



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

KONEMEJ TLEN UAXTEKAPAN TLALI. NIÑAS Y NIÑOS DE LA
HUASTECA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
PARA EL BUEN VIVIR.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
JAZMÍN NALLELY ARGUELLES SANTIAGO

TUTOR
DRA. ALICIA DE ALBA CEBALLOS
IISUE-UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. MARÍA BERTELY BUSQUETS
CIESAS
MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
FFYL-UNAM
DR. LEÓN OLIVÉ MORETT
IIFs-UNAM
DRA. BERTHA OROZCO FUENTES
IISUE-UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL DE 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

*A Illary Citlali
por ser konetl y enseñarme a construir los principios para la buena vida, suerte y
salud.*

A David por su compañía, apoyo y amor en nuestro paso por el mundo.

*A todos mis familiares por formarme en la educación propia de la Huasteca
veracruzana.*

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por albergarme como estudiante y brindarme su calidad como máxima casa de estudios en nuestro país. Asimismo, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el respaldo al admitirme como becaria del Posgrado en Pedagogía.

A la Secretaría de Educación de Veracruz por otorgarme los permisos necesarios para cursar los estudios de Doctorado en Pedagogía. Especialmente, a la Mtra. Xóchitl Adela Osorio Martínez, Secretaria de Educación, por darme las oportunidades para fortalecer mi formación profesional como docente del Sistema de Educación Primaria Estatal.

A las familias participantes asentadas en la cabecera municipal de Tepetzintla por compartir su experiencia de vida a través de las distintas actividades que integran la educación propia de los konemej (niños) y jóvenes (telpokamej), particularmente en las prácticas de crianza y los procesos de enseñanza y aprendizaje para el buen vivir.

Al personal docente y directivo de la Escuela Primaria “Adalberto Tejeda” y el Jardín de Niños “Benito Juárez” por colaborar juntos en el proyecto de investigación (2011-2015). Las actividades realizadas con los diferentes grupos, así como las entrevistas realizadas a los maestros constituyen un valioso aporte para la educación que queremos y necesitamos.

Al “Grupo Cultural Huitzitzilin, Unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver. A.C.”, coordinado por la Sra. Antonia Vera Baltazar. Agradezco todo el apoyo que me han brindado durante los últimos quince años. La Sra. Antonia, Don Fernando, Jorge de la Peña y Araceli Batres así como los niños y jóvenes de los talleres de música y teatro han sido el motor sobre el que ha girado la presente investigación. Por un lado, como líderes, expertos, maestros y aprendices en los sueños y

realidades de la asociación civil. Por otro, como hacedores de conocimientos, pensamientos y sentimientos de nuestro ser huasteco, tanto en la región como en diferentes partes del mundo.

Mi más profundo reconocimiento y agradecimiento a mi asesora, la Dra. Alicia de Alba Ceballos, por su apoyo y guía para la realización de la presente investigación. A los miembros del Comité Tutor: la Dra. María Bertely Busquets, por su andamiaje puntual y comprometido en los temas de educación y pueblos originarios: a la Mtra. Martha Corenstein, por los saberes compartidos respecto de las técnicas, instrumentos y tipos de investigación; al Dr. León Olivé porque el concepto de pluralismo epistemológico resultó crucial en los planteamientos de la presente tesis y, a la Dra. Bertha Orozco por sus comentarios, sugerencias y recomendaciones en torno a currículum y sociedad, desde el inicio hasta la conclusión de este proyecto. Agradezco sobremanera a mis maestros en los distintos seminarios del posgrado: Dr. Miguel Escobar Guerrero, Dr. Armando Alcántara y Dra. Patricia Medina Melgarejo, por la valiosa formación recibida debido a su invaluable trayectoria académica.

A la Universidad de Viena, (Austria), la Universidad del Egeo (Grecia), la Universidad de Burdeos (Francia) y la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) por permitirme difundir los hallazgos de tesis en los diferentes eventos organizados, a través de ponencias y artículos por los cuales recibí críticas constructivas.

A todos los pueblos originarios que impulsan su propio proyecto educativo, social y político para seguir existiendo y con ello hacen posible la buena vida, suerte y salud en nuestra Madre Tierra. Tlaskamati noikniuaj pan Tlaktipakti uan Uaxtekapan tlali.

“Al final del siglo, una voz me ha dicho: que no tenga miedo de ser indio”

(Damián Martínez)

Índice

Introducción	9
Capítulo I	10
Planteamiento del problema.....	10
Justificación	11
Objetivos	13
Preguntas de investigación.....	14
Contexto Histórico Regional	15
Capítulo 2	18
Marco teórico.....	18
Educación	18
Educación-es frente al etnocentrismo occidental	19
A propósito de la educación propia.....	22
Ixtlamachtiliztli: un acercamiento al concepto náhuatl de educación	24
Educación entre los huastecos de lengua náhuatl	25
Educación Intercultural Bilingüe	28
Socialización	32
Socialización primaria	33
Caracterización de la socialización primaria en la Huasteca.....	34
Socialización secundaria.....	35
Caracterización de la socialización secundaria en la Huasteca	36
Identidad	38
Elementos identitarios en la Huasteca.....	41
Buen vivir	45
Trayectoria histórica.....	45
El buen vivir no es vivir mejor	49
Pluralismo epistemológico	52
Pueblos originarios y crisis estructural	55
Capítulo 3	58
Metodología.....	58
El tipo de investigación	58
Descripción densa.....	60
Explicación e interpretación	62
Autoría indígena.....	63
Co-participación	65
Inter-aprendizaje	66
Descripción de los sujetos y las unidades de análisis.....	67
Familias	67
Asociación civil.....	67
Escuela Primaria	68
Jardín de niños.....	69
La investigación como espejo para vernos nosotros mismos	70
Capítulo 4	75
Resultados.....	75
Crianza Huasteca y etapas de vida	75
Koneuaj: embarazo.....	79
Yankuixtok: nacimiento.....	82
Moskaltia: crecimiento (formación y desarrollo)	89
Elotlamanalistli: la fiesta del elote en la construcción colectiva del sentido de la vida	91
Sobre el establecimiento de alianzas y la reconfiguración identitaria	91
La asamblea: acuerdos para asumir “la palabra” y el consenso.....	94

La procesión.....	96
El recibimiento.....	99
La bendición.....	101
La ofrenda.....	103
El baile del elote.....	105
La fiesta del mapache: transmisión intergeneracional de saberes.....	107
La convivencia.....	110
Los nuevos desafíos: sobre el proyecto étnico contemporáneo.....	112
Mijka iljuitl: la fiesta de los muertos desde la reconfiguración identitaria étnica contemporánea.....	115
La noche del martes y los juguetes de barro.....	117
La plaza de “miércoles grande”.....	118
El Xiuitoli en el hogar.....	120
Las flores.....	121
De la milpa al altar.....	122
Los tamales.....	123
El pan de juguete o pan de muñeco.....	125
El camino.....	126
El Xiuitoli en las escuelas.....	127
Demostración de altares en la presidencia municipal.....	129
31 de octubre: “de los chiquitos”.....	130
1 de noviembre: Todos Santos.....	131
2 de noviembre: visita al panteón.....	132
La “Chiquifiesta del huapango” en la comunidad.....	133
“Los coles” y la resistencia cultural.....	140
El baile de “los negros” en la actualidad.....	142
“En nombre del cielo”: las “posadas” de la Huasteca en la reconfiguración étnica, lingüística y pedagógica de Tepetzintla, Veracruz.....	144
Las “posadas” de la comunidad.....	144
Salida de la iglesia.....	146
Recorrido a las casas.....	148
Danza del rebozo.....	149
Música viva.....	151
Entrada.....	152
Pedir posada.....	153
Rosario.....	154
Cena.....	156
Nacimiento.....	158
Niños de la pastorela.....	160
Recorrido de la casa a la iglesia.....	161
Las “posadas” de la escuela.....	163
Exposición de trabajos navideños.....	164
Recital de villancicos.....	165
Pastorela.....	166
Piñatas.....	167
Convivio en los salones.....	167
Capítulo 5.....	168
A manera de cierre.....	168
Respecto de la educación propia y el currículo comunitario.....	168
Educación propia e interculturalidad en los procesos de “nimitsmachtiti” y “nimomachtiti” del pueblo originario huasteco de lengua náhuatl.....	170
Nimomachtiti: me enseñó.....	170
Nimitsmachtiti: te enseñó.....	172
Currículo comunitario del pueblo originario (CCPO).....	176
Capítulo 6.....	199
Reflexiones finales.....	199

¿Es posible la coexistencia de la escuela?	199
Desafíos para la educación propia e intercultural bilingüe	203
Referencias bibliográficas	210
Anexo 1. Chikomexochitl.....	221
Anexo 2. Mijka iljuitl.....	230

Abstract

An examination of the construction of knowledge among children in the Huasteca region necessarily brings us to teaching and learning developed from within the family and community to achieve a good life during one's existence in this world. This research analyzes parenting practices as a community education system. The project's title is "Konemej tlen Uaxtekapan Tlali. Children from the Huasteca in teaching and learning for good living" for two main reasons. First, it is an effort to build a document recovering the philosophical principles that denote cultural patterns of the good life for the population of Tepetzintla and the participation of different actors in teaching and learning during early life, taking as reference the native language, in this case Nahuatl. Second, such documentation is essential to articulate community education with school education and responds to the purposes of the Cultural Group Huitzitzilin, United for Culture A. C., the Municipal Government of Tepetzintla and the Veracruz Ministry of Education, in their joint effort to strengthen and make visible Huasteca cultural heritage for the sake of sustainable development. In our research we seek to establish bases for an intercultural bilingual education that strengthens identity, recognizes community curriculum and makes schools relevant, according to the knowledge and teaching and learning processes developed by the indigenous community.

Keywords: learning, teaching, community education, intercultural bilingual education, community curriculum, indigenous people, Huasteca.

Introducción

Una mirada hacia la construcción de los saberes de las niñas y niños de la Huasteca necesariamente nos remite a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados desde la familia y la comunidad para la consecución del buen vivir durante la existencia en este mundo. El presente trabajo de investigación constituye un intento para analizar las prácticas de crianza según el sistema educativo propio de la comunidad.

El proyecto se titula “*Konemej tlen Uaxtekapan tlali*. Niñas y niños de la Huasteca en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el buen vivir” debido a dos razones fundamentales. Inicialmente, es un esfuerzo por construir un trabajo escrito que recupere los principios filosóficos que denotan las pautas culturales para el buen vivir de la población de Tepetzintla, así como la participación de los distintos actores desde los primeros años de vida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando como punto de referencia la lengua originaria, en este caso el náhuatl.

Segundo, la sistematización surgida es indispensable para articular la educación de la comunidad con la educación escolarizada; por cuanto responde a los propósitos del Grupo Cultural Huitzitzilin, Unidos por la Cultura A. C., el H. Ayuntamiento de Tepetzintla y la Secretaría de Educación de Veracruz, en el esfuerzo conjunto de fortalecer y visibilizar el patrimonio cultural de la Huasteca en aras de un desarrollo sostenible.

En nuestra investigación buscamos sentar las bases para una educación intercultural bilingüe, que fortalezca la identidad, reconozca el currículo comunitario y potencie una escuela pertinente, acorde a los saberes y los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por el pueblo originario.

Capítulo I

Planteamiento del problema

La atención a la situación de las niñas y niños del mundo para la satisfacción de su desarrollo pleno y armonioso durante las diferentes etapas de vida es un imperativo actual. Hoy en día, resulta indispensable tomar en cuenta la condición de las niñas y niños como sujetos de derecho y la obligación del Estado de proporcionarles una educación pertinente y de calidad hasta garantizarles las condiciones que les permitan la consecución del buen vivir desde el escenario comunitario, así como su desarrollo integral en los ámbitos nacional e internacional.

En este sentido, considerando que la composición pluricultural y plurilingüe de México exige enfrentar los retos en pro de una mejor calidad de vida, entonces el reconocimiento de los derechos de la niñez indígena, la exigencia de una educación basada en el fortalecimiento de la identidad y el aprecio por la diversidad constituyen los elementos de una problemática que merece ser visibilizada para encontrar alternativas de solución concretas.

El acercamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje¹ que se desencadenan en la comunidad brindará las oportunidades para distinguir la construcción de saberes que inciden en la formación del ser humano desde los principios asociados para el buen vivir y permitirá el potenciamiento de una normatividad jurídica que recupere los saberes locales en la socialización, personalización y educación de las niñas y niños de manera intra e intercultural.

En el presente trabajo, el análisis de los principios respecto del “buen vivir” o “vivir bien”² ofrece los elementos necesarios para coadyuvar al desenvolvimiento de la niñez en los diferentes ámbitos que guían su vida diaria, toda vez que dichos principios se transmiten desde la familia y la comunidad, vinculados a los procesos educativos en los distintos escenarios de la localidad. Los casos de estudio que se

¹ Las conceptualizaciones sobre enseñanza y aprendizaje se abordarán en los capítulos III. Marco teórico, IV Resultados y V Conclusiones.

² No es lo mismo “vivir bien” que “vivir mejor”. El “vivir bien” o “buen vivir” alude al mantenimiento del universo y el mundo, así como al equilibrio entre la vida y la muerte desde las concepciones de la comunidad. En cambio, el “vivir mejor” está referido a la idea de progreso y desarrollo, la cual va en detrimento de la diversidad biológica, lingüística y cultural. Sobre esta distinción hablaremos en el capítulo III. Marco teórico.

recabarán en esta investigación corresponden a la comunidad de Tepetzintla, situada en las faldas de la Sierra de Otontepec, perteneciente al estado de Veracruz. Dicha comunidad pertenece a la zona conocida como Huasteca veracruzana, cuya lengua originaria³ es el náhuatl.

Justificación

Este trabajo contribuirá a la valoración del sistema educativo propio de las niñas y niños de la Huasteca por cuanto se orienta al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el entorno familiar y comunitario. La organización de los resultados nos proveerá de insumos que permitan distinguir los principios asociados al buen vivir, así como describir las estrategias, escenarios y materiales que utilizan los diferentes agentes educativos desde el desarrollo de los primeros años de vida. Las estrategias nos llevarán a visualizar la metodología utilizada durante los procesos de enseñanza y aprendizaje propios. Los escenarios nos ilustrarán sobre el espacio-tiempo en el que transcurren las prácticas de los diferentes agentes educativos. Y finalmente, los materiales serán todos aquellos elementos necesarios para enseñar o aprender desde el contexto del pueblo originario huasteco.⁴

Puesto que el tema de los derechos indígenas cobra relevancia por cuanto los pueblos originarios han iniciado un proceso de empoderamiento y presencia en los escenarios nacionales e internacionales, la implementación de este proyecto resulta pertinente para explicar cómo los individuos asimilan las pautas culturales desde temprana edad y cómo esas pautas se ven obstaculizadas o aceptadas por las legislaciones actuales. Si bien existen normas establecidas por la Declaración

³ Se otorga especial importancia a la lengua originaria porque tan sólo “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (Wittgenstein 1986: 11).

⁴ De acuerdo con Bertely (2013), el Estado del conocimiento del COMIE en el área de Multiculturalismo y educación 2002-2011, reporta que en cuanto a los niveles y sujetos educativos atendidos en los estudios interculturales, la mayoría se enfoca a la educación primaria y, en últimas fechas, a la universitaria, quedando por indagar respecto a la educación preescolar, secundaria y media superior. Asimismo, señala que “habrá que investigar aún más acerca de la infancia, adolescencia y juventud indígena *en y más allá* de las escuelas, cuando el énfasis se coloca en el alumnado y los profesores” (Bertely 2013: 61). Por un lado, nuestra investigación contribuye al tema, ya que pone énfasis en el seno de la comunidad para acercarse a los sujetos en formación desde los primeros años de vida. Por otro, aporta hacia la consolidación del proyecto educativo, social y político que se viene gestando desde las necesidades y demandas del propio pueblo originario.

de los Derechos de los Niños, el convenio 169 de la OIT, la Constitución Política, la Ley General de Educación, la CDI y la SEP destinados a fortalecer la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, así como el desarrollo integral de la niñez mexicana, es necesario mencionar que dichos preceptos aún no han tenido cabida de modo acorde al sistema educativo propio de la cultura de referencia inmediata. Dicho sea de paso, no he encontrado el instrumento jurídico que considere los Derechos de las niñas y niños indígenas porque no existe. La información disponible sobre infancia indígena versa -en su mayoría- sobre los desafíos que enfrentan los países en torno a los indicadores de pobreza, educación, salud o vivienda, todos de modo acorde al mundo occidental.

Describir y analizar las prácticas de crianza de las niñas y niños de la Huasteca tiene por finalidad hacer conocer tanto a educadores y especialistas, cómo desde el nacimiento y en los primeros años de vida⁵ existen procesos de enseñanza y aprendizaje propios guiados por los principios asociados al buen vivir, los cuales definen a las nuevas generaciones las habilidades, capacidades, roles, funciones y facetas de su identidad cultural. Estas prácticas de crianza serán analizadas a través de las dimensiones que conforman el mundo huasteco: Tlaltipaktli (territorio), Miktlan (inframundo) e Iluikatl (plano celeste) con la participación de los diferentes agentes educativos.

De la misma manera, existe el intento por denotar cómo se produce y genera el saber en una unidad social concreta. Respecto de ello, debemos mencionar que no nos proponemos evidenciar un determinado esencialismo cultural o manifestar cierto etnocentrismo, por el contrario, existe la apertura hacia el pluralismo epistemológico.

El pluralismo epistemológico por lo tanto no se plantea como propósito “legitimar” ningún tipo de conocimiento en particular, sino explicar cómo es posible que existan distintos tipos de conocimientos y que todos, aun respondiendo a distintas normas y valores epistémicos, sean legítimos [...] se plantea contribuir a ese sustento, explicando precisamente que la legitimidad de cada saber o conocimiento no debe provenir de otros, ni de otras prácticas, sino que debe buscarse esa legitimidad en términos de las prácticas en donde se genera y se aplica ese mismo conocimiento. (Olivé, 2013: 43)

⁵ Conviene puntualizar que el presente trabajo estará focalizado principalmente en dos etapas de vida: konetl (bebé) y siuapil uan okichpil (niña y niño). Sobre las etapas de vida, véase Crianza huasteca y etapas de vida, pp. 28, capítulo IV Resultados).

En virtud de lo anterior, se considerarán las observaciones en las familias durante los diversos trabajos de campo, también los registros de conversaciones y entrevistas con ancianos, parteras, niñas, niños, jóvenes, padres y madres de familia, así como profesores y autoridades locales.

En esta investigación abordaremos la procreación, embarazo y parto, así como las distintas etapas de vida, es decir, desde *konetl* (bebe), *siuapil uan okichpil* (niña y niño), *ichpokatl uan telpokatl* (muchacha y muchacho), *siuatl uan tlakatl* (mujer y hombre) y finalmente, *ueyinana uan ueyitata* (abuela y abuelo).

Principalmente, nos focalizaremos en las dos primeras, es decir, *konetl* y *siuapil uan okichpil*, no de manera aislada sino en interacción con los diferentes agentes educativos, tal como acontece en la vida comunitaria.

El presente trabajo ha de realizarse debido a la falta de estudios que reflejen los procesos de transmisión de los saberes originarios en la Huasteca veracruzana y la tendencia de los planteles escolares a legitimar competencias descontextualizadas, que en menor escala apuestan por la especificidad cultural y el respeto a la diferencia.

Como se advierte, no se trata de incorporar o integrar los saberes indígenas al plan de estudios nacional. En nuestra investigación buscamos sentar las bases para una educación intercultural bilingüe, que fortalezca la identidad, reconozca el currículo comunitario y potencie una escuela pertinente, acorde a los saberes y los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por el pueblo originario

Objetivos

Objetivo general

Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje para el buen vivir de las niñas y niños de Tepetzintla, Veracruz.

Objetivos específicos

- Identificar los principios asociados al buen vivir presentes en la educación propia de las niñas y niños de la localidad.

- Describir los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el seno familiar y comunitario.
- Interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los significados profundos contenidos en términos cotidianos en lengua náhuatl.
- Analizar los puntos de vista de la comunidad respecto al modelo educativo de la escuela.

Preguntas de investigación

Como hemos notado, el interés de este trabajo radica en el acercamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje contruidos desde la familia y la comunidad. Para ello, se distinguirán los principios asociados al buen vivir y se describirán las prácticas de crianza utilizadas por los diferentes agentes de la localidad. En el marco de dicha investigación se espera incidir en las siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Cuáles son los principios que se atribuyen al buen vivir en la comunidad de Tepetzintla?
- ✓ ¿Cuáles son las prácticas de crianza que transmiten los principios filosóficos del buen vivir?
- ✓ ¿Cómo se construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la educación propia?
- ✓ ¿Quiénes educan y bajo qué circunstancias en la familia y la comunidad?
- ✓ ¿Cuáles son las estrategias, escenarios y materiales utilizados por los agentes educativos desde la educación propia?
- ✓ ¿Qué tipo de roles asumen las niñas y niños en la construcción de saberes⁶ para el buen vivir?

⁶ Morín (2003) distingue sabiduría de conocimiento. De acuerdo con este autor, la sabiduría es la forma reflexiva de traducir la realidad, mientras que el conocimiento es la forma de organizar la traducción de la realidad. En náhuatl el concepto Totlalnamikilis (nuestra sabiduría) expresa los conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos y pensamientos contruidos y transmitidos desde la concepción, el nacimiento, la vida en la Tierra-territorio, la muerte e incluso después de la muerte.

- ✓ ¿Qué expectativas tienen los comuneros respecto de las instituciones escolares asignadas a la educación infantil?

Contexto Histórico Regional

Tanto el fortalecimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas (ONU 2007), como la conservación y protección del patrimonio material e inmaterial (UNESCO 2003) resultan indispensables en las agendas internacionales y se particularizan en las diferentes regiones, incluyendo América Latina y el Caribe.

México siendo un país diverso en términos biológicos, lingüísticos y culturales posee potencialidades de un extremo geográfico a otro por cuanto presenta características sobresalientes relacionadas con el patrimonio de cada pueblo originario en su interior. Entre las culturas mesoamericanas que albergan un contexto geográfico en varios estados de la República, así como varias lenguas pertenecientes a familias lingüísticas diferentes, encontramos a la Huasteca.

La Huasteca es el término con el que se conoce al territorio de una civilización de por lo menos cuatro milenios de antigüedad, con una cultura particular de indudable importancia en la formación de Mesoamérica. La ocupación de este espacio se ha dado por un mosaico de culturas y pueblos diversos, que han compartido el territorio y una historia común. En términos culturales se ha definido generalmente con base al grupo huasteco hegemónico, sin tomar en cuenta la diversidad lingüística ni su múltiple filiación étnica. La identidad no puede considerarse un concepto homogéneo en la Huasteca, en la medida en que constituye una sociedad multiétnica plural, en la que se articulan identidades y culturas diferenciadas. Sin embargo, comparten rasgos comunes como sociedades indígenas pertenecientes a la tradición mesoamericana en las que la lengua, la historia y el territorio compartido, el estilo de vida, el sistema cosmológico y la relación con la tierra, conforman los elementos de identidad que los definen⁷.

La Huasteca se localiza en un área selvática de clima tropical que atraviesa a Tamaulipas, San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz. La presencia de los pueblos huastecos se manifiesta tanto en una epistemología indígena caracterizada por los principios filosóficos relacionados al buen vivir desde una edad temprana, la construcción y transmisión de los saberes originarios que se practican en el

⁷ En línea: http://www.cdi.gob.mx/ini/perfiles/regional/huasteca/04_identidad.html Fecha de consulta: 23/03/2011

contexto y en las relaciones con otros pueblos, así como en su participación ciudadana histórica y vigente.

Es indiscutible la importancia de la Huasteca, región ubicada al norte de México, entre la costa norte del Golfo de México y la Sierra Madre Oriental, pues hoy como ayer las aportaciones de sus habitantes, económicas, culturales y religiosas —en la formación de Mesoamérica, en la de la Nueva España y, posteriormente, en la consolidación del Estado Mexicano— han contribuido sobremedida al sostenimiento de la sociedad mayor que les engloba. (Pérez y Ruvalcaba 2003: 9)

Los huastecos fueron un grupo maya que por cuestiones de conquista, expansión del imperio Azteca y migraciones de otros pueblos paulatinamente llegaron a ser sometidos. Algunas comunidades huastecas adoptaron una arquitectura, costumbres, prácticas y la lengua que aquellos últimos les heredaron volviéndose un punto de encuentro de al menos dos culturas mesoamericanas: la maya ancestral y la mexica o azteca. De este modo, constituyeron a los nahuas de la Huasteca.

Según el Códice Telleriano Remensis [...], durante el Postclásico tardío en el año macuilli tochtli (1458), los mexicas extendieron su imperio hasta la Huasteca, sujetando a su servicio la provincia de Chicoaque durante el reinado de Moctezuma I. A partir de esta fecha se instalaron en la región importantes guarniciones mexicas que aseguraron el dominio y los tributos consistentes en collares de jade, plumas y piedras preciosas. Todo parece indicar que varias veces cobró su libertad pues en años posteriores los aztecas insistieron en volverlos a someter. (Gómez 2002: 26-27)

Actualmente, en la Huasteca coexisten hablantes de náhuatl (familia lingüística yuto-nahua), tének (familia maya), otomí (familia oto-mangue) y tepehua (familia totonaco-tepehua). Si bien, el tének posee la denominación como lengua huasteca (INALI 2005), conviene resaltar que en la región se cuenta con una gran diversidad lingüística y en tales circunstancias, “el pueblo huasteco no sólo consideraría diferentes poblaciones en distintos estados de la República sino también diferentes familias lingüísticas, agrupaciones y variedades que, lejos de atomizar a los hablantes más bien constituyen rasgos que perfilan un mismo sentido de pertenencia, una identidad huasteca no basada en la lengua” (Argüelles 2008: 239). Inclusive, dentro de la familia maya, los huastecos (tének) constituyen un pueblo originario distinto en términos culturales.

La antropología física y la lingüística establecen un nexo indiscutible entre los huastecos y la gran familia maya, pero desde un punto de vista cultural, los huastecos

se distinguen de todos los demás pueblos mayas. La lengua huasteca pertenece a la familia maya, pero aparentemente ha estado aislada desde hace 3 000 años, como lo conforman los cortes estratigráficos realizados tanto por Gordon F. Ekholm como Richard S. MacNeish. Cabe suponer que hacia 1000-1500 a.C. los pueblos mayas ocuparon la costa del Golfo de México. Más tarde, probablemente fueron obligados a retroceder hacia el sureste, dejando atrás a los huastecos. (Stresser-Péan 2006:34)

En nuestra investigación, se abordarán las prácticas culturales, los principios filosóficos y los procesos educativos de los nahuas de la Huasteca, considerando su nombre desde el territorio en que habitan: “Su nombre proviene de (su) tierra, el nombre de ese lugar llamado Cuextlan. Quienes viven en esa tierra, según se dice, son nombrados Cuextecas. El nombre de uno (en singular) es cuextékatl” (León-Portilla, 1965: 21)

Bajo este análisis nos situaremos en el norte de Veracruz, específicamente en Tepetzintla⁸, ya que como parte del pueblo originario huasteco de lengua náhuatl (*tepetl* significa cerro y *sintlá*, lugar; de ahí tenemos “lugar al pie del cerro”), ha venido enfrentando el desplazamiento de la lengua originaria por el castellano, adaptándose al escaso manejo de su territorio y resistiendo los embates de una escolarización que no potencia el sistema educativo propio. Los mecanismos de resistencia que los habitantes han ido construyendo para mantenerse como un pueblo huasteco en aras de un Estado neoliberal que insta a la globalización se visualizan principalmente en su forma de producción agrícola, el manejo del calendario agrofestivo y las prácticas originarias ligadas al buen vivir, construidas desde los ámbitos familiar y comunitario.

Si bien en el municipio se cuenta con los niveles de educación básica y media superior, hoy en día la población de 5 y más años con primaria, alcanza apenas los 6, 246 habitantes de un total de 13, 949 (INEGI 2010). Actualmente, resulta interesante acercarnos a la construcción de los saberes desarrollados entre las distintas generaciones con base en los principios filosóficos para el buen vivir, por cuanto los datos nos permitirán identificar las falencias del sistema escolar implementado en el municipio y a su vez, nos brindará la oportunidad de organizar

⁸ Se localiza a 21°10' de latitud norte y 97°51' de longitud oeste, a una altitud de 260 msnm (INEGI 2010).

y sistematizar un currículo diversificado, abierto e intercultural, que nos lleve a las potencialidades para un desarrollo sostenible.

Capítulo 2

Marco teórico

Educación

Las culturas comparten la necesidad de incorporar a los nuevos miembros a la vida social de la comunidad, sus normas, formas discursivas, saberes, valores, tecnologías, epistemologías: es la condición para su reproducción social y la conformación de los sujetos en su devenir histórico. La educación es precisamente ese proceso dinámico entre reproducción y construcción del capital cultural y simbólico (Bourdieu 1996) por los integrantes de la sociedad de la que se forma parte. En este sentido:

La educación es un proceso de múltiples procesos y momentos multidireccionales de transmisión, adquisición (Puiggrós 1995 -legado), producción, intercambio, resignificación y empowerment (TAPIRE) en el interjuego de articulaciones entre las múltiples diferencias de distinto orden que se generan y circulan en el entramado social; esto es, entre las diferencias e interrelaciones de los juegos de lenguaje que lo constituyen y en él circulan. Procesos y momentos generados – interjuego de diferencias - a través de los cuales se constituye la subjetividad, la identidad, se constituyen los seres humanos. (de Alba, 2011: 3)

Conviene señalar que todas las culturas establecen instituciones y mecanismos para reproducirse socialmente y desarrollan para ello sus propios objetivos pedagógicos, metodologías, escenarios de aprendizaje y agentes educativos, cuya práctica es reconocida y legitimada socialmente para construir, transmitir e inclusive, evaluar determinados conocimientos. No olvidemos que: “Todo sistema educativo es una forma política de conservar o de modificar la aprobación de los discursos con los saberes y los poderes que los discursos se llevan consigo” (Foucault, citado por Eribon 1989: 271-272).

De lo anterior se desprende que el término educación se encuentra asociado al conjunto de procesos que permiten la participación de los sujetos en la adquisición, construcción y resignificación de la cultura. Además, puesto que cada sociedad fija sus metas epistemológicas y pedagógicas desde su particular

Horizonte Ontológico Semiótico (de Alba, 2009), el desarrollo cognitivo de los niños y su proceso educativo están relacionados con los problemas concretos que su singular sociedad tiene que resolver.

Educacion-es frente al etnocentrismo occidental

¿Estaremos ya camino de reconocer que democracia, cultura, educación, entre otros, deben escribirse en plural, de forma tal de reconocer nuestras diferentes historias y nuestras diferencias civilizatorias y de proyectos de vida? ¿Cuánto? ¿Dónde?
(Com. López 09/08/2015)

Históricamente, en nuestra región las experiencias curriculares y de socialización desarrolladas en el ámbito familiar y comunitario han estado al margen de la formación escolar de los niños y niñas indígena-originarios. La cultura, los saberes, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje propios han sido excluidos o llevados a la clandestinidad bajo la educación denominada “informal”.

Tales circunstancias se han dado debido a que la Instrucción Pública se ha constituido como “la ficción social instituida de la desigualdad como retraso” (Ranciére, 2003: 72), a través de sus explicaciones y de esos exámenes que las controlan.

Resolver la dicotomía entre escuela-pueblo o civilización-atraso, nos llevaría necesariamente a revisar, qué se entiende por educación o educacio-nes frente al etnocentrismo occidental impuesto⁹. En el presente trabajo abordaremos la educación “no oficial” frente al etnocentrismo occidental, considerando que “la igualdad no era un fin a alcanzar sino un punto de partida, una *suposición* que hay que mantener en toda circunstancia. (Ranciere 2003: 75). Por cuanto es posible reconocer que no hay un único Horizonte Ontológico Semiótico (de Alba, 2009) ni “una única forma de conducta racional ni de obtener conocimientos válidos, sino que de hecho hay una diversidad de formas racionales de actuar y de conocer” (Olivé 2003: 39). Lo cual requiere de una concepción pluralista de la educación, el

⁹ En primer término [es necesaria] *la decolonización epistemológica*, para dar paso luego a una nueva *comunicación inter-cultural*, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra *racionalidad* que pueda pretender, con legitimidad, *a alguna universalidad*. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que *la específica cosmovisión de una etnia particular* sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad. (Quijano, 1992: 447)

conocimiento y la racionalidad. Considerar lo contrario, nos mantendría en la desigualdad que prevalece en el mundo social. Tal como señala Ranciere (2003):

[...] el mundo social no es simplemente el mundo de la no–razón, es el de la sinrazón, es decir, el de una actividad de la voluntad pervertida, poseída por la pasión de la desigualdad. Los individuos, al *conectarse* los unos a los otros en la *comparación*, reproducen continuamente esta sinrazón, este atontamiento que las instituciones codifican y que los explicadores solidifican en los cerebros. (Ranciere 2003: 46)

Hoy en día, la desigualdad que opera en los sistemas educativos oficiales del mundo occidental neoliberal, específicamente entre los países de la OCDE¹⁰ (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), toma como referente el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber –de corte occidental–. El informe PISA evidencia aquellos países que han alcanzado un “buen rendimiento” y, a su vez, establece metas ambiciosas para los que no han alcanzado esos niveles. De modo que, al existir desigualdad en los resultados de los indicadores¹¹ caemos en la cuenta de que “lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia” (Ranciere 2003: 25).

Modelo educativo occidental=Modelo superior=Modelo universal
Modelo educativo indígena=Modelo inferior=Modelo local

Al parecer, “lo occidental” supone el progreso, lo civilizado y desarrollado¹², mientras que “lo indígena” constituye la carencia, el rezago y el problema¹³, pues

¹⁰ El 18 de mayo de 1994, *México* se convirtió en el miembro número 25 de la *OCDE*. En línea: www.oecd.org/centrodemexico/ Fecha de consulta: 27/04/2015

¹¹ Aunado a la prueba PISA, en la región de América Latina y el Caribe se han aplicado otras evaluaciones internacionales (1995-2013): ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Además, en el caso de México, las evaluaciones nacionales han sido EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo) y ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). Para mayor información véase: <http://www.unesco.org/santiago>

¹² [...] la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberalcapitalista; 3) la naturalización u

al pretender alcanzar los estándares internacionales más nos alejamos de la educación propia y sus criterios de validez situados. Pareciera que los intereses económicos, sociales y políticos de la OCDE presuponen el devenir de las personas y condicionan la formación educativa recibida en los centros escolares durante diferentes etapas de vida. Desde mi punto de vista, dirimir la desigualdad ha de pasar necesariamente por un proceso de justicia curricular (Torres 2011).

La justicia curricular es el resultado de analizar críticamente los contenidos de las distintas disciplinas y propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar a las nuevas generaciones. Obliga a tomar conciencia para que cuanto se decida y realice en las aulas sea respetuoso y atienda las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres, 2011: 34)

Situación compleja, pues cada vez que se implementa un nuevo plan de estudios o una nueva reforma educativa en nuestro país, se evidencia un déficit de formación y de participación de los maestros y de la sociedad en la orientación y evaluación¹⁴ de las actividades educativas. Incluso, tales relaciones de desigualdad evidencian también la verticalidad de la educación “intercultural” oficial.

De cierto modo, la retórica de la educación “intercultural” está disfrazando en el ámbito nacional la realidad de la castellanización y la asimilación cultural, lo que encubre relaciones desiguales de poder dentro del ámbito educativo. A contracorriente de la política educativa del Estado, las experiencias de los indígenas zapatistas indican que no tiene sentido definir una enseñanza pertinente desde un punto de vista cultural desde afuera de las comunidades étnicas y sus instancias de representación interna. (Baronnet et.al 2012: 44)

La toma de decisiones para articular el currículum nacional y el currículum comunitario propio (CCP), incluiría la participación de los actores de la escuela y la comunidad en su conjunto: no de manera aislada sino colectiva y en relación horizontal. Para ello, primero deberíamos reconocer otras formas de educar y educarse, sin oponer la idea de superioridad e inferioridad en el género humano:

ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber. (Lander 2000: 22)

¹³ A partir de caracterizar las expresiones culturales “tradicionales” o “no-modernas”, como en proceso de transición hacia la modernidad, se les niega toda la posibilidad de lógicas culturales o cosmovisiones propias. Al colocarlas como expresión del pasado se niega la posibilidad de su contemporaneidad. (Lander 2000: 26)

¹⁴ A partir del ciclo escolar 2014-2015, en nuestro país se implementa el nuevo PLANEA (Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes).

“Dicha sociedad sólo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos” (Ranciere 2003: 41).

A propósito de la educación propia

Reconocer otros tipos de educación implicaría reconocer otras pedagogías, las cuales se han mantenido insumisas (Medina 2011) y en resistencia (Baronnet et. al 2012). Estos sistemas educativos propios consideran la formación de la persona en términos distintos al mundo occidental: son diversos y no estandarizados, enfatizan la identidad cultural y establecen correspondencia a un contexto situado.

Entre los tzotziles de Zinacantán, Chiapas, la expresión *ta xtal xa xch'ulel* ‘ya viene el alma’ se refiere al proceso por el que atraviesa un infante para convertirse en “persona”, proceso que implica la capacidad gradual de atender, entender, comunicar, participar y actuar de manera zinacanteca. (De León 2005: 25)

Como vemos, el proceso educativo implementado por cada comunidad indígena ha de adaptarse a las necesidades locales y al contexto sociocultural específico, tomando como punto de partida, los procesos de enseñanza y aprendizaje propios desde las conceptualizaciones que surgen en cada lengua originaria, toda vez que “En el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna” (Ranciére 2003: 8). En el caso de Zinacantán, los procesos de aprendizaje tales como atender, entender, comunicar, participar y actuar se vehiculizan a través del *tsotsil* sin que medie la explicación a la usanza escolar sino la conversación o el diálogo de la cotidianidad. Desde mi punto de vista, resulta crucial comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje propios, puesto que el aprendizaje no comienza en el momento de ingreso a la escuela, menos aún, al escuchar al docente explicador.

