajlamikayotl* significa dar cuenta de las tradiciones para que transmitan siempre como una cadena

Silvia: Como una cadena

Señor Juan: A mí me enseñaron y yo enseñé a mis hijos y mis hijos a sus hijos, así vamos.

(*Tlatempouili*, Juan Reyes, 10sep2018).

En la narración del abuelo Juan Reyes se identifica que enseñar las fiestas rituales no sólo representa la reproducción de un simple elemento cultural, sino que su enseñanza está relacionada con la reproducción de los saberes colectivos y *lajlamikayotl* [sabiduría] para respetar a las fiestas como epistemes, lugar de construcción de conocimientos. Por consiguiente, a través de la *nemilistli* [existencia o modo de caminar y estar en la vida] se enseña que las fiestas rituales del maíz y el día de muertos son fiestas que hacen referencia a formas de festejar, agradecer y bendecir a los entes que hacen posible la crianza de la vida.

Las fiestas rituales se reproducen en cada ciclo agrícola para agradecer a los entes las cosechas obtenidas durante las siembras, además, los miembros de la comunidad de Ahuica consideran que las fiestas rituales al maíz y el día de muertos son *pakilistli* [fiestas] que están articuladas con el territorio y con la memoria histórica que no se puede romper porque es “como una cadena de siempre”, “que siempre están”, “así viene de tiempo atrás”, además expresan los modos de ser, pensar, sentir y hacer en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] porque “*Nopa pakilistli tlen moijuikistiaj sejsen xouitl, pampa timotlaskamatiliaj ika ne tlen kimokuitlaluiyaj to tojuuj, yejka nimotlaskamatiliaj*” [Son

fiestas que se festejan año tras año para agradecer a los entes de la naturaleza que cuidan de nuestro maíz]. (*Tlatempoalistli*, Juan Reyes, 10sep2015).

La tensión que se produce entre las fiestas rituales en tanto sabiduría/conocimientos *nahuas* y los contenidos escolares se expresa en los propósitos políticos de la educación mexicana para promover una educación intercultural, de esta manera, la escuela como espacio político refleja en su currículo el reconocimiento a la diversidad cultural y la interculturalidad, Gabriela Czarny (2015) señala que las propuestas educativas llamadas interculturales “han incorporado demandas de las organizaciones como: considerar sus epistemologías y saberes ancestrales, desarrollar las lenguas nativas y la búsqueda de diálogo intercultural o diálogo de saberes”. (2015, p. 157). En la cultura comunitaria las fiestas rituales fungen como espacios educativos para enseñar a estar en la vida, y en la escuela las fiestas rituales fungen como medios para enseñar a valorar el patrimonio cultural y la diversidad cultural, esto quiere decir, que en ambos contextos existen perspectivas distintas del sentido cultural en que son usadas las prácticas culturales.

En el marco del reconocimiento a la diversidad cultural y a la interculturalidad se busca la formación de individuos capaces de valorar lo diverso, las culturas del mundo y el patrimonio cultural en el marco de la globalización, pero este reconocimiento y valoración, siguiendo a Walsh (2012), está planteados en términos armónicos que llegan a ocultar los problemas estructurales de la colonialidad del saber. En la educación escolarizada, la valoración y respeto a la diversidad cultural tiende hacia el reconocimiento de un México pluricultural, por lo que, la escuela tiene que favorecer y fomentar el respeto a las expresiones y manifestaciones culturales.

La escuela debe favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insoslayable: intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades. También precisa fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI. (Acuerdo 592, 2011, p. 6).

La apuesta educativa en enseñar a valorar la diversidad cultural es un discurso entrelazado con la educación intercultural, del cual ciertos elementos culturales son llevados al aula para enseñar un contenido patrimonial y de esta manera justificar las relaciones interculturales. Entonces, enseñar a valorar la diversidad y patrimonio

culturales en la educación escolar es mostrar a las niñas y a los niños las diferencias culturales que existen en cada comunidad o pueblo, pero se excluyen las epistemes indígenas.

Enseñar a valorar la diversidad y patrimonio culturales cumple una estrategia política educativa para la formación de sujetos capaces de reconocer al México pluricultural. La tensión entre la sabiduría/conocimientos *nahuas* y contenidos del patrimonio cultural deriva del sentido cultural que se atribuye a las fiestas rituales en la educación escolarizada. Como señalé en apartados anteriores, en el contexto comunitario, a través de las fiestas rituales, son enseñadas las formas de estar en la vida con reciprocidad, complementariedad y equilibrio con la Madre Tierra, mientras, la escuela enseña a valorar las diferentes expresiones culturales del país, de esta manera, en los libros de textos gratuitos se añaden elementos culturales representativos del país.

En los libros vienen capsulas donde te trasladan a otros puntos donde te dice...el libro los maneja como capsulas, capsulas donde te trasladan a otros puntos conociendo la herencia cultural, ajá... y singular de cada pueblo. Y en esos espacios hablamos de las fiestas de la comunidad, sobresale la fiesta del día de muertos y de los elotes. Y las actividades que nos marca el libro (de textos gratuitos) es hablar de esas costumbres...de esas fiestas. (Entrevista, profe. Homero Osorio, 9mar2016).

Enseñar a valorar la diversidad y patrimonio culturales centra su atención en el asunto sólo de la mera coexistencia de las distintas culturas. La tensión entre sabiduría/conocimientos *nahuas* y contenidos escolares del patrimonio cultural es expresada en la legitimación a la valoración de la diversidad cultural en términos de una sociedad justa y equitativa subyugando las formas de construcción de conocimientos en tornos a las fiestas rituales. La valoración de la diversidad y el patrimonio cultural se realiza a partir de las descripciones y comparaciones culturales lo que refleja a una nueva estrategia de dominación a las epistemologías indígenas frente al saber hegemónico.

Nos dicen que tenemos que enseñar las culturas, así nos dicen nuestros superiores (en la supervisión escolar) para que los niños valoren esa diversidad cultural...así vamos enseñando. Se hace una comparación con lo están en el libro, como el *xantolo* con lo que ellos tienen, de las fiestas que se realiza aquí (en la comunidad). (Entrevista, profe Gabriel de la Cruz, 26ene2016).

Educar para la diversidad cultural es un proyecto político que llega a visibilizar en el currículo escolar a los grupos culturalmente excluidos para volver a silenciarlos (Torres

Santomé, 2012) y colocarlos sólo en las relaciones armónicas sin tocar las causas de las asimetrías sociales. En esta cuestión, a través del currículo escolar, “la escuela visibiliza la diversidad cultural para luego inhabilitarla, mediante su incorporación en el discurso de los protocolos interculturales” (Aguilar Bobadilla, 2013, p. 49). Por ello, la articulación de las fiestas rituales, saberes y conocimientos *nahuas*, con los contenidos escolares del patrimonio cultural está enfocada para educar en la diversidad cultural desde un enfoque de compensación a las asimetrías educativas (Hirmas y Blanco, 2009) y sin dismantelar las relaciones del saber colonial, por lo tanto, educar en la diversidad cultural y en el patrimonio cultural llegan a colocarse como nuevas estrategias que legitiman a nuevas formas de dominación colonial subyugados a la educación intercultural, me refiero a una educación intercultural funcional<sup>147</sup>.

He aquí que mientras la escuela, a través de los planes y programas de estudio, justifica y propone una enseñanza para la valoración de la diversidad cultural en términos asimétricos, del cual las fiestas rituales es uno de los medios para alcanzar esos propósitos, la comunidad enseña a las nuevas generaciones el valor cultural de las fiestas rituales para estar en la vida, en reciprocidad y complementariedad con la Madre Naturaleza, (en el capítulo 3 abordo sobre los valores comunitarios que se enseñan a través de las fiestas rituales). En este contexto, enseñar a valorar la diversidad cultural es todavía un desafío político que necesariamente tiene que dismantelar los problemas estructurales del racismo y la discriminación hacia los pueblos indígenas.

Otra de las tensiones que emerge se refiere a la concepción de vida: en un contexto escolar se percibe a la vida como el caminar hacia el futuro y en el contexto comunitario se concibe a la vida como el estar y ser en el aquí y el ahora. En la escuela se enseña a las niñas y los niños aquello que “deben” de conocer para su bienestar social en un futuro, es decir, “porque el niño tiene que aprender lo que es para la vida, nosotros estamos enseñando a los niños lo que es para la vida, para que respete, que vea que se hace en otros lugares, así lo marca el libro” (Profa. Alberta Hernández, 09mar2016).

---

<sup>147</sup> De acuerdo con el filósofo peruano Fidel Tubino (2005) la interculturalidad funcional se refiere aquella que no toca las causas de la asimetría y la desigualdad social, es compatible con el sistema neoliberal existente.

Qué significa “enseñar para la vida”, quiere decir que la escuela ocupa un lugar primordial para la formación de sujetos acorde a las necesidades del sistema de la sociedad hegemónica. De acuerdo con la entrevista anterior, “enseñar para la vida” significa un proyecto que va hacia adelante, la enseñanza está enfocada hacia lo individual, es decir, la formación está centrada en aquello que debe de saber el sujeto en su capacidad de construir conocimiento. Se educa hacia el horizonte del futuro, hacia adelante, hacia un progreso. Los valores que han de enseñarse en la escuela servirán, en un futuro, para que las niñas y los niños identifiquen el valor de las expresiones y manifestaciones culturales de otros lugares, incluyéndose de la misma comunidad cultural. Es interesante observar que mientras la escuela apunta hacia un futuro, la enseñanza comunitaria parte del trabajo de aquí y ahora, por lo que las fiestas rituales fungen para enseñar a estar en la vida. Las fiestas rituales constituyen para los *maseualmej* una forma de vida comunitaria que se reproduce para enseñar a las niñas y a los niños la necesidad de estar en armonía con la Madre Tierra. Estos significados que se atribuyen a las fiestas rituales en contextos diferenciados marcan el uso social y político en que se enseñan los conocimientos para la formación de sujetos.

### **5.3 Individuo y comunidad**

Para la comunidad indígena, las fiestas más que fiestas son espacios de formación de sujetos, son espacios donde se llegan a desarrollar habilidades para aprender a desempeñar funciones de manera colectiva, a ser parte de la comunidad y a vivir en colectivo, al respecto, Víctor Alonso Molina y José Fernando Tabares (2014) señalan:

Como se puede constatar en las prácticas culturales propias, son muchos los espacios y las formas bajo las cuales las personas adquieren las pautas de convivencia, de ser y de potenciación de habilidades para desempeñarse en la colectividad (Molina 2009, p. 259, citado en Molina y Tabares Fernández, 2014, p.3).

Siguiendo a Molina (2009), en las prácticas culturales comunitarias existen diversos espacios donde se adquieren las pautas de convivencias y potencialización de las habilidades, en esta cuestión, las fiestas rituales son espacios de vida comunitaria donde a las nuevas generaciones se les enseña los valores comunitarios, saberes, mitos ancestrales, patrones de colectividad, contenidos culturales y formas de comportamiento,

que se reproducen y se transforman de generación a generación. Las fiestas rituales, en tanto prácticas culturales, son prácticas educativas de una determinada comunidad y su territorio para formar a los miembros de la colectividad, es así que las fiestas rituales al maíz y al día de muertos tornan un lugar de formación de sujetos colectivos, es decir, son espacios donde se les enseñan a las niñas y a los niños a participar de manera colectiva en las actividades de las fiestas, a respetar los tiempos y espacios de las fiestas, a escuchar a las abuelas y los abuelos sabedores del ritual, a usar la lengua náhuatl, a respetar y a agradecer las cosechas del ciclo agrícola.

En la dimensión comunitaria, las fiestas rituales del maíz y el día de muertos son fiestas que van más allá de las fiestas, pues no se trata sólo en sí de la fiesta, sino que los haceres inician desde los preparativos, momentos del cual los miembros de la comunidad trabajan y se preparan para gozo. El trabajo no sólo se refiere a la fuerza física, sino también a un proceso espiritual (Good Eshelman, 2011) por el cual los miembros colaboran y se ayudan con los guardianes y entes de la naturaleza para hacer el trabajo. La fiesta se refiere al espacio que promueve la valoración de las prácticas culturales significativas para los miembros, propicia la participación colectiva de las personas para posicionar el lugar de las fiestas como parte de los procesos identitarios de una comunidad cultural y fortalece la cohesión social de la comunidad cultural.

Puede decirse, la dimensión educativa de las fiestas rituales constituye un eje cultural por el cual los miembros de una comunidad cultural se forman para vivir en colectivo y en comunidad, pues el trabajo en colectivo inicia desde los primeros años, que se refleja cuando las niñas y los niños participan a lado de sus mayores; también se reafirma y se defiende la pertenencia a un territorio, a sus creencias, sus costumbres, se cimienta la organización comunitaria, a una forma de trabajo colectivo y se socializa el sentido cultural de los rituales.

La dimensión educativa de los mitos y rituales es fundamental, porque permite enlazar o socializar a las generaciones en la transmisión de valores y conocimientos, además de que en su afán de cohesionar, reafirma el carácter común de valores y conocimientos del grupo; legitima, remitiendo a los tiempos conformadores, la razón de las costumbres, el fundamento de las instituciones, el origen de las divisiones sociales, la fuente de los derechos territoriales, la naturaleza y el comportamiento de las cosas; y regulan las relaciones sociales. (Ornelas Tavarez, 2017, p. 10).

Los espacios educativos de las fiestas rituales permiten a las niñas y los niños a desarrollar las habilidades y las actitudes dentro de las actividades del trabajo, de la participación para que los infantes se apropien del sentido cultural del estar y hacer de las fiestas en la vida comunitaria. La reproducción del sentido cultural forma parte de una compleja trama simbólica, cosmogónica y colectiva desde los procesos educativos. Entonces, la tensión se expresa a partir de las expectativas de la formación de persona que se refiere a su sentido comunitario, manifiesto en las relaciones y acciones para el bien colectivo, mientras que la escuela forma a las personas en su dimensión individual (Francisco Antonio, 2012).