La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. (Ídem)

Aunque parezca una obviedad que el aprendizaje pueda darse mediante una diversidad de metodologías en diferentes sociedades o culturas, en los centros escolares la explicación llevada al autoritarismo que silencia, prevalece para

imponerse al alumno en tanto infante. Y no es un tema de competencias docentes sino de un lastre vigente inadecuado de las escuelas oficiales.

En el fondo, todavía seguimos lastrados por una concepción de la infancia completamente inadecuada a los tiempos que nos está tocando vivir. Conviene no olvidar que la etimología latina *infans* alude a una etapa dominada por carencias. La palabra está compuesta del prefijo privativo *in* y el participio presente *fans*, del verbo *for, fari, fatus sum*, que significa *hablar, decir*; de modo que, literalmente, *infancia* significa *ausencia de habla; el que no habla*; o sea, quien no tiene nada que decir y, por tanto, no necesita hablar. Preguntemos a cualquier persona que haya estado escolarizada cual es la palabra que más veces escuchó en las aulas. Sus respuestas harán visible el autoritarismo del modelo todavía vigente en un buen número de aulas escolares; con seguridad sus respuestas serán que lo que más veces escucharon fueron expresiones como: “silencio”, “cerrar la boca”, “no habéis” (Torres, 2014: 74)

De modo contrario a la cultura escolar, encontramos que en la cultura tseltal “no existe la palabra alumno que, etimológicamente significa ‘el que debe ser alimentado’, puesto que es necesario que cada uno adquiriera la sabiduría por sí mismo” (Maurer 2006: 61). De acuerdo con este autor, el aprendiz que indica actividad, casa mejor con jnopajel “el que se acerca para aprender” (Idem.). Así tenemos que en los sistemas educativos no occidentales se aprende principalmente mediante la experiencia vivida. Ahí donde “La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión.” (Ranciére 2003: 9), los saberes y los aprendizajes se tejen a través del ejemplo y la práctica, tal como sucede también para los ayuujk jay’y o pueblo mixe en Oaxaca.

Wejen Kajen es una forma de construcción de la persona humana, de conocimientos, de aprendizajes y enseñanza muy distintas al mundo occidental de la escuela oficial. Para los ayuujk jay’y de Tlahuitoltepec se educa y se aprende a través de la experiencia vivida, es decir, por medio de hacer las cosas con el ejemplo y la práctica vivenciada. En Xaamkëjxpëtt, la construcción de conocimientos se basa en la palabra vivenciada, no del educador, sino de la familia y de la comunidad. (Reyes, 2009: 137)

Por tanto, la construcción de una propuesta curricular que dé cuenta de la diversidad y lo que implica vivir en una sociedad indígena-originaria permitiría distinguir que no es la desigualdad (contraída por los indicadores internacionales) sino el derecho a la diferencia (sustentada en el carácter pluricultural y plurilingüe de nuestras comunidades) el principio para una mejor calidad educativa y por consiguiente, una mejor calidad de vida.

Los niños takana incluso deben aprender los distintos lenguajes que existen en la naturaleza y saber interpretar estos mensajes, pues esto es importante para tener éxito y eficiencia en actividades productivas, como la caza y la agricultura. Esos lenguajes son: Ejije s’a yana (el habla del monte), Animalu kuana s’a yana (el lenguaje de los animales), aki kuana s’a yana (el lenguaje de las plantas), yawi s’a yana (el

lenguaje del agua), beni s'a yana (el lenguaje del viento, badhi s'a yana (el lenguaje de la luna). (EIBAMAZ/CIPTA 2010: 44)

Me parece que hoy en día continúa la búsqueda de una pedagogía diferente, la cual podríamos resumir como “una pedagogía desde, en y para la diversidad” (López 2002), por cuanto nos hace falta una pedagogía que dé cuenta de la realidad actual del mundo.

El mundo es un conglomerado de culturas y de lenguas y si queremos responder a esa situación del mundo, la educación del siglo XXI tiene que ser que se imponga a sí misma la recuperación de esa diversidad, dar cuenta de ella y preparar a los educandos para que estén mejor habilitados para manejar y procesar esa diversidad. (López 2002: 219)

Desde mi punto de vista, resulta crucial reconocer los sistemas educativos propios así como los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los marcos culturales de referencia inmediata, pues es la implementación de la educación propia la que “crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural, la organización social y política, y los planes de vida para lograr un buen vivir comunitario en armonía con la madre tierra.” (CRIC 2010: 6).

Ciertamente, la educación de cada pueblo o cultura tendría que revitalizarse de manera intergeneracional de cara a un futuro sostenible y aunado a un proceso de consentimiento, previo, libre e informado respecto de lo que las instituciones escolares ofrecen a los educandos. Bertey (2009), a la luz de las experiencias y modelos educativos desarrollados por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), señala que “la calidad y pertinencia educativas exigen modelos de innovación relevantes, bajo control indígena, que consideren el conflicto intercultural, el ejercicio de la dominación y el desequilibrio socio-ambiental del planeta” (Bertely, 2009: 22).

Ixtlamachtiliztli: un acercamiento al concepto náhuatl de educación

La definición que tomaré para guiar el transcurso de este trabajo consiste en el concepto náhuatl ixtlamachtiliztli, el cual significa “dar sabiduría a los rostros ajenos” (León-Portilla 1958: 195), cuyas finalidades se concretan en “ixtli” (la cara) y “yolotl” (el corazón). La cara es la presentación del humano ante los otros humanos, el corazón es el buen vivir y convivir.

Un breve análisis lingüístico del término *ixtlamachiliztli*, nos revelará los matices de su significado. Se trata de un compuesto de los siguientes elementos: *ix* (*tli*: al rostro, o a los rostros) y *tlamachiliztli*, sustantivo de sentido pasivo y de acción aplicativa. Se deriva del verbo macho voz pasiva de *mati*: “saber”. En su forma terminada en *-liztli*, toma el sentido unas veces abstracto, y otras de acción que se aplica a alguien. Aquí al anteponersele el semantema radical de *ixtli*, “rostro”, obviamente indica que se aplica a éste, como sujeto pasivo, la transmisión de la sabiduría. Creemos, por consiguiente, apegarnos al sentido original del término *ixtlamachiliztli*, al traducirlo como “acción de dar sabiduría a los rostros (ajenos)”. (Op. Cit. 196)

De acuerdo con León-Portilla (1958) se educa porque existe la necesidad de formar a los hombres y mujeres para humanizarlos y volverlos sabios. Este sentido, finalidad y carácter moral de la *ixtlamachiliztli* o concepto náhuatl de educación, recogido por fray Andrés de Olmos, versa como se indica a continuación:

Comenzaban a enseñarles:
cómo han de vivir;
cómo han de obedecer a las personas,
cómo han de respetarlas,
cómo deben entregarse a lo conveniente, lo recto
¿
(Garibay 1943: 31)

Bajo esta acepción, focalizaré la enseñanza desde los agentes que educan, las estrategias que implementan y las circunstancias en las que este proceso se desarrolla. Primordialmente, me remitiré a los ámbitos familiar y comunitario, ya que las nuevas generaciones se educan en interacción con los otros, es decir, no solamente entre pares sino en relación directa con los miembros del hogar y la comunidad.

Educación entre los huastecos de lengua náhuatl

La educación huasteca conforma un sistema de saberes que se construyen y transmiten desde los principios, prácticas y valores que la cultura despliega para su reproducción. En las actividades que los agentes educativos efectúan tanto en el plano familiar como comunitario “la educación puede verse como un proceso interrelacionado en el que no existe una disección tajante para enseñar y aprender porque la hechura de la experiencia y del pensamiento se da de manera holística” (Arguelles 2010: 82).

Así, cada vez que alguien transmite “lo que sabe”, hay otro que aprende o “se enseña”. No existe una separación entre aprendizaje y enseñanza. El proceso educativo es el resultado de un quehacer colectivo y personal: yo te enseño a ti, pero a la vez, tú te estás enseñando a ti mismo.

En esta investigación partimos de considerar que enseñar es una acción que involucra por lo menos dos personas: una en condiciones de respeto, interés y atención hacia quien transmite la sabiduría; otra en una situación de disposición, paciencia y seguridad de lo que enseña. “Tlamachtia” es el verbo entendido como “enseñar” y “nimitsmachtiti” se refiere al proceso en que alguien enseña a otro alguien a asimilar y construir las prácticas culturales de la familia y la comunidad.

Tlamachtia porque les enseñan a todos, les dan clases los maestros. Ne tlamachtia maestros. A los que estudian les dan clases, ese es la enseñanza. In inchan tlamachtia, en su casa. Ne tochan, a la casa, pues si dan clases como aquí en la casa estudian. Se enseñan a estudiar, todo. Momachtia tlatzoma, quiere decir se enseñan a bordar. Se enseñan a hacer comida, se enseñan a guisar también. Se enseñan a bordar, a tortear se enseñan, el que no puede. A los niños les enseñan a estudiar, a barrer, lo que quieran, lavar trastes y a comer. Les enseñan cómo van a comer, cómo van a dormir, cómo se van a bañar, todo eso, todo eso es enseñanza, les enseñan porque no pueden todavía. Les enseñan a hablar, kinmachtia tlajtoa, tlajtoa quiere decir hablar. Todo eso. (Ent. Sra. Hernández 02/01/2015)

Por ejemplo, coincido con Maurer (2006) cuando señala que entre “la cultura tseltal no se imparte enseñanza como se la entiende popularmente, es decir ‘la transmisión de conocimientos del maestro al discípulo’”, porque del mismo modo en la Huasteca, los aprendices tienen un papel agentivo sobre la construcción del saber (nimomachtiti-me enseño). Sin embargo, noto la diferencia con la Huasteca cuando el autor expresa que “además hay que tener en cuenta que entre los tseltales no se acostumbra ‘dar instrucciones’ ni se enseña cómo hacer las cosas” (Maurer 2006: 61), porque en la lengua náhuatl sí existe el prefijo *xi-*, que añadido al verbo forma el imperativo y por otro lado, la metodología utilizada por los agentes educativos se basa en el *nimitsmachtiti* (te enseño). Aunado a lo anterior, mientras él sostiene que en la cultura tseltal no hay enseñanzas sino aprendizajes “Así, por ejemplo, si un muchachito no sabe cómo manejar bien el machete, no se le corrige, sino que se le deja para que, a base de observación y práctica, aprenda por sí mismo a hacerlo correctamente” (Idem.), entre los huastecos de lengua náhuatl encuentro dos agentes: quien se enseña y quien permite, deja

(participación tácita) o propicia que el otro se enseñe, en correspondencia a dos procesos: me enseñó (nimomachtiti) y te enseñó (nimitsmachtiti).

En cuanto al aprendizaje basado en el “me enseñó” señalaré que éste se desarrolla en el medio social para posteriormente convertirse en un proceso individual que consiste en adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Pues si nos acercamos al mundo social en la formación de las niñas y niños encontramos que “desde una perspectiva más amplia, un análisis de lo cognitivo y del contexto precisa que las características de la tarea y del acto cognitivo se examine a la luz de la meta de la actividad y de su contexto interpersonal y sociocultural” (Rogoff 1993: 29-30). Es por ello que esta investigación se basa en la descripción de los procesos que resultan de la interacción con los otros, es decir, las actividades desarrolladas por los aprendices y los agentes educativos según el tejido socio-cultural.

[...] el proceso pedagógico se inicia en las actividades sociales –productivas, recreativas, rituales– que constituyen la vida diaria en la comunidad en toda su diversidad y en todos los ámbitos naturales. En las actividades sociales, el comunero usa y manifiesta sus competencias, sus habilidades gestuales y discursivas, en una palabra, sus “conocimientos”, los que entendemos, desde luego, no como un saber abstracto mental o puramente verbal, es decir, expresable en palabras, sino como un saber hacer y un saber decir *implícitos* en las actividades. (Gasché. 2010: 121)

En virtud de lo anterior, las prácticas de crianza relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje para el buen vivir nos permitirán organizar y sistematizar la construcción de saberes desde el entorno familiar y comunitario, específicamente en el contexto de una localidad asentada en territorio originario. El proceso educativo efectuado por las familias de la región constituye el foco de atención.

Ahora bien, si la educación transmite o construye sabiduría, entonces conviene enfatizar que este totlalnamikilis entendido como “nuestro pensamiento” o “nuestra sabiduría” se caracteriza por:

- Los conocimientos útiles para la vida sobre la faz de la Tierra y en interacción con el plano celeste e inframundo.

- Las actividades desarrolladas para el bienestar físico y espiritual en correspondencia al calendario agrofestivo local.
- Los sentimientos y pensamientos presentes en cada persona y cada labor emprendida.
- Las peticiones y agradecimientos hacia Toteko (nuestro Señor o guía), así como a los Tlalchanej (Señores y Señoras de la Tierra).
- 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 en Totlaltipaktli (nuestro territorio).
- El cuidado de lo que nos pertenece y a quienes pertenecemos en nuestro paso por el mundo.

Puesto que totlalnamiikilis es asimilado y construido en diferentes momentos de vida, los huastecos otorgan determinada denominación a los sujetos en formación: konetl (bebé), siuapil uan okichpil (niña y niño), ichpokatl uan telpokatl (muchacha y muchacho). Dicha denominación no se basa en criterios como la edad, sino en el desarrollo de ciertas capacidades físicas, en la creatividad para realizar las tareas encomendadas por los mayores o en la eficacia de las sugerencias y maneras de resolver situaciones.

Las teorías locales sobre desarrollo infantil de diversas culturas refieren a momentos de maduración y adquisición de competencias que no coinciden necesariamente en edad de los pequeños, los parámetros para determinar maduración pueden variar de cultura a cultura. (De León 2005: 40)

Los individuos huastecos atraviesan diferentes etapas de vida que comienzan con su nacimiento y paulatinamente se van construyendo durante su existencia en la Tierra. Ello se relaciona con el crecimiento físico, la maduración cognitiva, los roles y funciones que desempeña dentro del hogar, así como la participación activa en los eventos de la localidad.

Educación Intercultural Bilingüe

Si la interculturalidad como argumento socio-político implica la concreción de una sociedad incluyente con miras al afianzamiento de la identidad cultural e incita a

una transformación de las relaciones de poder en un Estado neoliberal¹⁵, resulta conveniente acercarse a las comunidades originarias para sustentar la aceptación de la diversidad, el respeto a la diferencia y la apertura hacia relaciones democráticas que pugnen por la equidad. Dicha situación cobra relevancia porque...

Hablar de interculturalidad, situarse en ella, supone un cambio total de paradigmas relativos a la construcción social en sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingües. Por ende, cuando hablamos de educación intercultural apelamos a una noción y a una visión distintas de Estado y de sociedad que buscan superar la visión inicial que llevó a nuestros países a estructurarse como Estados uninacionales pese a su histórica condición de sociedades multiétnicas y al hecho que, en muchos de ellos, las minorías españolizadas y occidentalizantes llevaron a cabo una violenta opresión étnica sobre las masas indígenas. (López 2004: 249-250)

Buscar las condiciones para otorgar el justo valor a las diversas culturas en el Estado actual es un asunto pendiente que insta a transformar las relaciones sociales del contexto inmediato para que puedan articularse las expectativas de la familia y la comunidad con el sistema educativo “oficial”. En el estudio propuesto se pretende desentrañar una EIB que recupere las voces de todos los actores implicados y mantenga una visión propia. De esta forma podrán articularse las expectativas de la familia, la comunidad e incluso otras instituciones, tales como la escuela.

La denominación de interculturalidad está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnicas y culturalmente diferenciadas. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida. (López citado por Schwartzman 2001: 5)

Este proyecto de investigación busca poner de manifiesto los principios filosóficos en torno al buen vivir, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje

¹⁵ En el presente trabajo apelamos a una noción distinta de “interculturalidad funcional” (Tubino 2005), ya que ese tipo de interculturalidad resulta funcional al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente.

implementados por los actores sociales para expresar a la cultura Huasteca en su relación con los cambios que día a día se solventan en el lugar en donde se vive y convive. En este sentido, por interculturalidad...

Entendemos la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas marcadas por el discrimen producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no indígenas. (López 2004: 17)

Este planteamiento resulta relevante por cuanto la educación escolarizada “impuesta” se encuentra desarraigada del currículo comunitario del pueblo originario en el que cotidianamente se desenvuelven las niñas y niños de la región.

Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron 1998: 44)

Hasta ahora la escuela como institución pedagógica se ha limitado a ejercer una violencia simbólica supeditada al sistema oficial estatal sin considerar los modos de reproducción cultural desarrollados en la comunidad. Considerando que la EIB es un medio para transformar las relaciones sociales en el mundo actual, el análisis del sistema educativo propio de Tepetzintla nos llevará a potenciar una escuela intercultural que responda a los requerimientos del contexto inmediato y se adapte a las expectativas de los comuneros, los docentes y las autoridades locales en el compromiso por una educación integral, pertinente y de calidad.

En los veinte años transcurridos desde entonces, los países han logrado avances sin precedentes, especialmente en la escolarización en la enseñanza primaria. No obstante, han sido insuficientes para cumplir con el compromiso contraído por la comunidad internacional: proporcionar una educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En efecto, todavía hay en el mundo 67 millones de niños en edad de ir a la escuela primaria sin escolarizar y 796 millones de adultos analfabetos. Sin una renovación del compromiso contraído a favor de la educación, muchos países corren el riesgo de no alcanzar los objetivos fijados para 2015. (UNESCO 2010)

Desde mi punto de vista, el mayor reto para la educación “oficial” se encuentra en la articulación de los saberes y currículos comunitarios desde una visión propia, cuyos estándares sean las competencias surgidas en nuestras sociedades originarias, pues en la medida de una comprensión de los procesos inculcados en

las niñas y niños de la región comenzaremos a proponer las bases para una educación integral¹⁶.

Finalmente, puesto que el concepto de interculturalidad es polisémico y se encuentra en construcción, enfatizo en la necesidad de operar y poner en práctica una propuesta de EIB, que no solo considere la inclusión de contenidos culturales en el currículo nacional, sino un cambio de perspectiva respecto de lo que sucede en las relaciones sociales y educativas, para cimentar lo propio y evidenciar el conflicto¹⁷ frente a la hegemonía surgida desde la colonización europea y consolidada por el Estado-nación. De acuerdo con López (2005) no es fácil ni para el científico social ni para el planificador educativo o el maestro poner el concepto en práctica, más allá del plano de los contenidos de los planes de estudio, pues tales cambios requieren además de un acompañamiento desde otras esferas de la vida social.

La escuela por sí sola no puede transformar la sociedad y volverá intercultural. La educación y la escuela constituyen factores y agentes importantes de cambio social, pero las modificaciones que ellas introduzcan deben necesariamente ser acompañadas o reforzadas por otras transformaciones que también promuevan y ejerzan esa interculturalidad que la educación busca y a la vez fomenta. (López 2005: 268)

Toda vez que el foco problemático de la interculturalidad (Rivera 1999) no reside solamente en las poblaciones nativas, indígenas, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blancos-mestizos occidentalizados. Es por ello que practicar la interculturalidad en la escuela supone también que el sistema

¹⁶ En esta investigación coincidimos con el concepto de “interculturalidad crítica” (Walsh 2007), entendida como una herramienta pedagógica, que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y a la vez alienta la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir. De modo que “La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir” (Walsh 2007: 57)

¹⁷ Bertely (2013) señala que en la última década, la influencia de los debates globales y transcontinentales se expresa en estudios que provienen del sur de nuestro continente y fructifican en México a partir de investigaciones y proyectos de intervención en educación intercultural, diseñados *de abajo hacia arriba*. Estas investigaciones se sitúan “desde abajo a partir de una noción de *interculturalidad conflictiva*, debido a sus propias preguntas, escenarios y actores” (Bertely 2013: 47), consideran las demandas históricas de los pueblos indígenas y las relaciones interculturales coloniales impuestas por la sociedad hegemónica y el Estado nacional. Asimismo, cuestionan los fundamentos ontológicos y epistémicos que sustentan la educación oficial y la formación de maestros indígenas como políticas de bienestar social y generan nuevos enfoques y métodos de indagación en respuesta a la realidad poscolonial y las demandas de las mismas organizaciones indígenas.

educativo oficial potencie una educación intercultural para todos y no solo para indígenas.

Socialización

La socialización es el proceso por medio del cual el ser humano establece relaciones interpersonales con los miembros de la sociedad de la que forma parte (por ejemplo, sus familiares y padrinos); interactúa con otros seres vivos que se encuentran en su mundo (sean estos quienes habitan en el mismo territorio que los humanos) y logra nexos con las divinidades en una dimensión espiritual (porque desde los primeros años los niños son inducidos a participar en fiestas y rituales). De este modo, el individuo asimila las pautas culturales que le sirven para desenvolverse en la familia y la comunidad desde el nacimiento, pero a su vez, como sujeto que aprende, la socialización permite a cada sujeto, construir su personalidad y estrechar lazos para actuar en el grupo social y en el entorno que le rodea.

No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro. Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerárselo miembro de la sociedad. El proceso ontogénico por el cual esto se realiza se denomina socialización y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. (Berger y Luckman 1979: 165-166)

El individuo difícilmente podría vivir aislado, necesita convertirse en un individuo socializado para sobrevivir. Al respecto, Trigos nos menciona: “En esa interacción hombre-cultura, la Socialización se vive como transmisión de saberes y valores, como adaptación al medio humano, como asimilación de costumbres y normas, como encuentro existencial de un Yo con un Tú y un Nosotros en condiciones de igualdad; de respeto y afecto” (1990: 233-234).

En la presente investigación abordaremos la socialización como parte del fortalecimiento de la identidad y el sistema educativo propio de las niñas y niños de la Huasteca, en contraposición al trabajo infantil que impide el desarrollo integral y el disfrute de los derechos individuales y colectivos.

Es necesario diferenciar estas situaciones de trabajo infantil, que deben ser combatidas y erradicadas con urgencia, de aquellas actividades y tareas que el niño y la niña desarrollan en su entorno familiar y comunitario, como parte de su proceso de socialización y aprendizaje y que contribuyen a asegurar la permanencia de sus valores, de su cultura y de su propia identidad, en el marco de las cosmovisiones indígenas siempre que no obstaculicen su educación o su desarrollo físico, mental, espiritual, mora o social.(OIT 2010)

No solo nos referimos a las tareas, ya que la socialización entre los pueblos originarios se relaciona principalmente con los acontecimientos para recibir, cuidar e integrar al nuevo miembro, los cuales continúan en su devenir. Tal como se evidencia en las comunidades huastecas, pues el proceso de socialización y apropiación del entorno se origina a partir del embarazo de la madre, el nacimiento del niño, su crianza y formación en persona de su cultura.

Socialización primaria

Se entiende como el proceso que atraviesa el individuo en los primeros años de vida dentro de la sociedad de la que forma parte. Si bien, es un periodo que se remite al núcleo familiar, cabe señalar que en éste participan diferentes agentes educativos con la finalidad de proveer determinada cultura al sujeto en cuestión.

Hay que aceptar a los padres que el destino nos ha deparado. Esta desventaja injusta inherente a la situación de hijo tiene consecuencia obvia de que, aunque el niño no sea un simple espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes imponen las reglas del juego” (Berger y Luckman 1979: 170-171).

Ciertamente, en la comunidad de estudio, las niñas y niños no son “simples espectadores” del proceso de socialización, ya que desempeñan un papel agentivo en la apropiación de las pautas culturales de la familia y la comunidad: “La idea de que el mundo social es externo al individuo resulta errónea desde este punto de vista. Antes bien, una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación.” (Rogoff 1990: 12).

Socialización primaria

Konetl (bebé)-neonato activo-----Nana (madre)-aprendiz sobre su propio cuerpo y el de su hijo.

Konetl-aprendiz-sujeto activo-----Nana (madre)-agente educativo

Tochaneuaj (familiares)-agentes educativos-aprendices---Konetl-aprendiz-sujeto activo

Describir la socialización primaria y la socialización secundaria en una comunidad huasteca resulta interesante, pues nos permite distinguir la constitución del ser

humano desde los primeros años de vida. Dicho de otro modo, desde que el niño se reconoce a sí mismo como miembro de la sociedad a la que pertenece. Justamente allí nuestra investigación centra su atención.

Caracterización de la socialización primaria en la Huasteca

- Etapa espacio-temporal que se remite a una serie de actividades desarrolladas por el núcleo familiar en el hogar y en el escenario de la comunidad en interacción con el nuevo ser.
- Participan diferentes agentes educativos (familiares, padrinos y expertos indígenas) con la finalidad de construir significados, transmitir sabiduría y volver participante activo al sujeto en cuestión.
- Las protecciones y peticiones para el bienestar del niño comienzan desde antes de su nacimiento. Los miembros del núcleo familiar acostumbran realizar oraciones para que la mujer embarazada y su hijo permanezcan sanos, antes y después del parto.
- Existe un despliegue de pautas culturales hacia quien nace: comidas, bebidas, rituales, fiestas familiares y comunitarias, designación de espacios para descanso o juego, delimitación temporal del sueño o del aseo personal.
- La socialización primaria es vista como un proceso no lineal, ya que es parcialmente predecible pero también posee un carácter abierto porque cada niño o niña incluye sus pensamientos, sentimientos y actuaciones desde su participación agentiva.
- En esta etapa los konemej (bebés) tienen que estar protegidos de los tlalchanej o tepas (seres que se pueden apropiarse de la sombra o espíritu “tonal”) y participar en rituales como el timaltis (baño, rezos, música y comida para el bebé) o el tlatemolistli (consulta sobre la salud o la suerte) para continuar con la vida bajo los preceptos de las divinidades de la cosmovisión.
- Los padres y los expertos indígenas procuran que el niño crezca sano: sin inconvenientes en el cuerpo, con alegría y buen corazón para relacionarse

con su entorno, sin males que puedan obstaculizar sus días y noches (el cuidado de su tonal continúa a lo largo de toda la vida).

- El resto de los familiares también encauza la salud del konetl porque desde pequeño éste es un miembro de la familia que recibe el afecto y los cuidados para su bienestar. Además, a los konemej se les lleva con el xuijajtijtektl (médico tradicional) para que los cure de malestares del estómago (cólicos), calentura o dolor de cabeza.
- Desde los primeros días de nacido, el konetl se encuentra ante el escenario que su cultura le ha venido preparando para su estancia en la Tierra.
- Cuando los niños comienzan a caminar y a jugar con sus hermanos se entretienen en actividades que han vivenciado entre pares y con los mayores. Así, paulatinamente adquieren roles y funciones para asumirse como okichpil (niño) o siuapil (niña).

Socialización secundaria

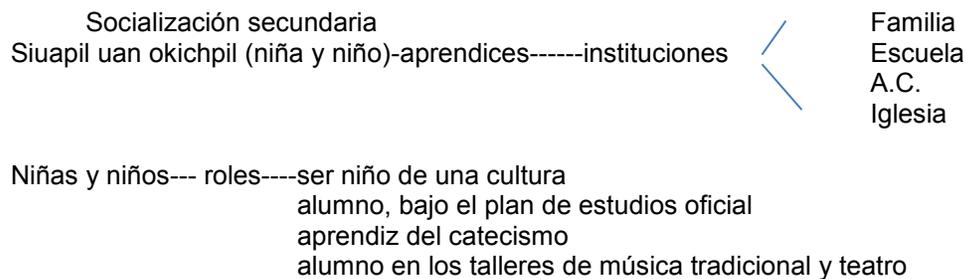
La continuidad del proceso que inserta al sujeto en sociedad, se denomina socialización secundaria, la cual viene dada por “la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (Berger y Luckman 1979: 174).

Puesto que en la primera etapa, el individuo es introducido a un mundo ya construido por el grupo social de pertenencia, esta nueva socialización constituye la participación e inmersión consciente a la cultura de referencia. Es en este momento cuando el sujeto desempeña lo que le corresponde tanto para sí mismo como para los demás. Pues en la socialización secundaria la “internalización” no es simple y llanamente la transmisión del mundo exterior al sujeto en cuestión, antes al contrario, se trata de un proceso complejo y dinámico que se construye en la interacción.

Más que estudiar la naturaleza de la internalización, como un conducto que lleva pedazos de conocimiento o destreza desde el exterior a un depósito interno, atendemos a las contribuciones de los niños y de sus compañeros, y a la instituciones en las que se integran, y desde esta base construimos una imagen de desarrollo

enraizada en los aspectos específicos y comunes de sus esfuerzos, oportunidades, condicionantes y cambios. (Rogoff 1990: 17)

Al respecto, Berger y Luckman señalan que “la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo” (op.cit. 175). Ello, en la conjunción de reglas, patrones, lazos afectivos, símbolos rituales o materiales y campos semánticos. Por un lado, los resultados esperados se relacionan directamente con la internalización pensada y coherente del bagaje cultural, que en términos de Rogoff (1990) nos remite a la apropiación participativa. Por otro, con cierto grado de autonomía respecto de las imposiciones de los mayores en tanto se denota el papel agentivo de los sujetos. De este modo, la sistematización de las prácticas de crianza de los niños y su relación con la apropiación de roles y principios por las nuevas generaciones ocupan el foco de esta investigación.



Caracterización de la socialización secundaria en la Huasteca

- La siupil (niña) y el okichpil (niño) vuelven suyas las pautas culturales que les permiten adquirir el sentido de pertenencia hacia su entorno social, natural y espiritual.
- La niñez desarrolla actividades colaborativas con sus familias tanto en el hogar como en los espacios cercanos a éste, por cuanto “La familia en tanto institución educativa establece normas, delega responsabilidades, sanciona, anima, hace y transmite cultura.” (Arguelles 2010: 41). Tanto okichpil como siupil se insertan a la sociedad en que viven mediante roles y funciones que afirman al contrastarlos con otros niños y niñas del entorno en el que se desenvuelven. Por ejemplo:

Ayudantía en las labores de la casa.

-Preparación de alimentos (ir al molino, comprar masa, echar tortillas, envolver tamales, despigar semillas, hacer y pintar el pan.

-Aseo o mantenimiento de los lugares para jugar, dormir, comer o bañarse.

-Cuidado de los seres vivos del solar: aquellos del jardín (plantas de ornato, medicinales y comestibles), patio (animales que vigilan o cuidan la casa y animales que se crían para el consumo) y/o huerta (cultivos y árboles frutales según la temporada).

-Cuidado de los hermanos menores y de sí mismo: en el juego, en los espacios de la vivienda y frente a los extraños.

-Participación en la compra de productos o utensilios en la tienda o la plaza de los días miércoles según las medidas convencionales y locales.

- La socialización secundaria tiene como denominador común, la inserción co-participativa de las nuevas generaciones al capital cultural del contexto inmediato. Es así como se concretiza que para ser huasteco no sólo basta con haber nacido allá, pues no sólo se trata del hecho de nacer sino de aprender cómo se configura el ser huasteco en interacción con los agentes de la familia y la comunidad. Por ejemplo:

Participación en fiestas comunitarias

-En la fiesta del maíz: utilización de vestimenta originaria tanto para sí mismo como para la planta del maíz (blusa bordada y falda o bien, morral, pañuelo, camisa y pantalón, en ambos casos, collares de flor de muerto), participación en la peregrinación, la danza del elote y la fiesta del mapache.

-En la fiesta de los muertos: elaboración del altar, confeccionado del atuendo y máscaras para bailar en las cuadrillas, práctica de la música y danza de los negritos, labrado de barro para las ofrendas, elaboración de flores de papel, envoltura de alimentos, decoración de pan y recolección de frutos.

-En las posadas: elaboración de su atuendo como danzante del rebozo, participación en la peregrinación de casa en casa, participación como músico del trío de huapango o la banda de viento, reparte y disfruta la comida y bebida ofrecida por los caseros, se divierte al romper la piñata y al observar o participar en la pastorela.

- El proceso de socialización secundaria entre las comunidades se puede entender como aquello indispensable que los hijos, sobrinos o ahijados deben saber para “ser una persona hecha y derecha”, “cuando sean grandes” o “cuando yo ya no esté”, expresiones que reflejan la necesidad de brindar a las nuevas generaciones el potencial adquirido años atrás y la afirmación de una identidad vigente que permita el mantenimiento de la cultura.

Las familias complementan la socialización de los niños en otras instituciones, tales como la iglesia o el templo, los diferentes centros escolares y la asociación civil Huitzitzilin de la localidad. Sin embargo, la escolarización que los niveles de Educación Básica establece con los niños se convierte en un proceso de alineación estatal que escasamente visibiliza el legado y la reproducción de la cultura huasteca.

Como hemos mencionado, en nuestro trabajo, enfatizaremos los roles, funciones y actividades desarrolladas por las niñas y niños en interacción con sus cuidadores o agentes educativos, principalmente desde el seno familiar. Así, la constitución del ser humano desde una postura endógena será analizada a la luz de los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados en las prácticas de crianza para llegar a ser niño de la cultura huasteca de lengua náhuatl.

Identidad

Aunado al concepto de socialización, el término identidad, en primera instancia, nos remite a la complejidad que resulta entre un sujeto y su patrimonio cultural, pues la socialización y la identidad se viven en correspondencia mutua, una no es

el final de la otra. Si la socialización incrusta a un individuo a determinado pueblo o cultura, la identidad explica por qué y cómo se incrusta. En la presente investigación, el término identidad desde la niñez resulta indispensable si aceptamos que “existe una identidad integrada al proceso socializador” (Trigos 1990: 241).

Toda vez que la identidad deriva en “El reconocerse perteneciendo a una comunidad de semejantes, con todas las características que la colectividad posee” (Campos 1994: 44) en el conflicto de interiorizar un legado cultural que no se acepta de modo pasivo sino que se recodifica al co-participar, co-construir y co-significar entre los miembros del contexto hasta brindar una visión propia que da dinamismo a las maneras de hacer, sentir y pensar.

Si bien el individuo es un ser social, natural y espiritual, puesto que surge de una sociedad y es en ésta donde se desenvuelve, coexiste con otros seres vivientes y mantiene nexos con dimensiones del plano espiritual, entonces debemos aceptar que la conciencia de sí mismo ha de tener cimientos a partir del grupo al cual adhiere su sentido de pertenencia. Ello se entiende como la adhesión a determinados parámetros culturales, las reflexiones sobre su quehacer en el tránsito por el mundo y la capacidad para reproducir la cultura que le es transmitida.

La identidad se fundamenta en la copartición de una cultura común, que a su vez define los límites del sistema social que constituye de un grupo étnico.

La identidad, en términos anteriores, corresponde a la situación de los individuos que integran el grupo étnico en su acontecer regular y cotidiano. Pero aunque la identidad étnica es un fenómeno social, se expresa individualmente... (Bonfil 1987: 36)

Dado que la cultura se vive en un proceso dinámico, la identidad también se reconfigura según las distintas facetas de la existencia de cada persona en relación con los demás. Ésta alude a consensos y disensos entre individuos para reapropiarse de un sentido grupal que les permite la autodefinición en aras de su vigencia y actualidad.

Por ello, la identidad es el sentido de pertenencia que insta a formar parte, tomar parte y sentirse parte de una cultura, esta identidad expresa tanto la particularidad de un individuo como las características comunes de un grupo social. No es estática sino compleja y cambiante por cuanto se construye en el devenir histórico,

pues cada generación deja huella en generaciones posteriores, lo cual permite el afianzamiento y el mantenimiento cultural. Así, cuando un individuo construye y afirma su identidad, también afirma las características culturales de su medio circundante (sociedad-mundo).

Puesto que cada generación es responsable de su actuación en el escenario de la vida familiar y comunitaria, cada generación es también el resultado de la creatividad y el ingenio de generaciones anteriores: la identidad parte de un legado ancestral pero éste no se hereda pasivamente, se construye según experiencias individuales y colectivas en distintas etapas que marcan la historicidad étnica o cultural.

[...] toda identidad es necesariamente construcción intercultural en tanto implica interacción entre capas que se superponen –al menos toda identidad es dialéctica entre lo local y lo global, entre el yo y el otro- identidad que se delinea sobre la base de las distintas intensidades que la conforman, consciente o inconscientemente, voluntarias o impuestas, porque tensionalmente éstas se dinamizan, siendo imposible su existencia y su entendimiento al margen de las distintas representaciones y mundos que las imbrican. (Samaniego 2004: 102)

De este modo, las distintas facetas de identidad que se evidencian en cada persona constituyen un proceso intercultural y dialéctico por cuanto los sujetos establecen relaciones con los demás para incluirse en el grupo de pertenencia. Por un lado, la identidad se afirma desde un nosotros. Por otro, la identidad se dinamiza en tanto cada persona crea determinada representación intersubjetiva (Lenkersdorf 1999) del mundo en el que le corresponde vivir. En este sentido, cada época y cada momento experimentado por los comuneros proveen de rasgos que los definen como propios, adaptados y adoptados según requerimientos personales y de la colectividad.

Dicha reconfiguración de la identidad –para afianzarla y mantenerla en el devenir– se denomina recomposición identitaria, la cual es entendida como: “Una nueva creación identitaria colectiva a partir de una combinación de elementos de la cultura de origen y de la cultura mayoritaria. Normalmente es en el campo de la cultura que observamos la aparición de manifestaciones relacionadas con identidades colectivas ampliadas de este tipo” (Taboada-Leonetti et. al. 1997: 70). Esta recomposición de la identidad se refiere a la interiorización de elementos que

confluyen en el contexto actual; la participación activa de los sujetos dentro del hogar y la comunidad; la construcción de saberes para lo conveniente y deseable, así como la resignificación de símbolos que provienen de las concepciones sobre las dimensiones social, natural y espiritual que fueren inherentes al grupo cultural. Dado que no existen purismos culturales, la identidad adquiere características de libertad: no es estática, cambia, se modifica, se recompone y existe en diferentes modos, incluso dentro de una misma persona: un niño es hijo, sobrino, primo y a su vez, es alumno, músico o danzante.

Como vemos, las diferentes facetas de identidad que van conformando a una persona en tanto individuo (como un ser particular que decide, piensa y actúa) y sujeto social (como un ser inserto en colectividad) se van constituyendo desde los primeros años de vida. Por ende, explicar el papel que juegan los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados al buen vivir en la conformación de la identidad de los pobladores de la Huasteca veracruzana, es uno de los motivos que orientan el presente trabajo.

Elementos identitarios en la Huasteca

Nuestra tesis es que la constitución de una identidad social es un acto de poder y que la identidad como tal es poder. [...] Estudiar las condiciones de existencia de una cierta identidad social es equivalente, por lo tanto, a estudiar los mecanismos de poder que la hacen posible. (Laclau 1990: 48)

Explicar cómo se constituye el ser humano en la Huasteca, de dónde viene, cómo vive y en definitiva, qué significa pertenecer a la cultura Huasteca, conduce a revisar las trayectorias de poder, la historicidad y los mecanismos de resistencia que los sujetos han implementado para perpetuar su identidad social y por tanto, cultural. En principio, el pensamiento, actuar y sentimiento huasteco se explica por vivir y convivir con el pueblo huasteco, por comprender desde “dentro” sus modos de coexistencia en el mundo y por transitar en las fronteras que lo acercan a otros pueblos o culturas.

Desde esta perspectiva podemos entender mejor el significado de la pertenencia a un grupo étnico, sin olvidar que todos pertenecemos necesariamente a una sociedad definida, que puede ser pequeña o muy grande, pero que siempre tiene límites precisos, normas de pertenencia y un acervo cultural que considera propio y exclusivo. [...] se define por pertenecer a una colectividad organizada (un grupo, una sociedad,

un pueblo) que posee una herencia cultural propia, se sabe y se siente maya, purépecha o huasteco. (Bonfil 2001: 48)

En esta investigación no pretendemos caer en un esencialismo¹⁸ totalizador de la cultura huasteca, sino delimitar algunos de los elementos que posibilitan el sentido de pertenencia, su presencia y actuar en la vida contemporánea. Para ello, partimos de considerar los siguientes elementos identitarios: cosmovisión, territorio, lengua, trabajo, fiesta, danza, música, medicina y relaciones comerciales. Por cuanto intentamos denotar la identidad cultural desde los elementos propios del “nosotros” huasteco.

[...] el NOSOTROS no sólo se refiere a los humanos, no es exclusivamente un círculo social, sino que incluye a plantas y animales, cerros y valles, cuevas y manantiales. Dicho de otro modo, todo vive, todo tiene corazón o alma, el principio de vida. Vivimos, pues, en un círculo de extensión cósmica y no solamente social. Por ello podemos y debemos comunicarnos con ellos, tenemos que aprender a convivir con ellos y podemos recibir de ellos salud y bienestar, si los respetamos y los tratamos con el debido respeto. En último análisis, la realidad misma es nosótrica. El NOSOTROS Y la realidad en toda su extensión se compenetran mutuamente. (Lenkersdorf 2002: 58)

La *cosmovisión* permite explicar el porqué de las concepciones en las prácticas de la vida diaria. Los rituales, mitos y cada una de las divinidades a quienes se les agradece o se les solicita bienestar forman parte de la explicación del universo, la vida, el mundo y la muerte. Las relaciones sociales, naturales y espirituales que los comuneros llevan a cabo según el calendario agrofestivo local se encuentra regido por la cosmovisión que los pobladores aceptan y difunden en la comunidad. El *territorio* resulta relevante porque cosmológicamente los huastecos tienen una ubicación espacial. El Totlaltipaktli es el territorio de los seres que viven con alegría y buen corazón. Es el espacio que los huastecos habitan durante su estancia en la Tierra (Totlali). Totlaltipaktli denota el sentido de pertenencia a la Huasteca sin detenimiento en las divisiones convencionales que la sitúan en Tamaulipeca, Potosina, Hidalguense y Veracruzana.

¹⁸ No se trata de una sumatoria de elementos porque no buscamos reificar o cosificar la identidad cultural huasteca. En este caso, intentamos mostrar la diferencia frente a la identidad nacional: “Esencializar desempeñó entonces una función balanceadora, contribuyendo a contrapuntear el poder que estaba presente en relaciones interculturales asimétricas marcadas por el conflicto y la dominación de la sociedad nacional sobre las culturas indígenas.” (Sartorello 2014: 83)

La *lengua* asentada en el territorio que un grupo étnico establece es indispensable para analizar los significados filosóficos que se transmiten desde la sabiduría de los expertos indígenas de la cultura en cuestión, más aún si no opera el binomio una cultura-una lengua originaria sino una cultura (huasteca)-varias lenguas originarias. Por ejemplo, en la comunidad de Tepetzintla, los pobladores se asumen como huastecos y refieren al náhuatl como lengua originaria, es decir, son *huastecos de lengua náhuatl* y no “nahuas de la Huasteca”.

El *trabajo* es entendido como aquellas actividades desarrolladas en la casa o en la milpa, cuya realización exige la presencia de cada miembro de la familia según su rol o función para el hogar del que forma parte. Así, puede hablarse del trabajo de las madres, padres, abuelos, tíos, hijos, primos o sobrinos para la consecución de la satisfacción de una necesidad del colectivo.

Las *fiestas* constituyen un marcador de identidad cultural por cuanto son manifestaciones propias del lugar que evidencian el actuar de los comuneros en estrecha vinculación con el cosmos, con la totalidad que les permite existir en el mundo y coexistir con otros seres durante la vida y la muerte. Las fiestas representan las concepciones indígenas del pueblo que las realiza, así como el paso de religiones posconquista. La conjunción de la cosmovisión, los estragos de una colonización evangelizadora, las adaptaciones a las influencias de la realidad vigente mediadas por las tecnologías y la forma de comunicación entre los actores sociales se visualiza en las maneras para aceptar y celebrar en colectivo una festividad.

Una mirada a las fiestas de la huasteca, región que comprende al menos seis estados de la República mexicana y en la que habitan nahuas, otomíes, pames, totonacos, huastecos y tepehuas, nos permite descubrir las asombrosas coincidencias que existen en el ritual al maíz que se practica en toda la región, conocido generalmente bajo el término amplio de “costumbre”, o el más específico de tlamanes, que en náhuatl quiere decir agradecimiento. (González y Camacho 2006: 15)

Ciertamente, las fiestas de la Huasteca se relacionan con la producción agrícola, sin embargo, cada fiesta adquiere un matiz especial de acuerdo a la comunidad que la lleva a cabo. Asimismo, cada festividad es distinta y cada una deja entrever la relación de los humanos con las divinidades. Las fiestas de Elotlamanalistli, Xantolo o las posadas describen la religiosidad que se traduce como una manifestación de la vida, no impuesta sino ampliamente consensuada para

permitir la participación comunitaria. La fiesta es un marcador de identidad cultural en tanto es una forma de expresión que generalmente se asocia a la alegría para vivir en armonía con el ambiente y con los demás.

La *danza* entrelazada a las fiestas forma parte de la identidad porque a través de ella “se posibilitan mecanismos de reconstitución de las redes comunitarias y territoriales que permiten una persistencia y continuidad de la expresión étnica local” (Medina 2003: 124). Particularmente, abordaremos la participación de las niñas y niños en la danza del rebozo, las cuadrillas de Xantolo, el baile de los negritos, el baile del elote y en la interpretación de huapangos. De este modo, en el transcurso de este trabajo comprenderemos los pasos, las coreografías, los atuendos y las máscaras que diferencian a cada danza en correspondencia al calendario agrofestivo local, así como el proceso de aprendizaje construido en la interacción social.

La *música* “configurada por la mezcla entre los conceptos y las formas musicales hispánicas y la cosmovisión de las culturas indígenas mesoamericanas, en donde se combinan estructuras de pensamiento, musicales y formas de recepción” (González y Camacho 2000: 4), constituye un marcador identitario que caracteriza a la región Huasteca. En nuestra investigación abordaremos la música de banda y de huapango porque nos interesan los géneros musicales que acompañan las fiestas y rituales de la localidad. Respecto del huapango, debo mencionar que uapanko en náhuatl significa “sobre la tarima”, es decir, música y baile que se ejecuta sobre la tarima y es interpretado por lo que denominamos trío huasteco.

El trío huasteco está conformado por la siguiente dotación instrumental: un violín, una jarana huasteca (cordófono de rasgueo de cinco órdenes de cuerdas sencillas parecido a un pequeño guitarrillo) y la huapanguera (cordófono de rasgueo de cinco órdenes de cuerdas, generalmente simples las dos primeras y las siguientes tres dobles. Tiene un parecido con la guitarra española, pero con una caja de resonancia más grande). El violín lleva la línea melódica mientras que la jarana huasteca y la huapanguera se encargan del acompañamiento rítmico armónico. (Gonzalez y Camacho 2000: 8)

En nuestro caso focalizaremos la atención en los tríos de niñas y niños huapangueritos., por cuanto la formación musical de las nuevas generaciones a cargo de las familias y Huitzitzilin, A.C. asume que “el son huasteco es trinidad perfecta: música, canto y baile. Violín, jarana y huapanguera” (Villanueva 1997: 9)

La *medicina* tradicional entendida como la que provee directamente la naturaleza y la que puede establecer nexos con las divinidades para brindar bienestar físico y espiritual, también es una fuente de identidad cultural porque supone la presencia de distintos sujetos (experto indígena y paciente) que reproducen el legado generacional del sistema de saberes que se adquieren en la familia y en la comunidad. En nuestro caso, abordaremos los procedimientos utilizados para la buena salud desde el embarazo, parto, nacimiento y los primeros años de vida.

Las relaciones comerciales merecen un tratamiento diferenciado del que aquí hemos denominado “trabajo”. Las relaciones comerciales son todos aquellos vínculos establecidos por los comuneros tanto en la cabecera municipal de Tepetzintla como en las comunidades vecinas. Frecuentemente estas relaciones comerciales se realizan “sobre pedido”, es decir, se ejecutan cuando los comuneros saben dónde y a quienes entregarán lo que han elaborado. O bien, en las “plazas”, es decir, en los mercados que se establecen una vez a la semana para abastecer de productos a la población. En nuestra investigación cobran relevancia “la noche del martes” y el “miércoles grande”, porque esos días de plaza proveen los productos necesarios para la fiesta de los muertos.

Buen vivir

En la presente investigación partimos de considerar el principio del “buen vivir” o “vivir bien”, por cuanto refiere a la vida comunitaria y la cotidianidad de nuestros pueblos originarios en términos filosóficos, pedagógicos, éticos, históricos, económicos, sociales y políticos. Se toma al “buen vivir” como eje rector porque a través de él se trasladan sentimientos, afectos, valores y saberes que guían las formas de pensar y actuar de la comunidad.

Trayectoria histórica

Niel (2011) señala que desde los años 70 se han realizado investigaciones sobre la evaluación del bienestar personal, la calidad de vida o “social welfare” y la definición de sus indicadores basados sobre variables materiales e individuales, como el indicador de bienestar económico (IBEE) o el indicador de desarrollo

humano (IDH). Sin embargo, dichas investigaciones han surgido como iniciativa del mundo occidental, de sus instituciones y de sus economistas. Toda vez que el mundo social de la no razón (Rancière 2003), tradujo igualdad por progreso y emancipación por instrucción del pueblo.

Tradujo igualdad por PROGRESO y emancipación de los padres de familia pobres por INSTRUCCIÓN DEL PUEBLO. Y para ocuparse de estos seres de razón, de estas *ontologías*, necesitaba otros seres de razón, las corporaciones. Un hombre puede dirigir un rebaño de ovejas. Pero para el rebaño PUEBLO se necesita a un rebaño llamado SOCIEDAD CIENTÍFICA, UNIVERSIDAD, COMISIÓN, REVISTA, etc., en resumen, el atontamiento, la vieja regla de la ficción social. La emancipación intelectual pretendía desviarla de su propia vía. Entonces ella la volvía a encontrar en su propio camino, erigida en tribunal encargado de escoger entre sus principios y sus prácticas lo que convenía o no convenía a las familias, y de juzgarlo en nombre del progreso, incluso en nombre de la emancipación del pueblo. (Ranciere 2003: 64)

En el caso que nos ocupa, interesa comprender la concepción del buen vivir desde la perspectiva indígena, pues dicho principio resulta relevante por cuanto permite comprender la historicidad y la construcción de nuestras sociedades indígenas contemporáneas, así como la consolidación de Estados plurinacionales en la región de América Latina. Por ejemplo, el caso de Bolivia, cuyo planteamiento del “sumak kawsay” (quechua), “suma qamaña” (aymara), es decir, “vivir bien”, denota la base de su constitución como país.

Artículo 8. I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien.

Ciertamente, el “buen vivir” o “vivir bien” expresa una respuesta a las demandas reivindicativas en su interior y a la vez, encara la crisis global del mundo actual desde una postura propia. Situación también abordada en Ecuador, donde el “sumak kawsay” alude al sistema de organización actual sustentado en la diversidad de naciones y pueblos para el desarrollo de la vida en plenitud.

El Sumak, es la plenitud, lo sublime, excelente, magnífico, hermoso(a), superior. **El Kawsay**, es la vida, es ser estando. Pero es dinámico, cambiante, no es una cuestión pasiva.

Por lo tanto, Sumak Kawsay sería la vida en plenitud. La vida en excelencia material y espiritual. La magnificencia y lo sublime se expresa en la armonía, en el equilibrio interno y externo de una comunidad. Aquí la perspectiva estratégica de la comunidad en armonía es alcanzar lo superior. (Macas, 2010: 14)

De acuerdo con Niel (2011) el concepto del buen vivir ha cobrado relevancia en Ecuador debido al empoderamiento del movimiento indígena de los años ochenta en contra del modelo económico planteado y la celebración de los 500 años de conquista y resistencia indígena en 1992. Asimismo, a raíz del modelo de vida en el proyecto político de la CONAIE de 1997 y la creación de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004) con el proyecto Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir.

Queremos una educación que devuelva al ser humano su capacidad de aprender a aprender desde sí mismo y en la convivencia con los otros, de tal manera que recobre su poder para dar sentido a su vida, a la vida comunitaria y a la vida planetaria (Ent. Gerardo Simbaña, CCI Kitu Kara 27/05/2012).

La concreción de este buen vivir se denota también en la Constitución de la República del Ecuador (2008), toda vez que han sido plasmados los Derechos del Buen Vivir: agua y alimentación, ambiente sano, comunicación e información, cultura y ciencia, educación, hábitat y vivienda, salud y trabajo y seguridad social. Aunado al Régimen del Buen Vivir sustentado en los capítulos de inclusión y equidad, así como biodiversidad y recursos naturales.

De acuerdo con Acosta (2015), buscar la armonía desde el buen vivir no implica desconocer los conflictos sociales y las diferencias sociales y económicas, ni tampoco negar que estamos en un orden, el capitalista, que es ante todo depredador. Antes al contrario, el *Sumak Kawsay* sería un camino para salir de este sistema. Hoy en día, los Estados plurinacionales de Ecuador y Bolivia pretenden restablecer otra concepción y modelo de vida, proponer un modelo propio basado en los saberes ancestrales adaptándolos a sus políticas y estrategias actuales.

En México, el “buen vivir” desde la perspectiva del pueblo originario huasteco de lengua náhuatl y desde los sujetos de la comunidad de Tepetzintla, se basa en el hacer con buen corazón tanto las relaciones y prácticas de la vida comunitaria como la formación y desarrollo del ser humano, por cuanto todo está vivo, todos somos familia.

Buen corazón porque son buenas gentes, el que es bueno, es bueno. Te va a platicar bien, sus palabras, bonitas palabras, los que son buenas gentes son amables. El que tiene buen corazón porque siente que lo ama, lo quiere otra persona, le habla bien, platica bien y el que es malo lo maldice nomás, habla cosas y ya se va. Otros no respetan. Luego se ve, los que tienen buen corazón no son malos desde chiquitos, son amables, no son peleonistas. Tienen hambre lloran, tienen hambre, ya comió ya está contento, es bueno. Los que les va a hablar bien, platicar bien, dar de comer, dormir bien. Respetan, son amables, pero el que es malo hace cuanta cosa y ya se fue. El que tiene buen corazón, él lo compone, lo agarra una cosa si no está bien lo compone, y ya se va, lo deja bien. (Ent. Julia Hernández 02/01/2015)

En este sentido, las comunidades indígenas asumen el “buen vivir” o “vivir bien” como el equilibrio entre los seres que habitan el territorio –atravesados por el plano celeste y el inframundo- a fin de conseguir armonía en su devenir. Esta construcción de la manera de “vivir bien” inicia desde los primeros años y se perpetúa durante las diferentes etapas de vida del ser humano. De esta manera, “la construcción de una vida digna y autónoma, o como ya es costumbre decir en tsotsil, construir el lekil kuxlejal”¹⁹, tiene cabida entre los pueblos originarios toda vez que se persigue el bienestar en la formación de las personas y en su desenvolvimiento en el mundo.

En la Huasteca Veracruzana el principio de la “buena vida” se expresa a través del “kuali xiistokan”, el cual rige la vida de las personas para “que tengan buena suerte, buena salud, su trabajo que no les falte” (Sra. Hernández 03/07/2013). De este modo, desde la construcción de un “nosotros” huasteco, el “kuali tiistokej”, es decir, el “bienestar de nosotros” alude al transcurso de la vida en espacio y tiempo mediante el imperativo “xipaktokan” (vivir con alegría) o “ximokuitlauikan kuali iyolo” (cuidar el buen corazón).

Kuali xiistokan nochi xiuitl, amo ximoilanakan. Kuali tiistokej pan mochan. Xipaktokan nochi xiuitl pan amochan. Xipaktokan, ximokuitlauikan kualika kuali iyolo ka momachtia [Vivir bien todo el año, que no haya enojo. Estemos bien en la casa. Vivir con alegría todo el año en el hogar. Vivir con alegría, cuidar que se lleve y se enseñe el buen corazón] (Sra. Hernández 28/08/2013)

El buen vivir se opone al modelo occidental neoliberal (Niel 2011) en el cual la acumulación, la competencia, el individualismo, la importancia del costo-beneficio y la maximización de las ganancias, la destrucción de la Madre Tierra y el estereotipo del vivir en las zonas rurales como percepción de pobreza son los

¹⁹ En línea http://radiozapatista.org/?page_id=2191 Fecha de consulta 27/08/2013

fundamentos. En este sentido, el concepto de buen vivir no es sólo una filosofía herencia de los ancestros, también se ha traducido en un discurso y una alternativa al modelo eurocéntrico, capitalista y neoliberal.

El “eurocentrismo” de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como “centro”. El ego cogito moderno fue antecedido en más de un siglo por el ego conquiro (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-Poder” moderna) al indio americano. La conquista de México fue el primer ámbito del ego moderno. Europa (España) tenía evidente superioridad sobre las culturas aztecas, mayas, incas, etc, en especial por sus armas de hierro-presentes en todo el horizonte euro-afro-asiático-. [...] Su superioridad será, en buena parte, fruto de la acumulación de riqueza, experiencia, conocimientos, etc., que acopiará desde la conquista de Latinoamérica. (Dussel 2000: 48)

El buen vivir no es vivir mejor

No es lo mismo “vivir bien” que “vivir mejor”. El “vivir bien” o “buen vivir” alude al mantenimiento del universo y el mundo, así como al equilibrio entre la vida y la muerte desde las concepciones de la comunidad. En cambio, el “vivir mejor” está referido a la idea de *progreso*, la cual va en detrimento de la diversidad biológica, lingüística y cultural.

El Progreso, es la ficción pedagógica erigida en ficción de toda la sociedad. El corazón de la ficción pedagógica es la representación de la desigualdad como *retraso*: la inferioridad se deja aprehender aquí en su inocencia; ni mentira ni violencia, la inferioridad no es más que un retraso que se constata para ponerse enseguida a colmarlo. Sin duda nunca se llegará hasta ahí: la misma naturaleza vela por ello, siempre habrá retraso, siempre desigualdad. Pero se puede así ejercer continuamente el privilegio de reducirla y hay en eso un doble beneficio. (Ranciere 2003: 66)

De acuerdo con Albó (2009) los aymaras hablan de “vivir bien, ellos no dicen vivir mejor, sino que todos vivamos bien, porque la palabra mejor resuena a que otro vive peor y el buen vivir tiene que ser algo compartido, de todos a una”. Por su parte, Huanacuni (2010) señala que

Vivir mejor es egoísta, desinterés por los demás, individualismo, sólo pensar en el lucro, porque para vivir mejor, frente al prójimo, se hace necesario explotar, se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos. [...] En nuestras comunidades no queremos vivir mejor, ya que vivir mejor acepta que unos puedan estar mejor a cambio de que los otros, las mayorías vivan mal. [...] Queremos que todos podamos vivir bien, queremos lograr relaciones armónicas entre todos los pueblos. (Huanacuni 2010: 37)

Precisamente la definición de vivir mejor proviene del mundo occidental y es propiciada por la OCDE basándose en indicadores de bienestar económico²⁰

²⁰ En línea <http://www.oecdbetterlifeindex.org/> Fecha de consulta: 02/04/2015

referidos a vivienda (housing), ingresos (income), empleo (jobs), comunidad (community), educación (education), medio ambiente (environment), compromiso cívico (civic engagement), salud (health), satisfacción (life satisfaction), seguridad (safety) y balance vida-trabajo (work-life balance). Este Índice para una Vida Mejor permite comparar el bienestar en distintos países basándose en los 11 temas citados, los cuales la OCDE ha identificado como esenciales para las condiciones de vida materiales y la calidad de vida (una vida que no considera la reciprocidad, buen corazón o el equilibrio entre los planos del universo, sino un vivir mejor a costa de los otros (países en vías de desarrollo)).

El buen vivir se opone al vivir mejor de la OCDE porque “Si se fuera lógico y consecuente, con los ‘ingresos’ que perciben los ‘pobres’ indígenas bolivianos, ya deberían haber desaparecido de la faz de la tierra hace tiempo” (Medina 2011: 34). El ingreso percibido bajo el sistema neoliberal no proporciona una mejor calidad de vida, antes al contrario, alienta la pobreza, pues la regla es “tener dinero y luego comida” (Ídem.). Cuando la lógica en la comunidad nos dice que desde antaño “No comprábamos nada porque en la milpa todo se daba. Donde tienen milpa no compran. (Ent. Martina Santiago 20/10/2013).

Trabajar, por tanto, significa “criar la vida del mundo” (Grillo y Rengifo 1988), pero vida en su sentido más pleno, como vida biológica, humana y espiritual. Por tanto, el buen vivir “no es un sinónimo de una dulce vita del despilfarro o haraganería subsidiada por el Estado” (Gudynas 2010: 233), mas bien, la emergencia de este concepto es resultado de la inconformidad frente a los estilos de desarrollo convencionales.

En el caso de Ecuador, el Buen Vivir ofrece alternativas para construir una sociedad más justa, en la que el centro de la acción pública sea el ser humano y la vida. Asimismo, supera los límites de las visiones convencionales de desarrollo que lo conciben como un proceso lineal, de etapas históricas sucesivas, que reducen el concepto a una noción exclusiva de crecimiento económico.

El Buen Vivir o Sumak Kawsay es una idea movilizadora que ofrece alternativas a los problemas contemporáneos de la humanidad. El Buen Vivir construye sociedades

solidarias, corresponsables y recíprocas que viven en armonía con la naturaleza, a partir de un cambio en las relaciones de poder.
[...] Se fundamenta en la equidad con respeto a la diversidad, cuya realización plena no puede exceder los límites de los ecosistemas que la han originado. No se trata de volver a un pasado idealizado, sino de encarar los problemas de las sociedades contemporáneas con responsabilidad histórica. El Buen Vivir no postula el no desarrollo, sino que aporta a una visión distinta de la economía, la política, las relaciones sociales y la preservación de la vida en el planeta. El Buen Vivir promueve la búsqueda comunitaria y sustentable de la felicidad colectiva, y una mejora de la calidad de vida a partir de los valores. (PNBB 2013:23)

A partir del buen vivir podemos admitir que la conceptualización de la vida y la formación del ser humano será diferente, en tanto existan diversas culturas y formas diversas de percibir el mundo-mundos. Siguiendo con esta exposición, cabe preguntarse, ¿cómo se constituyen las niñas y niños en los pueblos originarios, particularmente en la comunidad de Tepetzintla, Veracruz?, ¿cuáles son los procesos de enseñanza y aprendizaje que construyen su formación personal y comunitaria?

Por otro lado, vale cuestionarnos sobre los principios y acciones que se llevan a cabo en las aulas, ¿educación, incorporación, segregación o exclusión?, ¿conviene estandarizar a los seres humanos para la satisfacción de las NEBAS²¹?, ¿es necesario que los resultados de ENLACE²² y PISA provean insumos para la constitución de los seres humanos desde un referente único nacional e internacional?

La nueva *desigualación: el Progreso*. Ahora ya no son los curiosos y los críticos los que mejoran tal o cual rama de las ciencias, tal o cual medio técnico. Es *la sociedad* la que se perfecciona, la que piensa su orden bajo el signo del perfeccionamiento. Es la sociedad la que progresa, y una sociedad sólo puede progresar socialmente, es decir, todos juntos y en orden. El Progreso es la nueva manera de decir la desigualdad. (Ranciere 2003: 65)

Considero que la educación propia y el buen vivir no pueden caducar en la escuela. Luego, el proceso educativo y la formación de los seres humanos se encuentran estrechamente relacionados con las situaciones que cada sociedad –

²¹ La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS), aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), han demostrado ser una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica. En línea: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
Fecha de consulta: 04/01/2015

²² Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. En línea: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
Fecha de consulta: 04/01/2015

concreta y particular– tiene que resolver. Desde mi punto de vista, la presente investigación resulta relevante para poner de manifiesto el derecho a la diferencia y el reconocimiento de la cultura inmediata. Situación que posibilitaría la articulación entre el sistema “oficial” y el sistema educativo propio para construir una práctica pedagógica intercultural auténtica con equidad epistémica. De esta forma podrían articularse las expectativas de la familia, la comunidad e incluso otras instituciones, tales como la escuela.

Pluralismo epistemológico

En nuestra investigación se toma como punto de partida la noción de pluralismo epistemológico (Olivé, 1999) toda vez que se pretende denotar que existen diversas formas de producir y generar los conocimientos. Para tal efecto, se considera al pueblo originario huasteco de lengua náhuatl y se analiza cómo se construye y transmite el saber a partir de procesos de enseñanza y aprendizaje propios.

En este sentido, el pluralismo epistemológico resulta nodal ya que nos lleva a superar la posición absolutista en la cual “solo puede haber un único pensamiento correcto, una única manera correcta de entender el mundo, por consiguiente un único conjunto correcto de criterios de evaluación epistémica (criterios para evaluar las pretensiones de conocimiento), y un único conjunto correcto de criterios de evaluación moral” (Olivé 2013: 36). Como ha venido sucediendo con “la idea de que el único tipo de conocimiento racional es el científico” (Ídem. 37), la cual ido en detrimento de la diversidad y el derecho a la diferencia.

Bajo la posición absolutista “Se puede decir la verdad siempre que se diga en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una «policía» discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos” (Foucault 1992: 22). Contrario a ello, nuestra investigación critica -en términos pedagógicos- el carácter monocultural del conocimiento y de la educación escolar evidenciados no sólo en el Plan de Estudios que ha traído consigo la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, sino en los estándares aplicados para evaluar el desempeño del alumnado desde

la base del currículum oficial para asegurar la asimilación de los educandos de manera homogénea. Tal planteamiento sólo ha resultado consistente para la racionalidad del modelo occidental impuesto.

Esta concepción, resumida muchas veces en la llamada “racionalidad de la modernidad”, justifica una apropiación del entorno, del territorio, de los recursos, e incluso del trabajo manual e intelectual de la gente, para ponerlos al servicio de intereses mercantiles, lo cual entra en conflicto con las formas de vida, los conocimientos y las formas racionales de actuar de los miembros de culturas tradicionales, en las que el mundo se constituye como un espacio de vida y no como una propiedad sujeta a los mecanismos del mercado como ocurre en las sociedades capitalistas. (Olivé, 2013: 37)

Como hemos visto, dicha racionalidad prevalece aún en el sistema educativo oficial, por cuanto la última RIEB (2009) pretende desarrollar competencias en los alumnos y prepararlos para la vida laboral. Ciertamente, la cultura escolar rechaza la identidad y la educación comunitaria por cuanto ella misma constituye la razón del sistema educativo oficial imperante. De modo que aquello “no establecido”, queda fuera de sus márgenes y lo pondera en la ambigüedad de una “sinrazón”.

Así tenemos, por un lado la razón que opera y mantiene el curso por los distintos niveles educativos, comprobables a través de los certificados de estudios. Por otro, la “sinrazón” de una educación comunitaria propia basada en el legado y agencia cultural de diversas generaciones. Paradoja asumida en un país multiétnico con el mayor número de población indígena en América Latina.²³

Situación que pone al descubierto las escasas posibilidades que se han establecido desde el sistema escolar para reconocer la diversidad de saberes de los pueblos originarios, aun cuando el contexto cultural nos advierta que “A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento, de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo. (Boaventura 2011: 184)

²³ Según datos de CDI, México posee el mayor número de población indígena de nuestro continente en términos absolutos (aproximadamente 15 millones de habitantes), sin embargo, en términos relativos, dicha cifra apenas representa el 10% del total del país. En línea: <http://www.cdi.gob.mx>

De ahí que nuestra investigación busca analizar y sentar las bases para una racionalidad basada en el buen vivir comunitario, considerando a su vez, que somos indígenas desde una sociedad contemporánea.

De esta manera, tampoco se cae en un relativismo extremo (Olivé, 2013), en donde “todo sea válido”, ya que sí existe una crítica constructiva hacia la escuela y el currículo oficial. Aunado a ello, a través del buen vivir, se pone en evidencia el sistema educativo propio compartido por la diversidad de nuestros pueblos originarios.

Por su parte, el relativismo extremo, sin límites, afirma que no existen criterios que permitan hacer una evaluación racional comparativa entre diferentes pretensiones de saber o entre diferentes conjuntos de valores y normas morales. Para el relativismo, cualquier punto de vista es tan bueno como cualquier otro, y por tanto sostiene que nunca es posible realizar críticas racionales a otras concepciones en cuestiones del conocimiento, o sobre problemas éticos y políticos, y en general sobre normas y sobre valores. Esta posición desalienta la interacción y la cooperación entre grupos humanos diferentes, por lo que también es crucial criticarla. (Olivé 2013: 38)

Por lo anteriormente expuesto, en el presente trabajo se aborda el tratamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la comunidad desde la base de una epistemología pluralista, por cuanto nos interesa la comprensión de los criterios de validez del conocimiento a partir del contexto específico en donde se producen, construyen y transmiten.

Una epistemología pluralista explica la posibilidad, y justifica la existencia, de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento y sostiene por tanto que la legitimidad de los conocimientos tradicionales y locales no debería estar basada en los mismos criterios que se utilizan para juzgar la validez de los conocimientos científicos o tecnológicos. Los criterios de validez para los conocimientos tradicionales y locales deberían identificarse por medio de cuidadosas investigaciones en relación con los procesos de generación, transmisión, apropiación social y aplicación de esa clase de conocimientos. (Idem.)

Dicho de otro modo, “el reconocimiento de que no hay una única forma de conducta racional ni de obtener conocimientos válidos, sino que de hecho hay una diversidad de formas racionales de actuar y de conocer, requiere de una concepción pluralista del conocimiento y de la racionalidad [...]” (Op, Cit. 39). En tales circunstancias, el aporte de esta investigación consiste en demostrar la racionalidad y los criterios de validez del sistema educativo propio cuyo sustento

se encuentra en el buen vivir del pueblo originario. Para ello, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los saberes, escenarios, materiales e inclusive, los procesos de evaluación de la familia y la comunidad serán sistematizados en el currículo comunitario del pueblo originario (CCPO) atendiendo a las diferentes etapas de vida en la formación del ser humano de la Huasteca veracruzana.

En este sentido, la escuela que buscamos es aquella que recupera el legado cultural y las exigencias del contexto inmediato en su compromiso de formar a las personas como sujetos sociales y colectivos. De ahí que una propuesta que genere las pautas para una educación con pertinencia cultural necesariamente ha de considerar los rasgos distintivos de la identidad huasteca, los cuales permitan visualizar los modos en que los niños y niñas “se enseñan” y “son enseñados” desde el entorno familiar y comunitario.

Por tanto, si la escuela ha sido incrustada en la comunidad desde hace varios años atrás, pero en el transcurso de cada generación sus planes y programas continúan siendo ajenos a los procesos educativos “originarios”, entonces es válido reinventar una escuela que fortalezca la identidad huasteca y a su vez conlleve a penetrar las fronteras de ámbitos distintos a la localidad. En otras palabras, puesto que la escuela no es extraña a la comunidad sino los planes de estudio que los docentes ejecutan durante cada ciclo escolar, entonces conviene elaborar una propuesta que muestre y demuestre que la cultura escolarizada y la cultura propia pueden complementarse para la formación personal de los niños y niñas de la región.

Pueblos originarios y crisis estructural

En este apartado me referiré al contexto actual caracterizado por una crisis estructural generalizada (de Alba, 2007) y la emergencia de los pueblos originarios en la lucha por reivindicaciones que los llevan a construir nuevas figuras de mundo. Por un lado, la CEG permite explicar el desorden-orden del siglo XXI y el debilitamiento de las estructuras dominantes.

Se entiende por crisis estructural generalizada (CEG) al debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etc., el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etc. Una crisis estructural generalizada se caracteriza por la desestructuración de las estructuras, más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos... (de Alba, 2007: 52)

Por otro, el posicionamiento y la emergencia de los pueblos originarios en la construcción de nuevos Estados, en los cuales el “buen vivir” se adopta como respuesta a la crisis global, evidencian las posibilidades de un futuro con identidad. Esta construcción es vista como un proyecto²⁴ político, filosófico, pedagógico, cultural, etc., [y no el retorno a un pasado idealizado] por cuanto “somos indígenas” (huastecos) desde sociedades contemporáneas. De ahí que el posicionamiento y la emergencia de los pueblos originarios en la actualidad, denoten determinados procesos de resistencia cultural o dicho de otro modo, de defensa de su particular Horizonte Ontológico Semiótico (de Alba 2009), en medio de diversas relaciones de contacto cultural.

El contacto cultural se refiere al intercambio de bienes culturales y la interrelación entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas y, por tanto, con diferentes códigos semióticos y manejo y uso de signos (significantes y significados) que producen cambios en los distintos sujetos que participan de él y en sus contextos (de Alba, 2000: 89)

En este sentido, el papel agentivo de nuestros pueblos originarios en la construcción de un nuevo proyecto social y político atravesado por el contacto cultural y la crisis estructural generalizada se explica mediante la categoría de “contorno social”, ya que desde el escenario cotidiano de la localidad existen acciones concretas para dar respuesta a la realidad circundante, por cuanto somos indígenas en el contexto actual.

Los contornos sociales son los intentos, programas, acciones, que realizan los distintos grupos y sectores sociales con el propósito o bien de recuperar una identidad de otro momento histórico o bien de construir una nueva identidad social y política que

²⁴ De acuerdo con Laclau (1990): “Transformar lo social, incluso en el más radical y democrático de los proyectos, significa por lo tanto construir un nuevo poder-no la eliminación radical del poder.” (Laclau 1990: 50).

sea capaz de articular su lucha o luchas de otros grupos y sectores sociales. Esto es, los contornos sociales son propuestas de nuevos proyectos políticos y sociales. (de Alba, 2007: 54)

De este modo, los procesos que nos llevan a considerar el “contorno social” implementado en una comunidad huasteca se caracterizan por la memoria, el afianzamiento de la identidad y la búsqueda de autonomía. En principio, me refiero a la memoria porque en las diferentes actividades que guían la vida diaria se articula el pasado distante con el ahora a través de aquellos eventos exitosos o no que “permiten ser yo y los otros”, asimismo, desde lo “nóstrico” (Lenkersdorf, 2002), diríamos “nosotros diferentes de los otros”. Por ejemplo, mediante la tradición oral y el despliegue de acciones para el desarrollo del calendario agrofestivo anual.

Segundo, el afianzamiento de la identidad resulta fundamental toda vez que la historia del pueblo huasteco no comienza con la Conquista y la época colonial. Por el contrario, los elementos de la identidad se han ido conformando a través de la cosmovisión, el territorio, el trabajo, la danza, la música, la medicina tradicional, las fiestas, las relaciones comerciales y la lengua originaria.

En tercer lugar, es posible advertir algunas iniciativas autonómicas, ya que instituciones tales como la asociación civil “Huitzitzilin”, el comisariado ejidal y ciertas escuelas de nivel básico han propiciado acontecimientos comunitarios contrarios a la homogeneización cultural y el capitalismo en la era de la globalización. Ello en concomitancia con la efervescencia política y el debate actual suscitado por las reformas laboral, educativa y energética del gobierno federal (2013).

Capítulo 3

Metodología

El tipo de investigación

Siendo el proceso de investigación un cúmulo de elementos que presentan retos a explorar, la experiencia que de ello se obtiene es indispensable tanto para sistematizar como reorientar futuras acciones. En principio, para indagar sobre cómo se ha constituido el ser humano en la huasteca veracruzana y cuáles son los ejes de articulación como proceso social y educativo desde el buen vivir, retomo a la etnografía doblemente “reflexiva” (Dietz 2011), ya que brinda los elementos para una investigación basada en relaciones “horizontales” y la co-reflexión entre los actores implicados.