Se enfatiza también a una pertenencia cultural, “son nuestras”, que fija la formación de persona en relación a un territorio y a una colectividad que atesora la herencia de sus antepasados, que se ha venido transformando y reproduciéndose de acuerdo a los cambios de la comunidad y su entorno como lo expresa el señor Juan Reyes. Por cambios, me refiero, a aquellos propios del capitalismo y la globalización, porque las comunidades indígenas no están al margen de estos procesos, sino que también están implicados en ellos.

*Nopa tolajlamikilis, se lajlamikayotl tlen nochipa mochituialtok, pampa ma axkana tipolouijtikaj, ma nochi elto, yeka tichiua pampa notikijlamijki, no timonemijliaj. Nopa tlen toaxka, tlen tojuanti.*

[Porque son costumbres que se vienen haciendo desde hace años, por eso dicen que no hay que perderlas, por eso no debemos de perderlas, por eso las seguimos haciendo, porque todavía recordamos cómo se hacen. Son nuestras fiestas, son de la comunidad]. (*Tlatempouili*, Juan Reyes, 10sep2018).

La noción de persona en la episteme *náhuatl* está constituida por los vínculos con la Madre Naturaleza y la vida colectiva-comunitaria. Miguel Ángel Bartolomé (2014), expone que la concepción de persona constituye un producto de cada sociedad, “se trata entonces de entender la forma en que las sociedades conciben, definen y finalmente construyen una particular versión de lo que debe ser un ser humano” (p. 144). Esto hace alusión a lo Geertz refiere que “sólo se llega a ser hombre guiado por los esquemas culturales y los sistemas de significación históricamente constituidos que ordenan nuestras vidas” (1987, p. 57, citado en Bartolomé, 2014, p. 144). Ser persona implica una corresponsabilidad con los miembros de la comunidad, por lo tanto, el individuo se

entiende a través de la comunidad y la comunidad es producto del trabajo, de pertenencia cultural, de la constitución de identidad, de la convivencia entre los miembros, es decir del conjunto de la individualidades, por ello, la educación es un asunto comunitario y colectivo que tiende hacia el cuidado “de lo nuestro” para “no perder los saberes de los antepasados” que configura los procesos identitarios del ser *maseuali*. Entonces, ser persona en la comunidad *nahua* implica ser colectivo porque la individualidad no se entiende de forma aislada sino la individualidad va a ir tomando forma a partir de las relaciones interpersonales comunitarias, de allí la formación de la persona en su acento comunitario.

Ser persona en una comunidad cultural implica saber trabajar en la colectividad para el bien comunitario. Su formación está constituida por las enseñanzas de las abuelas y los abuelos para respetar las normas de convivencia y los valores comunitarios, a través del involucramiento van acompañando a las nuevas generaciones a “cuidar” de las fiestas rituales y a valorar “lo nuestro” que cimienta el sentido de pertenencia a un grupo cultural.

La formación de la persona “está vinculada a formas de co-vivencia con los seres que co-habitan *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra]”, (ver pág. 85), del cual, la *ixtlamachtlistli* [educar los rostros ajenos] forma a sujetos sociales capaces de reproducir y transformar la realidad social de acuerdo a las exigencias que demandan las comunidades.

#### **5.4 Tensión entre los valores que se enseñan**

Los *maseualmej* de Ahuica otorgan a la Madre Tierra su agradecimiento por la obtención de las cosechas del ciclo agrícola, por el bien estar-vivir en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] y agradecen a los entes que hacen posible la crianza de la milpa, espacio donde nace y se reproduce la vida (como lo señalé en el capítulo 3), es así como a través de las fiestas rituales los *maseualmej* expresan sus formas de agradecimiento y bendición a la Madre Tierra.

En la cultura comunitaria, la transmisión cultural de las fiestas rituales está articulada con la enseñanza de los valores comunitarios, como son el respeto, el agradecimiento, la reciprocidad y la complementariedad para estar en equilibrio con la Madre Tierra (ver

capítulo 3), por ello, a través de las fiestas rituales a las niñas y a los niños se les enseñan los cuidados de la crianza de la vida para que aprendan a cuidar el maíz porque es el “hermanito”, y también, a respetar a los muertos porque se consideran que cuidan al maicito y que regresan del *Mikltan* [lugar de los muertos] para convivir con sus familiares. Estas formas de ser y estar en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] constituyen una visión del mundo donde el hombre y la mujer trabajan para estar en equilibrio y armonía con la naturaleza, que a través de las fiestas rituales otorgan el agradecimiento y el respeto a la Tierra y a los entes que hacen posible la crianza de la vida.

Al interior de la comunidad, las fiestas rituales como prácticas culturales comunitarias, fungen una función política, social, cultural, simbólica y también educativa, pues cargan elementos educativos para enseñar a las niñas y a los niños a respetar y a cuidar a la Madre Tierra, se enseña los *ueuetlajtoli* [los consejos de las abuelas y los abuelos], el sistema de creencias y valores sociales que permiten seguir tejiendo una memoria colectiva y seguir sembrando modos de ser-estar en la vida, “*Nopa tradiciones, axkana ueli poliui. Kichiuayaya totataua tlen uajkapamej. Kichiuayaya totataua, yeka axkana ueli tipolouiltia*”. [Porque son tradiciones que no se pueden que perder. Así lo empezaron nuestros antepasados. Así lo empezaron nuestros abuelos y no se tienen que perder” (*Tlatempouili*, Ana Hernández, 07sep2015). Las fiestas rituales al maíz y el día de muertos se reproducen al interior de la comunidad como legado de una tradición que ha sido heredada de generación a generación, como lo explica la siguiente *tlatempouili* [narrativa].

*Pampa ni elotlamanalistli, ni xantolo kinextiliaj ni konemej kejnika ma motlaskamatilika ika elotl, ika Tonana Tlali, yeka tichua, yeka timonemia. Pan ni ijuitl nochi timopaleuia, nochi titekiti. Ni pakilistli ni toaxca, ni tlen tojuanti, axkana ueli poliui. [...] Totatua tech nextilteki, uan injuanti intataua kinextiltejki, uan kenopa yajtoj, sampa tle ni intatua, nochipa kejni ualtok, axkema ueli poliui, nochi yajtok kejsa cadena.*

[Porque les enseñan a los niños y a las niñas a cómo agradecer al elote, a respetar a la Madre Tierra, por eso seguimos haciendo, porque todos nos ayudamos, todos trabajamos en la fiesta. Son fiestas de que hacían nuestros papás, y de nuestros papás de sus papás le enseñaron estas fiestas, y de sus papás de sus papás, siempre ha sido como una cadena que no tenemos que perderla porque son nuestras]. (*Tlatempouili*, Alonso Cruz, 15sep2018).

Cuando el señor Alonso Cruz enfatiza que las fiestas son espacios de enseñanza, lugar de transmisión de saberes, acentúa que esos saberes se enseñan en una relación colectiva y comunitaria a través del trabajo. Entre los saberes que enseña se refiere a las formas de agradecimiento y respeto a la Madre Tierra, estos saberes han sido heredados de los antepasados “como una cadena” para delegar a las generaciones jóvenes. Los saberes de las fiestas se enseñan a partir de estar en el trabajo y la ayuda colectiva, mientras que en la escuela se presentan a las fiestas como tradiciones que no se debe de olvidar, además que su enseñanza es individual. Continuando con el relato de Alonso, el aprecio comunitario de la fiesta como espacio educacional enseña el valor del trabajo colectivo, la convivencia comunitaria, la ayuda mutua y la reciprocidad.

La participación colectiva y la corresponsabilidad de educar a las nuevas generaciones, como un asunto colectivo, fortalecen las prácticas educaciones comunitarias que configura a la enseñanza de las fiestas rituales como una necesidad para un bien colectivo y a un estar, ser, caminar en la vida en reciprocidad, complementariedad y equilibrio con la Madre Tierra. Enseñar las fiestas rituales muestra los propósitos culturales con el que se reproducen las fiestas rituales como una necesidad de existencia en el [*Totlaltipak*].

En la vida comunitaria de los *maseualmej*, las fiestas rituales van más allá de las fiestas (ver capítulo 3), al interior de la comunidad son consideradas espacios de gozo, de convivencia, de trabajo y de transmisión intergeneracional de los saberes y conocimientos de las ritualidades y están articuladas a un sistema de necesidades para habitar y estar en el mundo. En la educación escolarizada, la enseñanza de las fiestas rituales a través de los contenidos escolares está enfocada hacia el respeto de las expresiones y manifestaciones culturales del país.

Viene un cuento donde dice que en el estado de Michoacán, ellos festejan el día de muertos pero en campo santo y ahí es donde el niño relaciona, “no pues nosotros no”, “nosotros no”, “no lo hacemos igual”, “nosotros lo hacemos diferente”, pues inclusive nosotros ya no llevamos nada al cementerio, sino que llevamos unas flores al cementerio pero todos los preparativos lo hacemos en casa, en eso se llega a acordar, para eso son las imágenes. (Profa. Alberta Hernández, 09mar2016).

En la entrevista, puede observarse que el uso de la fiestas rituales en el contexto escolar tiene una connotación diferente al de la comunidad *nahua*, la tensión se expresa en los significados que se atribuyen a las ritualidades en contextos diferenciados, por ejemplo, al interior de la comunidad las fiestas rituales se reproducen de acuerdo a un sistema de necesidad para estar en equilibrio con la Madre Tierra y que además poseen un valor cultural que configura a una memoria histórica; en la escuela el uso de las ritualidades está articulado con los propósitos de cada asignatura, es así, que algunas veces, se recurre a las fiestas rituales para mostrarles a las niños y a los niños las distintas prácticas culturales que se realizan en cada sociedad, otras veces, se usan de ejemplos para manifestar el patrimonio cultural del país enfatizándolas en la valoración de la diversidad cultural.

Enseñar a valorar la diversidad cultural y el patrimonio cultural, en la educación escolar, implica considerar la apreciación de la pluriculturalidad que existen en el país. Considero que al comparar las fiestas rituales con la de otros lugares es una forma de justificar las relaciones interculturales, sólo en su acento de la descripción cultural avasallando las epistemologías indígenas, estas relaciones interculturales “armoniosas” son los nuevos dispositivos de la colonialidad del saber que matizan los fundamentos de patrimonios “universales, legítimos” y sustentan los principios de la diversidad cultural de la otra cara de la moneda, es decir, el capitalismo (Mignolo, 2011). De allí que, el énfasis que se pone a las comparaciones culturales connota a la exclusión y el silenciamiento de las epistemes indígenas, en tanto que las estrategias didácticas, propuestas en los planes y programas (ver planes y programas de Educación Básica 2011) son dispositivos pedagógicos que subyugan a los saberes y conocimientos indígenas. Estas comparaciones culturales se traducen en una apreciación folclórica de las culturas, que hace referencia a un pasado mutable, que desconoce la evolución de las fiestas rituales y los procesos de resistencia que se gestan frente a los procesos de colonialidad del saber y del poder.

El silenciamiento actúa en contra de otras formas epistémicas, aquí vuelvo a retomar a Torres Santomé (2011) con su aportación de las intervenciones curriculares inadecuadas, al que se refiere a las culturas excluidas, este autor menciona que en el currículo se llega

a visibilizar a la culturas silenciadas pero sólo en su afán de volverlas a silenciar porque no existen las voces de aquellas sociedades que necesitan ser escuchadas, es así que, enseñar a valorar la diversidad cultural y el patrimonio cultural, bajos los patrones de la colonialidad del saber, implica los vertientes de la reproducción de la hegemonía del conocimiento, que acentúa el lugar de las fiestas rituales como simples elementos culturales que adornan el currículo escolar.

Los filamentos de las tensiones están entrelazadas entre lo qué es y para qué de la enseñanza de las ritualidades: por ejemplo, en el contexto comunitario, las fiestas rituales tienen un sentido a una herencia ancestral, colectiva y a un aprecio comunitario que enseña cómo estar y caminar en la vida expresados en los valores de agradecimiento y respeto a la Madre Tierra (ver capítulo 3); y, en el discurso educativo escolar las fiestas rituales representa su valor en cuanto que son “tradiciones que se tiene que rescatar” y que representa esas expresiones culturales del país.

### **5.5 Tensión entre religión y laicidad**

La educación como tarea del Estado persigue objetivos determinados “que no siempre ofrecen respuestas a las necesidades y expectativas de sujetos y grupos sociales en contextos multiculturales” (Aguilar Bobadilla, 2013, p. 51). En este rubro, la tensión entre sabiduría/conocimientos *nahuas* y contenidos escolares del patrimonio cultural se refiere a que las fiestas rituales expresa una religiosidad peculiar de los *maseualmej* del Ahuica, en este contexto, la religiosidad se representa en el modo en que se realizan los lazos de relación con la Madre Tierra”, por ejemplo, cuando en las fiestas rituales se transmite un discurso ritual para agradecer, respetar y pedir a los entes de la tierra “el estar bien”. Este núcleo del pensamiento *nahua* es ausente en la educación escolar y esto obedece a los principios educativos de una escuela laica.

Pues, por ejemplo, en casa se pone tamal, chocolate, bueno, todo, todo, los detalles que puede ser, el mole. En el altar se pone a los santos. Aquí (en la escuela) nada más la naranja, la fruta, el incienso, la vela, el *popochkomitl*, quizás, porque estamos en una escuela (Entrevista, Profe. Homero Osorio, 09mar2016).

La escuela no está enfocada a una educación religiosa, por ello, las y los docentes no introducen elementos religiosos en la educación escolar. La tensión entre la religión y lo

laico se constituye en las fronteras políticas identitarias, pues mientras en el contexto comunitario, a través de las fiestas rituales, se reivindican formas de habitar el *Totlaltipak* para el cuidado de la vida, de la tierra, el territorio, la lengua, los espacios sagrados que cimientan un bien vivir entre los *maseualmej*; la escuela va construyendo nociones básicas del cuidado del patrimonio a través de la valoración de la herencia cultural en cuando un elemento identitario al que hay que “cuidar para no perderlo”.

La tensión se agudiza cuando, en el currículo escolar, se añaden las fiestas de las comunidades como contenidos culturales exóticos y triviales, que terminan afirmando las políticas esencialistas para legitimar la discriminación, el racismo y la subalternidad cultural y epistemológica. Por ejemplo, en una investigación, realizada por Ulrike Keyser en Cherán, Michoacán, el investigador llega a precisar que las y los docentes perciben de manera positiva a las políticas educativas oficiales porque apuntan a la valoración de las culturas indígenas, sin embargo, también argumentan que “las expresiones culturales valoradas en el discurso oficial (lengua, vestimenta, danzas, alimentación) se quedan al nivel esencialista del folclor indígena” (Keyser, 2009, citado en Orozco, 2015, p. 256).

## 5.6 Tensión entre las formas de enseñanza

En la última década del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI el estudio de la enseñanza y aprendizaje en contextos socioculturales, referente a las prácticas culturales comunitarias de los pueblos indígenas, ha cobrado relevancia en los estudios antropológicos, pedagógicos e interculturales<sup>148</sup>. Estos estudios posicionan que las

---

<sup>148</sup> Véase las investigaciones Arguelles Nayelli. (2016). *Konemej tlen kuaxtecapan tlali. Niños y niñas en la Huasteca en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el Buen Vivir*. Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; Nuñez, Kathia y Villalobos, Cecilia Alba. (2011). “Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad Ch’ol”, en *Revistas Pueblos y fronteras digital*, Vol. 6, Núm, 12, pp. 105-132; Bermúdez, Flor Marina y Nuñez Kathia. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en El Bascán en la región cho’l de Chiapas*. Chiapas: Universidad de Ciencias y artes de Chiapas; Lenkersdorf, Carlos. (2008), *Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI; Paoli, Antonio. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM; Paoli, Antonio. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM; entre otros.

formas de aprendizaje en las comunidades indígenas son distintas a las que se ofrecen en la educación escolar. En esta postura, a través de los ejemplos de las fiestas del maíz y el día de muertos, he situado a las fiestas como espacios educativos en los cuales se transmiten las epistemes indígenas y las formas de aprendizaje son distintas de la educación escolarizada.

Las tensiones que se manifiestan en el espacio áulico acerca de la enseñanza de las fiestas rituales se refieren, en un primer plano, a las concepciones que se les otorgan a las fiestas del maíz y el día de muertos en su dimensión política, social y pedagógica. A partir de la noción de cultura y de patrimonio cultural, puede observarse que las fiestas del maíz y el día de muertos son fiestas que poseen valor prehispánico porque “viene en los libros como fiestas que hacía nuestros antepasados, de lo prehispánico. En los libros se mencionan a la fiesta del maíz que es una fiesta prehispánica como también *xantolo*” (Profr. Carlos Flores, 27ene2017).

Respecto a lo prehispánico y lo indígena se acentúa una cuestión estática e inmutable de las culturas de los pueblos indígenas, que refiere al pasado cómo algo que se tiene que conservar casi o semejante a los años pasados. Entonces, las fiestas rituales “viene en los libros como fiestas...de lo prehispánico”, representando a una cultura purista, donde la cultura se entiende como algo que no cambia y se mantiene en su autenticidad, de esta manera, se mira a las fiestas como patrimonio cultural porque descende de lo prehispánico de los pueblos indígenas, por ejemplo, en el Libro de Veracruz para tercer año de primaria se mencionan costumbres prehispánicas:

Otras costumbres de origen prehispánico son la elaboración de arcos florales para los días de fiesta, las ofrendas antes de iniciar la siembra y la cosecha, el uso de metate y molcajete para preparar alimentos y el relato de mitos y leyendas que expresan su visión del mundo. (Libro, Veracruz, La Entidad donde vivo, 2011, p. 58).

La tensión que deriva entre la sabiduría/conocimientos *nahuas* y los contenidos de patrimonio cultural se refiere a cuestiones políticas e ideológicas de qué patrimonio enseñar, qué de las culturas subalternas y a qué tipo de indígenas<sup>149</sup> se ha de hablar.

---

<sup>149</sup> De acuerdo con los estudios antropológicos, en el México Contemporáneo existen dos tipos de indígenas, los indígenas del pasado glorioso y a los indígenas contemporáneos (Montemayor, 2000).

Siguiendo con estas interrogantes, considero que las fiestas rituales indígenas son colocadas, en el currículo escolar, como objetos culturales que sirven para mostrar ese pasado prehispánico y glorioso de lo indígena, dando la sensación de permanencia-estática en el tiempo, aboliendo así la historicidad y su función social dentro de una comunidad cultural. Por ello, en los procesos de enseñanza a las fiestas rituales son empleadas cómo un marcador identitario de lo indígena, en este caso de lo *maseual*, pero sólo en su concepción purista de la identidad y de la cultura, reproduciendo una esencialización de identidades, por lo tanto, la banalización y la folclorización cultural.

Entonces, en la escuela, la enseñanza de las fiestas rituales se realiza para valorar a las fiestas rituales en tanto representativas de lo prehispánico y como aquellos elementos culturales no se puede “perder”; mientras que, en el contexto comunitario, la reivindicación cultural que realizan los *maseualmej* en torno a las fiestas rituales obedece a una necesidad política y cultural en el derecho a la vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra, así también la exigencia política del derecho al reconocimiento de territorio, a la historia, a una enseñanza en la lengua materna y a la defensa de la sabiduría y conocimientos invisibilizados por la escuela y la iglesia católica.

Otra de las tensiones es referente a la enseñanza de las fiestas rituales para educar en la valoración a la diversidad cultural y aunque es un paso hacia el reconocimiento de la pluriculturalidad aún existen ciertas lagunas curriculares que necesariamente se tiene que revisar, por en un primer aspecto que se observar es que las diferentes expresiones culturales que se muestran en los libros de textos son contenidos que se van desde lo nacional a lo local, para que las niñas y los niños identifiquen aquellos elementos culturales que caracterizan a su nación y contexto sociocultural de su comunidad en un acento folclórico, que vuelve excluir las epistemologías indígenas de cual se construyen los conocimientos en torno a las fiestas rituales.

Y pues estas fiestas, como *xantolo*, el carnaval y el *tlamanas* aún hay y se conservan. Y el gobierno se encarga de eso de conservar este patrimonio cultural y por eso se ve [...] porque si lo hay todavía, pues, eh, en el caso de esta región pues lo hay todavía. Y en los libros viene así, que tenemos que conservar estas tradiciones, no sólo de aquí sino también de otros lugares, para que no se pierdan, por eso tenemos que abrirles esa conciencia a los niños para que sigan creciendo con su cultura que ellos tienen. (Profe. Carlos Flores, 27ene2017).

Siguiendo la entrevista del profesor, incorporación de las fiestas rituales en los procesos de enseñanza escolar tiene como propósito de inculcar en los educandos la convivencia, la tolerancia y el respeto a la diversidad y a la diferencia cultural en términos funcionales al sistema existente, esto quiero decir, que se reproducen las relaciones asimétricas porque no toca las causas de la asimetría cultural y ni la justicia epistemológica. Entonces, la enseñanza de la sabiduría/conocimientos *nahuas* a través de los contenidos escolares está determinada por un sistema pedagógico-político del estado-nación que reconoce a la diversidad y a la diferencia cultural en términos de la multiculturalidad y la interculturalidad, “Pues sí, donde el niño tiene que respetar, dice, cómo se le llama, que tiene que respetar a las demás culturas [...] pues porque son culturas diferentes”. (Profa. Virgen Morales, 23feb2016).

La función política de la incorporación de la sabiduría/conocimientos *nahuas* en los procesos educativos está enfocada al reconocimiento de esa diversidad y de esa diferencia cultural, de acuerdo con los patrones del sistema social y educativo existente, que incluye a los grupos sociales totalmente excluidos. Nuevamente la tensión radica en las relaciones del saber poder, es decir, los conocimientos locales sirven para explicar esos “conocimientos científicos” del currículo escolar (Gallardo, 2015). Como se dijo párrafos anteriores, la enseñanza en el aula de la sabiduría/conocimientos *nahuas* está enfocada para legitimar el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural como propuesta de lo intercultural, siguiendo a Walsh, estos modos de reconocimiento tienen por meta “hacia la inclusión de la estructura social establecida” (2009, p. 4), mientras que en lo comunitario colectivo está enfocado hacia el vivir bien, el respeto hacia la naturaleza y la construcción de la cohesión social entre los miembros de la comunidad.

Entonces, el primer plano de las tensiones está constituido por las relaciones del poder-saber colonial, es decir, cuando las fiestas rituales son incorporadas al currículo escolar para la comprensión o explicación de un saber que se inscribe dentro de lo oficial. El locus de la disputa se agudiza en el sentido cultural que se atribuye a las fiestas rituales desde lo escolar y lo comunitario, es decir, que mientras en el ámbito escolar, las fiestas rituales sirven de puente para enseñar contenidos específicos, estos son: cultura, diversidad y patrimonio cultural, por ello, no es casualidad que en los libros de textos se

lleguen a encontrar imágenes de las fiestas de los pueblos indígenas (en el capítulo 4 se habló sobre el uso de la imágenes); en el ámbito comunitario las fiestas rituales va más allá de las fiestas, pues a través de ellas se transmiten a las nuevas generaciones los valores comunitarios, los conocimientos de las abuelas y de los abuelos y los modos de caminar en el estar de la vida, es el *nemilistli* desde el ser *maseuali*.

El segundo plano de las tensiones se suscita en la concepción de enseñanza entendida desde la cultura comunitaria y otra desde el ámbito escolar. En el contexto comunitario, la enseñanza hace referencia a los procesos de involucramiento, apropiación y agencia de aquellos sujetos que les interesa aprender los saberes y conocimientos comunitarios. Las niñas y los niños como agentes participan de manera espontánea en las actividades de las fiestas rituales, la enseñanza se construye en espacios compartidos, es bidireccional y está constituida por *nimomachtis* [me enseñó], que refiere a que la niña y el niño son agentes de sus propios procesos de aprendizaje, y que no son receptores de un contenido a aprender. *Nimomachtis* [me enseñó] cobra sentido con el proceso interrelacional con *nimitsmachtis* [te enseñó], que quiere decir que existe un sujeto que encamina a los procesos de formación (Arguelles, 2015). La enseñanza desde la cultura comunitaria es compartida entre los miembros de la comunidad cultural.

Los modos de enseñanza arriba señalados configuran a una pertenencia sociocultural del cual las fiestas rituales cobran sentido cultural para los *maseualmej* en aprender a estar en la vida, esto es expresada cuando las niñas y los niños por iniciativa propia se acercan a los quehaceres de las fiestas rituales, (como lo señalé en el capítulo 3 de este trabajo). Puede contrastarse estos modos de enseñanza con las formas de enseñanza escolar, por ejemplo, la dificultad que tienen los docentes para desarrollar temas relacionados con el rescate de las fiestas rituales. Estas dificultades de enseñanza nacen a partir de la noción de un rescate purista de la cultura. Al concebirse a las fiestas rituales “ya no son las mismas, que se van perdiendo” expresa el carácter de autenticidad con el que se posicionan a las fiestas rituales de las comunidades indígenas.

Pues es difícil rescatar con lo que ellos tienen (se refiere a los alumnos y alumnas), pues como le digo, está difícil, porque las fiestas ya no somos como antes. Entonces, pues a veces les encargamos un trabajo para que lo hagan, de tarea de investigación,

para que ellos (los alumnos) les pregunten a sus papás cómo se hacían las fiestas en la comunidad. (Entrevista, Profe. Gabriel de la Cruz, 26ene2016).

A partir de la entrevista se enuncia que en la enseñanza escolar persiste en considerarse a las fiestas rituales tema del rescate cultural, lo que dificultad tratarlas parte de la sabiduría y conocimiento *nahua*, pues persiste el afán de recuperar un pasado inmutable y una cultura estática sin que se reflexionen los procesos endógenos de revitalización de las fiestas rituales al interior de la comunidad. Este conflicto cae en la noción de un concepto de cultura estática e inmutable y de un discurso al que refiere a lo indígena como aquella población atrapada en las cajas de cristal de un museo que siguiendo a Carlos Montemayor (2004) diría que se glorifica a indio muerto, pero se humilla al indio vivo.

Sin embargo, la tensión no sólo permanece en lo conflictivo sino también es una detonante de las resistencias culturales expresadas en las alternativas pedagógicas de los proyectos locales, a través de ellos se construyen espacios pedagógicos para enseñar y aprender de las prácticas culturales comunitarias más allá de lo trivial y de lo folclórico. Por citar un ejemplo, en el proyecto didáctico de la asignatura de Lengua Indígena: Lengua *Náhuatl*, se enseña a escribir y a leer en *náhuatl*, pero también se retoman a las fiestas rituales como objetos de aprendizaje, único espacio dentro de la enseñanza escolar donde las prácticas culturales comunitarias son consideradas objetos de aprendizajes (en el apartado 5.6.1 hablo del proyecto didáctico de lengua indígena). Entonces, frente a estas dificultades de “rescate cultural” también existen posiciones desde el cual se enuncia la necesidad de enseñar las fiestas rituales en la escuela. Esa necesidad educativa se expresa como un acto político que reivindica a la escuela como espacio de formación crítica, que cuestiona la historicidad de la castellanización y la aculturación.

La tensión es vista como un tejido que permite mirar las relaciones, los antagonismos e incluso las posibilidades de embalsamiento entre los conocimientos de “lo nacional” y lo local”. Esto es, la tensión también es un espacio de posibilidades para implementar otras estrategias desde la resistencia cultural. La tensión como posibilidad permite entreverar las luchas y las ideologías para construir otras miradas educativas, donde la lengua y la

cultura se convierten en dos hilos, dentro del ámbito escolar, para reivindicar y revitalizar “lo nuestro” frente a los procesos del saber colonial. Por saber colonial me refiero a los contenidos programados en los libros de texto, como mencioné en párrafos anteriores, del cual la sabiduría/conocimientos *nahuas* son usadas como medios para la comprensión de ciertos contenidos curriculares.