La resultante “etnografía doblemente reflexiva” completa la concatenación de perspectivas emic y etic con una perspectiva dialéctica y estructural emic-etic, que es particularmente aplicable al estudio de instituciones y organizaciones, cuyos actores co-reflexionan sobre el mismo proceso de investigación junto con el/la antropólogo/a. Esta propuesta desemboca por último en un modelo heurístico tridimensional que concatena dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas del quehacer etnográfico y que es particularmente útil en contextos “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”. (Dietz 2011:4)

De esta manera, existe la oportunidad de interactuar en el contexto de un pueblo originario del cual también formo parte para re-aprender y explicar los resultados de la investigación desde marcos de referencia propios. Por otra parte, dado que no pretendo ubicarme en un plano meramente contemplativo, recurro también a los estudios culturales desde la perspectiva de Grossberg (2009), para llegar a la comprensión de la vida cotidiana articulada por las prácticas culturales, las trayectorias que empoderan o desempoderan a las personas y la historicidad construida. Este proceso supone el esfuerzo por hallar una metodología responsable con el contexto cambiante en el que se trabaja.

Los estudios culturales describen cómo las vidas cotidianas de las personas están articuladas por la cultura y con ella. Investiga cómo las estructuras y fuerzas particulares que organizan sus vidas cotidianas de maneras contradictorias empoderan o desempoderan a las personas, y cómo se articulan sus vidas (cotidianas) a las trayectorias del poder político y económico y a través de ellas. Los estudios culturales exploran las posibilidades históricas de transformación de las realidades vividas por las personas y las relaciones de poder en las que se construyen

dichas realidades, en cuanto reafirma la contribución vital del trabajo intelectual a la imaginación y realización de tales posibilidades. Los estudios culturales se ocupan del papel de las prácticas culturales en la construcción de los contextos de la vida humana como configuraciones de poder, de cómo las relaciones de poder son estructuradas por las prácticas discursivas que constituyen el mundo vivido como humano. Tratan de usar los mejores recursos intelectuales disponibles para lograr una mejor comprensión de las relaciones de poder (como el estado de juego y equilibrio en un campo de fuerzas) en un contexto particular, creyendo que tal conocimiento dará a las personas más posibilidades de cambiar el contexto y, por ende, las relaciones de poder. Es decir, buscan entender no sólo las organizaciones del poder, sino también las posibilidades de supervivencia, lucha, resistencia y cambio. Dan por sentada la contestación, no como realidad en cada instancia, sino como presuposición necesaria para la existencia del trabajo crítico, la oposición política e incluso el cambio histórico. (Grossberg 2009: 17)

Desde mi punto de vista, los distintos métodos de investigación resultan complementarios, por cuanto obedecen a diseños, conceptos e intereses de la investigación. En el presente trabajo se desarrolló una metodología propia acorde a los propósitos establecidos, la cual incluye una flexible selección y utilización de técnicas e instrumentos necesarios. Las técnicas se basan principalmente en la observación, descripción y entrevista, ésta última de tipo no estructurada, mientras que los instrumentos a utilizar se concretan en el diario de campo, el registro de fuentes documentales escritas, las guías de entrevista, grabaciones y registro de imágenes.

Fundamentalmente nuestra investigación apela a elementos cualitativos enmarcados por la descripción, explicación y análisis de los hechos hasta llegar a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las prácticas de crianza de las niñas y niños, así como los principios filosóficos asociados al buen vivir.

Investigación Metodología propia		
<i>capitalización de la experiencia</i>	dar cuenta de los acontecimientos dar detalle de la experiencia	descripción densa (Geertz 1973), (Rockwell 2009) explicación e interpretación (Bertely 2000, Yuni y Urbano 2005)
<i>“doble reflexividad”</i>	actores co-reflexionan sobre el proceso de investigación diálogo de saberes entre los sujetos implicados	autoría indígena (Podestá 2007, Sartorello 2009) co-participación (Comboni 2009, Bertely 2013) inter-aprendizaje (Gasché 2008, Bertely 2011) etnografía doblemente reflexiva (Dietz 2011)
<i>estudios culturales</i>	comprensión de la vida cotidiana desde la articulación de las prácticas culturales, las relaciones de poder y la historicidad.	contextualismo radical construccionismo complejidad (Grossberg 2009)

Descripción densa

En un principio, la etnografía intentó comprender la “visión de los nativos” (Malinowski 1972) o el “conocimiento local” (Geertz 1994) desde “fuera”, es decir, desde el extrañamiento, ya que los investigadores no nativos buscaban dar voz a quien no la tiene, ejerciendo su autoridad de manera vertical. Su problema giraba en torno a “¿cómo se alcanza el conocimiento antropológico del modo en que piensan, sienten y perciben los nativos?” (Geertz 1994: 74).

Sin embargo, ¿qué sucedería si los nativos dejaran de ser objeto de estudio?, ¿y si el nativo fuera al mismo tiempo investigador?, ¿cómo investigador nativo tendría mayores posibilidades para una investigación auténtica, cuyos resultados mostrarán la realidad a través del rostro y corazón nativo? En definitiva, ¿cuáles serían las implicaciones hacia esta perspectiva si la postura del investigador se

abordara desde un “nosotros”, desde “dentro” y desde “abajo”? Tal como pretendemos llevar a cabo nuestra investigación.

Rockwell (2009) advierte que el cambio radical en la etnografía surgió a finales del siglo XX, el cual trasladó la investigación hacia el “nosotros” y hacia ámbitos cotidianos: “personas de todas partes han asumido la etnografía como una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros, aquellos que detentan poder y privilegio. La relación, pues, se invierte.” (ídem. 21). Esta perspectiva que opera a la inversa, resulta útil para documentar lo no documentado de la realidad social y así, eliminar el sesgo propio de la documentación existente, elaborada desde el poder, es decir, desde quienes tienen los medios para dejar por escrito los sucesos, ya que generalmente lo hacen en función de sus propios intereses.

En el presente trabajo mostramos que la relación horizontal entre investigador y comunidad es posible y pertinente, por cuanto ha proveído las categorías sociales y los códigos empleados tanto en náhuatl como en español. Así, desde una visión propia hemos llegado al detalle y la comprensión de los hechos. Para ello, la descripción densa o “thick description” (Geertz 1973) ha sido utilizada para dar cuenta de las prácticas culturales en la vida cotidiana desde el pueblo originario hacia la sociedad hegemónica nacional (la escuela o la academia), considerando que como mujer indígena comparto elementos identitarios, cuyos significados se obtienen al ser y estar dentro de la realidad compleja de la comunidad

A repertoire of very general made -in the academy concepts and systems of concepts- "integration?" "rationalization," "symbol," "ideology," "ethos," "revolution," "identity," "metaphor," "structure," "ritual," "world view," "actor," "function," "sacred," and, of course, "culture" itself--is woven into the body of thick-description ethnography in the hope of rendering mere occurrences scientifically eloquent. The aim is to draw large conclusions from small, but very densely textured facts; to support broad assertions about the role of culture in the construction of collective life by engaging them exactly with complex specifics. (Geertz, 1973: 15)

Esta descripción densa nos permite exponer con detalle los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el seno familiar y comunitario para el buen vivir de las niñas y niños de la Huasteca, considerando la transmisión intergeneracional de saberes en correspondencia al calendario agrofestivo local y los planos que conforman el mundo de la cultura de referencia inmediata.

Como se denota, el producto del trabajo analítico consiste en una descripción “para conservar la riqueza de las relaciones particulares en que [se] hizo el estudio” (Rockwell 2009: 22). Dicha descripción es guiada por los datos de campo y el marco teórico sobre el que se inscribe la investigación, puesto que interesa el análisis y la reflexión para precisar la realidad que se enuncia.

Explicación e interpretación

Aunado a la descripción, conviene mencionar que tanto la explicación como la interpretación de datos son procesos útiles e inseparables en la investigación etnográfica. Nadel, por ejemplo, considera que la descripción “tiende a emerger en forma de explicación, y para los fines de la antropología social podemos hacer equivaler las dos” (Nadel, 1972), mientras que Jarvie establece la diferencia y considera que “la descripción es un medio, pero la explicación es un fin” (Jarvie, 1964). Entretanto, ofrecer la explicación de los hechos registrados en campo, me parece crucial, pues a través de este proceso es posible comprender las causas, significados, consecuencias y fines de los fenómenos estudiados. De modo contrario a las afirmaciones de Turner (1980):

Ofrecer explicaciones que abarquen contextos sociales sumamente diferentes es parte importante de la actividad del sociólogo; las dificultades aparecen de forma más aguda cuando se trata de explicar prácticas rituales y creencias de las sociedades iletradas; toda fundamentación de la explicación de estas creencias está obligada a afrontar el problema de traducirlas, pues las explicaciones han de ser brindadas a investigadores letrados, no a los nativos (Turner, 1980).

Disiento de Turner (1980) cuando afirma que las explicaciones han de “brindarse a investigadores letrados y no a los nativos”, porque en nuestro caso, la investigación se nutre principalmente del diálogo con los actores sociales. Además, puesto que las explicaciones en el presente documento tienen una finalidad determinada: el afianzamiento de la identidad cultural y la educación propia, es necesario enfatizar que el trabajo escrito resultante constituye un aporte para las personas de la comunidad de donde surge y a quienes esta investigación se dirige.

A la par de la explicación, el proceso de interpretación también es una constante en la construcción del discurso etnográfico, por cuanto, “El texto interpretativo [...]”

rompe certezas al profundizar en la acción social significativa, como primer nivel de reconstrucción epistemológica” (Bertely 2000: 93). En el presente trabajo, se ha utilizado la interpretación porque las acciones de los actores y los significados que éstos le atribuyen sólo adquieren sentido dentro de este contexto-sociocultural.

La interpretación es el proceso por medio del cual los actores relacionan los significados y la acción. Es decir que los sujetos están permanentemente interpretando, el significado y el sentido de las mismas. Esto le permite al sujeto modificar sus propias interpretaciones y formas de representarse su realidad. El programa metodológico de esta teoría se resume en la comprensión de la dinámica de transformación de significados y acciones que se producen en la interacción social. (Yuni y Urbano, 2005:111)

Dicho de otro modo, el relacionamiento entre el significado otorgado por los sujetos -en un tiempo histórico y espacio determinado- genera una forma de percibir la realidad y modos de actuar en situaciones específicas, ello en concomitancia al contexto en que se desenvuelven. En nuestra investigación, el proceso de la interpretación nos permitirá llegar a la comprensión de la dinámica de las prácticas culturales para el buen vivir, las cuales se encuentran focalizadas en un territorio originario y de manera bilingüe, considerando al ser y sentir huasteco de la vida contemporánea.

Autoría indígena

El presente trabajo es el constructo escrito y visual que recupera la autoría nativa en dos sentidos. Por un lado, la perspectiva local de diferentes actores y desde la cual me incluyo para configurar el “nosotros huasteco” Por otro, el rol que poseo como sujeto investigador, que enfatiza en mi formación personal como investigadora indígena para participar del ser y actuar de mi propia comunidad, a la vez que profundizar en las conceptualizaciones y reflexiones que en el mismo proceso de investigación hemos ido construyendo.

El nativo habla de sí y de su grupo; reflexiona sobre su actuar y su ser. El antropólogo observa y conceptualiza este proceso evocado por él mismo. De esta manera se construyen dos discursos complementarios que dan como resultado dos caras del mismo fenómeno. La etnografía aparece como un proceso de creación colectiva, como un texto abierto, sujeto a múltiples reinterpretaciones. (Podestá 2007: 33)

Tanto los testimonios basados en el diálogo, como la participación comprometida en cada actividad reditúan en un discurso polifónico promovido por relaciones horizontales sustentadas en la identidad cultural huasteca. Toda vez que “nuestro

propósito fue escuchar las palabras de nuestros colaboradores sin interpretarlas ni encajarlas dentro de categorías académicamente ‘correctas’ pero culturalmente ajenas” (Sartorelo 2009: 64). Es por ello, que:

- Aparecen los nombres de las personas de la comunidad y no la codificación con números o letras.
- No se ha recurrido a la confidencialidad, pues hacerlo significaría llevar al anonimato a quien ha participado dando detalle de sus conocimientos o experiencia. Situación que de nueva cuenta ocultaría el potencial de quien ha sido minorizado por la clase social dominante y el sistema político, económico y educativo imperante.
- Se recuperan las voces de expertos indígenas, madres y padres de familia, así como niñas y niños de la localidad. Además, del personal directivo, docentes, autoridades y líderes del municipio.

En cuanto a las responsabilidades como investigadora indígena, debo mencionar que he sistematizado la experiencia vivida durante mi estadía en la comunidad no sólo por los cuatro años de inmersión en campo (duración del posgrado), sino por mi propia formación en Tepetzintla, ya que dicho pueblo es mi lugar de nacimiento, así como el punto de partida y llegada de las investigaciones que he realizado o en las que he colaborado. Así que, para la hechura de esta tesis ha sido necesario:

- Respetar los códigos de comunicación tanto en náhuatl como en español en los tiempos y espacios indicados o permitidos por los actores.
- Establecer alianzas con personas de diferentes instituciones locales (escuela, asociación civil y familias) a fin de construir un texto que recupere las voces de los principales implicados.
- Plasmear la realidad de manera escrita, considerando que los destinatarios pertenecen tanto a la comunidad como al mundo académico.
- Asumir el rol de una persona que aprende en el intento de profundizar y reflexionar sobre la cultura de pertenencia inmediata.

-Reflexionar sobre una metodología nativa a partir de la observación (tlaitalistli), conversación (saniloa), escritura (tlajkuiloa) y el registro de imágenes (tlaixkopina).

Considero que para futuras investigaciones basadas en la autoría indígena es conveniente la construcción de técnicas basadas en la cultura propia a fin de fortalecer el abordaje de una metodología intercultural

Co-participación

Mediante la co-participación de los actores locales y el investigador ha sido posible llegar a la implementación de un proceso de investigación desde “dentro” y desde “abajo” (Bertely 2013), por cuanto, la participación de los diferentes actores ha tenido intereses compartidos y a su vez, metas y compromisos definidos. Ello se visualiza del modo siguiente:

Por la asociación:

- el fortalecimiento de la música tradicional, en particular, el huapango.
- el fortalecimiento de las danzas y la inclusión de las mujeres. Por ejemplo, en la danza del rebozo.
- la transmisión de los saberes por parte de los mayores hacia los niños y jóvenes.

Por la escuela:

- las acciones para una educación pertinente al contexto socio-cultural, de modo complementario al plan de estudios vigente.
- la convivencia y la armonía durante las fiestas de la localidad.

Por los expertos indígenas

- la transmisión intergeneracional del saber.
- la reconstrucción de los significados atribuidos a las prácticas de crianza.

Por la investigadora indígena

- la necesidad de sistematizar los saberes indígenas para su reconocimiento por la misma comunidad y la sociedad nacional.
- el compromiso por una mejor calidad de vida orientada al reconocimiento del sistema educativo propio.

-el impulso hacia el ejercicio de los derechos de las niñas y niños de la comunidad.

La co-participación de los actores permite visualizar su papel agentivo en el mantenimiento y reproducción de las prácticas culturales y el proyecto del buen vivir comunitario en diferentes niveles. Por cuanto, “las comunidades y sus organizaciones constituyen a contracorriente un movimiento amplio y vigoroso, complejo en actores sociales, diverso en sus proyectos y estrategias, que resiste y propone alternativas que fortalezcan sus formas de vida y sus posicionamientos frente al mundo” (Comboni, 2009: 58).

Inter-aprendizaje

En nuestra investigación se aborda el interaprendizaje (Gasché 2008), toda vez que ha existido el intercambio de saberes entre las personas de diferentes instituciones, principalmente, entre la familia y la escuela para dar continuidad a las prácticas culturales que se desencadenan en la comunidad. Por ejemplo, durante la participación del jardín de niños bilingüe en la fiesta del elote o en la elaboración de altares de la fiesta de los muertos en la escuela primaria estatal.

Lo que puede darse, en cambio, es un *interaprendizaje* entre personas miembros de la sociedad dominante y personas miembros de la sociedad bosquesina, pero siempre en situaciones concretas claramente definidas y asumidas en las que la finalidad de los conocimientos adquiridos mutuamente está explícita, es decir, los beneficios mutuos del proceso de interaprendizaje están conscientemente aceptados por ambas partes. (Gasché 2008: 20)

Coincido con Gasché al hablar de interaprendizaje porque -de acuerdo con este autor- la expresión “diálogo de saberes”, no refleja lo que está ocurriendo en la realidad, y por ese motivo, es preferible hablar de “interaprendizaje intercultural” (o inter-societal) que plantea un reto práctico, concreto a cada uno de nosotros como personas. Este interaprendizaje se ha realizado debido al establecimiento de alianzas interinstitucionales, la convivencia en la comunidad y los acuerdos tomados en la colectividad.

Instaurar este tipo de interaprendizaje es, a su vez, un proceso que exige larga interacción entre los participantes – largo tiempo de *convivencia* en la comunidad – para que se crea la confianza mutua, no en base a palabras, promesas y prédicas, sino a actos concretos de reciprocidad y generosidad que confirman en los hechos las

palabras y promesas que formulamos frente a nuestros interlocutores bosquesinos.
(idem. 21)

Asimismo, en la comunidad, a través del interaprendizaje ha existido el intento por sentar las bases para una educación intercultural bilingüe. Dicho reto se ha ido concretando debido a la necesidad de la revalorización cultural huasteca y el inicio de una revitalización lingüística en náhuatl. Ello, en concomitancia a los principios, normas y valores que rigen el buen vivir del pueblo originario, los cuales han de transmitirse de manera intergeneracional.

Descripción de los sujetos y las unidades de análisis

Familias

El análisis estará focalizado en las relaciones que las familias establecen durante las prácticas de crianza en torno a los principios filosóficos para el buen vivir, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten la construcción de los saberes entre las niñas y niños, los materiales implementados por los agentes educativos y los procesos de evaluación desarrollados de manera endógena.

Asociación civil

En el plano de la comunidad se abordará el papel que juega “Huitzitzilin, Unidos por la Cultura, Tepetzintla, Ver. A. C.” en el fortalecimiento de la identidad cultural huasteca a través de su papel agentivo en la revalorización del calendario agrofestivo, la organización comunal y la educación propia (me refiero principalmente a la formación niñas y niños músicos, danzantes, actores y conductores mediante procesos de enseñanza y aprendizaje propios).

Siempre lo he dicho que a quien le vamos a dejar todo este proyecto pues que ellos [niñas y niños] lo tengan presente, que ellos también lo pueden hacer, que les deja uno las bases, que les deja uno todo para que sigan, por eso hay gente que a la mera hora apoya, pues ellos también se van a sentir apoyados por todos. ¿Por qué? Porque es un trabajo que ya está encaminado. (Ent. Sra. Antonia Vera, coordinadora general 02/05/2015)

El actuar de la asociación civil resulta fundamental, por cuanto ha venido construyendo tejido intergeneracional para la reproducción de saberes locales, en

los cuales participan los niños y sus familias, así como expertos indígenas, instructores y voluntarios: “La verdad que tuvimos mucha, mucha suerte, porque mucha gente se acercó para apoyar lo que queríamos hacer, pues era un movimiento, ¿no?, que la gente se concientizara de que hacían falta cosas aquí. (Ent. Sra. Antonia Vera 02/05/2015). Así, dentro de la trayectoria desarrollada por dicha asociación se encuentra:

- Organización y celebración de la fiesta anual del huapango en Tepetzintla, (2001----)
- Talleres de náhuatl, música tradicional, bordado, danza, cuenta cuentos, teatro, cartonería, pintura y papel picado. (2001----)
- “Voces contra el Olvido”: encuentro de las generaciones con la tradición oral, desde el 2004.
- Participación en el Encuentro de las Culturas Veracruzanos organizado por el IVEC en el 2004 en Veracruz, Ver.
- Exposición de Altar y Arco Tradicional del Día de Muertos en el Edo. De México (2000), La Habana, Cuba (2004) y México, D. F. (2005)
- Participación musical con tríos de niñas y niños huapangueros en encuentros y foros realizados en Chihuahua, Veracruz, Jalisco, Chiapas, Hidalgo, Querétaro y Cuba (2008-2015)
- La Chiquifiesta del Huapango en el día de muertos, integrada y organizada por los niños del taller de Música tradicional desde 2009.
- Organización y celebración del Etlamanalstli “fiesta del maíz” (2011---

Escuela Primaria

En la cabecera municipal de Tepetzintla –lugar del estudio–, existen cuatro escuelas primarias: Esc. Prim. Urbana “Ignacio Manuel Altamirano”, Esc. Prim. Urbana “Ricardo Flores Magón”, Esc. Prim. Estatal “Carlos Hernández Reyes” y la Esc. Prim. Estatal “Adalberto Tejeda”.

En la presente investigación se ha considerado la participación de los docentes y alumnos de un centro escolar de este nivel, en nuestro caso, la Escuela Primaria Estatal “Adalberto Tejeda”, debido a la apertura manifestada y porque el plan de

estudios oficial no considera las actividades ni la metodología que surge del currículo comunitario. En realidad la institución realiza algunas actividades locales a través de festivales. Por ejemplo, el día de muertos (uno o dos días antes del “puente²⁵”), así como la pre-posada navideña (antes de las vacaciones decembrinas). Ello, como parte de los festejos implementados por el centro, sin que medie un currículo intercultural bilingüe, ya que la escuela se encuentra en territorio originario considerado “urbano” y el alumnado no habla una lengua indígena (pese a la educación propia y la identidad cultural huasteca basada en las fiestas, cosmovisión, medicina, relaciones comerciales, música y danza), así que no pertenece a la Dirección General de Educación Indígena, ni forma parte de los programas desarrollados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Jardín de niños

En nuestro contexto, los prescolares acuden al Jardín de Niños “Ovidio Decroly”, Jardín de Niños “Miguel Hidalgo”, o bien, el Jardín de Niños Bilingüe “Lic. Benito Juárez”. Recupero el trabajo desarrollado por este último plantel escolar ya que en su quehacer educativo tiene la consigna de incluir el componente bilingüe.

Además, ha sido relevante el acompañamiento de esta institución durante una fiesta comunitaria (2011), en este caso, el Elotlamanalistli, debido a las siguientes cuestiones:

- el plantel escolar pertenece a la DGEI, pero no cuenta con un currículo pertinente para atender a la población indígena de contexto urbano.
- el alumnado tiene como lengua materna el español (L1) y se encuentra en vías de aprendizaje del náhuatl como segunda lengua (L2).
- el jardín ha mostrado interés en la convocatoria de la asociación civil.
- las docentes y padres de familias han acompañado a las niñas y niños para participar en la fiesta del maíz.

²⁵ Así se le llama a la sucesión de días inábiles en el calendario escolar..

Unidades de análisis	Sujetos
En la familia: Crianza huasteca Etapas de vida Procesos de enseñanza y aprendizaje Principios asociados al buen vivir	Niñas y niños en interacción con: Jóvenes Mujeres y hombres Ancianos
En la comunidad: Prácticas culturales de la vida cotidiana -Calendario agrofestivo -Religiosidad -Uso de lenguas -Relaciones de poder -Organización comunal -Educación propia	Niñas y niños en interacción con: Líderes de la comunidad Autoridades Indígenas expertos

La investigación como espejo para vernos nosotros mismos.

La investigación busca comprender un mundo social desde una mirada exploratoria, cualitativa y descriptiva. Por ello, el interés centrado en los procesos que guían la construcción de saberes y la participación de los actores nos lleva a la obtención de los datos de manera organizada y a su vez, flexible en la medida que permite la modificación de las actividades propuestas en el plan de trabajo.

La investigación propicia una mirada de doble sentido: es un lente que permite el descubrimiento de lo que nos rodea y es un espejo para vernos nosotros mismos. Es un proceso circular, al exponernos a lo nuevo y desconocido, corregimos preconceptos sobre los otros y nos reconocemos sobre el fondo de lo desconocido. (Sichra 2011: 199)

Desde este “mirarse-dentro”, me parece crucial entender la cuestión sobre quién es el sujeto que investiga. Por cuanto no es lo mismo, el actuar de un investigador “exógeno” a la participación intensa de un sujeto que asume el rol de investigador “indígena” desde una postura “endógena”.

		elementos identitarios compartidos
¿Quién es el sujeto que investiga?	Investigadora-indígena	territorio lengua
	Comunidad	etnia género clase/trabajo educación propia historicidad

Como ha de notarse, el investigador comparte con el grupo social el territorio, la lengua, el grupo étnico, el género, la clase y la educación propia desde el contexto en el que se realiza la investigación. Este sentido de pertenencia a la comunidad, constituye su auto-adscripción, es decir, el referente de la identidad cultural que le caracteriza. Asimismo, si nos situamos en el “yo del investigador”, encontramos que este posicionamiento lleva al desarrollo de diferentes roles, los cuales propician el inter-aprendizaje y el asumo de distintas responsabilidades en el contexto inmediato. Por cuanto soy mujer, mamá, indígena, profesora y estudiante de posgrado.

A continuación mencionaré la trayectoria que me ha constituido como investigadora indígena. Para ello, considero por lo menos cinco momentos de posicionamiento, los cuales no se dan de forma aislada sino que emergen en el cruce de las circunstancias históricas, políticas, culturales, sociales y educativas.

- Al principio, como normalista. Estudiante en un internado, en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, ubicada en Panotla, Tlaxcala. Después, en el Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”, en Tuxpan, Veracruz. La formación adquirida me llevó a ser parte del magisterio crítico y creativo. Esta formación en las aulas y los movimientos estudiantiles aún me acompañan, pues el tema de “los normalistas” se ha vuelto un tema de actualidad en el escenario nacional, todavía “nos faltan 43” y todos aquellos que durante décadas han luchado en contra del

sistema político, educativo, económico, neoliberal. ¡Hasta la victoria siempre!

- Posteriormente, al reconocirme como indígena-originaria –con énfasis en el quehacer político y educativo–. Por una parte al trabajar como docente en aulas multigrado y observar los procesos de migración de la población (del norte de Veracruz a la frontera con los Estados Unidos). Por otra, al estudiar la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en Cochabamba, Bolivia. El momento histórico que viví en Sudamérica estuvo marcado por el ascenso de Evo Morales (indígena aymara) a la Presidencia. El funcionamiento de la Pluriversidad Amawtay Wasi en Ecuador. La cercanía con el Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia. Así, mientras aprendía del Sur, reconocía en mí la cultura propia. Los momentos que me marcaron desde una edad temprana: cómo era posible que en mi país hubiera sucedido la masacre de Acteal, los muertos de San Andrés Larrainzar, las persecuciones, las detonaciones en la selva, milpas, montañas. Entendí que las luchas no son “para los pueblos indígenas” sino “desde los pueblos indígenas”, “desde dentro”, “desde abajo”.
- Luego, como investigadora indígena. Me di cuenta que sí se podía hacer investigación sobre los temas que me interesaban, que había un trabajo muy serio y consolidado al respecto. Tuve la oportunidad de inmiscuirme primero en los Andes, en un proyecto de alfabetización en lengua originaria y castellano. Mi tarea era analizar los conocimientos locales presentes en el proceso de alfabetización de la comunidad de Muni-Ravelo, en Chuquisaca, Bolivia. También, estuve en la Amazonía, trabajando sobre los sistemas de conocimiento del pueblo movima en el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía. Y en mi comunidad, “El maíz en la identidad cultural de la Huasteca veracruzana” fue el tema que desarrollé como proyecto de investigación. De ahí he ido consolidando “Konemej tlen Uaxtekapan tiali. Niñas y niños de la Huasteca en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el buen vivir”, presente tesis de doctorado.

- En algunas ocupaciones he sido traductora náhuatl-español, directora de escuela primaria, apoyo técnico pedagógico, docente de la UVI, representante de ex-alumnos del PROEIB Andes y colaboradora voluntaria en “Huitzitzilin, Unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver.”. Aunado a ello, como mujer he sido hija, nieta, hermana, esposa y mamá.
- Actualmente, como estudiante de posgrado de la UNAM aun tengo mucho que aprender. La Universidad me ha dado otras posibilidades: el acercamiento a docentes del SNI y el conocer más de cerca a Occidente. En el transcurso del doctorado he tenido la fortuna de compartir el saber de la Huasteca en la Universidad de Viena (Austria), la Universidad del Egeo (Grecia) y la Universidad de Burdeos (Francia). A sabiendas de que en mi propio país se puede saber de los “aztecas” o los “mayas”, pero no de los huastecos, menos aún, de los huastecos de lengua náhuatl. Así que cada vez que me cuestionan sobre el interés en la academia (si para la promoción del docente, el doctorado no importa sobremanera en el escalafón), pienso en los mecanismos de resistencia que los pueblos originarios hemos mantenido (me refiero a culturas en resistencia y no resistencia cultural) y, entonces, trato de hacer evidente la cultura, la lengua, el buen vivir como alternativa al desarrollo y el progreso lineal, el derecho a la diferencia, la educación “otra”, la pedagogía “otra”. Ahí me encuentro, en la necesidad de escuchar y ser escuchado, para incidir en la academia y colaborar en la comunidad.

Este posicionamiento permite el despliegue de relaciones horizontales en la comunidad de pertenencia, a la vez que pondera la posición de investigador nativo como una posición compleja. El investigador visto como una persona “de aquí”, no es de ningún modo “extractivo”. Mas bien se trata de un sujeto que adquiere responsabilidades éticas, pedagógicas y políticas, en tanto la comunidad misma le cuestiona, critica y aclara sobre el procedimiento y los resultados de la investigación. La metodología, por tanto, retoma a la “doble reflexividad” para analizar desde dónde hablamos, qué preguntamos y cómo lo estamos realizando.

Tales condiciones, se contraponen a la etnografía clásica, cuya pretensión se basaba en “dar voz” a quien no la tiene.

Desde esta perspectiva, cambiar o modificar ese verticalismo de “hablar por los otros” resulta fundamental porque interroga a la academia sobre la cuestión “¿puede hablar el subalterno?”, planteada por Spivak (1988). Por mi parte señalo que en esta investigación, tanto el sujeto investigador como los colaboradores poseen elementos identitarios comunes y precisamente esas características ponen de relieve las posibilidades para una metodología dialógica. Es decir, una investigación que busca romper con el carácter monocultural del saber científico, toda vez que la investigación resulta un medio para plasmar las voces de la comunidad a través de la relación horizontal entre investigador y actores locales en tanto comparten perspectivas nativas. En la experiencia vivenciada se privilegió el diálogo y el reconocimiento de la incompletud de todos los saberes, pues “lo que cada saber contribuye a tal diálogo es el modo en que orienta una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia” (De Sousa 2009: 115)

Inclusive, la misma investigación, al abordar un tema que evidencia la constitución de la persona étnica de la Huasteca, nos sitúa ya en el reconocimiento del ser humano en un pueblo originario, en el cual interesa la posición discursiva desde la que puede hablar o responder. Ello constituye también un intento por revertir el status “subalterno” o el de mero “objeto de estudio” al que se ha clasificado a la población indígena. Pues históricamente, como indica Spivak (1988), el “subalterno” es el espacio en blanco entre las palabras, aunque el que se le silencie no significa que no exista.

Finalmente, debo mencionar que en nuestra investigación se espera contar con los elementos suficientes que permitan analizar el sistema educativo propio sustentado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas de crianza y los principios filosóficos asociados al buen vivir desde los agentes educativos de la comunidad. Al respecto, la implementación de guías de observación, el diario de campo, la realización de cada entrevista no estructurada coadyuvarán en gran medida para recuperar los puntos de vista, opiniones, creencias y explicaciones respecto de la educación de las niñas y niños. Ello, en concomitancia con los

propios métodos que los comuneros utilicen para colaborar en la sistematización de la experiencia surgida.

Capítulo 4

Resultados

Crianza Huasteca y etapas de vida

La crianza huasteca se refiere a las concepciones y prácticas que los familiares realizan con sus descendientes para educarlos según los principios asociados al buen vivir, los cuales permiten su estancia en la Tierra. Este proceso se construye desde que se nace (konetl-bebé) y adquiere mayor auge cuando la persona –en tanto individuo y sujeto colectivo– manifiesta los requerimientos necesarios para perpetuar los saberes indispensables en el entorno y en sus relaciones con la comunidad.

En términos intraculturales, es decir, “dentro” de las pautas del grupo cultural huasteco, la crianza comienza a concluir cuando las niñas y niños pueden valerse por sí mismos e incluso desempeñan labores de ayudantía: “Cuando son chiquitos todavía se están criando, todavía se caen, después, ya empiezan a hablar. Ya hablan, ya caminan dicen lo que quieren, Se pueden cuidar solitos como a los tres o cuatro años.” (Ent. Gregoria Santiago 16/08/2015)

Sin embargo, éstos no acabarán de recibir los consejos, permisos y sanciones por parte de los padres, abuelos, hermanos y demás miembros del núcleo familiar. Así tanto en el plano de las relaciones sociales, como en la armonía espiritual los huastecos son resultado de una crianza que no termina ni por su edad ni por su maduración cognitiva, sino por las actividades que desempeñan para sí mismos y en las que pueden responsabilizarse y participar: “ellos ya van viendo como se hacen los trabajos, de 4, 5 ó 6 años, ayudan a barrer, lavar trastes, despacio, todavía les enseñan. Si les dices un mandado lo hacen. De 7, 8, 9 años en todo quieren ayudar, quieren juntar la lumbre, quieren guisar, hacen lo que ven que uno hace.” (Ent. Julia Hernández 01/02/2014) Bajo el análisis descrito, la sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje nos permitirá

distinguir las prácticas de crianza y en definitiva, la educación propia por la que se constituyen los niños y niñas de la comunidad de Tepetzintla.

Ciertamente, la formación y desarrollo del ser humano en la Huasteca atraviesa por distintas etapas de vida que comienzan con su nacimiento y paulatinamente se van construyendo durante su existencia en la Tierra. Ello se relaciona con el crecimiento físico, la apropiación de saberes, los roles y funciones que desempeña dentro del hogar, así como su participación activa en los eventos de la localidad.

En este sentido, aunque las personas lleguen a una edad adulta continuarán en proceso de educación para mantener la integridad sociedad, naturaleza y espiritualidad. Esta condición se evidencia, por ejemplo, en la participación activa durante las fiestas del calendario agrícola, los rituales y las plegarias a las divinidades, las actividades para preservar la salud, sustento y bienestar.

Etapas de vida

- Konetl: bebé

La definición de konetl alude a un “bebé”, un nuevo ser humano. En la comunidad este término se designa durante los primeros meses y hasta el primer año de vida, en tanto no existe una diferenciación debido al género. Se le cuida porque se trata de una “criatura”, “un chiquito”, a quien los familiares le proveen sustento, alimentación, protección, amor, salud y cuidados.

konetl: bebé, desde los primeros meses y hasta el primer cumpleaños.

pilkonetsij: bebé, recién nacido y hasta las primeras semanas de vida.

- Siuapil uan okichpil: niña y niño.

De manera literal, siuapil significa “mujer pequeña” y okichpil “varón pequeño”. Esta etapa se diferencia del konetl, porque “siuapil y okichpil ya andan, ya caminan: desde que empiezan a caminar, nejnemia” (Ent. Julia Hernández 03/06/2014). Asimismo, los roles de género comienzan a evidenciarse en el hogar y en la comunidad, pues a medida que crecen, las niñas y los niños realizan

funciones de ayudantía hacia los mayores, particularmente, hacia los integrantes del núcleo familiar.

- Ichpokatl uan telpokatl: muchacha y muchacho.

Esta etapa comienza aproximadamente a los 12 años. Se refiere a los individuos jóvenes que colaboran en gran parte de las actividades de la familia. Sus quehaceres son necesarios para el hogar y el cumplimiento de tareas en la comunidad. La ichpokatl “hace sus quehaceres en la cocina: barrer, tortear, a limpiar la cocina. Ya va aprendiendo, ya es señorita, poco a poco va aprendiendo: tlapapaka, tlajkuiloa uan tlachpana. Telpokatl, igual, telpokatl tekipanoa, kuajkuau, youi mila. El muchacho va a la milpa, a la leña, todo hace” (Ent. Julia Hernández 03/06/2014).

- Siuatl uan tlakatl: mujer y hombre.

Esta denominación se da cuando los individuos pueden responsabilizarse de un nuevo hogar. En la comunidad, siuatl significa “mujer” o “esposa”, mientras que “nane” señora y “nana” mamá. En todos los casos, la mujer o señora es la persona que está casada o que ha tenido un hijo (si ello no sucede continúa siendo ichpokatl). Para el tlakatl, ocurre lo mismo: la denominación se otorga cuando tiene esposa e hijos. El matrimonio o boda huasteca constituye el rito de paso que permite adquirir los roles correspondientes.

- Ueyinana uan ueyitata: mamá grande y papá grande.

Se refiere a una etapa en la que hombres y mujeres poseen el respeto, admiración y aprecio de la comunidad. Son padres de los padres de las nuevas generaciones. Para alcanzar esta etapa no es necesario llegar a una avanzada edad: “por los nietos, luego es abuela ya, como yo. si luego se va la muchacha [se casa y se embaraza], la chamaca, ya es abuela la mama” (Ent. Julia Hernández 03/06/2014).

ueyinana, ilamajtenan, tenantli: mamá grande o abuela.

ueyitata, ueuetata, tekoli: papá grande o abuelo.

La primera etapa, es decir, “cuando son chiquitos” (konetl) se refiere a la búsqueda del bienestar físico y espiritual del bebé dado por los familiares y expertos indígenas para que éste continúe su proceso de vida sin inconvenientes, es decir, con alegría y buen corazón. La segunda, “cuando ellos me ayudan” contempla todas las actividades que el okichpil (niño) o la siuapil (niña) desempeñan para colaborar en las actividades de la casa y de la milpa o en general, en la comunidad. A la par, también se da un momento particular, es decir, “cuando van a la escuela”, ya que los niños y niñas ingresan a prescolar y posteriormente, la primaria. En el presente trabajo, solamente se focalizarán los principios asociados al buen vivir desde los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados en ambas etapas, es decir, la primera denominada konetl y la segunda referida a siuapil y okichpil.