### **5.7 Resistencia cultural. *Tlatempoulli* [narración] y entrevista escolar**

Para las vecinas, los vecinos, las y los docentes la escuela es un espacio de enseñanza, de aprendizaje y de adquisición de aquellos conocimientos que no puede enseñar la comunidad ni la familia. Se entiende a la escuela como espacio de formación necesaria para que las niñas y los niños “lleguen a aprender bien el español, las matemáticas y la lengua *náhuatl*” (Entrevista, Profa. Virgen Morales, 20/mar/2018) y puedan desenvolverse con el resto de la sociedad, por ejemplo, cuando se van a las grandes ciudades en busca de trabajo. La escuela se ha planteado como lugar donde se enseña y se aprende conocimientos necesarios para la vida, “en la escuela aprendemos aquello que se considera como conocimientos necesarios para la vida social” (Trizo Gómez, 2005, p. 18).

La escuela es un lugar donde el niño aprende, que lo que le enseñemos le sirva para la vida. Ahorita los niños ya se quieren ir al extranjero, pues entonces que lo que aprende le sirva aquí y también allá. Los gringos son los más interesados en nuestra lengua, pues entonces, si el niño va al extranjero que le sirva, él puede ser un maestro en la lengua. Esa es nuestra consigna, nuestra meta (Entrevista, Profa. Alberta Hernández, 06mar2016).

La escuela proporciona las herramientas y conocimientos que se consideran “necesarios y básicos que todo niño debe de tener” (Entrevista, Prof. Carlos Martínez, 03mar2016). Desde la mirada las y los docentes, en la escuela se adquieren los conocimientos que servirán para aplicarlos en contextos socioculturales distintos. La migración constituye un eje del cual la escuela se hace necesaria no sólo para hablar bien el español, dominar las matemáticas sino también para hablar y escribir en *náhuatl*, como lo señala la profesora Alberta Hernández en la entrevista arriba señalada.

Para las y los vecinos docentes y los miembros de la comunidad de Ahuica, así como la escuela enseña esos conocimientos “básicos”, también se la identifica como un espacio

de reflexión que incita hacia procesos de reivindicación y revitalización de la cultura y la lengua *náhuatl*. Si bien la escuela como aparato ideológico del Estado (Althusser, 1988) concretó una política educativa hacia los procesos de castellanización y del cual el recinto educativo prohibió hablar las lenguas indígenas<sup>150</sup>, también es cierto que la escuela ha sido un espacio de resistencia cultural. Esta resistencia se manifiesta en las aulas, en los pasillos, en las ceremonias cívicas, la hora del recreo, espacios donde se escuchan hablar en la lengua *náhuatl* y se plática sobre las ceremonias, las fiestas rituales, de las ayudantías en las milpas y los quehaceres que se realizan en casa.

Estos procesos de resistencia han dado lugar a que en la escuela como espacio político y educativo fomente el reconocimiento de las prácticas socioculturales y el respeto de la sabiduría de las abuelas y de los abuelos en las niñas y en los niños, en este aspecto, las vecinas y los vecinos de la comunidad argumentan que ahora en la escuela se permite la enseñanza en torno a la sabiduría/conocimientos *nahuas* que antes no se veía.

Allá en la escuela a los niños les preguntan sobre la comunidad, ellos responden: “en mi comunidad *tlamana* [realizan la fiesta del elote]”; “mí papa, mi tío trabajan en la milpa”. “¿Quiénes realizan *tlamanas*?”, pregunta el maestro. Los niños van escribiendo en su libreta. Cómo (los niños) van a la escuela, los maestros preguntan a los niños. Ahora todos los maestros preguntan si hacemos el *tlamanas*, *xantolo*, *meko*, por eso los niños escriben en su cuaderno y después reciben una calificación. (*Tlatempouili*, Juan Reyes, 10sep2018).

La escuela como espacio de resistencia cultural, es vista como una alternativa para que las y los docentes junto con las niñas y los niños conozcan qué prácticas culturales se realizan en la comunidad. Aunque también se sabe que la escuela posee sus propias lógicas de conocimiento y que estos conocimientos se reflejan en una calificación como señala el señor Juan Reyes.

La resistencia cultural se manifiesta en las distintas actividades escolares que realizan las y los docentes con sus estudiantes. A través de los proyectos didácticos de lengua y cultura *náhuatl* desarrollada a través de la asignatura llamada lengua indígena se

---

<sup>150</sup> De acuerdo con las entrevistas a los profesores, señalan que en la escuela primaria “Bilingüe Libertad”, el objetivo era la castellanización, las lenguas indígenas no eran consideradas dentro de las políticas educativas, se “prohibía hablar la lengua náhuatl en la escuela, eso cuentan las mamás de los niños”. (Entrevistas, Profr. Ambrosio Bautista, 08ene2015).

identifican las resistencias y tensiones como posibilidad de re-significación cultural frente al saber colonial. La asignatura de Lengua Indígena forma parte del currículo oficial (acuerdo 592) en educación básica, que se implementa particularmente para contextos indígenas. El documento oficial que todo docente de educación indígena “debe” de conocer es el llamado Parámetros Curriculares para Educación Indígena (2011), y en la práctica educativa, las y los docentes plantean cuestiones de importancia para construir estrategias didácticas que implementen el reconocimiento del valor cultural y conocimientos en torno a las fiestas rituales, la defensa de los derechos que los pueblos indígenas tiene respecto a sus lenguas, sus costumbres, su música, su conocimientos y su sabiduría.

A través de la asignatura de Lengua Indígena en conjunto con los proyectos didácticos de la lengua *náhuatl* las vecinas y los vecinos de la comunidad reconocen que la escuela “ahora es” un espacio que permite hablar de sus prácticas culturales comunitarias.

Ahora los niños que van observando, también, van viendo y se van preparando. Van a la escuela, van creciendo. Allá en la escuela a los niños les preguntan sobre la comunidad, ellos responden, en mi comunidad *tlamana* [fiesta del elote]. Mi papa, mi tío trabajan en la milpa. ¿Quiénes realizan *tlamanas* [fiesta del elote]?; los niños van escribiendo en su libreta. Como van a la escuela, los maestros preguntan a los niños, ahora todos los maestros preguntan si hacemos el *tlamanas* [fiesta del elote], el *xantolo* [todos santos], *meko* [carnaval], por eso los niños escriben en su cuaderno y después reciben una calificación. (*Tlatempouili*, Juan Reyes, 10sep2018).

En la asignatura de lengua indígena, las y los docentes diseñan proyectos educativos que tiene por objetivo recuperar, sistematizar y conocer la cultura comunitaria. Por lo tanto, la escuela, desde la voz de las y los docentes, apuesta a que las niñas y los niños egresen de la Educación Básica con conocimientos de la cultura *náhuatl*, dominio de la lectoescritura *náhuatl*, el dominio del español y las matemáticas.

Las estrategias educativas que implementan las y los docentes para revitalizar la cultura y la lengua reflejan los procesos de autonomía y resistencia<sup>151</sup> cultural frente al proyecto pedagógico hegemónico, en aras de las políticas interculturales y de la diversidad

---

<sup>151</sup> Para Giroux (2014) las resistencias son aquellas conductas de oposición frente a las obligaciones cotidianas, estas conductas surgen del interés emancipatorio. Tiene por objeto desarticular formas de dominación (explícita o implícita) del sistema escolar y social.

cultural, es decir, de la propuesta de la hegemonía de lo intercultural. La apuesta educativa en los espacios de resistencia es posicionar el valor sociocultural de las prácticas culturales comunitarias del pueblo *náhuatl*.

Si bien en los planes y programas de estudio se focaliza el patrimonio cultural como aquellos elementos culturales que se consideran valiosos para una comunidad y el Estado-nación, puede verse que en el espacio de la lengua y cultura *náhuatl* se desarrollan los saberes y conocimientos de las fiestas rituales para enseñar a las niñas y a los niños no sólo el valor cultural sino también el sentido cultural que representa las fiestas rituales para los *maseualmej*. Por ejemplo, a través de las fiestas rituales, se reconstruyen la memoria colectiva, se subraya el poder que tiene la escuela para “regresar a la comunidad lo que una vez les quitó” (Entrevista, Prof. Alberta Hernández, 20032018).

En la escuela también se ve esto, lo que nosotros hacemos. Los maestros piden a los niños que nos pregunte de la siembra del maíz, de la temporada de la pizca y esas cosas. Me dice mi nieta que allá le piden trabajos de la siembra del maíz, que el maestro quiere saber cuándo sembramos, qué hacemos cuando vamos a sembrar y esas cosas. Bueno, es que lo maestros ya también son de comunidad y saben por eso quieren saber más, no como era antes, antes llegaban maestro de ciudades, ahora ya no, ahora los maestros ya son de comunidades, ya son como nosotros”. (Tlatempouili, Juan Martínez, 14sep2015).

En la enseñanza de las fiestas rituales en el proyecto de lengua y cultura *náhuatl*, las y los docentes diseñan proyecto didácticos para implementarlas en el aula para posicionar a la lengua y a la cultura *náhuatl* como una dimensión formativa en las niñas y en los niños de la huasteca; en estos procesos se visibiliza la importancia de las fiestas rituales, de las gastronomía local, la medicina, entre otros, conocimientos soterrados por el saber colonial, para revitalizar desde la escuela la sabiduría de las abuelas y de los abuelos porque “no quiere que se pierdan estos conocimientos de nosotros. Ellos (los docentes) quieren que hagamos todo lo que hacíamos antes. (Tlatempouili, Martín Martínez, 17sep2015).

Las aproximaciones a las prácticas culturales comunitarias que se realizan desde el ámbito escolar se implementan a través de tareas y trabajos en el aula. Las tareas que frecuentemente se encargan a las y a los estudiantes es la actividad de la entrevista hacia

sus mayores. A través de la entrevista se espera que las niñas y los niños escriban en su libreta las narraciones de los adultos mayores, esta forma de trabajo escolar tiene la finalidad de conocer cómo se realizan las fiestas rituales, para que posteriormente, se describa los momentos y etapas del desarrollo de la fiesta en el contexto comunitario.

Silvia: ¿Qué actividades implementa para enseñar, por ejemplo, la fiesta del *xantolo*?

Profesora: Encargamos tareas, por eso le digo que encargamos tareas, qué se festejó, qué se hizo tal día, por eso les decimos qué se hizo en el día del *tlojyalistli* y la otra, no me acuerdo si se llama *tlajchijchialistli* y luego de ese día llegue el primer día de los tamales, ahh no, es el día del pascal, bueno, todo eso se les pide a los niños, y como siempre se ha dicho con los niños de primer grado pues aquí dibujan donde están escardando, donde está adornando- (Entrevista Profa. Alberta Hernández, 09mar2016)

Cómo puede observarse, la recuperación de la sabiduría/conocimiento *nahua* es realizada a través de las tareas escolares. Las tareas escolares constituyen los puentes que permiten hablar, platicar o incluso abordar a las fiestas rituales como temas a desarrollar en los proyectos didácticos de lengua y cultura *náhuatl*. La entrevista escolar se convierte en un medio para transportar o transitar la sabiduría/conocimiento *nahua* al recinto escolar.

Silvia: Entonces ¿cómo se trabaja las fiestas rituales en la escuela?

Profesor: Pues la enseñanza siempre va a hacer, pues en este caso yo le hago un trabajo de investigación en donde cada niño tienen que rescatar lo que es el *xantolo*, el *elotlamanalistli*, y así temas que son propio de la comunidad que deben de ser escritos, solo que me encuentro con la situación, me doy cuenta que los trabajos son muy limitados, o sea que no traen la información que deben de traer, quizás porque los papás no toman la importancia de anotarlo bien o los niños lo hacen por hacerlo, pero no está bien documentado, ¿pero si me pregunta qué hago?, pues trato de rescatar a través de los escritos. (Entrevista, Profe. Homero Osorio, 9mar2016).

La investigación escolar y la entrevista constituyen dos estrategias fundamentales para abordar temas relacionados con la comunidad. Sin embargo, estas estrategias también son cuestionadas por las y los profesores cuando argumentan que los trabajos presentan poca información sobre los temas a desarrollar. Parece indispensable anotar aquí, la enseñanza escolar remite a sus propias estrategias de recuperación de información y que muchas de estas estrategias son distintas al contexto de la educación endógena. En la cultura comunitaria, los procesos de transmisión en torno a las fiestas rituales se realizan a partir de distintos modos, por ejemplo, cuando las niñas y los niños se acercan a los

adultos mayores para un *tlatempouili*, es decir, a escuchar las narraciones de sus abuelas y de sus abuelos. La *tlatempouili* [narración, relato] se construye en las interacciones entre dos o más personas, se construye a través de los tiempos y espacios consensados por los interesados. Como puede decirse, en la cultura comunitaria hay un tiempo y un espacio para narrar en que los interesados proponen qué, cuándo, dónde y cómo narrar, en las prácticas escolares se destina el tiempo para realizar las actividades encomendadas, quien propone qué, cuándo, dónde y cómo es una persona, es decir, la interesada de realizar la actividad.

Considero que la *tlatempouili* [narración, relato] y la entrevista escolar son dos estrategias distintas de recuperación de información, pero ambas pueden llegar a complementarse para desarrollar los trabajos fuera y dentro del aula. Reconocer que dentro de la cultura comunitaria existen una variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje es un primer paso para romper con los cánones del saber colonial porque posibilitaría también posicionar la episteme *náhuatl* en el contexto escolar, de esta manera habría posibilidades de construir el diálogo intercultural que es necesario en la esfera de los procesos acelerados de la globalización.

## CONCLUSIONES

Hablar de interculturalidad en este siglo XXI es pensar en las luchas indígenas que se han movilizado desde América Latina y de las movilizaciones ocurridas desde el corazón de los pueblos indígenas de México para reclamar sus derechos ante una nación que ha promovido políticas indigenistas para asimilar e integrar al Otro.

En materia educativa, las políticas educativas con enfoque de educación intercultural marcan un hito en la historia de la educación indígena a principios de la primera década de este siglo. La interculturalidad y el reconocimiento a la diversidad cultural se convierten parte de los discursos oficialistas que puntualizan el reconocimiento de la coexistencia de las culturas del país. En esta década retiembramos con mayor precisión la valoración de la diversidad cultural y empieza a ser un resonante en los planes y programas de estudio en la educación primaria; el discurso de la diversidad cultural está también acompañada por el conocimiento del patrimonio cultural abarcando las manifestaciones y expresiones de las distintas culturas que tejen la pluraliculturalidad del país.

¿Cómo enseñar patrimonio cultural?, ¿cómo incluir a las manifestaciones y expresiones culturales para la enseñanza del patrimonio cultural en la escuela?, y ¿cómo reconocer esa diversidad cultural? Hablar de diversidad cultural es considerar que existen diferentes formas de ver el mundo, de construir relaciones con la naturaleza, de variedad de lenguas y la existencia de un sinfín de cosmovisiones que explican las realidades de las culturas. Entonces, reconocer la pervivencia de las fiestas rituales ancestrales es conocer los significados culturales que los miembros de una cultura construyen sobre sus prácticas milenarias.

El punto de partida de esta investigación fue preguntarme por qué las fiestas rituales son abordadas junto con los contenidos de patrimonio cultural y de la diversidad cultural. Estar y pensar desde la comunidad implica posicionar que existen diferentes figuras del mundo y, la reproducción de sus *habitus* culturales es tejida bajo una cosmovisión que es compartida entre los miembros de la comunidad. En este trabajo he insistido en la necesidad de hablar desde otros lugares y con otras lenguas para reconocer que existen otras formas de nombrar el mundo, que existe otras formas de formación de persona y

que existen otros modos de construir conocimientos distintos a la racionalidad hegemónica. Hay que considerar que la diversidad cultural permite reconocer que existen diferentes formas de ser, estar, sentir, pensar y nombrar, por ello, en esta investigación ha sido indispensable hablar desde la lengua *nahuatl* porque a través de ella se posiciona el término *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] como un referente conceptual para estudiar desde y con el pueblo náhuatl qué significa patrimonio cultural.

La investigación realizada en la comunidad de Ahuica del municipio de Chicontepec, Veracruz, tuvo el propósito de indagar las formas de enseñanza de las prácticas rituales, en torno al maíz y el día de muertos, y las tensiones que emergen entre la *lajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos *nahuas*] a través de su enseñanza con los contenidos escolares de patrimonio cultural. Para situar a las fiestas rituales de los *maseualmej* en el salón de clases, considero necesario reconocer los procesos históricos y sociales de los pueblos indígenas (Callejas, 2015) a través de sus formas de organización, del uso de la lengua, de los espacios comunitarios y de sus *habitus* culturales para conocer las resistencias culturales y las re-significaciones que han existidos en la culturas indígenas.

Nombrar patrimonio cultural en otra lengua, como el *náhuatl* fue fundamental para conocer que el concepto no existe en la lengua materna de los *maseualmej*. El uso de término patrimonio cultural surge porque las fiestas rituales se retoman en el currículo de la educación oficial del nivel de educación primaria. En el currículo escolar sobresalen fiestas representativas de los pueblos indígenas, por ejemplo, la fiesta del día de muertos, la fiesta del elote, fiestas representativas de las comunidades indígenas y que son asociadas con los términos de cultura, patrimonio cultural y diversidad cultural.

Considerando que las fiestas rituales aparecenn en temas de patrimonio cultural, decidí en un primero momento hablar de patrimonio cultural, con todo lo que eso implicaba, definiciones y acuerdos sustentados desde organismo nacionales e internacionales, como la UNESCO, la SEP y secretaría de Cultura (antes CONACULTA). Es así que al inicio de esta investigación conceptualicé a las prácticas rituales como patrimonio cultural, sin embargo, durante el proceso de investigación, identifiqué que en el ámbito

comunitario las fiestas rituales no son nombradas como patrimonio cultural porque en la lengua *náhuatl* no existe el término, sino que a las fiestas rituales son consideradas, sabiduría [*lajlamikilis*], existencia [*nemilistli*], fortaleza [*chikaualistli*] y son parte de los saberes y consejos de las abuelas y los abuelos.

En la dimensión sociocultural las fiestas rituales no son prácticas culturales estáticas e inmutables, que permanecen en el tiempo detrás de una vitrina de un museo, sino que forman parte de los procesos de reivindicación, de re-significación y de revitalización de las relaciones hombre-mujer-naturaleza. En este aspecto, la transmisión de la sabiduría/conocimientos *nahuas* en torno a las fiestas rituales está vinculada por una necesidad de coexistencia con otros seres que habitan el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] y por un sistema de necesidades para caminar y estar en la vida.

Y los procesos de transmisión intergeneracional en torno a la sabiduría/conocimientos *nahuas* de las fiestas rituales van más allá del simple “rescate cultural” de elementos étnico-culturales en su concepción de “perdida de cultura”. En los espacios de las prácticas comunitarias, las fiestas rituales tienen como finalidad de enseñar a las nuevas generaciones el respeto a los entes y a las dualidades que hacen posible la crianza de la vida, del respeto a la milpa como lugar donde nace la vida, de la enseñanza del compromiso que tiene cada miembro de la comunidad con su trabajo y el trabajo con los demás, del cuidado de los diálogos que se propician cuando se hablan a los entes, y la enseñanza de una lengua ritualizada para dialogar con aquellos entes que cohabitan con los *maseualmej*. A través de las fiestas rituales se configuran los valores comunitarios como agradecimiento, reciprocidad, complementariedad, armonía y equilibrio con la Madre Tierra, para delegar a las hijas y a los hijos el tejido cultural.

En los procesos de transmisión intergeneracional, la enseñanza de la sabiduría/conocimientos *nahuas* es una corresponsabilidad entre los miembros de la comunidad, por ello, se deja que el niño y la niña realice su trabajo y *tlapaleui* [ayude] a sus mayores para que desarrolle sus conocimientos, sus habilidades y sus destrezas como miembro de una colectividad. Asimismo, el niño y la niña son acompañados durante el proceso de enseñanza para que aprehendan determinados conocimientos, por lo que

existe de una enseñanza colaborativa. Por ellos, la socialización no se realiza desde una transmisión de un modo vertical, sino que se produce a partir de las relaciones sociales en términos de la construcción de conocimientos (Callejas, 2015), del cual, la niña y el niño se le delega la responsabilidad de ser partícipe de su propia enseñanza, es decir, “me enseñó” y “enseñarse con los demás”.

Los procesos de enseñanza “me enseñó” y “enseñarse con los demás” desarrollados en las fiestas rituales permite hablar de que las niñas y los niños son sujetos activos que actúan para crear y recrear conocimientos. En este aspecto, desde la cultura comunitaria se respeta la decisión de las niñas y de los niños para participar o no en las fiestas rituales, pues se considera que “obligarlos” a llevar a estas fiestas puede provocar rechazo o enojo hacia las ritualidades, asimismo se respeta la decisión de las hijas e hijos para trabajar y ayudar a sus mayores, considerando que la iniciativa, el gusto, el interés y el juego por estar allí son parte indispensable en su formación como persona dentro de la comunidad.

El *tekitl* [trabajo] constituye un elemento central para la apropiación y creación de conocimientos, así también, es el eje que mueve a la cohesión y fortaleza comunitaria. El trabajo de uno es el trabajo de los demás y el trabajo comunitario fortalece al individuo dentro del seno de la comunidad. En este sentido, las fiestas rituales como prácticas comunitarias configuran el trabajo comunitario para establecer alianzas y tejidos que cimientan el estar siendo comunidad, de esta manera a través del trabajo las niñas y los niños se apropian del significado de las fiestas en su aspecto simbólico y cultural, de allí que tenemos que las ritualidades “son fiestas para agradecer el alimento y pedir a que llueva” (*Tlapoaulistli*, Marisol Santiago, niña 10 años, cuarto grado, 2015).

Las prácticas rituales son espacios educacionales que forman a las personas como miembros de una comunidad, son espacios donde se construyen modos distintos de enseñanza para la apropiación de la sabiduría/conocimientos *nahuas*. Entonces, las fiestas rituales son la sabiduría de las abuelas y de los abuelos transmitidas de generación a generación para enseñarles a la generación joven el cuidado a la tierra, el respeto de los entes y deidades de la naturaleza, por ello, que las fiestas rituales desde

la visión de los *maseualmej* no es una fiesta para disfrutar solo sí de la fiesta, sino que configura el sentido cultural para estar en la vida con reciprocidad, complementariedad y equilibrio con la Madre Tierra. Es así como las construcciones de las fiestas rituales detonan a un modo de razonamiento distinto a la occidental.

El tiempo dedicado a la investigación sobre las formas de enseñanza de la sabiduría/conocimientos *nahuas* de las prácticas rituales, al maíz y al día de muertos, en la cultura comunitaria, permitió mirar que estas prácticas tienen diferentes significados en el ámbito de lo comunitario, su función social y también política se refiere a la reivindicación de las prácticas culturales ancestrales que han sido silenciadas por la religión y también por la escuela por ser consideradas ilegítimas, irracionales e incluso profanas por el conocimiento occidental. En este aspecto, los *maseualmej* posicionan a las fiestas rituales como parte de sus sistemas de necesidades para ser, estar, pensar y el hacer en el *Totlaltipak* [Nuestra casa-tierra] de acuerdo con sus modos de habitar el mundo.

Estas formas de conocer y los modos de enseñanza desde la cultura comunitaria están desvinculados de las prácticas escolares, “pues aún tienen escasa presencia en el sistema educativo oficial” (Arguelles, 2016, p. 169). Por lo tanto, el uso de las fiestas-rituales en las prácticas escolares sirve para mostrar un patrimonio y una diversidad culturales representativas de una sociedad mestiza. En primer lugar se observa que en las prácticas escolares, aún con la política de la interculturalidad, las fiestas rituales son consideradas como parte de un patrimonio cultural y de una diversidad cultural que no “se puede perder”, a ello, esa necesidad de un “rescate cultural” en relación a lo auténtico, o también, se acentúa a que la comunidad “está perdiendo su cultura” y, por lo tanto, “las fiestas ya no son como eran antes”. Considerar a las prácticas rituales como fiestas inmutables en el tiempo es abolir de las relaciones sociales de cual se reproduce y cobra sentido esas fiestas para los habitantes que la practican.

En segundo lugar, las fiestas rituales sirven como ejemplos para el desarrollo de un contenido escolar dentro del currículo de la educación oficial. Esto quiere decir, que las fiestas rituales se incluyen en las prácticas escolares para mostrar a las niñas y a los

niños la diversidad de manifestaciones culturales del país en su aspecto de la multiculturalidad, y se enfatiza en la necesidad “rescatarlos para que no se pierdan” porque forman parte de la identidad de una comunidad y del país. Es así, el uso del concepto de cultura está centrado en su dimensión estática e inmutable, así, promoviendo el uso de una definición de patrimonio cultural atentado sólo en el pasado y en la pureza de los elementos culturales, desdibujando las relaciones sociales existentes y los procesos de revitalización cultural.

En tercer lugar, las fiestas rituales están presentes en las prácticas escolares como elementos étnicos folclorizantes que terminan ejemplificando prácticas prehispánicas, aunque dentro de los libros de textos no se mencionen jamás a los pueblos y comunidades indígenas (Gallardo, 2015). Estas acciones educativas vuelven a esencializar a las fiestas rituales comunitarias parte constitutiva de la episteme *nahuatl*, a su vez, reproduce prácticas del racismo epistemológico, esto es, se conoce a las fiestas rituales como componente de una cultura sólo en el aspecto identitario pero jamás se reconoce que es parte de una construcción de conocimientos, con una racionalidad particular, por lo tanto, la interculturalidad se aplica sólo en el sentido descriptivo de las relaciones culturales que no llega a dismantelar las relaciones del poder y del saber que imperan en el sistema de la educación oficial.

Con base a lo anterior, puedo afirmar que las tensiones entre la sabiduría/conocimientos nahuas y los contenidos del patrimonio cultural, a través de los ejemplos de las ritualidades al maíz y el día de muertos, permanecen latentes en las prácticas escolares. Estas tensiones emergen por las relaciones del saber poder existentes en el sistema educativo oficial, donde lo nacional sigue subordinando al conocimiento local, por ende, no llegan a reconocer otras epistemes y otras formas de enseñanza. En estas tensiones se expresa a través de enseñar a estar en la vida [*nemilistli*] y enseñar a valorar la diversidad, dos concepciones distintas del cual las fiestas rituales cobran sentidos distintos en diferentes contextos.

A partir de este campo de tensiones apuntan a la interculturalidad como el centro de la discusión, lo anterior abre a las siguientes cuestiones:

- Reconocer la existencia de otras formas de enseñanza y epistemes para dar cabida a procesos interculturales en las prácticas escolares. Esto quiere decir, que se necesita conocer qué conocimientos comunitarios pueden abordarse, a partir de los diálogos de saberes, con conocimientos del currículo escolar sin caer en el etnocentrismo y promoviendo la horizontalidad epistémica.
- Se necesita re-significar la noción de interculturalidad para dar cabida a otras formas de conocimientos en el currículo de la educación oficial, lo que implica reflexionar sobre las acciones estratégicas de cuáles conocimientos se pueden desarrollar en el aula a la par de los conocimientos escolares y qué estrategias didácticas son pertinentes para construir una interculturalidad basada en el diálogo de saberes.
- Se necesita también la formación de docentes desde una perspectiva de educación intra e intercultural para que desarrollen propuestas en las cuales se reconozcan a la niña y al niño en sujetos activos “en la creación y recreación de conocimientos” (Callejas, 2015, p. 351) y construyan el espacio escolar como espacio comunitario en los procesos de revitalización y reivindicación cultural.
- Se necesita también proponer propuestas desde una interculturalidad crítica para la formación de sujetos en el estar en la vida y en valorar la diversidad, sin caer en el folclorismo y a la esencialización cultural para construir otros modos de conocimientos basados en el pluralismo epistemológico.