Conviene mencionar que las etapas de vida se diferencian en el devenir de cada persona y, a su vez, no existen de manera separada. Las etapas de vida pueden aparecer de manera transversal según las denominaciones que la familia nuclear y demás personas de la localidad otorguen a sus miembros. Para ello, adquieren relevancia los lazos sentimentales que se estrechen o las acciones que los integrantes demuestren, ya sea aceptando o trasgrediendo las normas culturales que se establecen²⁶.

En cada momento de vida los aprendizajes y las enseñanzas se interiorizan, apropian, crean y reinventan para continuar con el ciclo de su existencia espacio-temporal. Retomando los aportes sobre aprendizaje y enseñanza, señalaré que estos procesos se desarrollan en el medio social a la par de un proceso individual que consiste en adquirir y construir conocimientos, habilidades, actitudes, valores

²⁶ Por ejemplo, cuando se hace referencia al parentesco entre padres e hijos, los huastecos mencionan que se trata de ikone (su descendiente pequeño sin atribuir sexo) o ikoneuaj (en plural). En otro caso, la ichpokatl (muchacha) es considerada como una señorita mientras no haya tenido ni esposo ni hijos. Aun cuando una ichpokatl sea vista como una mujer adulta por una sociedad occidental, en la cultura huasteca resulta ofensivo llamarle “señora”. En cambio, si una muchacha decide convivir con un varón, de inmediato se la puede catalogar como una siuatl (mujer). Puesto que no se permite una convivencia anticipada, la boda huasteca es considerada un ritual en el que un hombre y una mujer inician un nuevo momento en sus vidas. A partir del nacimiento de su primer hijo, los esposos deben mantener relaciones de compadrazgo (ya sea en el bautizo o en los “levantamientos de sombra”). Una vez que la pareja ha decidido tener al último descendiente, se realiza el ritual conocido como “lavado de manos”. Así, los compadres expresan que no habrá más ahijados. (Argüelles 2010: 84-85)

y sentimientos. Las actividades y los significados simbólicos ponen al descubierto cuáles son los procesos que resultan de la interacción con los otros, es decir, cuáles son los aprendizajes y las enseñanzas que se obtienen desde el seno familiar y cómo ellos influyen para la conformación de la identidad.

Koneuaj: embarazo

Al principio, las parejas de jóvenes se relacionan mediante el noviazgo y posteriormente formalizan su unión a través del matrimonio. Sólo en algunos casos, las parejas optan por la unión libre o la figura de madre soltera. De este modo, cuando una mujer se embaraza pasa de ser ichpokatl (muchacha) a la etapa de siuatl (mujer-señora). Mientras que el varón joven (telpokatl) se convierte en tlakatl (hombre).

Luego de casada o de haberse unido a un varón, la mujer embarazada atraviesa el periodo de gestación del bebé. El embarazo cuya denominación en náhuatl es koneuaj, se refiere al periodo en el cual la mujer espera y cuida la llega de su hijo (konetl) mediante prácticas y principios asociados a un sistema de conocimientos que permiten el nacimiento saludable del nuevo ser: “Pues saben ya que les va tocando. Ya le va tocando el mes. Del mes que reglan y el mes que no hay nada pues ya es una criatura y le agarran hasta los nueve meses y ya se alivian” (Ent. Julia Hernández 10/08/2013).

La futura madre debe cuidarse evitando actividades que causen daño o peligro para el konetl. Ella continúa realizando las labores del hogar, sin embargo, evita cargar pesado, desvelarse o trabajar en exceso, pues ello produciría un aborto.

Si levanta cosas pesadas, si es delicado su cuerpo, si no está bien todavía es nuevo, no debe levantar cosas pesadas, porque si no ya con eso tiene. No lavar mucha ropa, porque hace esfuerzo. No se debe desvelar mucho, el sueño hace daño. Uno se debe de cuidar. No caerse. Si uno se cae, se lastima, ya. No debe de caminar mucho, porque hace daño, la criatura se ataca abajo, se baja, hasta abajo y después ya empieza uno con dolor. (Julia Hernández 10/08/2013)

Aunque el embarazo se vive de modo distinto según el cuerpo de cada mujer, en los primeros meses se presentan una serie de malestares, tales como náuseas,

vómito o mareos. Para ello es recomendable consumir agua con azúcar, galletas y alimentos bajos en grasa: “Toma uno agua de azúcar: una cucharada de azúcar le echa al agua, se toma. Limón no, con ese más se va. O comer dulce.

Otra molestia está referida a los antojos. Estos aparecen en el transcurso de los meses de gestación, pues se considera que el bebé es quien tiene hambre y la madre debe consumir el alimento deseado o ingerir un remedio para evitar un aborto espontáneo.

Aborta uno si quiere alguna cosa y no lo compra. Si lo vas a ver alguna cosa allá venden y no comiste, con eso tiene. Ya empieza con dolor como que se va a aliviar uno, el dolor de estómago, de cintura, todo. Por eso una cosa que ves y si quieres comer, cómpralo un pedacito y lo comes para que no haya nada, porque ese es peligroso el aborto. Le preguntaron [sobrina] qué tenía y dijo: “nada, nada más fui a ver que están calentando xamiles, bien doraditos”. Entonces, no comió una cosa que lo vio y hasta que lo fueron a traer ya se le quitó. Como si fuera la medicina.

Aborté porque quise comer carne de venado y no tenía dinero para comprar, nomás vi a la plaza, creo tenía como dos o tres meses, se desbarató. Hemorragia, eso les viene, pero pues peligra, mucho dolor. Triste, si uno no tiene dinero con qué va a comprar.

Todo puedes comprar, lo que quieras comer, un pedacito, un pedacito, si venden por pedazos. Pues carne ya compra un cuarto, ya lo come. No debe comer mucho porque duele el estómago. Lo que quieres comer si hay algo y ya lo viste pida un pedacito y cómelo con eso ya. (Ent. Julia Hernández 10/08/2013)

También, resulta fundamental preparar una infusión con hierbas, plantas o elementos del entorno para aliviar molestias y evitar consecuencias graves. Los ingredientes para este tipo de remedios se consiguen en la comunidad y la preparación se realiza de modo casero.

Es peligroso, te va a dolor y dolor, como que quieres ir al baño y nada. Ese es el aborto. Si hay remedio, toma uno remedio como el cabellito de maíz, concha de chote, ese es bueno para el dolor de aborto. Ponen a hervir se toma un vaso de agua o medio vaso, tibiecito, lo que no es caliente. Ya con eso ya se paró el dolor ya y si no se para pues para abajo, se desbarata, le viene hemorragia, ese es. Debe de cuidarse uno cuando uno está en estado. (Ent. Julia Hernández 10/08/2013)

Como notamos, la madre asume con responsabilidad las actividades, consejos y restricciones que los familiares le recomiendan a fin de que el bebé se desarrolle con bienestar en el vientre y nazca sano. Algunas de las restricciones a nivel emocional o emotivo se refieren a evitar enojos, tristezas, discusiones y preocupaciones.

Andar en un velorio, pues no, porque la criatura es delicado. Porque ese es puro sentimiento, hace daño. Ni coraje no puede hacer. La mamá lo pasa pero en el niño va

a salir. Por eso muchos abortan ya grandes. Es peligroso. Tener familia hay que cuidarse mucho. (Ent. Julia Hernández 31/08/2013)

La mujer embarazada no debe asistir a los velorios o sepelios, porque se considera que estos eventos causan daño al desarrollo fetal y ello trae complicaciones durante el parto. Para contrarrestar lo anterior, existen prácticas específicas que coadyuvan a revertir tales efectos.

Si va uno al velorio, entonces el niño se envuelve, su sabanita, no puede nacer. Si va le tiene que rajar su ropa o su sábana del muerto donde está tendido, su sábana le cortan con tijera, le rajan tantito, para que no le haga mal a la criatura, que no se enrede, que no se amarre, que no se envuelva. Es como decir, está libre. (Ent. Julia Hernández 31/08/2013)

Por otra parte, las mujeres mayores, es decir, las abuelas o las parteras son las personas que identifican el sexo del bebé al observar la forma del vientre o el ensanchamiento de la cadera de la embarazada. Aunado a ello, la madre decide si desea conocer el sexo de su hijo a través de un ultrasonido o esperar hasta el nacimiento y saberlo de modo “sorpresa”. De cualquier modo, el nuevo integrante de la familia será bien recibido: “Pues no debe de saber, pues lo que venga, todos se quieren. Niña pues nomás una bola. El niño se estira. Lo que venga, todos se quieren”.

El apoyo de las abuelas (madre o suegra) resulta un aliciente para la embarazada [hija o nuera] ya que ellas estrechan sus lazos afectivos y proporcionan consejos sobre cómo aliviar los malestares o cómo prepararse para el parto. De esta manera, procuran que el futuro nieto nazca en óptimas condiciones.

Todo [ropa] se puede poner [la embarazada], se puede poner rojo, rosita, blanco, solamente negro no. No está bueno, porque dicen que se envuelve, no pueden nacer, se mueren. Por eso uno en estado se debe de cuidar, no ir a los muertos, no levantar cosas más pesados. (Ent. Julia Hernández 31/08/2013)

El esposo por su parte comparte la responsabilidad del cuidado de su hijo o hija en gestación. Para ello, apoya a su esposa en las actividades que le corresponden y propicia las condiciones para que el parto llegue a buen término.

Por su parte, desde el embarazo, la madre establece formas de comunicación con su bebé. Por ejemplo, le canta o le habla para estimular el desarrollo del lenguaje y para que colabore con ella en el parto. También, cuando la mamá siente el

movimiento de su hijo, ella presta atención y trata a su bebé con cariño para que éste se tranquilice.

Yankuixtok: nacimiento

Durante el embarazo la futura madre ha venido llevando un control del tiempo y el estado de su embarazo. Para ello, ha contado con la asistencia del médico, la partera o el médico tradicional. El médico ha realizado el control prenatal de manera mensual en el consultorio o clínica más cercana al domicilio de la paciente. Mientras que la partera ha visitado a la embarazada y ha estado al pendiente de la posición de la criatura para que pueda nacer sin problemas.

Asimismo, los familiares han procurado acudir con un médico tradicional para que éste realice una consulta (tlatemolistli) sobre el desarrollo del bebé y las posibles condiciones de la mujer durante el parto. Además, en los últimos meses, los familiares han solicitado la visita de un rezandero para que en el hogar de la embarazada realice algunos rosarios dedicados al buen crecimiento del bebé en el vientre y el “pasar con bien” el trabajo del parto.

Como ha de notarse, la llegada de un nuevo ser resulta una actividad que se planifica con mucha antelación. Los familiares y la embarazada prevén lo necesario tanto en a nivel físico y emocional. En los últimos meses, la futura madre presta atención a los síntomas que se presentan en su cuerpo y se mantiene alerta a las indicaciones que ha recibido del médico y las recomendaciones de la partera o sus familiares.

Empieza a doler las caderas, duele y se aprieta y se queda serio. A veces molesta mucho y a veces no. Por eso mejor que uno vaya al tanto si le da dolor ya busca su partera quien le va a ayudar. Si no hay nada todavía, nada. Uno no puede hacer a fuerza el alivio, hasta que le toca uno. Ya sabe uno cuando le va a tocar a uno, ya empieza con dolor, como que quieres ir al baño, ya sabes que llegó el mes y ya se va a aliviar uno. Cuando te sientes mala, ya lo van a traer la partera, si lo recibe en un rancho, lo van a traer, cuando llega la criatura ya va a nacer. Ya lo van a traer la partera y si con doctor ese ya antes va a llegar con el doctor. (Ent. Julia Hernández 21/08/2013)

También, los familiares aconsejan a la embarazada que antes del trabajo de parto, ella hable con su bebé para que le ayude a “pasar con bien”, pues se considera

que el parto es un trabajo de ayuda mutua entre la madre y su hijo. Por cuanto, ya desde el vientre de la madre, el bebé es un ser activo que se comunica a través de movimientos leves o moderados. La madre por su parte establece los primeros vínculos de comunicación lingüística con su hijo (al hablarle) y táctil (en el contacto físico, al acomodarlo). Esta transmisión de mensajes llenos de carga afectiva se denota también en el parto.

Si existe alguna emergencia, la mujer embarazada cuenta con la cercanía de sus familiares, quienes a su vez, se han relacionado con el médico o la partera y pueden establecer el contacto de inmediato. Si en la familia poseen un vehículo particular, es el esposo quien se encargará de trasladar a la mujer a la clínica u hospital elegido. O bien, contratar un taxi de sitio o solicitar el vehículo de un familiar o vecino²⁷.

Para el trabajo de parto, cada vez es menos frecuente que las mujeres sean atendidas por las parteras: “Ora ya no, hay doctores, con doctores se alivian” (Ent. Julia Hernández 21/08/2013). Salvo en algunos casos, la partera desempeña el rol que le corresponde: ayudantía en el trabajo de parto y primeras atenciones al bebé.

La partera ayuda porque lo va a agarrar, si ya nació, ella corta el ombligo, lo cambia al niño y le corta su ombligo. Y lo entierran el ombligo, adentro o afuera, pie de la casa. Tiran agua bendita, aguardiente y encima ponen el ajo para que no haya nada. La partera lo agarraba el niño cuando ya nacía, lo levantaba, le cortaba su ombligo, ya le daba su enredo, lo amarraba su ombligo, ya lo fajaba bien, fajadito. Tiene que estar presente la partera cuando se alivien. Hacía un hueco al pie de la casa, ahí echaban todo, su ombligo, le cortaban. Ya lo enredaban, lo fajaban, ya le ponían su ropita. (Ent. Julia Hernández 21/08/2013)

Ya sea que la embarazada decida la asistencia del médico o la partera, para ella y la familia resulta fundamental que el trabajo de parto llegue a buen término y que el bebé se encuentre sano. Si bien se espera que el bebé nazca al cumplir los nueve meses, también es posible que el parto se “adelante”, es decir, que el nacimiento se realice antes del periodo establecido. Esta situación supone que el bebé tendrá complicaciones en su desarrollo físico posterior, sin embargo, también

²⁷ En el municipio sólo se cuenta con un Centro de Salud y una ambulancia (vehículo difícilmente disponible por falta de gasolina, descompostura o utilización en otra comunidad)

evidencia que en el devenir de la criatura existirá fortuna, buena suerte o una misión específica que él debe cumplir.

De siete meses casi no viven. Raro el que llega de siete meses. Se adelanta pues porque trae algo en su destino, por eso. Hasta cuando le toca, como va uno. Pues ya está cuando vas a tener, pues uno no puede saber si vas a tener luego o después. Uno nomás se espera. Otros ya no tienen mucha familia, yo sí los tuve los doce. Cuatro muertos. Dos muertos y dos abortos. (Ent. Julia Hernández 21/08/2013)

En caso de los recién nacidos muertos o abortados, la madre recibe el apoyo solidario y afectivo de los familiares, quienes le acompañan en el duelo. Asimismo, el no-nato también recibe las muestras de cariño, las plegarias para la dimensión espiritual en donde se encuentra, así como el rito funerario correspondiente: “Lo entierran, lo echan allí. No es cualquier cosa. A veces no completa el mes. Hacen un hueco, ya lo echan. Le ponen cruz, todo. Le ponen su crucecita, su vestidito. (Ent. Agustina Cruz 02/04/2015)”. Esta relación cercana entre la madre, los familiares y no-nato se mantiene y se conmemora principalmente en la fiesta de los muertos: “En Todos Santos, el día de los chiquitos, le llevan flores, su coronita, pues son niños, son angelitos. Así le pasó a mi hermana. Ya qué cosa le vamos a hacer. Es triste” (Ent. Martina Santiago 04/04/2015).

Si el embarazo ha llegado a buen término y el nacimiento ha sido sin inconvenientes, el bebé es incorporado al hogar que lo ha estado esperando. La madre amamanta a su hijo o hija y lo estimula para que se adapte a su nuevo mundo: le habla, abraza y transmite afecto. Mientras, los familiares cuidan de la salud de la madre y el nuevo integrante participando en la ayudantía para la alimentación, el aseo y lo necesario para su comodidad. Ciertamente, desde los últimos meses se acondiciona el lugar donde llegará el bebé. Se prepara la cuna, sábanas, pañales y demás utensilios para la atención, protección y seguridad del konetl.

Al paso de tres días, los familiares preparan el timaltis, es decir, el “baño” del bebé. El timaltis es un ritual que se realiza en el hogar del konetl. Para ello, se utiliza una mezcla de nopal machacado y agua. Esta mezcla se elabora en un recipiente amplio y se lleva a la habitación que sirve de dormitorio del bebé. Ahí lo “bañan” y lo “levantan” para cargarlo y pasearlo alrededor de la casa.

Cuando nacen, los restregan el nopal, se lava la cara la mamá, se lava las manos tantito y sus pies no porque está fría el agua, no más en su cara, tantito su cabello. Y al niño le sampan su manito en el agua, chiquito cuando salen, a los tres días ya los levantan, los sacan. Adentro los levantan, ya le dan vuelta a su casa, el niño. Ya si tiene su agua ahí le ponen sus manitos, los dos, si no nomás uno y sus piecitos. Le dicen que se bañan pero no más mete su mano la señora que ha tenido su niño no más se lava su manito tantito ya, no más lo moja tantito su cabello, no es mucha agua, nada, no más se talla con agüita. Puro nopal restregan en un traste, en una olla o haber en qué cubeta. (Ent. Martina Santiago 30/08/2013)

Este baño es especial porque es el primero que la mamá realiza para presentar a su bebé ante la familia extensa. El agua se utiliza para asear el cuerpo y el nopal para ayudar a refrescar tanto el cuerpo como el ambiente. Así, durante el baño, los familiares sólo introducen las manos y los pies del bebé, pues consideran que no deben exponer demasiado el cuerpo a fin de evitar que el frío afecte y provoque enfermedades. Del mismo modo, la madre sólo se lava la cara y el cabello. Esta percepción sobre el frío y el calor en el cuerpo resulta fundamental para conservar la salud del bebé y de la madre.

Para que no esté caliente la casa, como ese pues está caliente, tiene uno criatura. Hay este caloría adentro, para que se enfríe la casa. Ya riegan agua de nopal adentro, agua preparado. Antes sí cuando sacaban a un niño chiquito, a los tres días creo, lo levantan el niño donde está acostadito con su mamá, lo levantan, lo redondean la casa. (Ent. Julia Hernández 30/08/2013)

Mediante el timaltis, el bebé es inducido a conocer el espacio en que habita. A través de dicho ritual, se produce el primer recorrido del nuevo integrante por los diferentes escenarios de la casa y del solar²⁸ para que éste se apropie del territorio en que le ha correspondido vivir.

Ese aquí es tu casa y aquí vas a trabajar –le dicen al niño- ya le ponen su manito en el agua. Y le echan tantito, poquito, no le mojan su cabeza, no más su cabellito, en sus piecitos tantito, porque hace daño el agua. Los lavan primero, ropa limpia, ya cuando lo ponen ropa, lo cambian no más, cuando salen ya. No lo bañan porque le hace daño, tantito le tallan con la mano su cabellito, sus piecitos tantito le ponen, luego le secan su pie. También la mamá no porque está caliente, peligroso. No más se lava la mano la mamá, le sacan agua en la jícara se lava la mano, y tantito se talla con agüita, no se echan agua, hace daño el agua, es peligroso. (Ent. Julia Hernández 21/08/2013)

²⁸ Se le llama solar al terreno en el que se ha construido el hogar de una familia. Regularmente se delimita mediante una cerca. En el solar se organiza el espacio para la vivienda, el patio, el jardín y a veces, una huerta.

Puesto que el trabajo de parto ha sido una tarea difícil para el bebé y su mamá, los familiares buscan restablecer la fuerza (chikaualistli) de ambos y brindar mayor protección al bebé. Para ello, el padre, un vecino u otro familiar se encarga de conseguir un material llamado “chijol”, el cual es una madera muy resistente. El chijol se enciende desde el momento del parto y se mantiene hasta la realización del timaltis.

Si quieren poner lumbre, ponen lumbre. Buscan un palo largo de chijol, grueso, lo prendían en media casa el tizón, adentro. Ahí está prendido de día y de noche, está oliendo el chijol, en la noche y de día está prendido, ese no lo tizan pues es chijol está prendido, no lo apagan. Ya lo apagan cuando ya salen a los tres días, entonces ya le echa la partera agua de nopal, le echa agua de nopal para que se enfríe. Desde que nace la criatura ponen el chijol, ya va a buscar el papá palo de chijol al monte, donde lo halle. Palo de chijol ya lo vienen a poner en media casa, ponen brasa para que le agarre el palo. A los tres días ya lo sacan. Chijol para que tenga fuerza el niño o la niña como quiera, palo de chijol buscan en el monte, buscan. Si no buscan quien lo va a ir a buscar. Si ponen lumbre, decían para que tenga fuerza, por eso ponen chijol, lo queman porque ese es la fuerza, ya lo apagan cuando ya salen, entonces lo apagan el tizón. (Ent. Julia Hernández 21/08/2013)

A partir del nacimiento y particularmente a través del timaltis, el nuevo integrante es incorporado a las experiencias, costumbres y principios atribuidos a mujeres y varones. En este ritual comienzan a formarse los roles de género mediante la utilización de símbolos, materiales y determinados juguetes.

Su machetito de palo le hacen y su cubiertita de cartón aunque sea. Le ponen cuando lo sacan, la partera lo lleva. Su machete lo anda levantando la partera. Si es niña su huacalito y su tacita. Le llevan que se va a bañar. (Ent. Martina Santiago 30/08/2013)

Ciertamente en las diferentes culturas, regiones, etnias, es diferente lo que se considera como femenino y como masculino, pues las sociedades fabrican las ideas para lo que deben ser los hombres y las mujeres y lo que es “propio” de cada sexo y lo transmiten de generación en generación.

Asimismo, bajo este ritual se produce la presencia de los familiares, amigos y vecinos que llegan al hogar del bebé para conocerlo, visitarlo y traerle regalos. Estas muestras de afecto también se brindan a la madre. A ella le proporcionan “ofrendas” basadas en comidas y bebidas propias de la comunidad, pues de este modo aseguran que el bebé tendrá alimento suficiente en su devenir.

Se acaba de aliviar no quiere música, dan comida, si hacen comida de pollo o de res les dan. Caldo de pollo o de res ese lo come la enferma. Ya no más ya salió la familia adentro. Si hay visita le vienen a dejar una tortilla a la que ha tenido su niño, le traen como su ofrenda, un platito de frijolito o caldito de pollo, dos tortillitas, no más para

que vean que le traen comida. Ese dicen para que el niño no le falte comida, antes así los hacían. (Ent. Martina Santiago 30/08/2013)

Los participantes en el timaltis también deben lavarse las manos con la preparación de agua y nopal. De esta forma, se mantendrán saludables. A su vez, tendrán que evitar sentimientos negativos o “hacer corajes”. De lo contrario, este tipo acciones les puede provocar alguna enfermedad.

Ese que visitan, que le vienen a dejar comida a la enferma, vienen se lavan la mano, se echan tantita agüita, todos los que vienen. Se hacen así para que no les pase nada. Porque la criatura es caliente, dicen que si no se echan sale el cabello, se van a secar, si hacen corajes. Ese ni hace uno coraje porque está caliente el niño. Todo ese se lavan las manos, tantito se echan agua para que no haya nada. (Ent. Julia Hernández)

Al final, todos los visitantes conviven con la familia del bebé. Degustan los platillos que han llevado de ofrenda y la comida preparada por los anfitriones. Esta convivencia organizada por el timaltis se realiza del mismo modo con todos los konemej, es decir, todos los bebés recién nacidos, ya sean mujeres o varones. Los familiares, amigos y vecinos acudirán al hogar cada vez que haya un nuevo integrante.

Todos les dan ofrenda, traen los vecinos un platito de frijol o caldo de pollo, unos dos o tres tortillitas para que lo coma la enferma, si ya comió pues ya no lo come pero le traen. Un refresquito, algo. Ora todos los que tienen hijos, unito, dos y ya lo clausuran. Antes que, tiene uno hijos hasta donde termina. Unos cinco o seis hijos más. Yo tuve los doce. Dos muertos y dos abortos y ocho vivieron. Cuatro mujeres, cuatro hombres. (Ent. Julia Hernández 21/08/2013)

En los próximos días, la madre debe realizar los cuidados necesarios para el bebé y su propio cuerpo. Puesto que durante el embarazo ha proveído del sustento a su hijo, ella ahora tiene que extremar los cuidados para su salud. En principio, la madre pasará por una etapa en donde perderá cabello y posiblemente alguno de sus dientes. Para evitar tales estragos, participará en la realización del timaltis y seguirá las recomendaciones de la partera, el médico y sus familiares.

Cabello si sale, el cabello pero no sale todo. Porque pues caliente, se calienta uno, caliente la criatura dicen, se calienta. No me cepillaba, se enjuagan con agua. Pasaban ocho días en cama, depende de cómo se sienta uno, pues no te vas aguantar acostada, ya tuvo ocho días ya anda caminando uno despacio. Hasta que tenga uno un mes ya puede andar levantando cosas así, para comer. (Ent. Julia Hernández 21/08/2013)

Las recomendaciones en casa están referidas a evitar acciones bruscas, guardar reposo, caminar despacio, no levantar pesado y comer lo suficiente para su bienestar. Del mismo modo, la buena alimentación de la madre repercutirá en el buen desarrollo del bebé toda vez que él será amamantado durante los próximos meses: “La leche ese luego no le falta, antes que tenga, ya está bajando. Otros no tienen porque se espantan. Caldo de pollo, caldo de res para que tenga leche. Para que al niño le salgan dientitos ese después lo medicinan” (Ent. Julia Hernández 21/08/2013).

Es común que durante el primer año se realice el bautismo del bebé. Para ello, buscan una madrina y un padrino, quienes se encargarán de proporcionarle la vestimenta apropiada para la ocasión y por su parte, los padres les brindarán una fiesta. A esta fiesta de bautismo acudirán nuevamente los familiares, amigos y vecinos. Mediante el bautismo se estrechan lazos muy cercanos: los papás y padrinos serán ahora compadres. De este modo, los padrinos entablan un parentesco directo con el bebé. Ellos fungirán como los “padres sustitutos” y acompañarán al konetl durante toda su vida.

Medio año si quieren va a bautizar. Ya buscas tu comadre, tu compadre, quien los va a llevar. Uno nomás busca su compadre, su comadre y ellos ya se encargan de ropón y vela. Y les hacen comida, mole o lo que sea, adobo, refresco. Hacen comida de bautismo. (Ent. Martina Santiago 30/08/2013)

Otro tipo de apadrinamiento se da durante el ritual llamado “pepena” (recoger). Este ritual se realiza cuando el bebé se encuentra enfermo. Entonces para coadyuvar a su buena salud, los padres le solicitan a una persona (mujer) que funja como madrina. Los papás y la madrina llevan al bebé a la iglesia, ahí participan en una misa y posteriormente, esperan la bendición del sacerdote.

También buscan madrina, para que lo lleve a la iglesia, de evangelio. Pues nomás el padre [sacerdote] le echa agua bendita. Ya se lo dan de comadre. Cualquiera ropa, como siempre se viste uno, vela pues ellos lo compran. De evangelio nomás la misa. Si le quieres dar un refresco tu compadre, nomás eso les dan. Para que no esté enfermo. Cuando quiera uno, de tres años, ya grande, para que no se enferme. (Ent. Martina Santiago 30/08/2013)

Se considera que por el carácter sagrado de la bendición, la enfermedad se alejará y el bebé volverá a su estado de salud normal. De ahí, que la “pepena”

sirva para “recoger” la enfermedad y levantar el ánimo. Este ritual se practicará desde los primeros meses y continuará durante los primeros años de vida, pues los bebés y niños pequeños están propensos a las enfermedades que afectan el físico, la sombra (tonal) y el “buen corazón”. Respecto de la sombra o tonal debo mencionar que desde el siglo XVI se creía que “el tonalli era una fuerza que determinaba el grado del valor anímico del individuo; que le imprimía un temperamento particular, afectando su conducta futura, y que establecía un vínculo entre el hombre y la voluntad divina por medio de la suerte.” (López Austin 1980: 233).

Moskaltia: crecimiento (formación y desarrollo)

Para continuar, mencionaré que el crecimiento de las niñas y niños en la Huasteca veracruzana se conceptualiza bajo el término “moskaltia”. Éste se refiere al proceso de formación y desarrollo para el tránsito de una buena vida, salud y suerte en el mundo que le corresponde vivir. A partir del “moskaltia”, los padres asumen de modo imperativo el “ximokuitlalui uan xikiskalti kualí” como el principio que denota la guía para el buen vivir, es decir, el “cuidar y hacer crecer bien” durante la estancia en la Tierra (Totlali) al nuevo integrante de la familia.

Ximokuitlalui uan xikiskalti kualí, cuídalo y hazlo crecer bien. Que lo cuides es una cosa pero que lo crezcas bien, lo cuidas de todo, de la salud, de la pobreza. Xikiskalti: hazlo crecer, pero a la vez que lo estas criando lo estas haciendo crecer. O sea que al cuidar al hacer crecer “ximokuitlalui, xikiskalti” cuídalo, hazlo crecer. Con tus cuidados el niño va a crecer. “Criar” es el momento en que llegan a tener un bebe una pareja pero criarlo no es nada más de tenerlo, criarlo es desde que nace hacerlo crecer, desarrollarlo. Por ejemplo: sembramos, y lo que se hace le limpiamos, lo estamos cuidando y lo estamos haciendo crecer, las dos cosas. Xikiskalti, lo estoy criando. Ximokakuitlauia, lo estoy cuidando. (Profr. Hernández 31/09/2011)

Este “crecimiento” y “buen vivir” se construye paulatinamente para constituir al ser humano por cuanto se basa en las concepciones sobre el Semanauaktli (universo), el cual explica la filosofía acerca del mundo, la vida y la muerte. En dicho universo, se identifican tres niveles: Iluikatli, es decir, el lugar donde se encuentran las divinidades o espacio sagrado; Totlaltipaktli, el lugar de los seres vivos sobre la Tierra y por último, el lugar donde moran los muertos, Miktlán.

Antes de proseguir con la quinta generación (la que vivimos), las deidades reordenaron el cosmos y lo llamaron Semanahuactli (universo) por ser el "contenedor". En él se hallan agrupadas en planos sobrepuestos Tlaltepactli (tierra), Ilhuicactli (cielo) y Mictlah (lugar de los muertos; todos ellos orientados hacia cuatro tlanscayotl (regiones cardinales) y Tlaketzalmeh (esquinas) que emergen de Tlalxictli (centro de la tierra) como si estuvieran trazados por cuatro líneas. (Gómez 2002: 60)

Bajo este Semanauaktli es posible comprender que el "buen vivir" de las personas se encuentra asociado al equilibrio de los tres planos descritos. Primero, la vida en el Totlaltipaktli (territorio) debe estar en armonía con todos los seres que habitan sobre la faz de la Tierra. Segundo, la vida de los humanos sólo tendrá bienestar si éstos muestran su agradecimiento a las divinidades que los cuidan y protegen desde el Iluikatl (plano celeste). Tercero, el ciclo de la vida estará completo al continuar el contacto con los muertos, quienes se encuentran en el Mikltlan (inframundo).

A continuación expondré que la articulación de los tres planos del universo de la Huasteca se evidencia principalmente en las fiestas comunitarias. Precisamente a través de las fiestas es posible dilucidar los principios asociados al buen vivir para el desarrollo del ser humano, los procesos de enseñanza y aprendizaje propios, las relaciones de poder existentes y las trayectorias históricas que conforman a los huastecos como pueblo originario.

Ciertamente, en esta región de la Huasteca veracruzana se distingue que las fiestas constituyen un marcador de identidad cultural en tanto manifiestan una forma de expresión que generalmente se asocia a la alegría para vivir en armonía con el ambiente y con los demás. Dentro del calendario agro-festivo, ya sea que se trate de Tonalmili (diciembre-mayo) o Ipoualpan (junio-noviembre) en ambos periodos se denotará la interconexión de los planos terrestre, celeste e inframundo.

En nuestra investigación se abordará el calendario agro-festivo de la comunidad de Tepetzintla, Veracruz tomando en consideración la fiesta del elote (Elotlamanalistli), la cual alude al Totlaltipaktli (territorio); las "posadas" que se realizan para agradecer a las divinidades celestes, y finalmente la fiesta del día de muertos (Milkailjuitl). A través de estas tres fiestas comunitarias se clarificarán los

principios para el buen vivir en la formación y desarrollo de la persona étnica de la Huasteca.

Elotlamanalistli: la fiesta del elote en la construcción colectiva del sentido de la vida.

¿Por qué existen seres humanos que no pueden dejar de luchar socialmente, mientras otros bajan los brazos y aceptan el status quo, injusticia social, el hambre y la miseria social? (Escobar, Miguel et al. 2010:33)

La realización de la fiesta del elote (Elotlamanalistli) en la comunidad de Tepetzintla constituye un proceso colectivo tendiente a fortalecer el sistema educativo propio y la identidad cultural de la Huasteca veracruzana²⁹. Las prácticas vivenciadas en el contexto muestran los preparativos para el evento, así como el desarrollo de la fiesta desde la mirada de los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados. La fiesta del elote nos permite reconocer la educación propia de la comunidad y distinguir los desafíos del proyecto étnico contemporáneo de la región. Como notaremos a continuación, desde este contexto se visualizan las perspectivas para una educación incluyente que apuesta por la diversidad sociocultural y lingüística, así como la construcción colectiva del sentido de la vida. Por cuanto, la fiesta del elote constituye el contorno social por el que se afianza la educación propia, a su vez que plantea los retos para una educación intercultural bilingüe desde la base comunitaria.

Sobre el establecimiento de alianzas y la reconfiguración identitaria

Para comenzar, mencionaré que el análisis y la comprensión de los procesos históricos que han ido conformando al pueblo huasteco de lengua náhuatl en el norte de Veracruz, nos llevan a la distinción sobre la construcción de la identidad

²⁹ En México, los huastecos constituyen uno de los pueblos que conforman dicho país y, principalmente, se asientan en Veracruz, San Luis Potosí, Tamaulipas e Hidalgo. En línea: <http://www.conacyt.mx/Comunicaciones/Revista/193Articulo/Huastecos/Huastecos02.htm> Fecha de consulta: 10/09/2011

cultural y el reconocimiento de los procesos educativos desarrollados en el entorno familiar y comunitario.

En el caso de Tepetzintla, la fiesta del maíz o fiesta del elote (Elotlamanalistli) nos permite observar el sistema educativo propio y la reconfiguración étnica contemporánea de la localidad. Como proyecto educativo (convocado por la A.C. Huitzitzilin), ha tenido el sustento de un plan de trabajo destinado a la formación de las nuevas generaciones desde una postura descolonizadora, es decir, desde una postura que permita concientizar a la población para criticar el sistema capitalista que ha ido en detrimento de la alimentación, las danzas, la música, la ritualidad, el manejo del suelo y el territorio, así como el desplazamiento de la lengua originaria y la pérdida de saberes locales.

Siempre he dicho que era como una necesidad de querer reunir a gente que estuviera de acuerdo en recuperar cosas que ya se habían perdido aquí y como es la música. Y como pues hubo la oportunidad de recuperar la ofrenda del maíz, pues qué más, ¿no? Yo creo que esos han sido unos logros muy interesantes, ver la respuesta de la comunidad que sí quiere hacerlo, de que sí quiere, sí le gusta, entonces yo creo que esos son los máximos logros. (Ent. Sra. Antonia Vera 03/04/2015).

Si bien, el desafío de la descolonización se basa en “una práctica social, fundada en la reorganización de las fuerzas productivas, que se desencadenan por medio de la liberación del pueblo, para poder permitir la aparición de un nuevo modo de producción y la concreción de las nuevas relaciones sociales” (Freire 1976: 3), en Tepetzintla, la fiesta del maíz constituye un proceso tendiente a consolidar la participación comunitaria desde una formación educativa crítica y la construcción de nuevo entramado social.

Continuando con la argumentación, el Elotlamanalistli como propuesta colectiva de la sociedad civil para una mejor calidad de vida, se ha fincado sobre la base de la asociación “Huitzitzilin, unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver.”, que ha comprometido a diferentes instancias, tales como la escuela, el comisariado ejidal y la iglesia³⁰. Asimismo, se ha apoyado de la Universidad Veracruzana

³⁰ Se giraron invitaciones al Ayuntamiento, el Centro de Salud, la escuela primaria “Adalberto Tejeda”, el jardín de niños “Benito Juárez”, el Comisariado Ejidal y a los representantes de instituciones religiosas. Se les motivó a participar para el día 29 de septiembre o en su caso, elaborar una ofrenda al maíz en su lugar de trabajo. También se invitó a los profesores, músicos, médicos, comerciantes y a los agentes de las comunidades del municipio.

Intercultural³¹ y del grupo de teatro “La Caja de Cristal”. En este sentido, la coordinación de actividades en términos de un “nosotros” tuvo como referente el desarrollo de relaciones horizontales que permitieron el “No a hacer acuerdos arriba para imponer abajo, sino a hacer acuerdos para ir juntos a escuchar y a organizar” (SDSL 2005: 1).

Aunque el Elotlamanalistli había quedado en el recuerdo de los comuneros desde hace varias décadas, su llegada al presente traía consigo una forma nueva de acceder a los saberes y a su vez, conservaba el tinte de una intencionalidad permanente: el ser y sentir huasteco desde una sociedad contemporánea.