Con respecto a las cuestiones arriba señaladas es necesario que la escuela valore a la niña y al niño como sujetos que construyen sus propias agencias y que son capaces de construir y reconstruir los conocimientos, asimismo, construir una educación que reconozca a los conocimientos locales y los contenidos programáticos en la esfera de las relaciones simétricas desde la interculturalidad crítica.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Adonon Viveros, Akuavi y Adonon Djogbénou, Fabien. (2009). *Escrito en las nubes. Inmanencia de la tradición oral en África negra*. México: UNAM.
- Aguilar Bobadilla, Mariana del R. (2012). La interculturalidad en la educación: entre la construcción social y la política pública, en *Educ. foco, Juiz de Fora*, v. 17, n. 1, p. 43-68.
- \_\_\_\_\_. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva, en *Ra Ximhai*, vol. 9, núm. 1, pp. 49-59.
- Althusser, Louis (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: siglo XXI
- Álvarez Aurora y Gunther Dietz. (2014). Etnografía colaborativa: coordinadas desde un proyecto en curso (intersaberes)...”, en *Periferias, Fronteras y Diálogos. Actas del xiii congreso de antropología de la federación de asociaciones de antropología del estado español*. pp. 3447-3471.
- Anderson, Benedic. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Arguelles Nayelli. (2016). *Konemej tlen kuaxtecapan tlali. Niños y niños en la Huasteca en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el Buen Vivir*. Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- \_\_\_\_\_. (2012). “El maíz en la construcción y transmisión de una identidad cultural de la Huasteca Veracruzana”, en *Anuschka van f Hoof. Lengua y cultura Nahua de la Huasteca*. México: CCSYH-UASLP/UNAM.
- Arriarán, Samuel. (1997). *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*. México: UNAM/FFYL.
- Báez Jorge y Gómez Martínez Arturo. (2000). “Los equilibrios del cielo y de la tierra. Cosmovisión de los nahuas de Chicontepec”, en *Desacatos*, núm. 5, pp.79-94.
- Báez, Lourdes. (2004) en “Ciclo estacional y ritualidad entre los nahuas de la sierra norte de Puebla”, en Johanna Broda y Good Eshelman Catharine (coords.). *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*. México: INAH/UNAM.
- Barela, Liliana. (2008). “Patrimonio intangible, sociedad e identidades”, en *Memoria del coloquio internacional Patrimonio inmaterial y pueblos indígenas de América*. Querétaro: INAH/CDI/estado de Querétaro.
- Bazán, Sonia y Cañueto, Gladys. (2015). Discurso hegemónico vs resistencia cultural. El caso del proceso de apropiación de las tierras en la Patagonia argentina en el contexto de formación del estado-nación, en *Revista de Educación*, núm. 8 p. 41-55.
- Bermúdez, Flor Marina y Nuñez Kathia. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en El Bascán en la región cho’l de Chiapas*. Chiapas: Universidad de Ciencias y artes de Chiapas.
- Bertely, María. (2015). “De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativos para construir un mundo alterno desde Chiapas, México”, en Xochitl Leyva, et.al., *Prácticas otras de conocimientos (s). entre crisis, entre guerras*. México: COOPERATIVA EDITORIAL RETOS/PDTG/IWGIA/GRUPO ALFISA/ALICE/TALLER EDITORIAL CASA DEL MAGO.

- \_\_\_\_\_. (2011). "Aprendizajes, (inter) aprendizajes, (re) aprendizajes y (des) aprendizajes al tejer una red de cuatro puntas. De cómo se vive la Interculturalidad al pescar conocimientos y significados indígenas y comunitarios", en María Bertely Busquets (coord....), en *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS/UPN.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Bartolomé, Miguel. (2009). "La configuración estatal en América Latina. Algunas consecuencias políticas del pluralismo cultural", en García Canclini y Alfons Martinell (coords.), *El poder de la diversidad cultural, Revista Pensamiento Iberoamericano*, núm. 4, pp. 3-24.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (2004), "El patrimonio cultural: un laberinto de significados" en Enrique Florescano (coord.), *El patrimonio nacional de México I*. México: FCE/CONACULTA
- \_\_\_\_\_. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: CONACULTA/Grijalbo.
- Broda, Johanna. (2004). "Culto al maíz o a los santos. La ritualidad agrícola mesoamericana en la etnografía actual", en Johanna Broda y Good Eshelman Catharine (coords.), *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*. México: INAH/UNAM.
- Cantón, Valentina. (2009). La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana, en *Revista Correo del Maestro*, núm. 154, pp. 31-38.
- \_\_\_\_\_. (2015). Ponencia "Educación patrimonial: Patrimonio Cultural Inmaterial, diversidad, interculturalidad y transformación subjetiva," presentada en el *III Congreso Internacional sobre la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, realizada en Cuernavaca Morelos.
- Chamoux, Marie Nòelle. (2011). "Persona, animacidad, fuerza", en Perig Pitrou; María del Carmen Valverde y Johannes Neurath, *La noción de vida en Meosamérica*. México: UNAM-Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
- Constitución política de los Estados Unidos mexicanos, [en línea], [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_07jul14.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_07jul14.pdf), [consultado 10 de diciembre 2014].
- Czarny, Gabriela. (2015). Políticas educativas y complicidades para dar cabida a la(s) diversidad(es), en Aldo Ocampo González (coord.), *Cuadernos de educación inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Chile: Ediciones CELEI, P. 154-162.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- De León Pasque, Lourdes. (2010). "Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil", en Lourdes de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- De Sausa Santos, Boaventura. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, TRILCE/Extensión universitaria. Universidad de la República.

- Declaración de Friburgo. (2007). Los derechos culturales, [en línea], [http://www.culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals239.pdf](http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf), [consulta 10 de diciembre 2014].
- Díaz M, Cristian James. (2010). "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades", en *revista tabula rasa*, núm. 13, julio-diciembre, pp. 217-233.
- Díaz, Floriberto. (2003). "Comunidad y comunalidad", en Juan Rendón, *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. México: CONACULTA.
- Dietz G. y L. Mateos. (2011). *Interculturalidad y educación interculturalidad en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP/CGEIB.
- Echeverría, Bolívar. (2010). *Definición de la cultura*. México: ITACA-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Erickson, Frederick. (2007). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En WITTROCK, MERLIN C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-. México, UNAM: CRIM, FESI/Ediciones Pomares.
- Estermann, Josef. (2006). *La filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISEAT.
- Esteva, Gustavo. (2003). "Los árboles de las culturas mexicanas". En Gustavo Esteva y Marielle Catharine (coords.). *Sin país no hay país*. México: CONACULTA.
- Facio Nirvana, Maravilla Melisa, Peralta Tannya, Rosas Cristian y Valdés César. (2009). "La ecoecología como puente entre los tres mundos: el atlas etnológico de México y Centroamérica", en Alberto Bentacourt y José Cruz Marín, *Del saber indígena al saber trasnacional*. México: México nación multicultural-UNAM.
- Fornet-Bentacourt. 2009. "La pluralidad de conocimientos en el diálogo", en Fornet-Bentacourt(et.al.), *En interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Foucault, Michael. (2010). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Florescano, Enrique. (2004). "El patrimonio nacional. Valores, usos, estudio y difusión", en Enrique Florescano (coord.), *El Patrimonio nacional de México I*, México, FCE/CONACULTA
- Francisco Antonio, Enrique. (2012). Los conocimientos comunitarios del Pueblo Ayuuk y los contenidos escolares. Elementos para la construcción de una didáctica decolonial. Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Freire, Paulo. (2015). *La Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gallardo, Ana Laura. (2014). Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en siglo XXI (2006 y 2011). Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- García Canclini, Néstor. (2004). "El patrimonio cultura en México y la construcción imaginaria de lo nacional". En Enrique Florescano (coord.). *El Patrimonio nacional de México I*. México: FCE/ CONACULTA.
- Garzón López, Pedro. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental, en *Andamios*, vol. 10, núm. 22, mayo-agosto, pp. 305-331.
- Gasché, Jorge. (2008). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en María Bertely, Jorge Gasché y Podestá Rossana (coord.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala/ CIESAS/ IIAP.
- Gaskins, Suzanne. (2010). "La vida cotidiana en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente", en Lourdes de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Geertz, Clifford. (2003), *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Martín, Juan Carlos y Castaño Ángeles. (2014). "Antropología y descolonialidad. Desafíos etnográficos y descolonización de las metodologías", en *Periferias, Fronteras y Diálogos. Actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español*, pp. 3433-3446.
- Gómez Arzapalo, Alfonso. (2013). "La palabra indígena: el arte de formar rostros y corazón (los huehuetlahtolli antes y ahora, en la poesía y el ritual", en *Revista Kin kaban*, pp. 9-16.
- Gómez Lara, Horacio. (2011). "La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia", en *Revistas Pueblos y Fronteras digital*, vol. 6 núm. 11, pp. 273-298.
- Gómez Marín, Raúl. (2010). "De las nociones de paradigma, episteme y obstáculo epistemológico", en *Co-herencia*, vol. 7, núm. 12, enero-junio, pp. 229-255.
- Gómez Martínez, Arturo. (2004a). "El ciclo agrícola y el culto a los muertos entre los nahuas de la huasteca veracruzana", en Johanna Broda y Good Eshelman Catharine (coords.), *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*. México: INAH/UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2004b). "Culto a los cerros y espacio ritual en Chicontepec, Veracruz", en Johanna Broda y Good Eshelman Catharine (coords.), *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*. México: INAH/UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Tlanetokilli. La espiritualidad de los nahuas chicontepecanos*. Mexico: Ediciones del programa de desarrollo cultural de la huasteca.
- Gonzales Torres, Yolotl. (2007). "Notas sobre el maíz entre los indígenas mesoamericanos antiguos y modernos", en *Dimensión antropológica*, vol. 41, pp. 45-80.
- González, Mauricio y Medellín, Sofía. (2007). *Pueblos indígenas de México y agua: nahuas de la huasteca*. México: INAH/ Centro de Investigación y Capacitación Rural A. C.

- Good Eshelman, Catharine. (2011). "Una teoría náhuatl del trabajo y la fuerza. Sus implicaciones para el concepto de la persona y la noción de la vida", en Perig Pitrou; María del Carmen Valverde y Johannes Neurath, *La noción de vida en Meosamérica*. México: UNAM-Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
- \_\_\_\_\_. (2008). "Parentesco ritual en México. Sugerencias para un nuevo enfoque", en Saul Millan y David Robichaux (eds.), *El mundo nahua: parentesco y ritualidad*, vol. 90. Suplemento núm. 47, *Diario de campo*, núm. 2, pp. 9-17.
- \_\_\_\_\_. (2005a). "Trabajando juntos como uno. Conceptos nahuas del grupo doméstico y la persona", en Robichaux David (comp.). *Familia y parentesco en México y en Mesoamérica. Una mirada antropológica*. México: Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_. (2005b). "Ejes conceptuales entre los nahuas de Guerrero. Expresión de un modelo fenomenológico meosamericano", en *Estudios de la cultura náhuatl*, núm. 36, pp. 87-113
- \_\_\_\_\_. (2004a). "La vida ceremonial en la construcción de la cultural: procesos de identidad entre los nahuas de Guerrero", en Johanna Broda y Good Eshelman Catharine (coords.), *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*. México: INAH/UNAM.
- \_\_\_\_\_. (2004b). "Trabajando juntos: los vivos, los muertos, la tierra y el maíz", en Johanna Broda y Good Eshelman Catharine (coords.), *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*. México: INAH/UNAM.
- Greaves, Cecilia. (2011). "Propuestas indígenas frente al proyecto de integración nacional (1968-1994)", en Alvarado, María. y Ríos Rosalva (coords.), *Grupos marginados de la educación (Siglos XIX y XX)*. México: UNAM/IISUE/ Bonilla Artigo Editores.
- Grosfoguel, Ramón. (2007). "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas", en Santiago Gómez-Castro y Grosfoguel Ramón, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre/ Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Guber, Rosana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial norma.
- Güemes, Román. (2003). "Introducción", en Artemio Arroyo, Román Güemes, Juan Manuel Pérez y Ramírez Gustavo (coords.), *La huasteca. Una aproximación histórica*. México: Ediciones del programa de desarrollo cultural de la Huasteca.
- Guzmán Chiñas, Maricruz. (2012). "La reforma integral de la educación básica y la interculturalidad", en *Revista Educ. foco*, Juiz de Fora, vol. 17, núm. 1, pp. 69-100.
- György, Szeljak, y van 't Hooft, Anuschka. (2008). *Tlatlepanitalistli*. [en línea] [Thttp://avanthooft.net/vocablos/tl/tlatlepanitalistli--tlatepanitalistli-.html](http://avanthooft.net/vocablos/tl/tlatlepanitalistli--tlatepanitalistli-.html), [consulta 15 abril 2016].
- Héau, Catherine y Gilberto Giménez. (2005). "Versiones populares de la identidad nacional en México durante el siglo XX", en Béjar Navarro, Raúl y Rosales Ayala,

- Héctor (comps.) *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*. Cuernavaca: Crim/Unam.
- Hernández González, Javier y Salgado González, Sebastian. (2010). "El racionalismo cartesiano" en *DUERERÍAS – Cuadernos de Filosofía*, [en línea] <http://quindo.pntic.mec.es/ssag0007/filosofica/Descartes.pdf>, [consultado el 18 de septiembre 2016].
- Henry, Giroux. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. México: UNAM/Siglo XXI.
- Hirmas, Carolina y Blanco Rosa. (2009). Educar en la diversidad cultural: lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina, en *Revista Docencia*, Núm. 37, p. 44-55.
- Hirmas, Carolina. (2008). "Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina", en Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Hopenhayn, Martín (2009). "La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia", en García Canclini y Alfons Martinell (coords.), *El poder de la diversidad cultural, Revista Pensamiento Iberoamericano*, núm. 4, pp. 49-72.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2015). *Lenguas indígenas en México y hablantes (de 3 años y más) al 2017*, [en línea] [http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas\\_lenguas.htm](http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm), [consulta 22 de mayo 2016].
- Katzer Leticia y Samprón Agustín. (2012). "El trabajo de campo en colaboración: una experiencia de co-autoría en el altiplano guatemalteco", en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Núm. 2, pp. 59-70.
- Köhler, Axel. (2015). "Acerca de nuestras experiencias de co-teorización", en Xochitl Leyva, et.al., *Prácticas otras de conocimientos (s). entre crisis, entre guerras*. México: COOPERATIVA EDITORIAL RETOS/PDTG/IWGIA/GRUPO ALFISA/ALICE/TALLER EDITORIALCASA DEL MAGO.
- Keyser-Ohr, Ulrike. (2015). *Actividades colaborativas en la educación en y para el trabajo entre niñas y niños en una comunidad p'urhépecha*. En Mejía-Arauz, R. (coord.) *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Langer, Edgardo. (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en Edgardo, Langer (editor), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Lenkersdorf, Carlos. (2008), *Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI.
- León Portilla, Miguel. (2003). *Toltecatoytl. Aspectos de la cultura náhuatl*. México: FCE.
- Leyva, Xochitl. (2015). "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de colaboración", en Xochitl Leyva, et.al., *Prácticas otras de conocimientos (s). Entre crisis, entre guerras*. México: COOPERATIVA EDITORIAL RETOS/PDTG/IWGIA/GRUPO ALFISA/ALICE/TALLER EDITORIALCASA DEL MAGO.
- López Austin, Alfredo. (2004). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM/IIA
- López, Luis Enrique. (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación en latinoamericana". Séptima reunión del comité Regional Intergubernamental del Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe.