Me parece que son digamos como 50 años [...] Entonces empezamos a platicar con las personas mayores y fue lo que nos platicaban, pero pues esto ya fue diferente, ahora sí que nada más por datos y por investigación [...] hay unas personas que nos dicen: “¡ay que bueno que están rescatando!”. Lo que pasa que no estamos rescatando nada. Las cosas ahí están y nomás hay que como recuperarlas y ahí está la prueba. (Doña Antonia 30/09/2011)

Si bien en Tepetzintla, la fiesta del elote había sufrido una ruptura generacional debido a los procesos históricos de colonización y globalización que paulatinamente permearon a la comunidad, hoy en día la memoria colectiva y la persistencia étnica de la comunidad han dado cabida al fortalecimiento de una reconfiguración identitaria que opta por una mejor calidad de vida, seguridad alimentaria, cuidado del agro-sistema de la milpa, transmisión intergeneracional de saberes, así como el establecimiento de alianzas interinstitucionales.

Las bases constitutivas de la preparación, organización y desarrollo de la festividad poseen fundamento inmediato en el sistema educativo propio que considera dos procesos metodológicos diferenciados: “nimitsmachtiti” (te enseño) y “nimomachtiti” (me enseño o aprendo). “Nimitsmachtiti” se refiere al proceso en que alguien enseña a otro alguien a asimilar y construir las prácticas culturales de la familia y la comunidad. Mientras que “nimomachtiti” es un proceso que expresa

³¹ El Lic. Pedro Ramírez colaboró activamente en la comunidad, dado que se encontraba realizando la tesis denominada “Sueños y realidades de la fiesta del elote (Elotlamanalistli) en la comunidad de Cantollano, Ixhuatlán de Madero, Veracruz, México”. Asimismo, el Dr. Helio García y su equipo brindaron las facilidades para la grabación documental del evento.

el modo en que se interioriza, asimila y construye el saber según los sentidos en cada práctica³².

Dentro de los procesos de enseñanza (nimitsmachtiti), encontramos que la participación comprometida de la comunidad dejó entrever una ayuda mutua basada en el “timopaleuia”, el cual se refiere a la metodología de la colaboración activa para el desarrollo de las actividades de la familia o de la comunidad en su conjunto a fin de optimizar procedimientos, espacios y tiempo: “Se entiende como ‘nos ayudamos’ para el buen vivir” (Argüelles 2010: 193). En este sentido, la oportunidad de vivenciar la fiesta del elote surgió como una necesidad del colectivo organizado en la búsqueda de alternativas para una educación intercultural y de-colonial que permitiera mantener y perpetuar la relación armónica entre los seres humanos y el territorio que les ha correspondido vivir. Intercultural porque hubo acuerdos o alianzas entre la A.C. y dos instituciones escolares (el jardín de niños bilingüe y la escuela primaria estatal) para participar activamente en la fiesta y de ese modo, afianzar la identidad cultural huasteca entre las niñas, niños y docentes. A su vez, también inició una educación de-colonial ya que la misma comunidad creó los mecanismos para enseñar y aprender sin un currículo oficial prescrito.

La asamblea: acuerdos para asumir “la palabra” y el consenso.

La convocatoria suscitada por el grupo “Huitzitzilin, unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver. A. C.” tuvo como referente inmediato el respaldo otorgado por el Comisariado Ejidal, puesto que la participación de los campesinos y ejidatarios de la comunidad fue indispensable en la construcción de conocimientos de forma colectiva.

[...] los conocimientos no son neutros, por el contrario contienen una ideología que puede estar al servicio de la opresión o de la emancipación revolucionaria: sumidos dentro del modelo de Globalización Neoliberal que se hizo poder en el Tánatos de quienes gobiernan el mundo, debemos pronunciar la cultura del silencio y organizarnos por construir, desde cada práctica concreta, aquellos conocimientos que nos inviten a definir, colectivamente, el sentido de la vida. Pero esa lucha, siendo

³² Estos planteamientos resultan de la investigación denominada “El maíz en la identidad cultural de la Huasteca veracruzana”, la cual constituyó mi tesis de maestría en educación intercultural bilingüe (2006-2009) por la Universidad Mayor de San Simón/PROEIB Andes en Cochabamba, Bolivia.

colectiva, es también individual en tanto que nos exige definir lo que queremos alcanzar, el Eros que llevamos dentro y nos impulsa permanentemente a buscar nuestra felicidad, a descubrir la pasión de nuestros deseos de ser nosotras y nosotros mismos. (Escobar 2012: 186)

En principio, los representantes de la asociación civil acudieron a la Casa Campesina y en una reunión denominada “asamblea general ordinaria” tomaron la palabra para exponer la iniciativa de la fiesta. Posteriormente, los ejidatarios consensuaron la propuesta y finalmente, asintieron a la convocatoria expresando su interés. Conviene subrayar que la asamblea resulta relevante en la comunidad por cuanto, el asumo de la palabra o “tlajtoa” supone una metodología de enseñanza desde el proceso educativo propio: “el tlajtoa consiste en proveer de sabiduría mediante la palabra, particularmente desde las ueuetlajtoli o palabras de los ancianos. Se basa en el consejo de los mayores” (Argüelles 2010: 228)

En esta reunión, las necesidades giraban en torno a la búsqueda de estrategias para la revalorización de los significados simbólicos adjudicados al maíz, el posicionamiento del territorio y la construcción colectiva del saber. Tal como se enuncia a continuación: “yo creo que debemos participar compañeros. Como dicen hay que sembrar, hay que hacer la milpa. Como digo, es aberrante que nosotros siendo campesinos, estemos festejando el maíz y no sembremos maíz” (Ent. Don Mario 18/09/2011).

La importancia de la participación de los ejidatarios en la fiesta del elote radicaba en el asumo de una responsabilidad comunal para el reordenamiento de las condiciones del ambiente, la alimentación, el trabajo y la salud, toda vez que la milpa constituye un espacio de enseñanza y aprendizaje intergeneracional.

Si bien en la comunidad de Tepetzintla, la cultura huasteca se ha visto escasamente potenciada debido a la condición de minorización y subalternidad impuesta desde la Colonia, así como el establecimiento del Estado-Nación sobre la base de un único sistema escolar oficial y el control político bajo el sistema capitalista, conviene mencionar que la organización y realización de la fiesta del maíz da cuenta de la persistencia étnica de los pobladores y de un proceso de resistencia cultural.

Puesto que las fiestas constituyen un marcador de identidad, el Elotlamanalistli denota una de las manifestaciones propias del lugar, por cuanto evidencia el actuar de los comuneros en estrecha vinculación con el cosmos, con la totalidad que les permite existir en el mundo y coexistir con otros seres durante la vida en el Totlaktipaktli³³ (nuestro territorio).

En esta experiencia se considera que la milpa como terreno de cultivo es el escenario en donde los huastecos realizan la crianza del maíz. En la milpa, el maíz sigue un ciclo agrícola para alimentar cotidianamente a los humanos y los humanos cotidianamente lo cuidan para obtener sus frutos. De ahí que la fiesta del elote constituya un proceso colectivo de construcción del sentido de la vida. Los hombres, las mujeres, los niños, las niñas, los abuelos y demás familiares entran en conjunción para sostenerse mutuamente. Por ello, la fiesta del elote denota esa pulsión de vida como un Eros propio: “El Eros que es siempre manifestación de vida, de creatividad, de generosidad, de erotismo, de amor y que se expresa de múltiples formas en cada ser humano y en la sociedad” (Escobar et. at. 2010: 29). Como manifestación de vida porque los seres vivos interaccionan sobre el plano del territorio a partir de la creatividad, respeto, voluntad y responsabilidad para la realización de los diferentes procesos de la fiesta comunitaria.

La procesión

Desde la educación propia el “tlayeualolistli” consiste en “realizar una peregrinación que implica la visita a los lugares de las divinidades para solicitar la buena cosecha en compañía de las personas de la comunidad” (Arguelles 2010: 193).

Eran las 4 p.m. cuando los comuneros comenzaron a reunirse en la Casa Campesina ubicada en la cabecera municipal de Tepetzintla. Hombres y mujeres llegaban con las matas de maíz. Todos habían adornado las mazorcas con vestimentas tradicionales. Un vestido o falda y blusa, listones y collares mostraban a la mazorca vestida de niña, mientras que una camisa y un morralito denotaban al niño [...] Ambas representaciones constituían a Konesintli, el Niño Maíz. También, había personas que traían a Tenansintli, es decir, la Madre Maíz. Ésta venía conformada por tres

³³ Tlaltepactli es el punto de equilibrio entre el plano celeste y el inframundo; entre el hombre y las divinidades; entre lo caliente del día y el frío de la noche. El hombre es el actor principal en la tierra y el agente que puede destruir el equilibrio, por lo tanto debe cuidar su conducta y el uso indebido de la superficie terrestre, tlalixpantzi (la cara de la tierra). (Gómez 2002: 64)

mazorcas, envueltas en una servilleta y atadas con un listón. Poco a poco los señores, señoras, jóvenes y niños comenzaron a llenar el recinto. En la puerta principal habían colocado un arco adornado con flores de muerto (sempoualxochitl), hojas de limonaria y algunas mazorcas nativas. De ahí saldrían todos para la procesión. Unos minutos más tarde, se escucharon los cohetes anunciando la salida de la Casa Campesina hacia la iglesia. La banda de viento comenzó a tocar y un trío de huapango acompañó con los sones destinados para la fiesta. En el trayecto, el copalero humeante era llevado por un rezandero, Don Evaristo, quien además era un experto indígena. La Tenansintli era conducida por Doña Antonia, la coordinadora del grupo Huitzitzilin. Y el Santo venerado para la ocasión, es decir, San Miguel, iba sostenido por Don Benito, el presidente del Comisariado Ejidal. (Observación, cuaderno de campo 29/09/2011)

La procesión o tlayeualolistli marcó el inicio de las actividades a desarrollar para la consecución de la fiesta del elote. La experiencia acontecida nos muestra la relación directa entre los seres humanos y el patrimonio biocultural de la Huasteca. De manera explícita, se evidenció esta interconexión: “Me gustó porque era una concentración de campesinos, ahora sí, yo me emocioné al ver caminando. Vi que venía una milpa caminando, una milpa andante y fue emocionante porque ya quedó constituido, establecido la fecha del día del maíz, aquí en el municipio de Tepetzintla” (Profra. Teresa Amor 24/01/2012).

La procesión



El trayecto era colorido por los collares de flores (xochikoskatl) y los vestidos de las mazorcas. También, por la vestimenta tradicional que utilizaron los comuneros. Estos atuendos fueron portados tanto por los mayores como los niños. Durante esta peregrinación, las nuevas generaciones tuvieron la oportunidad de observar e interiorizar al maíz como un eje articulador tejido sociocultural desde una educación propia o endógena. Uno de los procesos de aprendizaje estuvo basado en el tlaitalistli, que alude a la “observación que permite construir pensamientos [y

la] concreción de una acción a partir de la mirada” (Argüelles 2010: 191). Por ejemplo, los niños y jóvenes observaron cada procedimiento y escenario (espacio temporal) para la realización de la fiesta.

El konetl en la fiesta del elote



A su vez, a partir de la observación in situ, participaron activamente siguiendo a sus pares y a los mayores. Asimismo, en este análisis distinguimos que el encuentro intergeneracional permitió consolidar la ayuda mutua y la participación intensa. Al respecto, de León (2010) nos menciona lo siguiente:

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 [...] ocurre en las comunidades culturales que practican una rutina en la que incluyen a los niños en las actividades para adultos que forman parte de la vida cotidiana comunitaria. (de León 2010: 17)

Desde la comunidad de Tepetzintla, la construcción colectiva de los saberes fue generada principalmente por los mayores, los jóvenes del taller de música de “Huitzitzilin, A. C.”, así como las alumnas y alumnos del Jardín de Niños “Benito Juárez”. A su vez, el esfuerzo por transmitir la cultura huasteca y fortalecer la

identidad étnica tuvo cabida desde el papel agentivo del profesorado. Así lo manifiestan las docentes del jardín de niños mencionado.

Para mí fue algo muy bonito porque nunca había observado la fiesta del maíz. Al recibir la invitación de la señora Antonia fue algo motivante de que haya considerado a los niños para participar, porque también son de origen indígena y de tal manera tenemos que participar en este tipo de eventos con los niños, y de la importancia que tiene. Y si fue algo muy bonito, algo emocionante para ellos. Las mamás al saber que van a participar, al confeccionarles la ropa, la ropita de los niños para participar. Y de ahí fue emocionante porque las mamás tuvieron esa disposición, igual para enseñarle la danza a los niños, hubo mucho interés por parte de ellos. Yo he visto este evento, la fiesta del maíz pero en la zona centro. Por acá nunca había visto una fiesta como esta. Lo importante que ya quedó establecido, ya se va a fijar una fecha para que se conmemore. (Profra. Oralia 29/09/2011)

El tlayeualolistli implicó un proceso educativo para el desarrollo del ser y sentir huasteco desde la propuesta comunitaria. En esta peregrinación tanto el trayecto, como el olor del copal y los sones de música de huapango inundaban a los presentes de una alegría compartida y un gran respeto hacia la planta que diariamente los alimenta. Todos los participantes conformaron un colectivo cuya finalidad residía en el agradecimiento por los frutos de la milpa y las plegarias para una buena cosecha, es decir, la unidad de la comunidad tenía como propósito: la fiesta del elote y la reproducción de la cultura.

Alumnos del jardín de niños



El recibimiento

En Tepetzintla, el desarrollo de la fiesta del elote consideró el “recibimiento” de las mazorcas en un sitio de interés común: la iglesia. Si bien, la iglesia alude al establecimiento de una religión de corte occidental, en este caso, debemos

comprender que la espiritualidad del pueblo originario ha reconfigurado las religiones establecidas por la colonización en tanto ha permitido la ritualidad basada en las concepciones de un calendario agro-festivo propio.

Cuando todos llegamos a la iglesia, el sacerdote estaba en la puerta principal. Ahí, la banda dejó de tocar. Por un momento todos quedaron en silencio. Era como si los comuneros depositaran el mismo fervor en el punto de llegada (iglesia) para acercarse a las divinidades. El sacerdote pronunció unas palabras para recibir a los comuneros e hizo una bendición. Todos los presentes mostraron sus plantas de maíz a manera de estandartes. Cuando el sacerdote roció agua a los comuneros, había la tranquilidad de haber llegado ante Dios para presentar al maíz como producto de su esfuerzo y trabajo. También, había algunas plegarias para que las divinidades proveyeran al maíz como alimento diario. Asimismo, era compartido el pedido de una buena salud y buena vida para todos. Mientras tanto, el rezandero continuaba incensando el lugar, como si el humo del copal fuera el mejor hilo conductor para llevar el mensaje al plano celeste. Minutos después, el trío interpretó el son del “Recibimiento” y luego, el “Xochiptsauak” (Flor menudita), cantado en lengua náhuatl por una joven. (Observación, cuaderno de campo 29/09/2011)

La fiesta del elote o Elotlamanalistli como construcción colectiva de los saberes nos deja entrever que “Los sistemas religiosos están presentes en la vida cotidiana, pero en ocasiones irrumpen con mayor intensidad en los espacios sociales enfatizando, la experiencia de la realidad compartida” (Bartolomé 2004: 10).

Para entrar a la iglesia, se solicitó que los niños pequeños hicieran una fila. Los mayores dijeron que los primeros en entrar serían las niñas y niños, quienes también llevaban sus matas de maíz adornadas. Después, los comuneros que traían a San Miguel Arcángel, el rezandero, la señora que traía a la Tenansintli, el trío del huapango y la joven voz que cantaba el Xochiptsauak. En unos minutos todos los participantes se aproximaron al atrio y llenaron la iglesia. También estaban ahí, algunas personas provenientes de comunidades aledañas. Ellos habían llegado caminando o en camionetas que los habían traído sólo para la ocasión. Portaban sus matas de maíz y algunas ofrendas. (Observación, cuaderno de campo 29/09/2011)

El “recibimiento” como proceso pedagógico, nos lleva a considerar que la participación de los niños, niñas, jóvenes, padres de familia y expertos indígenas de la comunidad, no sólo reside en la presencia colectiva sino en la adquisición de las formas de organización comunitaria, la apropiación de los significados simbólicos asociados al maíz (Chikomexochitl como sustento de vida y Niño Maíz como ser vivo del territorio), así como el aprendizaje de la lengua originaria.

El “recibimiento” como proceso que propicia la participación agentiva de las nuevas generaciones para apropiarse de la cultura de referencia inmediata, nos lleva a considerar que la conformación de una educación intercultural “implica,

entre otros puntos, zonas de interacción y negociación de procesos culturales y lingüísticos en el contexto de la socialización y el aprendizaje” (De León 2010: 13). De ahí la importancia de la participación de los niños, niñas, jóvenes, padres de familia y expertos indígenas de la comunidad, la cual no sólo reside en la presencia colectiva sino en la adquisición de las formas de organización comunitaria, la apropiación de los significados simbólicos asociados al maíz y el aprendizaje de la lengua originaria.

Dicho de otro modo, las bases para una educación intercultural bilingüe se expresan en la medida que este proceso denominado “recibimiento” propicia el encuentro entre diferentes instituciones (iglesia, asociación civil, escuela y familias) así como distintas generaciones para interactuar entre sí y apropiarse de las prácticas culturales y lingüísticas del pueblo originario huasteco con énfasis en la relación sociedad-naturaleza-espiritualidad.

El recibimiento



La bendición

En este contexto, cuando se habla de “la bendición” se habla de la relación directa que los comuneros establecen con las divinidades mediante la plegaria o la oración enunciada por alguien a quien consideran digno de respeto y espiritualidad (el rezandero o el sacerdote).

Durante la fiesta, la bendición de las matas de maíz se llevó a cabo en tres momentos. Al principio, se realizó una bendición durante “el recibimiento” en el atrio de la iglesia; justo cuando los comuneros terminaron el trayecto de la procesión y se incorporaron en un sitio de interés común: la iglesia. Después, los

participantes esperaron el momento de la misa que aludía especialmente a la bendición de las ofrendas y por consiguiente, las mazorcas.

El rezandero mencionó un discurso en náhuatl, agradeció por el fruto de la milpa y elevó unas plegarias para que en el devenir no faltara el alimento. También, el sacerdote agradeció la cosecha a los Santos celebrados ese día por la iglesia católica (San Miguel, San Rafael y San Gabriel). Los catequistas ayudaron a rociar el “agua bendita” a los presentes. Todos se veían emocionados por la bendición. El trío de huapango entonó varios sones dedicados a la Fiesta del maíz. Adicionalmente, al final de la misa, el sacerdote hizo nuevamente una bendición a manera de despedida. (Observación, diario de campo 29/09/2011)

El ser y sentir huasteco basado en la religiosidad de la fiesta del elote se concretaba en este momento de la bendición. El agua esparcida era recibida como sinónimo de bienestar y protección. En este sentido, la persistencia étnica de los comuneros de Tepetzintla nos permite considerar que la bendición de los productos de la milpa afianza el tejido sociocultural en la reconfiguración del mundo huasteco.

Puesto que, “Los saberes y las prácticas sólo existen en la medida que son usados o ejercidos por grupos sociales” (De Sousa 2011: 148), es conveniente mencionar que durante “la bendición” se evidencian algunos principios que rigen para el buen vivir de la comunidad. Por ejemplo, si el agua esparcida cae en las matas de maíz, significa que éstas han quedado benditas y se pondrán cerca de un altar porque pasan a formar una parte concreta del plano celeste. En cambio, si las gotas de agua han tocado a los comuneros significa que cada uno ha adquirido un mínimo de bondad de las divinidades y por tanto tendrá las facilidades para conseguir aquello que ha sido el motivo de sus plegarias, principalmente salud y sustento.

La bendición también puede entenderse como una “protección” adquirida para evitar inconvenientes, pues mediante ella, se ha estrechado un nexo divino. En suma, tal como lo expresa una experta indígena, la bendición se realiza: “Para que rindan las cosechas, para que se den bien las semillas, que den bien. Para que las personas tengan buena vida y salud, para que se sientan protegidas, para que les vaya bien en la vida. Haciendo oración, pedirle favor a Dios que nos libere de todos los males” (Sra. Hernández 29/09/2011).

Entrada a la iglesia



La ofrenda

El Elotlamanalistli, en lengua náhuatl “quiere decir que se va a ofrendar elotes, pues así como se entregó así se va a recibir” (Don Rafael, Los Ajos 04/10/2007). Esta fiesta corresponde a la primera cosecha de la temporada de Ipoualpan (junio-noviembre). En la Huasteca veracruzana, el Elotlamanalistli es un ritual que se convierte en “fiesta” al compartir la alegría de la primera cosecha entre la comunidad. Ciertamente, desde tiempos ancestrales encontramos que:

Las fiestas de la gente común se efectuaban alrededor de los procesos de producción: el culto a la fertilidad (las fiestas de los dioses de la lluvia y del maíz) se relacionaba con la producción agrícola, y el culto a los dioses patronos de los oficios con la producción artesanal y con ciertas ocupaciones. (Broda 2000: 50)

En Tepetzintla, la realización de la fiesta del elote manifestó la participación familiar y comunitaria comprometida en la búsqueda de un proceso de articulación necesario para establecer un diálogo intercultural entre los saberes del pueblo originario huasteco y las instituciones “oficiales” del municipio. Situación relevante, toda vez que la iniciativa surgió de la asociación civil y las familias interesadas en fortalecer la identidad cultural, a la vez que establecieron nexos con las instituciones escolares, las cuales se encuentran bajo el régimen de escuelas urbanas. Así que el afianzamiento de los saberes construidos desde la educación propia tuvo cabida en el despliegue de actividades en las que también participaron (se incluyeron) los docentes y los alumnos. Esta apertura de la escuela hacia los saberes locales resulta fundamental para la apropiación del currículo comunitario del pueblo originario. Tal como lo afirma una docente de educación primaria:

Una vez que empezamos a rescatar las fiestas más tradicionales de nuestros antepasados quiere decir que estamos fortaleciendo la cultura que no debemos de perder al contrario debemos ir mejorando y claro invitar a más gente para que se vaya dando a conocer que esta fiesta es en gratitud a lo que la naturaleza nos da que es el maíz de ahí parte nuestra alimentación [...] El primer enlace o conectividad para fortalecer la fiesta que mejor que nada que la escuela pues ahí están los niños y es la base de nuestra cultura aquí es donde rescatamos los aprendizajes para poder poner en práctica en un futuro y obviamente que mejor empezar con los más pequeños, que nos pasen las experiencias los adultos. (Profra. Anneline 24/01/2012)

Este evento se tradujo en la gestión del conocimiento propio para consolidar la memoria histórica colectiva. La participación intergeneracional de los comuneros se desarrolló mediante la observación (tlaitalistli) y la ayuda mutua (timopaleuia) como un modo de vivenciar la espiritualidad en lo cotidiano.

La ofrenda estuvo conformada por los productos elaborados con maíz. Esta ofrenda se colocó en el centro de la iglesia, específicamente, delante del altar. Al principio, en el piso se instaló un círculo con mazorcas, se acomodaron varias de ellas para dar forma a un “Sol de espigas”. Dichas mazorcas fueron traídas por los comuneros que sembraron en el inicio de la temporada de Ipoualpan. Señores y señoras trajeron sus mazorcas en morrales, también pusieron algunas matas de maíz para ambientar el lugar. Dentro del círculo de mazorcas se colocó una servilleta bordada y sobre ella, un plato con caldo de pollo, café, pan y juguetes de barro. Estos alimentos fueron ofrecidos a Konesintli (el Niño Maíz). (Observación, cuaderno de campo 29/09/2011)

Como hemos advertido, la construcción colectiva del saber nos ha permitido fortalecer el entramado social y espiritual, lo cual ha puesto de manifiesto que interculturalizar supone –además– el reto de incluir la espiritualidad y religiosidad ancestral en la escuela. A su vez, ha evidenciado la formación de sujetos que aportan a una propuesta de pueblo desde una visión contemporánea.

Después, durante la misa, en el momento destinado para las ofrendas, los comuneros llevaron los alimentos de la cocina tepetzintleca para depositarlas en el “Sol de espigas”. Estos alimentos consistían en tamales de pollo o cerdo, xamiles (tamales de elote), tortillas y mole con arroz. También hubo elotes hervidos, naranjas, papayas y limas. Incluso algunas bebidas como atole, refrescos y café. Otras personas colocaron sus ofrendas fuera del círculo, de modo más cercano al altar. Ahí, estaban unas canastas que contenían mazorcas y semillas de maíz en diferentes colores: blanco, amarillo, rojo y negro. (Observación, cuaderno de campo 29/09/2011)

En Tepetzintla, el Elotlamanalistli no significa el retorno a un pasado idealizado, por el contrario, se refiere a la búsqueda de alternativas para un desarrollo sustentable. Asimismo, situándonos en los desafíos para una educación intercultural y descolonizadora, notamos que “la ecología de saberes [...] no implica desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su uso contra-hegemónico” (De Sousa 2011: 186).

La ofrenda



El baile del elote

Puesto que en la actualidad, el Elotlamanalistli se constituye como una fiesta que articula la memoria histórica de los comuneros de antaño y las generaciones jóvenes de Tepetzintla, entonces es posible hablar de la reconstrucción de un proceso educativo que denota la capacidad de ser sujetos colectivos. A su vez, el simbolismo de dicha fiesta permite un sentido de pertenencia o identidad cultural porque el maíz del que dependen diariamente, les exige a los comuneros cierta retribución en forma de agradecimiento para continuar con el ciclo el ciclo de la vida de los seres que habitan sobre la Tierra.

Anteriormente hasta lloraba la gente cuando empezaba a contar cómo se desarrolla el maíz, cómo crece, cómo vive. Había gente que le llegaba hasta el alma, ha de pensar cuántas cosas no pasa el maicito allá donde lo siembran, donde arrojan la semilla. Cada son que va tocando él [maíz] va hablando. (Profr. Hernández 30/09/2011)

Si bien, en la cabecera municipal de Tepetzintla esta fiesta no se había realizado desde hacía varias décadas, el día 29 de septiembre de 2011 todos ejecutaban el baile del elote de manera uniforme. Los abuelos, padres de familia, jóvenes y niños bailaban con emoción, alegría y respeto hacia el maíz. Tanto las nuevas generaciones como los mayores interactuaban entre sí para participar y apropiarse de su patrimonio cultural colectivo: los niños no participaban de manera aislada sino en interacción.

El baile se realizó en el atrio de la iglesia. La gente se agrupó en varias hileras. Las señoras de mayor edad se ubicaron al frente para conformar las filas de los participantes. También hubo algunos jóvenes que se ubicaron junto a ellas para ayudar en la organización, pues eran cientos de personas las que se encontraban reunidas en el atrio y todas estaban entusiasmadas para bailar. Las madres y padres de familia llevaban a sus niños de la mano, o bien, cargaban a los bebés. Cada participante llevaba una mata de maíz adornada con collares de flores y mazorcas vestidas. Cuando el trío comenzó a ejecutar los sones, al frente estaba el rezandero, bailando y echando copal. Él se mostraba como el experto indígena que guiaba a los demás. Quienes estaban al frente veían y seguían los pasos. En unos instantes todos estaban bailando según la coreografía que correspondía para el ritual del Elotlamanalistli. (Observación, cuaderno de campo 29/09/2011)

En términos del sistema educativo propio notamos que la metodología de enseñanza operante para el baile del elote se concreta en el mijtotia, el cual se refiere a la danza que involucra el movimiento corporal en correspondencia-reverencia al plano espiritual para perpetuar el buen vivir desde nuestro territorio. Asimismo, dentro de los procesos de aprendizaje encontramos que la observación (tlaitalistli) y escucha (tlakakia) resultan indispensables para la participación que se requiere.

Continuando con esta argumentación, conviene subrayar que algunos estudios en comunidades indígenas, tales como los realizados por Delbos y Jorion (1984) nos señalan que la participación intensa en comunidades conlleva a un aprendizaje basado en la participación o anticipación de la participación en las actividades del curso, con observación aguda y escucha atenta. De acuerdo con estos autores, los principiantes observan para “entender” el proceso en el que van a participar, lo que propicia su papel agentivo y no sólo la imitación.

En nuestra experiencia, la construcción colectiva de los saberes de la cultura huasteca se concretaba en esta danza ritual, por cuanto la participación activa de los expertos indígenas, padres de familia, hijos e inclusive varios docentes de la comunidad denotaba un principio articulador: la construcción del sentido de la vida.

Minutos después, la profesora Nazaria motivó para hacer un recorrido en forma de espiral, así que al compás de la música, todos siguieron la trayectoria. El rezandero, Don Evaristo, continuó al frente. Todos los padres y madres llevaban a sus hijos pequeños, cargados o de la mano. Hombres y mujeres bailaban y sonreían. Las abuelas eran quienes ejecutaban con precisión la coreografía. Sólo algunas personas, incluyendo al sacerdote, se habían quedado como espectadores. Ellos conformaron un público que al final brindó sus mejores aplausos. (Observación, cuaderno de campo 29/09/2011)

La experiencia evidencia que ésta era la fiesta que había superado cualquier intento de negación hacia la identidad huasteca. El baile del elote no sólo consistía en el desarrollo de una secuencia de pasos al compás del huapango (ya hemos descrito la relación que guarda la danza con los planos que constituyen la cosmovisión del pueblo), por el contrario, expresaba la concreción del proyecto étnico contemporáneo hacia una mejor calidad de vida.

Sí, porque favorece la autoproducción y ahí hay elementos para la subsistencia, sobre todo en las comunidades rurales, donde la mayoría de la gente depende del campo. Entonces el que siembra pues tiene algo aunque sea para la agricultura de subsistencia, para subsistir, para sobrevivir. Y hay personas que no descansan y que tienen el entusiasmo y les queda algo para vender. Entonces esto viene a contribuir en su economía familiar. Si es importante, si incide en una buena vida, en la calidad de vida, porque al haber que comer con qué subsistir hay desarrollo físico, mental, emocional también. (Profr. Sofío 24/01/2012)

En el testimonio anterior encontramos que la fiesta fortalece tanto las acciones como los principios para el buen vivir. A su vez, refuerza el sistema educativo propio en tanto coadyuva al desarrollo pleno de los seres humanos en la comunidad. Como hemos visto, el entramado social y el nuevo tejido de las alianzas interinstitucionales han permitido la apuesta por una educación decolonial cuya prospectiva se basa en la interculturalidad y la calidad de vida de todas las personas.

En el baile del elote



La fiesta del mapache: transmisión intergeneracional de saberes.

Después del baile del elote, el evento continuó con la fiesta del mapache o Mapachin Iljuitl. Aunque en algunas comunidades suele llamarse “la muerte del

mapache”, esta fiesta complementa al Elotlamanalistli por cuanto muestra los procedimientos para el cuidado de la milpa. En este sentido, la fiesta del mapache como una “puesta en escena” tenía como finalidad el fortalecimiento de las prácticas educativas que reditúan en la transmisión intergeneracional de saberes.

La fiesta del mapache es una forma de representar los cuidados que se tienen para la planta del maíz durante la temporada de Ipoualpan. Pues la milpa se encuentra al acecho de los animales silvestres, tales como jabalíes, zorros, tejones y en su mayoría por mapaches. Generalmente se efectúa a finales de septiembre, cerca de la fiesta de San Miguel o a mediados del mes de octubre. Esta fiesta adjudicada a la obtención de elotes -a pesar de existir dos temporadas- se puede presenciar sólo una vez durante todo el año. (Argüelles 2010: 149)

En nuestra experiencia, esta representación fue el reflejo del arduo trabajo realizado en el taller de teatro de “Huitzitzilin, Unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver. A. C.”. Durante varios días, niñas y niños hicieron su mejor esfuerzo en los ensayos convocados por la asociación. Ahí contaron con el apoyo del grupo de teatro “La Caja de Cristal”, conformado por Jorge y Aracely de la Peña. Ambos, con la experiencia de ser cuenta cuentos.

Surgió el contacto y nos invitaron a montar un cuento que tenía alrededor de 40 y tantos años que no se había llevado a cabo, teníamos una responsabilidad muy grande y el que tomaran la conciencia de niños y jóvenes que participaron con nosotros la idea es que se tiene que seguir haciendo una tradición que no estaba muerta porque las tradiciones están ahí y hay que retomarlas y desde ahí nosotros la responsabilidad. (Jorge de la Peña 30/09/2011)

De acuerdo con Hobsbawm (1983), este despliegue de acciones o grupo de prácticas realizadas que buscan la continuidad con el pasado se han “inventado” no porque los viejos modos de vida ya hubieran desaparecido o no fueran viables sino porque se han dejado de utilizar o se han adaptado.

La tradición inventada implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado. (Hobsbawm 1983: 8)

En nuestra investigación se ha constatado la necesidad de sembrar la tradición a través de la recuperación de las prácticas comunitarias (fiestas) y para ello, ha sido indispensable el aporte de las nuevas generaciones. En principio, hubo el consenso para adaptar un guion acorde a la dramatización. Doña Antonia, el

grupo de teatro y mi persona acordamos una secuencia que permitiera conservar la trama observada en otras comunidades aledañas. Sin embargo, dado que se trataba de la construcción colectiva de los saberes desde una visión contemporánea de la cultura, resultó indispensable el aporte de las niñas y niños participantes. Tal como se enuncia a continuación.

Trabajamos así a contratiempo y eso es lo padre del teatro [...] Hubo niños que ayudaron en la construcción de las máscaras. Y en el mismo proceso íbamos adaptando el texto. Lo que la maestra Nallely había ya hecho, pero también ahora actualizándolo un poquito más para los niños de ahora para que también ellos se enamoren del texto. Hicimos un trabajo titánico con los muchachos, en sí nada más trabajábamos dos horas, por cuestión de actividades que ellos tienen. En sí, viernes y sábado en un mes. Una sumatoria fueron 8 horas aproximadamente, lo que trabajaríamos en completo y fue trabajo de un mes levantarlo con fuerza, aunque pequeña fue todo un mes. (Aracely de la Peña 30/09/2011)

Los ensayos comenzaron con la lectura en voz alta del guion. Después, se eligió a cada personaje según las cualidades de las niñas y niños actores. Los diálogos se aprendieron de memoria, sin embargo, había la posibilidad de improvisar. Durante los ensayos, los participantes aprendieron sobre dicción, entonación, fluidez y claridad en sus parlamentos. También, sobre la comunicación no verbal.

Durante el evento se espera que los receptores, es decir, el resto de los comuneros que presencian el acto recuerden, es decir, mantengan en la memoria (tlamoyoltilistli) los consejos de los abuelos o las abuelas (ueuetlajtoli) y con ello, se percaten de las posibles fallas que hubiera para el cuidado de su cultivo. También, se tiene especial énfasis en agradar a los niños pues es una forma de que observen lo que ellos realizarán más tarde (tlaitlalistli). Debido a que los esposos en un hogar huasteco reciben la ayuda de los familiares y compadres, en esta representación se muestra esa relación estrecha para ayudarse mutuamente (techpaleui) cuando sea necesario, particularmente cuando se trate de la producción agrícola. (Argüelles 2010: 154)

De ahí la importancia de coordinar acciones para la representación. En el taller hubo sesiones sobre el trabajo en equipo y la forma de resolver los imprevistos durante el desarrollo de la obra. El vestuario fue confeccionado en tela y se elaboraron unas máscaras para el mapache, el jabalí y los perros. Los compadres usaron la vestimenta tradicional y utilizaron algunos objetos habituales, tales como morrales, botellas y escopetas.

También hay algo importante, trabajar con los recursos que te de el lugar, también ese era uno de los objetivos que cumplimos un poco a medias, la idea era trabajar con los elementos de lugar, que yo espero para la próxima producción que tengamos el traje del mapache y el traje del jabalí la idea original sea de una planta que se llama nido de papan y queremos que traigan esos elementos naturales. Hay cosas que todavía vamos a pulir para las próximas presentaciones. (Jorge de la Peña 30/09/2011)

Como hemos mencionado, la representación de la fiesta o muerte del mapache tuvo cabida después del baile del elote. Se efectuó a un costado del atrio de la iglesia. El escenario se acondicionó justo del lado derecho donde se encuentra un árbol de almedras. Con una mesa y un mantel se representó el hogar de unos compadres. Mientras que el árbol sirvió como guarida del mapache. Pero la escenografía estuvo completa con la milpa, representada por todas las personas que sostenían sus matas de maíz.

Si bien, el público presenció una representación sobre los cuidados de la milpa que no se había realizado desde hacía varias décadas, conviene subrayar la presencia de hombres y mujeres de distintas generaciones que se concentraron en el lugar con la finalidad de observar y apropiarse del contenido de la obra. Pues ello, supone un cierto compromiso por el afianzamiento identitario y la urgente necesidad de avanzar hacia la reproducción y mantenimiento de la cultura.

La fiesta del mapache



La convivencia

Como hemos advertido, la fiesta del elote en la comunidad trajo consigo el fortalecimiento del sistema educativo propio. La realización de actividades colectivas en este evento culminó con la convivencia, la cual se tradujo en otra forma de enseñar y aprender para el buen vivir. De acuerdo con Osorio (2004) el proceso de construcción de sujetos y movimientos sociales para una nueva sociedad es capaz de gestar una forma distinta de hacer educación. Una

educación que nace ante la exigencia de sujetos sociales concretos, y aliada a los intereses inmediatos de la lucha por una vida mejor. La decisión de participar y con-vivir denota esta premisa ineludible.

Pues ese día como estábamos dando a conocer lo del maíz, ese día hice, preparé una bebida antigua que se llama axokotl [...] yo serví el axokotl mientras los demás estaban bailando un son y fue una cosa emocionante porque vimos la participación de la gente, muy animosa. Señoras bailando con tanta alegría y después de bailar, de presentar la obra teatral, ya vi que las demás personas que llevaron cosas derivadas del maíz, que atole, tamales, xamiles, todo eso repartieron y también sus productos que llevaron, sus elotes hervidos. Fue un convivio muy bonito del maíz. (Profra. Teresa Amor 24/01/2012)

Ciertamente, a un costado de la entrada de la iglesia se acomodaron las ofrendas que más tarde se repartieron a los presentes. Algunas familias llevaron guatape (caldo espeso) de elote o chile-atole, chabacanes (tortilla tostada en forma rectangular), tamales y sakauili (tamal grande) de olla. Hubo algunas comidas que se dieron en güiras, como el kakalote (maíz asado con sal), xamiles, enchiladas y bocoles. Otros ofrecieron pan, pemoles, alfajores y “masa fina”. También algunas bebidas de maíz. Por ejemplo, el axokotl (bebida endulzada con pilón, contiene granos de maíz) y atoles de diferentes sabores: atole blanco, de pilón y naranja.

Además, para continuar con la convivencia, se preparó una olla grande donde se hirvieron los elotes que los comuneros habían llevado. El fogón se instaló en el atrio de la iglesia y sobre éste se colocó la gran olla que acumuló todas las mazorcas cosechadas para la fiesta. Al final, los elotes hervidos se repartieron a los presentes. Esta ofrenda era una de las más esperadas porque desde tiempos inmemoriales, los elotes hervidos han sido motivo de ofrenda y convivencia al final del ritual.

En esta experiencia, la convivencia es entendida como proceso educativo que propicia el encuentro intercultural y a su vez, genera un diálogo de saberes para una mejor calidad de vida, pues “en este tipo de educaciones se mantiene la armonía, el convivio y se entrelazan las costumbres, las tradiciones. Nuestra cultura se fortalece. Es muy bonito este tipo de convivios porque damos gracias a lo que tenemos, a lo que la tierra nos da” (Profra. Anneline 24/01/2012).

En virtud de ello, es posible considerar que la construcción colectiva de los saberes afianza el sistema educativo propio por cuanto permite el papel agentivo de la comunidad en su conjunto. No olvidemos que “la educación es una práctica social que busca afectar intencionalmente las formas de comprender y actuar de los sujetos sociales” (Torres 2011: 57).

La convivencia



Los nuevos desafíos: sobre el proyecto étnico contemporáneo.

La lengua originaria como eje de transmisión generacional. En esta fiesta, la lengua originaria tuvo presencia mediante el canto (con el son Xochiptsauak), en la bendición de las mazorcas (pronunciada por el rezandero) y en la reapropiación de los nombres de algunos elementos simbólicos para el ritual. Sin embargo, un desafío pendiente constituye el aprendizaje de la lengua náhuatl para expresar los diálogos durante la representación de la “fiesta del mapache”. Este reto no sólo consiste en la memorización de un guion teatral sino en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena como L2. Situación relevante y necesaria, pero hasta ahora no atendida por las instituciones oficiales.

La formación de participantes para el baile del elote. Con la finalidad de transmitir el Elotlamanalistli, se optó por invitar a las niñas y niños desde pre-escolar. De esta manera, ellos observan y adquieren la fiesta del maíz como parte de su formación de vida: “va quedando el retoño” (Doña Zeferina 20/12/2009). Este desafío se irá concretando mientras exista el apoyo por parte de los padres de

familia. Aunado al interés y disposición de los docentes de la cabecera municipal, pues la alianza entre ambos agentes educativos resulta indispensable para evitar el desarraigo entre la escuela y la comunidad. La formación de participantes para el baile del elote cumple la función de mantener el patrimonio biocultural de la comunidad.

La formación de músicos. Una de las tareas que ha considerado la asociación civil se refiere a la formación continua de tríos de huapango. El aprendizaje de los sones y en particular, aquellos que acompañan a los rituales, es decir, los sones de costumbre, tienen especial relevancia en la reconfiguración de la identidad de las niñas y niños porque los acercan de manera directa a los significados simbólicos del maíz. En esta fiesta hemos constatado que la música cumple la función de relacionar el canto con el baile para dar continuidad a la vida que nos alimenta en la milpa: “los tríos tienen que tocar la música de huapango porque cuando bailamos los maicitos, ellos están contentos” (Doña Mari 30/09/2011).

La expresión oral que perpetúe la sabiduría a través de los cuentos. Uno de los retos de los comuneros consiste en la reapropiación de la lengua originaria. Pero no sólo me refiero al náhuatl como L2 sino a la creación y recreación de la memoria histórica que aún se encuentra en los cuentos tradicionales. El aprendizaje de los cuentos que reflejan la sabiduría de generaciones anteriores y explicitan la vida del presente es necesario para llegar a la comprensión de los elementos que integran a la cultura huasteca. Los cuentos que todavía perviven en la memoria colectiva tales como el Niño Maíz, Chikomexochitl o incluso, la “fiesta del mapache” tienen su base en la lengua originaria. Aprenderlos y desarrollarlos a través de la expresión oral desde los códigos de significación de la lengua náhuatl constituye una aspiración que se vislumbra a largo plazo.

La elaboración de alimentos de la cocina tepetzintleca. Durante la fiesta se puso de manifiesto que en Tepetzintla existe una variedad de platillos típicos basados en el maíz. Sin embargo, también se evidenció que algunas comidas elaboradas por las abuelas y madres de la comunidad se han ido desplazando. Por ejemplo, los chabacanes, el kakalote y el axokotl. También, algunos dulces como las

pipitorias y panes como la “masa fina”. Para incluirlos de nuevo en la alimentación cotidiana habría que dejar de comprar los productos de las empresas transnacionales y asumir mayor tiempo a los procesos de elaboración de alimentos desde el entorno familiar o en su caso, con personas expertas de la comunidad. De esta manera se puede contribuir a la economía de autoconsumo y fincar las bases para alcanzar la soberanía alimentaria, lo cual es viable y se distingue con respecto a la Cruzada Nacional contra el Hambre³⁴: “La gente creía que iban a bajar proyectos o apoyos. No sirvió de nada. Papeles, papeles, pérdida de tiempo. Todo es una farsa. Hay que llenar formatos, que talleres, cuántos hombres, mujeres, grado de aceptabilidad, encuestas” (Ent. Lucía, 27/02/2014). Como hemos mencionado, la alimentación en la Huasteca es rica tanto en la variedad de platillos (de fiesta, de ofrenda y de la vida diaria) como en los tipos de nutrientes que se consumen (acorde a la temporada: fríos o calientes; a las etapas de cosecha: tiernos o maduros, y al calendario agrofestivo: en honor al maíz, a los muertos o las divinidades del cielo. Situación que dista del actual programa “Sin hambre”

El programa no discute a ver qué comidas hay aquí, a ver si estás cumpliendo el requerimiento de la onu. Ellos vienen a decir, qué deben comer, tal cantidad de carne, de verduras, de tal... entonces no dicen qué tipo o más bien qué comidas hay. Si cumplen o no los requerimientos alimenticios, además creo que eso no se puede generalizar. Yo no creo que eso de 2500, 2300 calorías, que era un dato científico, yo no creo que se pueda generalizar porque tiene que ver con la misma relación entre la cultura y la naturaleza que determina hasta la anatomía y fisiología de las personas. (Ent. Profr. Daniel 20/12/2014)

La comida de la cocina tepetzintleca es diversa, corresponde al contexto, se aprende y se enseña de manera intergeneracional, a su vez nos permite visualizar la relación entre cultura, naturaleza y espiritualidad según los principios de la buena vida y salud para el bien-estar en el mundo.

³⁴ El 22 de enero de 2013 se estableció en nuestro país el Sistema Nacional para la Cruzada contra el Hambre (En línea <http://www.sinhambre.gob.mx> Fecha de consulta: 27/06/2015)

Mijka iljuitl: la fiesta de los muertos desde la reconfiguración identitaria étnica contemporánea

Ipan ni Tlaktipaktli amo tleno toaxka,
san se tlalochti tiistokej,
san se tlalochtli timoaxkatia,
aman tikamatitokej, mostla amo tijmati.
Kemaj timikisej amo tleno tijuikasej.
Nochi tlamantli tlami,
nochi tlamantli mopatla.
Kuatini uajkij, tepostli palani, tetl poxoni
¿uan kenijkatsa tojuantij axtipalanisej?
(Ueuetlajtoli)³⁵

Desde tiempos ancestrales, la fiesta de los muertos ha estado presente en la identidad, socialización y formación educativa de las personas de la Huasteca. Los orígenes se remontan a Tepeilhuitl (fiesta de los cerros) celebrada por los aztecas hacia finales del calendario solar, en memoria de los muertos que eran enterrados.

Al decimotercio mes llamaban Tepeilhuitl En la fiesta que se hacia en él cubrían de masa de bledos unos palos que tenían hechos como culebras y hacían unas imágenes de montes fundadas sobre unos palos hechos á manera de niñas, que llamaban Ehecatontin, era de masa de bledos la imagen del monte, poníanle delante unas masas rollizas y larguiüas, de masa de bledos á manera de besos, y estos llamaban yonio. Hacían estas imágenes á honra de los montes altos donde se juntan las nubes, y en memoria de los que habian muerto en agua, ó heridos de rayo, y dé los que no se quemaban sus cuerpos, sino que los enterraban. (Sahagún, Fr. Bernardino Libro II Capítulo XXXII)

Dicha fiesta aludía también al ciclo agrícola, el cual en este periodo se refería a la temporada de cosecha: “En tepeilhuitl, que caía a fines de octubre, se celebraba la cosecha mediante ofrendas agrícolas y la personificación de los dioses del pulque. La gente rendía culto a los cerros de la cuenca: también se hacían otras imágenes en honor de los muertos y los ancestros.” (Broda 2000: 53). Los productos de la milpa constituían las ofrendas que se preparaban para los difuntos que retornaban al seno de la tierra. Tal como sucede hoy en día en diferentes regiones de nuestro país.

³⁵ En esta Tierra nada nos pertenece, /nada más en una carrera estamos, /nada más una corrida es nuestra, /hasta ahora nos ha gustado /pero el mañana no lo sabemos. /Cuando vayamos a morir nada nos llevaremos. /Todas las cosas se acaban /todas las cosas cambian. /Si los leños se pudren, el metal se enmohece y las piedras se parten, / ¿qué no nos puede pasar a nosotros los hombres? (Consejos de los ancianos). Tradición oral. Traducción (náhuatl de la Huasteca): Sra. Julia Hernández y Nallely Argüelles

En la Huasteca veracruzana, los pobladores de lengua náhuatl denominan Mijkailjuitl a la “fiesta de los muertos”. O bien Xantolo, pues “Cuando llegaron los españoles a estas tierras la ceremonia del culto a los muertos cambió de nombre, los frailes agustinos encargados de la evangelización la llamaron en latín Festum Omnium Sanctorum, en español Fiesta de Todos los Santos.” (Zerón 2004: 32). Ya sea que la denominación perviva como Mijkailjuitl o Xantolo, la fiesta de los muertos evidencia la conexión del Miktlan (lugar de los muertos) con el territorio Totlaltipaktli, que habitan los seres humanos de la región. Tal reconfiguración (religiosidad propia) es reconocida por el catolicismo.

En las comunidades de nuestra Diócesis de Tuxpan se celebra de manera emotiva, lúcida, ancestral y ahora un poco sincretista, la fiesta de todos los santos o Xantolo. Esta es una fiesta que hemos heredado de nuestros antepasados con mucha fidelidad y que con toda la riqueza antropológica y cultural que esto conlleva, continuamos de generación en generación. Como en toda fiesta no falta la música, el baile, las danzas, la comida y la bebida, lo cual provoca unidad y fraternidad en las comunidades. (Hernández, P. Crispín 2010: 4)

Ciertamente, la festividad de los muertos no se realiza única y exclusivamente por la liturgia católica. La matriz mesoamericana tiene continuidad y se ha mantenido a través de adaptaciones. Dicho de otro modo, tanto la ritualidad como la fiesta se han ido reconfigurando a través del contacto cultural (de Alba, 2000), de lo contrario “tendríamos que aceptar que el ritual quedó básicamente inalterado durante más de ocho siglos [...] a pesar de todas las turbulencias, migraciones y cambios políticos y culturales que sucedieron en general desde el Clásico Tardío hasta la Conquista” (Sprajc, 2001: 149).

En Tepetzintla, la preparación de la fiesta comienza desde el 29 de septiembre (San Miguel), pues ya en esas fechas “los muertos llegan”. Posteriormente, se coloca una ofrenda el 18 de octubre (San Lucas) y luego, la gran celebración, que sucede los días 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre. Finalmente, concluye en San Andrés, el 30 de noviembre.

Desde San Miguel, entonces empiezan, los difuntitos llegan, va hasta Todos Santos. Entonces ofrendan también, hacen tamales. Ofrendan, dos, tres días, si ya se pasó dejan, pero las veladoras siempre andan prendiendo hasta que llega Todos Santos. Entonces prenden velas, ofrendan pan, veladoras, todo lo que se pone. Cuando

empieza Todos Santos. Se despiden cuando es San Andrés, ya se van. (Ent. Julia Hernández 28/08/2014)

Como se denota, la persistencia étnica a través de las concepciones sobre la vida y la muerte ocurre según el calendario agro-festivo local³⁶ y propicia la reproducción cultural de manera intergeneracional. En este sentido, Mijkailjuitl constituye una fiesta inherente a la formación de las personas, en tanto sujetos que afianzan su identidad a través de las prácticas culturales que se desarrollan en la localidad.

En Tepetzintla, los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de la festividad de los muertos se realizan tanto en el hogar como a nivel comunitario. Las niñas y niños participan en las actividades referidas a la elaboración del altar, la preparación de alimentos, la colocación de la ofrenda, la visita al panteón, así como en la ejecución de bailes y sones alusivos a la fiesta.

La noche del martes y los juguetes de barro

Si bien el “miércoles grande” es el día destinado para realizar todas las compras de la fiesta, es común que la gente acuda el martes por la noche al lugar conocido como la “cancha”. Ello sucede porque en ese espacio se acomodan los vendedores de los objetos de barro y desde el instante en que llegan, los compradores se encuentran a la expectativa. Así, mientras los vendedores se instalan en la noche del martes, los comuneros asisten para tener el privilegio de escoger los objetos recién desempacados y hacer sus primeras compras.

Todos acuden a la cancha para comprar. Los padres llevan a sus hijos para que observen (tlaitalistli) los “juguetes de barro” y a su vez, participen ya del ambiente de fiesta. Los niños comienzan a jugar (mauiltia) con los silbatos nuevos y ayudan (timopaleuia) a sus papás con las compras.

Los objetos de barro que más se necesitan para adornar el altar son los floreros, copaleros, candeleros, platos, tazas, canastas, cántaros, jarras y vasos. También,

³⁶ Me refiero al calendario mesoamericano porque las ofrendas provienen de la producción agrícola y para ello, “el campesino que en la actualidad usa el calendario gregoriano no necesita consultar al párroco acerca de las fechas apropiadas para realizar sus trabajos en la milpa”. (Sprajc, 2001: 153).

silbatos en forma de animalitos: tortugas, pájaros, perros, gatos, armadillos, entre otros.

Los ponen para que echan copal, para ofrendar. Como ahora, ya los hacen los juguetes, ya ofrendan. En estos tiempos hacía mucho candelero, copalero, lo llenaba un cuarto así. Juguetes: perritos, gallinas, gallitos, puerquitos, muñecos, muñecas. Yo iba a pasear, chamaca. Vas a ir a la plaza, como a las 9. Si todavía venden, juguetes, caballitos, perritos, gallinas, gallitos, muñecos, te compras un pollito, para que te creas, si no van a decir que nomás andas viendo. (Ent. Julia Hernández 28/08/2014)

Si bien, estos objetos de barro son traídos por comerciantes de la región, principalmente de Tlacolula, Chicontepec o Huejutla, en Tepetzintla la técnica del labrado de barro aún prevalece y es utilizada por algunas personas mayores. El barro es conseguido en las orillas de la comunidad y se mezcla con un poco de arena para darle mayor consistencia. El modelado dura un par de días y el secado tarda hasta una semana. Tiempo después, las figurillas se cuecen en el fogón o en el horno y se dejan enfriar. Al final se decoran y pintan con colores llamativos.

El labrado de barro y la compra de juguetes en la noche del martes



La plaza de “miércoles grande”

El miércoles es el día de “plaza” (tianguis o mercado) en Tepetzintla. Ese día, los comerciantes acomodan los puestos de venta para que la gente de la comunidad realice las compras del mercado. De esta forma, cada ocho días, hombres y mujeres acuden a “la plaza” para abastecerse de alimentos básicos, ropa, calzado, materiales para el campo, utensilios de cocina y todo lo indispensable para sus hogares.

De todos los días de “plaza”, el miércoles previo a la fiesta del día de muertos es conocido como “miércoles grande”. Se le llama así porque la venta comienza

desde muy temprano y termina casi al anochecer. El “miércoles grande” es muy concurrido porque las familias se dan cita para comprar los elementos indispensables para adornar el altar, preparar la comida, conseguir coronas y cohetes. Aunado a ello, los padrinos aprovechan para comprar algunos obsequios a sus ahijados.

El miércoles grande se compran las flores para adornar el altar. Las flores, las frutas para poner la ofrenda. El miércoles grande se compran los candeleros, el copalero, algunos compran ollas, oyules, macetas para poner las flores. De barro, todo de barro, candeleros, juguetes de barro, muñecos, candeleros, platitos, todo lo que se venda de barro para ofrendar, para los chiquitos y para los grandes, para los chiquitos juguetitos chiquitos y para los grandes, ollas grandes. Vienen a vender de Huejutla, de Hidalgo, traen los vendedores. Esos ya saben llegan un día antes, el martes. El miércoles grande ya están vendiendo, se compra todo. (Ent. Martina Santiago 20/10/2013)

En la “plaza” como escenario de aprendizaje, encontramos el modo en que se realizan diferentes relaciones comerciales. En náhuatl, tlanamaka es vender, mientras que tlakoa significa comprar. A través de estas transacciones es posible encontrar algunas medidas locales. Por ejemplo, se compra un rollito de tule o un rollito de cilantro. También, otras como un manojo de flor, una mano de plátano o un rollo de quelite. Incluso, un cuartillo de maíz.

Vender-----tlanamaka
Comprar-----tlakoa

Además, cuando en la “plaza” se vende por “medida”, se refiere a la utilización de un plato pequeño o una lata (como las de sardina, atún o un plato). Por “medida” se venden los hongos, pichocos, chiquintes o cosoles. También el chile piquín y el tomate “chiquito”. Asimismo, algunas conservas de yuca, camote o ciruela.

La plaza como escenario de aprendizaje



El Xiuitoli en el hogar.

En los hogares de la Huasteca veracruzana la elaboración del altar para la fiesta del día de muertos constituye un proceso que implica la participación colectiva de los integrantes de la familia. Este altar comienza con la construcción de un arco adornado con flores, el cual en lengua náhuatl se denomina xiuitoli. El arco se elabora con materiales de la región, por ejemplo, varas ligeras de árboles como guásima u otates delgados, pues se requiere la flexibilidad de la madera para modelar dicho arco. La búsqueda de estos materiales se realiza unos días antes de la fiesta, ya que algunas personas los consiguen en las huertas cercanas a sus viviendas mientras que otras deben caminar hacia las faldas de la Sierra de Otontepec. Conviene señalar que mientras los mayores o los jóvenes participan en el corte del árbol utilizando un machete, algunos niños pueden observar el procedimiento, pues a éstos últimos se les permite el acompañamiento para la búsqueda y recolección de materiales. En este sentido, se evidencia una metodología basada en dos procesos interrelacionados. Por una parte, encontramos el acompañamiento permitido para asistir a los escenarios específicos que proveen de insumos necesarios para un ritual. Este proceso de enseñanza alude al nejnemi, que significa “andar” trayendo consigo a los menores

(niñas o niños) para que ellos se apropien del saber. Por otro lado, la presencia de los aprendices supone una participación tácita en tanto se espera que cada niño realice un proceso de asimilación e interiorización a través de la observación, es decir, mediante el *tlaitalistli*.

Nejnemi (andar)-----*Tlaitalistli* (observación)

Este arco se erige desde el piso porque supone la mitad del mundo, la cual se encuentra sobre la faz de Tierra y pertenece a los seres vivos. En la comunidad se considera que la otra mitad se encuentra debajo del suelo, es decir, en el *Miktlan*. Por ello, los muertos han de llegar al altar encumbrando paulatinamente por el arco. Así, tomarán la ofrenda que se ha colocado en el altar *tlai-xpa*.

Las flores

El *xiuitoli* (arco) se conforma con flores de la región, específicamente la flor de *sempoualxochitl*, mano de león y *bolotillo*. Las varas se forran con hojas de plátano o *papatlilla*, atadas con una fibra llamada *tule* o con delgadas cintillas que provienen del tallo de la matas de plátano (*checheve*). Sobre las varas forradas se colocan las flores.

Las niñas y niños ayudan a los mayores a conformar el arco. Para ello, seleccionan las flores y las acomodan a modo de pequeños rollos. Después recortan los tallos de manera que queden del mismo tamaño. Así, colocan cada “rollito” sobre la vara forrada y los van amarrando, uno por uno hasta completar toda la vara. Este procedimiento se repite según las varas que conforman el arco.

Al amarrar las flores existe un proceso de combinación de colores, toda vez que las flores de *sempoualxochitl* (amarillas), mano de león (*guindas*) y *bolotillo* (morado o blanco) se colocan en distintas formas y posiciones para dar la mejor presentación al arco (*xiuitoli*). Estas combinaciones se sugieren por los padres, otros familiares o los mismos niños, ya que cada año tratan de elaborar un altar “más bonito” y vistoso.

Amarrar-----*tlailjpi*
Combinar-----*maneloa*

Adormando el xiuitoli



De la milpa al altar

Una vez que las flores han sido colocadas en el arco, el siguiente proceso se refiere al amarrado de frutas. Estas frutas se consiguen en el solar, la milpa o la huerta, regularmente son de temporada y consisten principalmente en naranjas, limas, mandarinas y plátanos.

Cuando los integrantes de la familia cortan las frutas de las matas procuran seguir algunas normas o principios. Por ejemplo, seleccionan las más grandes, las que no están dañadas y las que aún deben “madurar”, pues todas las frutas forman parte de la ofrenda y adornan el arco durante los diferentes días de la fiesta.

Tanto las frutas como el pan de “juguete” se amarran con tule, checheve o un hilo resistente y se cuelgan sobre el arco. En el amarrado de cada fruta y cada pan se pone especial cuidado, pues la ofrenda no se debe romper ni maltratar.

También, de los productos agrícolas se elaboran algunos dulces tradicionales. Por ejemplo, las “conservas”, que consisten en frutas o tubérculos hervidos con miel de caña de azúcar o miel de enjambre. Como se denota, las ofrendas son

abundantes y variadas, éstas dependen del trabajo en la tierra de cultivo o bien, de su compra en los días de “plaza”. Dichas prácticas se desarrollan en la actualidad para dar continuidad a la fiesta.

Antes hacíamos un altar más chiquito. De flores de muerto, todo era de milpa. Adornábamos con pura flor de milpa. De muerto y de mano de león, flores chiquitas pero olorosas. Adornaban los muchachos. Flores de bolote, de mano de león. Le colgaban naranjas, de ahí de la milpa, naranja “San Juanera”, mandarinas, plátanos. No comprábamos nada porque en la milpa todo se daba. Hacían conservas de camote, de cahuayote, de calabaza, de papayas de monte. Los pelaban y los lavaban con legía. Eran campesinos, donde tienen milpa no compran. Ahora la gente de hoy ya no quieren trabajar, todo compran, antes se mataban trabajando. (Ent. Martina Santiago 20/10/2013)

De la cosecha de la milpa al altar



Los tamales

En estos días de fiesta se elaboran las comidas que le gustaban al difunto. En Tepetzintla predominan los tamales de pollo, cerdo, pipián y frijol. También, se prepara el sakauili (tamal grande). Al principio, se preparan tamales para ofrendar a los muertos “chiquitos”. Estos tamales contienen poco picante. Los tamales para los “chiquitos” conforman la primera ofrenda que se coloca en el altar. Después, en la cocina continua el trabajo y se elaboran tamales para los difuntos “grandes”. A estos últimos tamales se les agrega chile al gusto. En ambos casos, en la cocina tepetzintleca se utilizan ingredientes del entorno: masa de maíz, chile, manteca, carne cerdo, pollo, pipian (calabaza silvestre) y frijol. Algunos sólo se cosechan en esta época, como el frijol de chivo y el cilantro de la sierra. Además, se opta por

consumir la carne de pollo o cerdo de los animales que se crían en la casa y se eligen para la ocasión.

Principalmente los tamales, de puerco o de pollo o pipián o de frijol, de varias clases de tamales. Con hoja de papatla, primero se compran las hojas de papatla, primero se compran las hojas de papatla para los tamales de Todos Santos. La masa se prepara con aceite, con el chile molido para la carne, chile rojo, bien preparado ya. Tamales de puerco, de pollo igual. Y los de frijol y pipian se compra el ajonjolí, las semilla de pipian, el camarón. Todo eso va dorado. Se dora el camarón en el comal, el pipian el ajonjolí, todo molido, ya se le echa el frijol o el pipian. Muchos compran frijol de chivo, de vaina, ya se hacen los tamales con eso. Hay temporadas, mucha gente lo hace de frijol de chivo porque tiene otro sabor y le echan cilantro, ya sea cilantro de milpa o cilantro de la sierra, el cilantro de la sierra vale más caro pero tiene más sabor, más olor, más sabroso. Está más caro, está más sabroso. Con la hoja de papatla, vienen a vender los de San Juan, traen buena papatla. Con eso se hacen los tamales. (Ent. Doña Mari 29/10/2013)

Durante la elaboración de los tamales participan las mujeres. Regularmente las madres e hijas se ayudan mutuamente para optimizar el tiempo y compartir saberes sobre el procedimiento e ingredientes.

Esta transmisión intergeneracional comienza desde los primeros años, pues las niñas observan la preparación de los alimentos a temprana edad. Asimismo, en ocasiones se les permite colaborar para que vayan asimilando el procedimiento mediante la práctica o participación directa.

Del mismo modo, se interiorizan las concepciones alrededor de la ofrenda que será entregada a los muertos. Por ejemplo, al elaborar los tamales, los familiares pueden elegir la carne de cerdo o pollo. Si el animal escogido ha sido criado para su consumo en la fiesta, entonces se ofrece a los muertos delante del altar.

Pues se va, te llevan gallo. Antes los amarraban con tule aquí para que lo carguen. Los amarraban para que lo vayan cargando su pata y su ala, ya lo amamachan [cargar al hombro], lo ponían en el piso pero muerto ya. ¡Ay dios Jesús! Por dondequiera mira el gallo. Te vas a morir gallo, te vas, te llevan, te van a cargar. No lo van a amamachar porque no esta amarrado. Ya, ya se murió creo. [El copal está abajo. Lo amarran de las alas y patas] (Ent. Julia Hernández 31/10/2011)

La preparación de tamales



El pan de juguete o pan de muñeco

Asimismo, el pan de “juguete” o pan de muerto resulta indispensable en el altar. Este pan se elabora en diferentes tamaños y formas: animalitos (perros, pájaros, tortugas, conejos, venados, etc.), canastas, flores, estrellas, muñecos (mujeres y hombres), ángeles y virgencitas. Para el amasado intervienen las madres, abuelas, tías o hermanas mayores, pero en el “pintado” (decoración), participan las niñas, así se juntan las nietas, sobrinas o primas. Este encuentro intergeneracional se da principalmente por las mañanas, pues en la noche anterior, el amasado se deja reposar y a muy temprana hora se levantan para “dar vida” al pan de “juguete”.

Me gustaba pintar el pan, pan de muñeco, de juguete. Lo amasaban en la noche. Ese se hace con tiempo, antes de que llegaba la fiesta del día de muertos, el pan ya está. Da trabajo pintar, con puchina. Bien pintaditos. Hacían gatos, perros, pájaros, palomas, águilas, muñecos, muñecas, diferentes, de varias figuras el pan. Y ya se colgaba al otro día bien cociditos. Duraban en el arco, cociditos los panes. Ayudaban los niños que podían, ayudaban chamacos, porque no se alcanza uno sola, porque da trabajo. Nada más se lavaban bien las manos: “váyanse a lavar las manos chamacos van a pintar el pan”. Y ya contentos. Por eso ayudaba porque quería comer pan. (Ent. Doña Mari 09/03/2014)

La decoración se realiza según la creatividad y el ingenio de cada autora. Los colores se elaboran con harina, agua y una pintura conocida como “puchina” (colorante vegetal). Cuando los ingredientes se han mezclado muy bien y se ha obtenido el color deseado, se forman delgadas tiras. Con estas tiras se decorarán los panes.

Vas a ver como amasan. Me enseñé donde amasan. Iba a ver, amasaba mi harina, hacíamos pan para vender. Ya hacíamos pan de juguete después, para ofrendar y para comer. Para vender, también poquito, cuando nos pedían, da trabajo, porque los juguetes los tienes que cortar con cuchillo. Se ponen en latas. (Ent. Julia Hernández 28/08/2014)

Conviene resaltar que la elaboración del pan de muerto propicia la ayudantía entre los miembros de la familia, el intercambio de saberes a través de la creatividad, imaginación y combinación de colores. Estos procesos tienen como punto de partida la observación (tlaitalistli).

El pan de juguete o pan de muñeco



El camino

Con las flores de sempoualxochitl –que han sobrado del arco– se traza el camino que conduce a los muertos hacia el altar. Al principio, se juntan todas las flores y se “despican” o desmenuzan en una canasta. Luego, este despicado se lleva a la calle y desde ahí comienza el camino: se riegan los pétalos de modo que el camino conduzca a las ánimas tanto del lado izquierdo como el derecho hacia la entrada principal de la casa. Finalmente, el camino concluye hasta el altar que se ha dispuesto para la ocasión.

De este modo, el camino de flores funciona como una guía, pues las ánimas no se perderán y podrán llegar a la ofrenda que sus familiares les brindan en su honor.

El camino debe estar listo desde el 31 de octubre para recibir a los muertos “chiquitos” (niños) y del mismo modo, el día 1 de noviembre para los muertos “grandes” (hombres y mujeres). En ambas fechas se considera que la visita se realiza en punto de las doce horas, justo el mediodía. Es común que a esa hora se echen cohetes para anunciar su llegada: “Los niños pedaceábamos la flor de muerto, regábamos la flor en el camino, se supone que para que lleguen las ánimas hay que regar las flores en el camino. Poner los juguetitos, cortar las flores, naranjas, mandarinas” (Ent. Doña Mari 29/10/2013).

El camino de las ánimas



El Xiuitoli en las escuelas

En las escuelas, regularmente se coloca un altar en las vísperas de la fiesta. Para ello, los docentes se reúnen con el director y los representantes de la Asociación de padres de familia (APF). Toman acuerdos sobre la manera en que se organizarán para elaborar el altar y posteriormente, la información se distribuye en los diferentes grados y grupos de la institución escolar.

Por seguir la tradición, por seguir la costumbre, entendemos que es la fecha en la que los muertos visitan a este mundo. Los seres que ya no están en esta dimensión regresan a una fiesta. Es una fiesta también y esa creencia que vienen [muertos] es lo que mueve, lo que motiva a la población. (Profr. Sofío 01/11/2012)

En este sentido, la gestión implementada por la escuela escudriña en “la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos, en primer término, respecto de sus propias identidades” (López 2004: 452),

Puesto que cada año los grupos aportan los distintos elementos de la ofrenda, los maestros avisan a sus alumnos sobre lo que les corresponde llevar: tamales, frutas, dulces y conservas (de calabaza o cahuayote), chocolate, velas, flores, pan de muerto o de “juguete”, papatilla, palmilla, tule, etc. Con el recado que llevan los alumnos a sus casas, las madres de familia se enteran y compran o elaboran la ofrenda que en la escuela les hayan encargado a sus hijos.

Como cada año tratamos de preservar las tradiciones y costumbres que están arraigadas aquí en el municipio. Y en la institución para dar continuidad con las nuevas generaciones nos organizamos, distribuimos lo que lleva el altar para adornarlo y para hacer la ofrenda correspondiente, que consiste principalmente en atole, tamales, frutas de temporada y conservas que aquí se preparan. Participaron todos los grupos de primero a sexto grado. Después hicimos una convivencia en cada salón. (Profr. Víctor 01/11/2012)

El día acordado, los padres de familia se reúnen en un área de la escuela para armar el arco. Los maestros ayudan a elaborarlo y solicitan a sus alumnos que coloquen los diferentes elementos que les correspondieron. Cuando terminan el altar, los grupos observan y presencian algunas explicaciones sobre la fiesta. También, se invita a la lectura de calaveras. Asimismo, algunos grupos participan haciendo gala de su talento con bailes alusivos. Por ejemplo, los Kuanegros o las cuadrillas de coles. Al finalizar el evento, los alumnos pueden pasar a “tomar” la ofrenda. Así, comparten lo que han llevado y conviven con toda la comunidad escolar.

Día de muertos en la escuela



Aunado a ello, es común que en los grupos se organice un pequeño convivio. Para estos convivios, las madres de familia y el docente han acordado un refrigerio con alimentos típicos de la fiesta. Para ello, llevan tamales y chocolate o refrescos. De esta manera, en cada grupo, también hay una convivencia entre los compañeros de clases.

Maquetas

Las maquetas se elaboran según la creatividad de los niños. Regularmente, se utiliza una base de cartón o madera y sobre ella se pone el altar del día de muertos. Para el altar elaboran una mesita y encima ponen los elementos de la ofrenda. Cada niña o niño hace uso de los materiales del entorno, procurando que el resultado final sea lo más parecido a un altar “de verdad”, como los que elaboran en sus casas. Algunos cortan flores pequeñas de sempoualxochitl, frutas de temporada y objetos de barro propios de la ocasión (cazuelitas, ollitas, platitos, silbatos, etc.). Otros utilizan papel crepe para las flores o buscan plastilina de diferentes colores y modelan los diferentes elementos del altar y la ofrenda. De esta manera, los docentes motivan a las niñas y niños para que ellos mismos reconozcan una manifestación cultural y desde su propia perspectiva aprendan a perpetuarla.

Demostración de altares en la presidencia municipal

La demostración de altares se realiza una semana antes de la fiesta del día de muertos. El ayuntamiento en turno se encarga de enviar invitaciones a las diferentes instituciones de la localidad e inclusive a otras comunidades del municipio para que participen en la demostración de altares.

El día elegido debe ser el miércoles, pues ese día las personas aprovechan para darse cita en la cabecera municipal y realizar las compras necesarias para la fiesta. Así, se asegura la asistencia de una gran cantidad de personas que llegan al lugar y “de paso” observan la demostración de altares.

En esta demostración, las instituciones convocadas son las escuelas de los diferentes niveles educativos (inicial, preescolar, primaria, secundaria y telebachillerato), las personas del programa Oportunidades, el INAPAM, sindicatos (músicos) y asociaciones civiles (“Huitzitzilin”).

El día de la demostración se realiza un programa que incluye una breve reseña de la fiesta del día de muertos, la presentación de los altares de las instituciones participantes y algunos bailes de la región (los negros y los coles). Al término, los responsables de cada altar reparten la ofrenda a la comunidad. Así todos conviven y participan de un evento más en las vísperas de la fiesta.

Exposición de altares



31 de octubre: “de los chiquitos”

En la comunidad de Tepetzintla, el día 31 de octubre está destinado a los muertos “chiquitos”, es decir, a quienes murieron siendo niños. Ese día ya debe estar adornado el altar, pues los “chiquitos” llegarán al mediodía para tomar la ofrenda que sus familiares les prepararon.

El día de los chiquitos se ofrendan dulces, panes de muñeco y de comidas también los tamalitos. Tamales de pipián y de frijol. De carne casi no, como no comen chile. Nada más de los grandes. Ese sí ya comen chile. Algunos hacen caldito de pollo, algunos hacen mole, pero la tradición son los tamales. De tomar refresco. Algunos hacen conservas de dulce: de calabaza, de cahuayote, de yuca.

Yo ponía juguetitos, ponía agua para los niños. En ollitas, cajetitos, tacitas de lodo de barro. En las tacitas ponía café en las ollitas ponía agua o dulces en los cajetitos. A los niños les decían que fueran a poner la ofrenda. (Ent. Doña Mari 29/10/2013)

La ofrenda consiste en tamales de pollo, pipián, frijol o cerdo. También, en un caldito de pollo, tortillas, pan y dulces. Además, se pone agua, chocolate y

refrescos. Para ello se utilizan objetos de barro tales como platitos, canastitas, jarritas y tacitas. Asimismo, se colocan algunos juguetes: cajetitos, metates, silbatos, alcancías, jícaras y morralitos.

El altar y la ofrenda para “los chiquitos”



1 de noviembre: Todos Santos

El 1 de noviembre se realiza la ofrenda para recibir a los “grandes”. En punto de las doce del día se echan cohetes para anunciar la llegada de las ánimas. Los familiares prenden velas y veladoras en el altar. Realizan oraciones y echan copal. Nuevamente riegan pétalos de flores para guiar el camino de las ánimas.

En el altar se coloca toda la ofrenda que se ha venido preparando para la ocasión. Principalmente, se ofrendan tamales, mole, tortillas o cualquier otro platillo que le gustara al difunto. Asimismo, un vaso con agua, una taza de chocolate, una taza de café, una botella de refresco o cerveza. También, algunas conservas de cahuayote o calabaza. Los familiares preparan todos los alimentos necesarios para agradar a “las visitas”, es decir, las ánimas: “Y los cohetes y cohetes,

quemar cohetes en Todos Santos. Prenden velas, veladoras. Mucha ofrenda, mucha gente. Hacen tamales, muy bonito” (Ent. Doña Mari 29/10/2013).

Como hemos mencionado este día la familia extensa se reúne para compartir la ofrenda. Inclusive los ahijados visitan a sus padrinos (de bautizo): los primeros les llevan un sakauili (tamal grande) y los segundos les obsequian ropa nueva o calzado. Así que en estas fiestas se celebra la llegada de los muertos en el plano espiritual y se estrechan los vínculos familiares en el plano social-comunal.