- López Bárcenas, Francisco. (2009). *Legislación y derechos indígenas en México*. México: CEDRSSA.
- López Callejas, Severo. (2015). La re-significación étnica-lingüística del pueblo hñahñu, a través de la memoria, la oralidad y la escritura. Tesis de doctorado en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- López Perez, Alexis. (2003). Tensiones entre individuo y comunidad: la propuesta educativa triqui y los programas de formación cívica y ética en México. Tesis que, para optar por Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Lorente, David. (2011). “Tempestades de vida y muerte entre los nahuas”, en Perig Pitrou; María del Carmen Valverde y Johannes Neurath, *La noción de vida en Meosamérica*. México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos-UNAM.
- Luna, Anilú. (2012). “Educación Patrimonial. Un Acercamiento a Las Políticas educativas”. [en línea] <http://www.uv.mx/opc/files/2013/09/Anilu-Luna-Belis-3.pdf>, [consultado el 22 de abril 2014].
- Maldonado, Benjamin. (2010). Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. [En línea] <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15950/fulltext.pdf?sequence=2>, [consulta 22 enero 2010].
- Maldonado Alvarado, Benjamín. (2003). “Introducción. La comunalidad como una perspectiva antropológica india”, en Rendón Juan, *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. México: CONACULTA.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: INAH.
- Maldonado Torres, Nelson. (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre/ Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Martínez, Jessica. (2008). “La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía Peruana”, en María Bertely, Jorge Gasché y Podestá Rossana (coord...), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala/ CIESAS/ IIAP.
- Martínez Luna, Jaime. (2012). Cotidianidad y comunalidad, en *Eructus*, septiembre. pp. 21-25.
- Martínez Pérez, Margarita. (2014). “Iniciativa infantil y aprendizaje multimodal en la acción e interacción: un estudio de socialización entre los mayas tsotsiles de huixtán”, en *methaodos. Revista de ciencias sociales*, vol. 2, pp. 256-274.
- Mejía Arango, Juan Luis. (2009). “Apuntes sobre las políticas culturales en América Latina, 1987-2009”, en García Canclini y Alfons Martinell (coords.), *El poder de la diversidad cultural, Revista Pensamiento Iberoamericano*, núm. 4, pp. 105-130.

- Mignolo, Walter. (2006). "El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial", en Catharine Walsh; García Linera y Walter Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Millán, Saúl. (2008). "Cultura y patrimonio cultural", en memoria del coloquio internacional Patrimonio inmaterial y pueblos indígenas de América. Querétaro: INAH/CDI/estado de Querétaro.
- Morales Espinoza, María del Coral. (2013). *Educación indígena y resiliencia: el caso de los egresados de telesecundaria Tetsijtsilin*. México: tesis COMIE.
- Molina Víctor Alonso, y Tabares José Fernando. (2014). "Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia", en *Revista Latinoamericana Polis*, Vol.13 núm.38, pp. 149-172.
- Muñoz Mendoza, Joaquín. (2012). "La fiesta indígena del día de muertos en San Luis Potosí", [en línea] [http://vip.ucaldas.edu.co/culturaydroga/downloads/Culturaydroga17\(19\)\\_10.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/culturaydroga/downloads/Culturaydroga17(19)_10.pdf), [consultado el 23 de noviembre 2016].
- Navarrete, Federico. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*. México: UNAM.
- Noboa, Patricio. (2011). "Discursos, representaciones y prácticas de la colonialidad: la interculturalidad como práctica decolonial", en Haidar Julieta y Graciela Sánchez, *La arquitectura del sentido II. La producción y reproducción en las prácticas semióticas-discursivas*. México: ENAH/INAH/CONACULTA/PROMEP.
- Nuñez, Kathia y Villalobos, Cecilia Alba. (2011). "Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad Ch'ol", en *Revistas Pueblos y fronteras digital*, Vol. 6, Núm, 12, pp. 105-132.
- Olivé, León. (2013). "Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico", en Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez, Yunuen Manjarrez y Flores Aáron (coord.), *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPED.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Interculturalismo y justicia social*. México: México nación multicultural-UNAM.
- Orta Flores y Torres Espinoza, (2011). "Apuntes sobre la reforma constitucional mexicana en materia indígena", [en línea] dirección URL: <http://www.eumed.net/rev/tecsistecat/n10/ofte.htm>, [consultado el 06 de noviembre 2015].
- Panikkar, Ramón. (1996). *Filosofía y cultura: Una relación problemática*. Ponencia inaugural del 1º Congreso Internacional sobre Educación Intercultural. UNAM.
- Paoli, Antonio. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM.
- Paradise, Ruth. (2010). "La interacción mazahua en su contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?", en Lourdes de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.

- \_\_\_\_\_ (1985), "Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XV, núm. 1, pp. 83-93.
- Piñón, Mauricio. y Sánchez, José. (2016). "El Día de los Muertos en los textos de primaria de México". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 170-179. [en línea] de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/612>, [consultado el 20 de octubre 2016].
- Pérez Castro, Ana Bella. (2007). *Equilibrio, intercambio y reciprocidad: principios de vida y sentidos de la muerte en la Huasteca*. México: Consejo de Veracruzano de Arte popular.
- Pérez Ruiz, Ramón. (2013). "De la educación endógena a la educación intercultural bilingüe: la inclusión de la diferencia en la educación básica. Realidades y desafíos". Memoria de Ponencia XII Congreso nacional de investigación educativa.
- Podestá, Rossana. (2008). "El nativo, la otra cara de los proyectos interculturales. Hacia una propuesta metodológica", en María Bertely, Jorge Gasché y Podestá Rossana (coord...), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala/ CIESAS/ IAP.
- \_\_\_\_\_ (2007). "Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas", en *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 12, núm. 34. pp. 987-1014.
- \_\_\_\_\_ (2004). "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles novedosas", en *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 9, núm. 20, pp. 129-150.
- Porras Velasco, Angelica. (s/f). "La sabiduría está en las arrugas de nuestros mayores", [en línea] <http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/La%20sabidur%C3%ACa%20se%20encuentra%20en%20las%20arrugas%20de%20nuestros%20mayores....pdf>, [consultado, 20 de agosto, 2016].
- Puigros, Adriana. (1998). "Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina", en Alicia del Alba (coord.), *Posmodernidad y educación*. México: Centro de estudios sobre la Universidad.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Imperialismo, educación y neoliberalismo*. México: Paidós.
- Quijano, Aníbal. (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre/ Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana/ Instituto Pensar.
- Ramírez, Roman. (2003). "La huasteca prehispánica". En Artemio Arroyo, Román Güemes, Juan Manuel Pérez y Ramírez Gustavo (coords.). *La huasteca. Una aproximación histórica*. México: Ediciones del programa de desarrollo cultural de la Huasteca.
- Ramírez Catañeda, Elisa. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Ramos Castañeda Nydia, Pantaleón, Darío y Ramos Rodríguez, Ernesto. (1992). *El xantolo de Huautla: rituales de vida y muerte en la huasteca hidalguense*. México: Gobierno del Estado de Hidalgo, Instituto Hidalguense de la Cultura.

- Rappaport, Joanne. (2015). "Más allá de la observación participante". La etnografía colaborativa como innovación teórica", en Xochitl Leyva, et.al., *Prácticas otras de conocimientos (s). entre crisis, entre guerras*. México: COOPERATIVA EDITORIAL RETOS/PDTG/IWGIA/GRUPO ALFISA/ALICE/TALLER EDITORIALCASA DEL MAGO.
- \_\_\_\_\_ (2007). "Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración", en *revista colombiana de antropología*, vol. 43, pp. 197-229.
- Rendón, Juan José. (2003). *La comunalidad. Modos de vida de los pueblos indios*. México: CONACULTA/Culturas Populares.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2015). "Prácticas y discursos descolonizadores", [en línea]: <https://www.youtube.com/watch?v=dJU1DfUWo3c>, [consultado el 30 de octubre 2015].
- Rockwell, Elsie. (2011). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff Barbara, Ruth Paradise, Mejía Rebeca, Correa-Chávez Maricela y Angelillo Catharine. (2010). "El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades", en Lourdes de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. México: Ediciones Paidós.
- Rojas, Axel y Castillo, Guzmán, Elizabeth. 2005. *Educación a los otros. Estado, políticas y diferencia cultural en Colombia*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Rosas Xelhuantzin, Tesiu. (2008). *Descolonizar el pueblo. Cuestionamientos al Eurocentrismo desde la perspectiva náhuatl*. Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Ruiz Bañuls, Mónica. (2013). "Los huehuetlatolli. Modelos discursivos destinados a la enseñanza retórica en la tradición indígena", en *Castilla, Estudios de Liretarura*, pp. 270-281.
- Sagastizabal, María Ángeles. (2004). *Diversidad cultural y educación*, en Sara Merlo y Nélida D'Amato (coord.), *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación interculturalidad: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades educativas.
- Sámano Rentería, Miguel Ángel. (2004). "El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis", en José Emilio Rolando Ordóñez Cifuentes (coord.), *La construcción del estado nacional: democracia, justicia, paz y estado de derecho. XII Jornadas Lascasianas*. Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM. México: Serie Doctrina Jurídica.
- Sánchez, Adolfo. (1997). *Filosofía y circunstancias*. Barcelona: Anthropos; México: FFYL, UNAM.
- Sánchez Regalado, Norma Patricia. (2012). "el currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática", en REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, pp. 149-163.
- San Martín, Patricia, Sagastizabal, María Ángeles, Perlo Claudia. y Pivetta Bibiana. (2004). *Una propuesta pedagógica integradora. El origen del Violín*, en Sara Merlo y Nélida D'Amato (coord.), *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación*

- interculturalidad: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades educativas.
- Stavenhagen, Rodolfo. (2010). "Las identidades indígenas en América Latina", en *Revista Instituto de Interamericano de Derechos Humanos*, núm. 52, pp. 171-190.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*.
- \_\_\_\_\_. (2012). Libro de texto del alumno. Asignatura Formación Cívica y Ética. Primaria, tercer grado. Dirección de Desarrollo e Innovación de Materiales Educativos, dgme/sep.
- \_\_\_\_\_. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.
- \_\_\_\_\_. (2011a). Plan de estudios 2011. Educación Básica.
- \_\_\_\_\_. (2011b). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, Educación Básica, Primaria Indígena*.
- \_\_\_\_\_. (2011c). Programas de estudios 2011, Guía del maestro, Educación Primaria, segundo grado.
- \_\_\_\_\_. (2011d). Programas de estudios 2011, Guía del maestro, Educación Primaria, tercer grado.
- \_\_\_\_\_. (2011f). Programas de estudios 2011, Guía del maestro, Educación Primaria, quinto grado.
- \_\_\_\_\_. (2015a). Libro de texto gratuito Formación Cívica y Ética, segundo grado.
- \_\_\_\_\_. (2015b). Libro de texto gratuito Formación Cívica y Ética, tercer grado.
- \_\_\_\_\_. (2015c). Libro de texto gratuito Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, segundo grado.
- \_\_\_\_\_. (2015d). Libro de texto gratuito La entidad donde vivo, Veracruz, tercer grado.
- \_\_\_\_\_. (2015a). Libro de texto gratuito Geografía, quinto grado.
- Szeljak György y van 't Hooft Anuschka (2008). Tlatlepanitalistli. Consultado [en línea] <http://avanthooft.net/vocablos/tl/tlatlepanitalistli--tlatepanitalistli-.html>, [consultado el 15 de abril 2016].
- Taylor, S. y R. Bogdan (1994), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós/Studio.
- Torres, Jurjo. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (2008). "Diversidad cultural y contenidos escolares", en *Revista de Educación*, pp. 83-110.
- Tubino, Fidel. 2011. "El nivel epistémico de los conflictos interculturales", en *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Vol. 6, pp.1-14.
- \_\_\_\_\_. (2005). "La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos", en *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre.
- Tuhiwai, Linda. (2011). "Caminando sobre el terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre", en Norman Denzin y Lincoln (comps.), *El campo de la investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- UNESCO. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, [en línea],

[http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf), [consultado 10 de diciembre 2014].

\_\_\_\_\_. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las expresiones culturales*, [en línea], <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>, [consultado 10 de septiembre 2014].

\_\_\_\_\_. (2003), *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003*, [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>, [consultado 12 de septiembre 2014].

\_\_\_\_\_. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, [en línea], [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), [consultado 13 de septiembre 2014].

\_\_\_\_\_. (1972), *Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Material*, [en línea] <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>, [consultado 13 de septiembre 2014].

\_\_\_\_\_. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*, [en línea], [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=26053&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), [consultado 25 de septiembre de 2014]

Valle, Julieta. (2003). *Nahuas de la huasteca*. México: CDI.

Van 't Hooft, Anuschka y Cerda Zepeda, José. (2003). *Lo que relatan de antes. Kuentos tének y nahuas de la Huasteca*. México: Ediciones del programa de desarrollo cultural de la huasteca

Velázquez Galindo, Yuribia. (2012). "Transmisión cultural y construcción social de la persona. Un acercamiento a las categorías nahuas sobre enseñanza y aprendizaje", en *ETNICEX*, núm. 4, pp. 77-87.

Vergara Fregoso, Martha. (2009). "Problemas de la educación intercultural en México desde la voz de los profesores", en *Revista Científica Internacional*. Año 2 - N° 05 / Feb.

Villaseñor Alonso, Isabel. y Zolla Márquez, Emiliano. (2012), "Del patrimonio cultural inmaterial o la patrimonialización de la cultura", en *revista Cultura y representaciones sociales*, Año 6, núm, 12, marzo, pp. 75-101.

Villoro, Luis. (1993). "Filosofía para un fin de época", en *Revista Nexos*, núm. 185, pp. 43-50.

Viveiros de Castro, Eduardo. (2013). *La mirada del jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio*. Buenos aires: Tinta Limón.

Walsh, Catharine. (2012). "Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas", *Revista Visão Global, Joaçaba*, pág. 61-74.

\_\_\_\_\_. (2009). "Interculturalidad, estado, sociedad, luchas (de) coloniales de nuestra época", Quinto: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala. Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.

\_\_\_\_\_. (2008). "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado", en *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, pp. 131-152.

\_\_\_\_\_. (2006). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en Catharine Walsh; Walter

Mignolo y Alvarado García Linera, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.

Yuni, A. y A. Urbano (2005), *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*, Córdoba, Brujas.

## ANEXOS

### 1. Guía de entrevista a profesores de primaria bilingüe.

#### ➤ Datos personales

Nombre:

Lugar de nacimiento:

Viven en:

Edad:

Lugar de entrevista:

Fecha:

Hora:

Duración de la entrevista:

Introducción:

Hola, ¿cómo está?

Le voy a hacer una entrevista, pero, quisiera que más que entrevista fuera una conversación. Así que póngase cómodo. Voy a preguntarle sobre sus datos generales.

#### ➤ Aspecto biográficos-formativos

Lengua materna:

Lengua materna del padre:

Lengua materna de la madre:

Profesión:

Tiene Licenciatura: si no ¿cuál? \_\_\_\_\_

¿Dónde estudió?

Tiene otros cursos realizados: si no ¿cuáles?

¿Cómo llegó a ser profesor?

¿En qué escuela labora?

Grado que atiende:

Lengua que usa en sus clases \_\_\_\_\_ ¿por qué esa lengua?

#### ➤ Conocimiento sobre patrimonio cultural

1. Platíqueme, para Usted qué significa patrimonio cultural.
2. En su región qué es patrimonio cultural y por qué.
3. ¿Usted cree que la comunidad tiene patrimonio cultural?, mencione ejemplos y ¿por qué considera qué es patrimonio cultural?
4. De lo que me habló, ¿cuáles se enseñan en la escuela?, ¿de qué manera?
5. En qué asignaturas se desarrollan temas sobre patrimonio cultural. Me platica
6. ¿Por qué estas asignaturas si traen temas sobre patrimonio cultural y en otras no?
7. Qué temas de patrimonio cultural se establecen en los libros de texto.
  - a) ¿Por qué estos temas?
8. ¿Los libros de texto contemplan temas sobre las fiestas tradicionales y ceremonias rituales de las comunidades?
9. ¿Qué actividades desarrolla en el aula para su enseñanza?
  - a) En caso de manejar ejemplos, ¿qué ejemplos usa para complementar la enseñanza?
10. ¿Vincula temas sobre patrimonio cultural que aparecen en los libros de texto con las fiestas tradicionales y ceremonias rituales de la comunidad?, ¿cómo lo desarrolla en el aula?

- 11 ¿Por qué creen que en las asignaturas hablan sobre la fiesta de día de muertos, carnaval e incluso temas sobre el maíz?
- 12 ¿Qué actividades extra-escolares implementa para que los niños investiguen y amplíen los temas sobre las fiestas tradicionales?, ¿cómo trabaja las actividades con los niños?
- 13 En la escuela, ¿qué actividades realiza para fomentar los conocimientos de las fiestas tradicionales?
  - a) ¿Por qué cuando el carnaval y llegan los meksos allá en el portón, ¿ustedes los invitan a qué baile?
  - b) Después de ver bailar a los mekos, ¿platican con sus alumnos de esta fiesta tradicional?
  - c) En la fiesta del *Xantolo* (Todos Santos) he visto que la escuela elabora los altares, ¿por qué se realiza?
- 14 Por otro lado, ¿implementan otras actividades que estén relacionadas con las fiestas tradiciones?
- 15 Dentro de la escuela, a parte del aula, ¿qué otros espacios consideran que se desarrolla la enseñanza de las fiestas tradicionales?
- 16 ¿Usted ha recibido diplomados, cursos y talleres para la enseñanza del patrimonio cultural?, (en caso de que la respuesta del profesor sea negativa, se omite las preguntas que corresponde a los incisos siguiente: a y b)
  - a) ¿Qué temas de patrimonio cultural le proporcionaron?
  - b) ¿Qué estrategias didácticas le enseñaron?, ¿esas estrategias las ha implementado en sus clases?
- 17 En mis visitas ocasiones, me he dado cuenta de que ustedes trabajan el proyecto de lengua y cultura *nauatl*, ¿qué temas han tratado en estos proyectos?, ¿creen que los temas que desarrollan son relevantes?, ¿la comunidad participa en este proyecto?, ¿desarrollan temas sobre las fiestas tradicionales y ceremonias rituales?
- 18 ¿Cuál es el impacto de la comunidad por el hecho que Ustedes desarrollen temas que son de esta localidad?
- 19 ¿El proyecto es iniciativa propia, es propuesta por la zona escolar o es implementa por la SEV?
- 20 En esta escuela, ¿son de interés conocer y fortalecer la lengua y la cultura *nahuatl*?, ¿por qué?
- 21 Con los temas de patrimonio cultural definidos en las asignaturas antes mencionadas, ¿qué idea de hombre y mujer está formando?
- 22 ¿Existe traducción del concepto patrimonio cultural en la lengua *nahuatl*?, ¿cómo sería su traducción?
- 23 ¿Cómo definiría patrimonio cultural en *nahuatl*? (en caso de ser hablante del maseualtlajtoli)
- 24 Para la comunidad, ¿qué es la escuela?

- a) ¿Qué es la fiesta del elote?
  - b) ¿Qué significa en *nauatl*?
  - c) ¿Por qué realizar el rito ceremonial del baile del elote?
  - d) ¿Quiénes participan?
  - e) ¿Cómo se transmite?
  - f) ¿Cómo participan los niños, las niñas y los adultos mayores?
  - g) ¿Qué significa el maíz para Ustedes?
  - h) ¿Qué función desempeña el *ueuetlakatl*?
  - i) ¿Qué sentido tiene para la comunidad realizar esta fiesta?
  - j) ¿Qué significa para Usted la fiesta del elote?
1. Platíqueme del *Xantolo*:
    - a) ¿Qué es el *Xantolo*?
    - b) ¿Por qué festejan el *Xantolo* (¿día de muertos)?
    - c) ¿Cómo participan los niños, las niñas y los adultos mayores?
    - d) ¿Qué sentido tiene para la comunidad realizar esta tradición?
    - e) ¿Qué significa para Usted el *Xantolo*?
  2. Qué significado adquiere para Usted usar o no usar la lengua *nauatl* en las tradiciones, los ritos, ¿las ceremoniales y la transmisión de conocimientos?
  3. ¿Usted cree que la escuela enseña el significado de festejar las tradiciones, los ritos Y las ceremonias?
  4. ¿Por qué cree que la escuela retoma los conocimientos de la comunidad?

## 2. Guía de entrevista a niños y niñas.

Nombre:

Viven:

Edad:

Lugar de entrevista:

Fecha:

Hora:

Duración de la entrevista:

Es monolingüe o bilingüe \_\_\_\_\_

1. Sabes qué es patrimonio cultural, pláticalo.
2. ¿Qué significa para ti patrimonio cultural?
3. Qué imaginas cuando escuchas patrimonio cultural
4. ¿La escuela qué te enseña sobre patrimonio cultural?
5. ¿Por qué crees qué la escuela te enseña patrimonio cultural?
6. En la escuela, ¿cómo te enseñan el patrimonio cultural?
  - a) ¿Qué actividades realizan?
  - b) Les dejan tareas para investigar y preguntar más sobre patrimonio cultural
7. ¿Qué tradiciones, ritos, ceremonias y conocimientos conoces de tu comunidad?

¿Realizan actividades que están relacionadas con las tradiciones, los ritos, las ceremonias y conocimientos de la comunidad?, por ejemplo.

8. ¿Has participado en la fiesta del elote?
  - a) ¿Cómo participas?, ¿qué haces?, ¿qué aprendes?, ¿quiénes participan?, ¿cómo participan?
  - b) Para ti, ¿qué significa la fiesta del elote?
9. ¿Has participado en la siembra del maíz?
  - a) ¿Cómo participas?, ¿qué haces?, ¿qué aprendes?, ¿quiénes participan?,
  - b) ¿Para ti, qué significa la siembra del maíz?
10. ¿Has participado en el carnaval?
  - a) ¿Cómo participas?, ¿qué haces?, ¿qué aprendes?, ¿quiénes participan?,
  - b) Para ti, ¿qué significa el carnaval?
  - c) En *nauatl*, ¿qué significa el carnaval?
11. ¿Estas tradiciones, ritos y ceremonias también les enseñan en la escuela?, ¿qué actividades les encarga hacer el profesor ver estos temas?
12. ¿En la escuela hablas *nauatl*?, ¿por qué?

### 3. Guía de observación a la comunidad (general): sobre las tradiciones, ritos y ceremonias (observación etnográfica).

Fiesta, rito ceremonial o tradiciones\_\_\_\_\_

Lugar:

Participantes:

Fecha de realización

Motivo de la fiesta o rito ceremonial:

Comida:

Música:

Hay *ueuetlakatl*:

Fecha de realización:

Duración de la fiesta:

1. ¿Qué están haciendo los participantes en la fiesta.
2. ¿Quiénes participan en la fiesta: hay presencia de adultos mayores, jóvenes, niños y niñas.
3. ¿Qué aportan los participantes en la fiesta.
4. ¿Qué se están preparando en la fiesta: adornos, comida, altares y otros.
5. ¿Cómo es la organización de la fiesta entre las diferentes generaciones.
6. ¿Qué enseñan los abuelos y abuelas en la fiesta.
7. Actividades en las que participan los niños en las tradiciones, ritos y ceremoniales y tradiciones.
8. ¿Qué tipo de sones se escucha.
9. Participaciones inter-familiares en la fiesta.
10. Función del *ueuetlakatl* en la fiesta.

### 4. Guía de observación: Sobre el cultivo del maíz y fiesta del elote (observación etnográfica).

1. ¿Qué están haciendo los participantes en la fiesta.

2. Quiénes participan en la fiesta: hay presencia de adultos mayores, jóvenes, niños y niñas.
3. Qué aportan los participantes en la fiesta.
4. Qué se están preparando en la fiesta: adornos, comida, altares y otros.
5. Cómo es la organización de la fiesta entre las diferentes generaciones.
6. Qué enseñan los abuelos y abuelas en la fiesta.
7. Actividades en las que participan los niños en las tradiciones, ritos y ceremoniales y tradiciones.
8. Qué tipo de sones se escucha.
9. Participaciones inter-familiares en la fiesta.
10. Función del *ueuetlakatl* en la fiesta.
11. Qué comida se prepara para la fiesta.
12. Lugar donde se lleva a cabo el ritual.
13. Danzas que se bailan en la fiesta.
14. Duración de la fiesta.
15. Otras preguntas:
16. Historia sobre el inicio de la ritualidad, Desde cuándo se realiza la ritualidad, Construcción de conocimiento en el terreno del cultivo del maíz a partir de la concepción nauatl, Construcción de sentidos y significados del rito ceremonial para la comunidad, Cantos, bailes y música para pedir, agradecer o bendecir, Motivo en el que se celebra el rito ceremonial, Uso de símbolos en la ritualidad.

#### **5. Guía de observación: El Xantolo o día de muerto (observación etnográfica)**

1. Qué están haciendo los participantes en la fiesta.
2. Quiénes participan en la fiesta: hay presencia de adultos mayores, jóvenes, niños y niñas.
3. Qué aportan los participantes en la fiesta.
4. Qué se están preparando en la fiesta: adornos, comida, altares y otros.
5. Cómo es la organización de la fiesta entre las diferentes generaciones.
6. Qué enseñan los abuelos y abuelas en la fiesta.
7. Actividades en las que participan los niños en las tradiciones, ritos y ceremoniales y tradiciones.
8. Qué tipo de sones se escucha.
9. Participaciones inter-familiares en la fiesta.
10. Función del *ueuetlakatl*.
11. *Duración de las fiesta.*
12. Otras preguntas: Construcción de conocimiento sobre la fiesta tradicional, Construcción de sentidos y significados de la fiesta tradicional para la comunidad, la familia, Historia, cuento o leyenda en torno al Xantolo, Cantos, bailes y música para pedir, agradecer o bendecir, Motivo en el que se realiza el Xantolo.

## 6. Guía de observación salón de clases (observación etnográfica)

Fecha \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Hora \_\_\_\_\_ Duración de la sesión \_\_\_\_\_

Asignatura \_\_\_\_\_

Bloque \_\_\_\_\_

Tema \_\_\_\_\_

Total de alumnos \_\_\_\_\_

1. Enseñanza del patrimonio cultural, contenidos sobre patrimonio.
2. Ejemplos usados para reforzar el aprendizaje.
3. Discursos empleados por el profesor para la enseñanza del patrimonio.
4. Lengua que se usa para la enseñanza.
5. Uso de imágenes.
6. Relación de contenidos escolares con la vida comunitaria de la comunidad.
7. Actividades para la enseñanza del patrimonio cultural.
8. Uso de experiencias socioculturales para favorecer la enseñanza.