La ofrenda de Xantolo



2 de noviembre: visita al panteón

El 2 de noviembre los familiares acuden al panteón y llevan consigo los alimentos de la ofrenda, los cuales se colocarán sobre la tumba: “El 2 se llevan flores al camposanto, se llevan las ofrendas también, las coronas de papel, si hacen coronas de papel se llevan el 2 de noviembre.” (Ent. Doña Mari 29/10/2013). También, llevan una corona de flores para adornar el sitio de la cruz o el epitafio. Mientras los familiares permanecen en el panteón, realizan oraciones, quemar cohetes y escuchan la música de banda o mariachi que ameniza la ocasión. Después de algunas horas, los familiares consumen la ofrenda y antes de retirarse

dejan adornada la tumba que visitaron. De este modo, niñas y niños “se enseñan” a conocer el lugar y compartir las ofrendas con los familiares difuntos.

Visita al panteón



La “Chiquifiesta del huapango” en la comunidad.

La formación recibida en el grupo cultural “Huitzitzilin, Unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver. A.C.”

Desde los comienzos de la asociación civil ha existido el interés por la formación de músicos. Mediante los talleres de música tradicional. Este interés se ha concretado y después de una década (2000-2015), ya es posible mencionar la formación de tríos con niños huapangueritos.

Porque veo que los niños aprenden y porque yo siento que es mejor, en lugar que vayan a jugar a otro lado es mejor que aprendan algo bonito. Antes en el pueblo tocaba nada más la gente grande, costaba muy caro. Ahora ellas [hijas] ya van a aprender también. (Entrevista Sra. Claudia 25/10/2014)

Por un lado, la música tradicional se ha convertido hoy en día en una necesidad para mantener el tejido familiar acorde a las pautas culturales de la comunidad. Por otro, existe una mayor conciencia sobre la riqueza de los saberes de la cultura huasteca. Anteriormente era costoso porque no había sucesores, los pocos músicos que quedaban debían cobrar por la música. La música era un bien por el que se pagada un precio muy alto; en dinero, en pérdida de saberes. Actualmente,

esta situación se ha revertido, la música del huapango está asegurada en Tepetzintla.

Para empezar a tocar debes tener las ganas, porque si no tienes ganas de tocar nada más no, por más que te expliquen no le vas a entender nada y pues tú también si te da la curiosidad pues vas investigando más, vas encontrando más información y pues ya vas aprendiendo más. Hay niños que van desde chiquitos, hay una niña que toca jarana que tiene 7 años. (Ent. Montserrat 12 años 03/06/2014)

La formación musical aprendida en la A.C. coloca a las nuevas generaciones como sujetos con nuevos roles. Así, el miembro joven o niño no es solamente incrustado a la cultura preestablecida sino que él mismo es un agente. Desempeña un papel agentivo en tanto decide su propio rol, su propia actividad. Renueva la sociedad de la que forma parte, toma parte y se integra de manera activa.

Dentro de estos 5 años que he estado aprendiendo tocando huapango y dentro de la AC, la verdad mi vida hubiera cambiado, porque no sé qué hubiera hecho si no hubiera conocido el huapango, el huapango me llama mucho la atención. Como en ciertas ocasiones ha dicho doña Antonia: “en lugar de empuñar un arma es mejor empuñar un instrumento”. Es muy cierto ahorita por lo que estamos pasando es muy difícil, hay mucha delincuencia y dentro de la AC lo que nosotros inculcamos son los valores de amistad, de respeto a sus compañeros y el de aprender a aprender lo que viene siendo su cultura, y este la verdad ha sido muy bonito el aprender de diferentes huapangueros que han venido aquí de diferentes estados y tener la oportunidad de compartir nuestra música, ellos la de nosotros y nosotros la de ellos. (Ent. Miguel 17 años 02/05/2015)

Por un lado, tenemos la identidad cultural afianzada a través de la música tradicional. Por otro, la educación propia que deja entrever un capital cultural en resistencia. Puesto que en medio de los embates de un país en declive, el desgaste y la pérdida de valores, encontramos que en la comunidad existen alternativas para la alteridad, diferencia y el buen vivir desde temprana edad.

Si bien, la fiesta del huapango se realiza cada año en el mes de julio con la participación de tríos locales y del resto del país, conviene mencionar que los niños también tienen su propia fiesta. Ésta se denomina “Chiquifiesta del huapango” y se lleva a cabo precisamente en los festejos del día de muertos.

La Chiquifiesta como su nombre lo dice, viene de chico, es una fiesta muy chica que lo organizan el taller de música tradicional que pues se convoca a una junta a todos los niños al final del taller de huapango, donde se les pregunta: ¿oigan niños quieren Chiquifiesta? No pues sí. Bueno es fácil decir que va a haber Chiquifiesta, pero hay que organizarla. (Ent. Miguel 17 años 02/05/2015)

De este modo el tejido intergeneracional del saber se construye a partir del asumo de responsabilidades compartidas entre pares y, con el acompañamiento de agentes educativos de la A.C., quienes a su vez han atravesado por el mismo proceso de formación: “ahorita los que están enseñando son los mismos muchachos que aprendieron y así vamos dejando” (Ent. Sra. Antonia Vera, coordinadora general 02/05/2015). Además del aprendizaje de la música tradicional, los niños y jóvenes “se enseñan” a mantener el equilibrio entre los planos del universo: establecen relaciones interpersonales en el Tlaltipaktli (territorio) y conmemoran a los muertos en el Mikltan (inframundo) .

Pero también en la Chiquifiesta para darle un poco más de sentido se busca una persona del pueblo, músico, que haya hecho algo por las tradiciones del pueblo, en este caso que acaba de fallecer. Igual se va a visitar a la familia y se dice que se va a dedicar la fiesta a su familiar. Y ese día de la Chiquifiesta se hace un altar y en medio se pone la foto de la persona conmemorada. (Ent. Esú 16 años 01/10/2014)

De esta manera la fiesta permite la continuidad de una tradición que no se olvida sino que se recrea con nuevos sujetos, roles y rostros. El proceso pedagógico construido fortalece la vitalidad de los elementos identitarios del pueblo originario: cosmovisión, música, fiesta, religiosidad y educación propia.

Chiquifiesta



Los roles asumidos por los niños y jóvenes

La organización para la Chiquifiesta queda a cargo de los mismos niños y algunos jóvenes. Ellos toman decisiones sobre el escenario y el programa. Principalmente,

eligen la manera en que participarán los tríos e incluso designan a quienes fungirán como conductores.

Los conductores, en la misma junta se dice a ver niños, ¿quién quiere ser conductor? No pues yo. No pues yo quiero leer una poesía de la muerte, yo quiero decir un verso, yo quiero cantar. A ver, ¿qué tríos van a participar? No pues mi trío, mi trío también. ¿Y quiénes van a ser los bailadores para el caimán y para el son solito? No pues yo quiero y yo llevo a mi amigo y así. Y ya se les dice bueno niños ahora ya tenemos todo y ahora hay que darle difusión, y cómo, no pues tú le dices a tu mamá, tú le dices a tu papá y que le diga al vecino, a la abuelita, y así se va haciendo grande. Pegamos cartelitos muy chiquitos así en lugares que llamen mucho la atención y así es como se hace la Chiquifiesta y por el face. La verdad, sí tienes mucho trabajo que hacer y mucho tiempo que te tienes que dedicar a la A.C., al taller de música, a los tríos a las peticiones que te hacen en el Facebook y twitter, (Ent. Miguel 17 años 02/05/2015)

El asumo de responsabilidades por iniciativa propia, gusto e interés lleva a los niños a explorar sus potencialidades creativas tanto en las expresiones artísticas como en las formas de relacionarse con los demás. De modo que al descubrir sus propias capacidades se conocen a sí mismos y a su vez, experimentan formas de aprender y relacionarse con el mundo. No sólo en el entorno inmediato sino a través de las redes sociales, puesto que somos culturas vivas en sociedades contemporáneas. Situación que permite seguir construyendo, mantener y afianzar la diversidad.

Conducir, ser músico, bailar y organizar

Niñas y niños asumen el rol de conductores, músicos, bailadores, versadores y organizadores para llevar a cabo la Chiquifiesta del huapango. Los conductores participan “por bloques”, mencionando una breve descripción de los tríos que presentarán e invitando al público para que se anime a bailar. Los músicos ejecutan el violín, la jarana o la guitarra quinta de acuerdo a sus aptitudes y la función elegida en su trío. Los bailadores son niñas y niños que utilizan su vestimenta tradicional para engalanar el evento, regularmente baila quien no esté tocando alguno de sus instrumentos. Es decir, una niña o un niño pueden ser músico, bailar, versador o conductor en diferentes momentos de su participación debido a sus cualidades e intereses personales.

De este modo, tanto la preparación del evento con meses de antelación y la formación pedagógica construida a la par, evidencian la toma de decisiones y la

delegación de “comisiones” que refuerzan la educación propia respaldada por los familiares y la asociación civil.

Eligen unos la comisión de lo que es la conducción, los mismos niños conducen. Se va a pedir el permiso a la presidencia, se consiguen lo que es el sonido, en lo único que nos apoya la señora Antonia es en que nos presta las tarimas y el escenario. A veces nos presta el equipo de sonido y a veces nosotros conseguimos. Me ha tocado conducir, ser músico y organizar. Más que nada apoyar que a un compañero le falta esto o que un compañero necesita esto. Me gusta cooperar mucho con ellos. Y como ya cambió mucho los integrantes del taller, ya son otras generaciones. y como que se van dando cuenta de lo que se hace entonces sí, también tenemos que invitar a la gente, se hace propaganda más que nada con los familiares, igual no es una fiesta muy grande pero es como una dinámica para que los niños vayan aprendiendo. (Ent. Esu 16 años 01/10/2014)

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desencadenan para la fiesta conllevan a la implementación de actividades que los mismos niños determinan y que los constituyen como sujetos críticos, creativos y autónomos a la vez que mantienen su patrimonio cultural. Dicho de otro modo, la Chiquifiesta posiciona a las niñas y niños como “sujetos que sean autónomos frente a las fuerzas de la dominación y como tales asuman como propia la praxis de resistencia de sus pueblos, su sociedad y cultura” (Gasché, 2005).

Tríos

Los tríos se conforman sin distinción de género. Hay tríos integrados por familiares (primos o hermanos), por amistad o por sus habilidades para tocar los instrumentos. En cada trío se necesitan tres integrantes: quien ejecute el violín, la jarana y la guitarra quinta o huapanguera.

Yo empecé hace tres años y seguimos aprendiendo. Toco el violín, porque me gustó mucho al ver tocar, me llamó mucho la atención el violín y por eso lo elegí. Ya los instructores mejoran, enseñan cómo tenían que desempeñarse con los instrumentos los alumnos: la jarana, el violín o la guitarra. Hay libros donde vienen las cuerdas, las posiciones de los dedos. Igual, hay veces que entran muchos, van muchos compañeros, y así, desde los diez años. Yo empecé a los doce. Mi trío “Son flores de azahar” (Ent. Rosalina 15 años 03/05/2014)

Conviene resaltar que para esta formación musical no hay una diferenciación por edades, todos los niños que se inscriben acuden los fines de semana al taller de música tradicional de la asociación civil. Algunos sólo dominan un instrumento,

mientras que otros manejan dos e incluso se da el caso de quien aprende a tocar tres.

En un principio me atraía más lo que es el violín como muchos niños, después este como que vi que la guitarra quinta era un instrumento muy parecido a la guitarra sexta y yo desde un principio siempre quería aprender a tocar guitarra sexta entonces me llamó la atención también por eso. Humildemente sé tocar guitarra quinta, sexta y eléctrica. (Ent. Esu 01/10/2014)

Ello depende de sus habilidades, la constancia que muestran en los talleres de música, el interés, la curiosidad y su propia motivación. Además de sus ritmos de aprendizaje: “Hasta eso me sorprendí y muchos se sorprenden yo creo, la verdad tenía tanto el interés por tocar el violín que en 15 días empecé con el son del Xochipitzauak que es el con el que iniciamos todos los de nuevo ingreso.” (Ent. Miguel 17 años 02/05/2015).

Tlatsotsona: formación musical.

La formación musical en el taller de la asociación civil constituye una muestra de la educación propia toda vez que se enseña a través del ejemplo o la práctica y de este modo, la apropiación se da a través de la observación y los “ensayos”.

Más que nada enseñaba (Don Fernando) con ejercicios. No era de que se empleara un pizarrón donde dibujara un pentagrama y nos explicara: vamos a poner las posturas, las escalas, no nada de eso. Simplemente nos ponía a hacer ejercicios a los violines con el arco, a la jarana y la quinta a aflojar la muñeca y después nos decía: mira pon tu dedo aquí en la guitarra y rasgueas. (Ent. Esu 02/05/2015)

El proceso pedagógico no se desarrolla por medio de partituras sino de manera endógena, es decir, te enseño (nimitsmachtiti) mediante ejemplificación y paciencia, mientras que tú te enseñas a ti mismo (nimomachtiti) por observación, atención y ejecución. Se diferencia del solfeo³⁷ porque en el “ensayo” se busca el acompañamiento de los pares expertos de la comunidad la vez que se fortalece el aprendizaje propio (sin leer necesariamente un pentagrama). Así tenemos por lo menos dos personas en una situación de enseñanza y aprendizaje para la formación musical (tlatsotsona).

³⁷ Nieves (2013) expresa que en un curso de solfeo el participante aplica de manera integral los elementos básicos del lenguaje musical a la comprensión de fragmentos instrumentales y vocales.

Íbamos pasando cada quien con el maestro Fernando. Por decir el otro niño iba con el son de la polla pinta y ya iba pasando y así nos íbamos rolando. Él iba marcando, bueno iba tocando por decir el son del Xochipitzauak, pero despacito y nosotros íbamos observando sus dedos para ir copiándole. Nosotros solamente aprendemos líricamente, porque pues nuestro maestro con el que iniciamos pues él también aprendió líricamente de otros huapangueros solamente observando. Líricamente, pues son músicos tradicionales de que ellos no llevan notas no han ido a ninguna escuela, ellos han aprendido solamente escuchando de otros huapangueros, discos, de la radio y pues sí, viendo de otros huapangueros las posturas que hacen en el violín, la jarana y la huapanguera.

A través del aprendizaje “lírico” se mantiene el legado de la música tradicional. El taller implementado por la asociación civil perpetúa la educación propia de la Huasteca toda vez que el interés no radica en que los niños sean traductores del lenguaje “formal” de la música sino en la comprensión del procedimiento para aprender a tocar un instrumento in situ. Y según sus talentos personales, los niños y jóvenes músicos también aprenden a cantar y versar.

Escenarios de participación

Año	Evento	Lugar
(2008...)	Procesiones	Tepetzintla, Ver.
(2008...)	La danza del rebozo	Tepetzintla, Ver.
(2009...)	Chiquifiesta del huapango	Tepetzintla, Ver.
2008	Fiesta anual del huapango	Tepetzintla, Amatlán, Tantima, Colatlán en Veracruz
(2009...)	Misa huasteca	Tepetzintla, Ver.
(2009...)	El baño de San Juan Bautista	Tepetzintla, Ver.
(2009...)	Festival de la Huasteca	Hidalgo, Veracruz, Tamaulipas, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz
2011	VIII Encuentro Nacional de niños y jóvenes huapangueros	Tula, Tamaulipas
(2011...)	El día del maíz	Tepetzintla, Ver.
2012	III Jornada Iberoamericana de niños, jóvenes, poetas y trovadores	Sede: Citlaltepetl, Veracruz, México. Participantes: Chile, Colombia, Venezuela y Cuba
2012	VI Encuentro de Son Jarocho, Son Huasteco, Fandango, Huapango y versada	Córdoba, Veracruz
2012	Cumbre Tajín	Papantla, Ver.
2013	Encuentro Nacional de Violín huasteco	San Joaquín, Querétaro
2013	IV Jornada Iberoamericana de niños, jóvenes, poetas y trovadores	Sede: Las Tunas, Cuba Puerto Rico, Colombia, País Vasco y México,

2013	IX Encuentro Nacional de niños y jóvenes huapangueros	Jaltocan, Hidalgo Participantes: Hidalgo, Querétaro, Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas y Veracruz.
2014	Tarde de huapango	Casa de Cultura. Tamaulipas.
2015	Presentación del disco del taller	La Nana Fábrica de Sueños y Museo de Culturas Populares, México, D. F.

“Los coles” y la resistencia cultural.

Los “coles” constituían una de las danzas que comúnmente se bailaban para el día de muertos. Los varones se vestían con ropa vieja y máscaras de pipián. Bailaban huapangos y durante el baile hablaban en lengua náhuatl. Las frases que decían tenían la intención de hacer reír a la población que los veía.

También bailan los coles, unos viejos, ueues que les dicen, se ponen máscara, hablan en náhuatl, se visten feo y usan sus máscaras. Antes bailaban, ahora ya muy poco, casi no. Bailaban en San José. Traían ropa vieja, ropa fea, máscaras feas de viejos. Andaban pidiendo ofrendas en las casas y bailaban, les daban tamales, lo que hacían la gente. Ahora bailan los niños pero ya bailan de Halloween, no le entiendo, ahora ya no más brincan y brincan y no se sabe de qué. (Ent. Doña Mari 29/10/2013)

En la actualidad, el baile de los coles se ha sufrido cambios, por cuanto los participantes han dejado de ser las personas mayores y ahora las nuevas generaciones a fin de actualizar el baile han incrustado influencias externas de otros lugares de la región (Tantoyuca o Chicontepec) y del vecino país del norte. Esta actualización de la cultura por los mismos niños nos da cuenta de las prácticas que han sufrido rupturas con la matriz ancestral, no obstante se han adaptado para mantener el baile como parte de la festividad, las relaciones comunitarias y el sistema educativo propio: “Me acostumbré a ver cómo bailaban en Todos Santos y luego ya formé mi grupo, con mis primos. Es que antes yo bailaba con un niño que se llama Diego. Y ahorita con mis primos, ahí nos enseñamos como caiga” (Ent. Pedro Tadeo, 12 años 06/06/2015).

De este modo, la creatividad y el papel agentivo de niñas y niños durante los días de fiesta se refleja en su propia iniciativa para reunirse, tomar acuerdos y bailar. Dichas actividades muestran la valoración cultural desde temprana edad, así como la implementación de una metodología basada en la reciprocidad (ayuda mutua) y el intercambio de saberes. Finalmente, entre pares, la niñez construye el bien vivir desde los espacios y momentos del compartir comunitario surgido de Xantolo o Todos Santos.

Actualmente, en la comunidad existen “cuadrillas” conformadas por niños disfrazados. Estas “cuadrillas” recorren las calles y bailan en las casas que los solicitan. En cada “cuadrilla” hay personajes diferentes. Por ejemplo: la muerte, el vaquero, la llorona, el diablo, la bruja, entre otros.

Los niños que practican traen sus discos. Bailan, les gusta por eso. Los que se disfrazan de Halloween. Salen a bailar, traen sus discos. Son niños, chicos y niñas, por cuadrillas, andan bailando en las calles. Andan pidiendo cooperación, no sé para que andan pidiendo cooperación, pero ellos bailan, niñas y niños. Algunos traen mascaritas, algunos sin nada. Antes se ponían máscara de pipián con las que hacíamos los tamales, le raspábamos bien la carnita del pipián y le amarraban un hilo. Se ponían. Algunos se ponían que no les alcanzaba las máscaras, máscaras de pipián, ahora ya compran sus máscaras, ahora ya todo moderno. Antes se ponían cuando no alcanzaban las máscaras de los coles.

Decían que venían de la Aierra que habían bajado del cerro. Que querían tamales, andaban pidiendo tamales: “que pidan, que no tengan vergüenza”, así decía el mero viejo que se hacía del ueue. Él pedía y les decía a sus compañeros: “ustedes pidan no tengan vergüenza”. Sí les daban, tocaban pura jarana. Ya les daban naranja, pan, tamales. Alegaban la fiesta de Todos Santos. (Ent. Doña Mari 29/10/2013)

Las “cuadrillas” recorren la comunidad durante el día y la noche. Caminan llevando consigo el equipo de sonido indispensable para ejecutar su baile. En las casas, los vecinos observan el paso de los disfrazados y llaman a aquella cuadrilla que les agrada. La cuadrilla baila en el patio de la casa o bien en la calle. La familia que les solicitó el baile observa y se divierte. Al final, los disfrazados reciben dinero y parte de la ofrenda que haya en el hogar.

Las cuadrillas



El baile de “los negros” en la actualidad.

En Tepetzintla, desde hace varias décadas, el baile de “los negros” ha sido representado por personas mayores. En éste hay tres personajes: el Negro, el Blanco y la Señorita. Los varones, incluyendo a la señorita, interpretan este baile. Los negros representan un triángulo amoroso. En este baile se considera que el Blanco es de origen español. Mientras que el Negro, simboliza al indígena³⁸. El Blanco y el Negro cortejan a la Señorita y se disputan su amor. La Señorita – considerada como mujer indígena o dama mestiza– baila con ambos personajes. Al final, es el Negro quien termina por conquistar a la Señorita y con ello demuestra que él es más “listo” que el extranjero.

Pues cantaban y bailaban. Bailaban los sones. El verso del negro sacaba versos, a las muchachas les cantaba. A las muchachas. De los negros le echan versos a la señorita de los negros. Ahí nomas son 3. El negro y el palomo, según el de blanco. El negro va con máscara negra, pantalón negro y camisa blanca. Y el palomo va de todo blanco y hasta la máscara blanca. Porque el negro era el indígena y el otro pues blanco, mestizo yo creo. O el español. Y la señorita llevaba un sombrero con listones, no sé si era india. La india, era de “los comanches” pero eso bailan del carnaval. Los negros son tres, forman tres varones. La señorita es hombre nomás que se viste de mujer. Lleva listones para que no se le vea la cara. Se baila en Todos Santos. La señorita se pone falda y blusa o vestido. Y sombrero con listones, casi no se le ve la cara. Y debe de andar trayendo una güirita con una flor y con eso anda bailando. Al final se queda con el negro. Bailan entre los dos y en un son como que se pelean entre el negro con el blanco. Baila primero con uno de ellos, primero con uno y luego con el otro y entre ellos se echan versos. La señorita no dice nada. Ella nomás baila y baila y luego se sienta en una sillita, cuando termina de bailar se sienta en una sillita. Andan trayendo una sillita. Creo que la cuidan la protegen. (Ent. Doña Mari 29/10/2013)

³⁸ En los testimonios no se alude a los negros africanos traídos como esclavos al territorio de Veracruz.

Como vemos, el baile de “los negros” considera el relacionamiento entre personajes de contextos distintos. Su desenvolvimiento remonta a los años de la Colonia (XVI-XVIII) en los cuales las familias se conformaban por parejas provenientes de diferentes grupos culturales, dando lugar a las castas. A través del baile de “los negros” se visualiza no solamente la mezcla racial, sino el intercambio de costumbres en las formas de vestir, hablar, cortejar y bailar.

Los negros



La participación de las nuevas generaciones

En la actualidad, existe también la participación de las nuevas generaciones. Desde hace un par de años, se ha visto la integración de “los negros” con jóvenes de la localidad, acompañados a su vez por tríos de niños y jóvenes huapangueros. Ellos conforman el relevo generacional que permite vislumbrar la continuidad de esta danza en la comunidad: “Ahora los jóvenes, les gusta, ya practican, ya aprenden, ya bailan. Antes bailaban los señores grandes. Bailaban bonito, hablaban bonito cuando echan versos. Le echaban versos a la señorita. Oigo que dicen “¿señorita no?, ¿el palomo no?”. Ellos mismos se nombran” (Ent. Doña Mari 29/10/2013). De este modo, la transmisión y construcción del saber alrededor del baile y la música se encuentra fortalecida ya que niños y jóvenes han aprendido a tocar los instrumentos de la música tradicional: jarana, violín y guitarra quinta. Asimismo, se han apropiado de las coreografías con las respectivas frases o palabras que conforman el repertorio de la oralidad.

“En nombre del cielo”: las “posadas” de la Huasteca en la reconfiguración étnica, lingüística y pedagógica de Tepetzintla, Veracruz.

En el presente estudio interesa la descripción e interpretación de las “posadas” como prácticas culturales que se producen y funcionan en la comunidad por cuanto aluden al calendario agro-festivo local y forman parte del sistema educativo propio a través del cual se realiza la transmisión intergeneracional de saberes.

En este sentido, las “posadas” tienen lugar en la historicidad de la comunidad y dan cuenta de los procesos interculturales que articulan las relaciones étnicas, lingüísticas y pedagógicas de las personas en tanto sujetos pertenecientes al pueblo originario huasteco de lengua náhuatl. Asimismo, las “posadas” desde el escenario local de Tepetzintla, Veracruz permiten visualizar las trayectorias de la reconfiguración identitaria del ser y sentir huasteco en la vida contemporánea.

Las “posadas” de la comunidad

Para comenzar, mencionaré que las posadas en la comunidad de Tepetzintla proveen una formación educativa que viene dada por la sociedad en su conjunto, ya que participan distintas generaciones en roles diferenciados y con ello, dan cabida a prácticas culturales que se reproducen de manera anual.

Si bien, el calendario litúrgico señala la manera en que los católicos organizan el año “para poder celebrar como iglesia todos los acontecimientos importantes de la vida de Jesús” (Bravo y Velert 2013: 143), las “posadas” en la comunidad de Tepetzintla forman parte del calendario agro-festivo local, que se rige por los periodos de siembra y cosecha de los productos de la milpa, los rituales y festividades asociadas a ellos, así como la devoción hacia sus divinidades³⁹

Salimos todos de la iglesia el 16 de diciembre, ya buscamos [catequistas] con tiempo las posadas [de los niños], ya sabemos a donde van a llegar los Santos peregrinos. Unos tres meses antes salimos a buscar a las casas, nosotros como catequistas salimos a las casas a buscar y ya nos aceptan, nos dicen si sí o no, de la primera posada, segunda posada y así hasta completar la novena posada [...] De las casas también son voluntarios los que quieren recibir porque hay familias que han dicho que

³⁹ Existe una matriz mesoamericana ancestral, pues en el solsticio de la época invernal los aztecas realizaban la fiesta de Panquetzaliztli (Motolinia, Fr. Toribio 1554) para celebrar el advenimiento de Huitzilopochtli (Sahagún, Fr. Bernardino Libro III, Capítulo I).

a veces tienen otros compromisos o son padrinos en esos días, pero luego nos dicen “tal vez para el próximo año”, y ahí vamos al otro año, otra vez igual a preguntar si siempre van a querer la posada y ellos eligen la fecha, qué fecha lo quieren o qué día. De la [posada] “grande” sí lo quieren más porque a lo mejor los Santos peregrinos son más grandes, porque es de la iglesia o porque va pura gente grande ahí. Las danzas pues son señores, ahí va pura gente grande. A veces dicen “díganle ustedes al padre que me aparte una posada, para el próximo año voy a querer la posada grande” y sí es con tiempo. Del 2013 ya están apartadas, del 2014 a lo mejor algunas ya. (Ent. Martina Santiago 20/12/2012)

Por su temporalidad, las posadas se realizan en diciembre, justamente en invierno (siembra de Tonalmil⁴⁰) y se constituyen como prácticas culturales religiosas en tanto corresponden al plano celeste (Iluikatl). En el caso de las “posadas”, las divinidades del “cielo” a quienes los huastecos solicitan y agradecen los favores para una buena cosecha, vida, suerte y salud se concretan en San José, la Virgen María y el Niño Dios⁴¹. En este sentido, las “posadas” en la comunidad ocupan un tiempo y espacio que viene dado según las decisiones, organización y consenso de la población. De este modo, la mayoría de las personas puede asistir sin inconveniente.

En la noche porque yo pienso que en el día no tiene tiempo la gente, porque a lo mejor trabaja y en la noche ya está la gente desocupada. No sé si en aquel tiempo fue en la noche cuando San José y María pidieron posada, no lo sé, pero las posaditas siempre se hacen en la noche. Nosotros los catequistas y niños lo hacemos a las seis de la tarde más o menos y de la posada grande a las ocho. (Ent. Martina Santiago 20/12/2012)

Como vemos, el desarrollo de las posadas se realiza sobre la base de una religiosidad propia⁴² como social, ya que toma en consideración las actividades

⁴⁰ En la Huasteca existen dos grandes temporadas durante el año: Ipoualpan y Tonalmil. En la temporada de Ipoualpan, las lluvias son abundantes, ello permite que el periodo de siembra y cosecha suceda en aproximadamente tres meses (junio-septiembre). Los elotes se recogen a mediados de septiembre, después se celebra el Elotlamanistli y la fiesta del mapache. Los comuneros cosechan el maíz “nuevo” en el mes de octubre y para noviembre preparan el terreno de cultivo [...] La segunda temporada se denomina Tonalmil⁹², caracterizada por los días de calor o “de mucho Sol”, pues la siembra comienza en diciembre (invierno), pero los cuidados hasta la obtención de frutos sucede en un periodo de altas temperaturas (35° C promedio). Estos “días de sol” corresponden a los meses de marzo, abril y mayo. (Argüelles, Jazmín 2010: 113)

⁴¹ El nacimiento del Niño Dios o Niño Jesús se encuentra relacionada con el nacimiento del Niño Sol o Huitzilopochtli: “La mayoría de los estudiosos de la cultura mexicana están de acuerdo en identificar a Huitzilopochtli con el sol e interpretan la fiesta de Panquetzaliztli como representación del nacimiento del astro.” (Kenrick, Gabriel 2011: 83)

⁴² Los convites de los aztecas se celebraban por la noche: “Los convidados venían a la media noche a la casa del convite; estando ya todos juntos dábanles agua manos, y luego les servían la comida y comían todos” (Bernardino, Fr. Sahagún Libro IX, Capítulo XI)

cotidianas de la gente. De esta manera, los familiares, vecinos y vacacionistas hacen de las posadas un evento que los convoca a reunirse para participar de manera comprometida, respetuosa y armónica. Para ello, todas las generaciones concurren: abuelos, padres, hijos y nietos. Inclusive, la “posada de los niños”, también se “acomoda” a las posibilidades de asistencia y participación de los menores: “la posada de los niños es más temprano, porque ya termina y ya les da sueño, se van con sus mamás a sus casas. Van varios niños no nada más los del catecismo. Voluntarios, los que quieran ir van con sus papás” (Ent. Martina Santiago 20/12/2012).

Aunque el antecedente de las posadas se remonta al siglo XV⁴³, conviene mencionar que en Tepetzintla adquieren sentido solo a través de los significados que los comuneros aceptan como propios. Por un lado, la cercanía hacia las divinidades del cielo para que provean una buena vida, salud y sustento. Por otro, el despliegue de relaciones sociales y afectivas para afianzar la convivencia entre los miembros del territorio en que corresponde vivir. De este modo, dan cabida a una formación educativa que incide en la constitución de las personas y en el fortalecimiento de su patrimonio cultural.

Salida de la iglesia

Como cada año, el día 16 de diciembre alrededor de las 6 de la tarde se realiza una misa en la iglesia de San Juan Bautista. El párroco celebra la misa que da la pauta para iniciar las “posadas” en la comunidad. En la iglesia se reúnen los feligreses, quienes se encuentran organizados en diversos grupos o cuadrillas.

Las posadas son nueve. Hay cinco cuadrillas o grupos: los de la colonia Bellavista, los de la Capillita, los catequistas, los de la posada “grande” y los de doña Beta. De la Capilla los de doña Chenchita que le decimos por la [primaria] estatal, doña Beta porque ella también organiza con sus hijas, sus nueras, otra colonia por el camino a La Laja. De la iglesia “la grande”, la posada “grande” porque la Virgen y el San José

⁴³ De la región de Acolman y de la enseñanza que los frailes impartían por donde pasaban misionando se extendió la costumbre por el país: en los amplios atrios de las iglesias se veían más concurridas las celebraciones de las “posadas”. Al terminar las oraciones y los cánticos se distribuían fruta y alguna golosina dulce y a los niños se les proporcionaba el gusto de romper una piñata. De los atrios, las Posadas fueron pasando a la vida familiar, en donde cobraron su mayor tinte. El carácter de las Posadas, que se puede llamar nacional, se acentuaba con toda fidelidad particularmente entre la clase media social y recibía características propias de diferentes regiones. (De los Santos, Ángel 1994: 23)

son grandes y los demás son “chiquitas”. De los catequistas también “chiquita”, catequistas y niños. En total son cinco. (Ent. Martina Santiago 20/12/2012)

Cada grupo cuenta con sus respectivos santos (José y María). Cuando la misa termina, la gente comienza a organizarse para cargar a los santos, llevar los palios, velas, flores, copaleros y en algunos casos, una cajita de madera (alcancía para las limosnas).

Al salir de la iglesia, en el atrio se acomodan varias personas mayores, jóvenes y niños para bailar la “danza del rebozo” o “enrebozados”. Ellos también están ahí para acompañar a los santos. Algunos danzantes bailan con la música viva de los tríos de huapango y otros con una grabadora. Además, dan cita los músicos de una banda de viento. Tanto los danzantes como los músicos acuden a ese lugar, dispuestos a realizar las procesiones para “pedir posada”.

Cada vez que un grupo sale de la iglesia, se visualizan primero los danzantes y los músicos, seguidos por las personas que cargan a los santos. Después de ellos, los rezanderos. Así, todos los feligreses se van sumando de acuerdo al grupo elegido para iniciar su respectiva procesión.

La salida de la iglesia



Recorrido a las casas

Para “pedir posada” se realizan distintos recorridos a pie por las calles de la comunidad. El trayecto de la procesión inicia en la iglesia y concluye en la casa de la primera posada. Posteriormente, las procesiones se realizan de casa en casa hasta completar la última, es decir, la novena posada.

A manera de procesión, los feligreses iniciaron el recorrido que los llevaría a pedir la “primera posada”. Cada grupo salió de la iglesia con rumbo a los hogares que ya esperaban para recibirlos. Algunos bajaron por la calle principal (Independencia), otros caminaron hacia el parque (calle Morelos). Así se fueron en procesión, caminando entre rezos y danzas. (Observación, Tepetzintla 16/12/12)

Mediante estos recorridos existe la oportunidad de reconocer calles y hogares ubicados en diferentes puntos de la localidad (reconocimiento del territorio⁴⁴). Pues cada procesión se efectúa de tal modo que el camino no sea el mismo: “por ese camino no porque ya pasamos” (Entr. Gregoria Santiago 16/12/12).

Durante cada trayecto, se escuchan cantos y oraciones propias del rosario. Además, ameniza la música de la danza y en algunos casos, la banda de viento.

Todas las procesiones para “pedir posada” se iluminan por las velas que la gente porta y las luces de bengala de algunos niños. Conviene resaltar que estas procesiones tienen el antecedente de las fiestas que se celebraban entre los mexicas: “Usaban también hacer procesión en muchas de sus fiestas, y traían en andas las imágenes de los ídolos, algunas veces alrededor de los cues, y otras veces por lugares mas lejos, y acudía todo el pueblo a estas procesiones. También usaban bailar las mujeres juntamente con los hombres en las grandes fiestas. (Sahagún, Fr. Bernardino Apéndice Libro II)

⁴⁴ De acuerdo con Giménez (2000) el territorio constituye en sí mismo un “espacio de inscripción” de la cultura y, por tanto, equivale a una de sus formas de objetivación. Mientras que Bonnemaïson (1981) lo define como un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que por razones políticas, religiosas o culturales revisten a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad.

Danza del rebozo⁴⁵

En el recorrido de la “posada grande”, los danzantes del “rebozo” amenizan todos los días. Bailan mientras acompañan el trayecto por las calles de la comunidad. También, al llegar a la casa correspondiente, en el patio o afuera, en la calle. En esta danza participan señores, jóvenes, niños y por primera vez en el 2012, señoras y jovencitas.

Ciertamente, hasta el 2011 la “danza del rebozo” o “enrebozados” solamente había sido ejecutada por varones. En el 2012, las mujeres⁴⁶ se incorporaron y dieron mayor vivacidad a las coreografías. Esta iniciativa surgió por el interés de las señoras y el apoyo que encontraron en la asociación civil Huitzitzilin de la localidad.

También en la “posada de los niños” hay danzantes, por cuanto “Los niños también bailan la danza del rebozo, también bailan los niños, se organizan, ensayan y ya bailan, le echan ganas también los niños. Llevan bonete, sonaja, rebozo y un disco, les graban para que bailen” (Ent. Martina Santiago 20/01/2013). Sin diferencias de edad o género, en cada grupo de danzantes, el atuendo se conforma por un bonete con adornos multicolores: abanicos, cintas, figuras navideñas, diferentes tonos de escarcha y espejos. Además, un par de sonajas, un pañuelo al frente (sujetado a la cintura) y un rebozo que cubre desde la espalda hasta las rodillas.

El aprendizaje de la danza se da por interés propio y de manera voluntaria, es decir, no existe un mandato por parte de los mayores sino el gusto y el deseo de aprender entre pares a través de ensayos, regularmente en el patio de las casas de los mismos niños o en la calle.

⁴⁵ En otros lugares de la Huasteca se le conoce como “danza de tres colores”, “danza de los espejos” o “danza de los chules”. Esta última denominación corresponde al municipio de Tantoyuca: “es un danza netamente huasteca tanto tenek como náhuatl, dedicada a la Diosa del Maíz Ixtlizanyli o Teozintli, para rogarle y agradecerle buenas cosechas, danza que se acostumbra tanto en fiestas religiosas municipales como en las cívicas en comunidades rurales. Difiere entre ténék y náhuatl en su ejecución. Los ténék, sus facciones son serias y de mucho respeto, mientras que en los náhuatl, ejecutan los sones con mayor vivacidad y alegría. Como la dedican a la Diosa del Maíz, los sones llevan el nombre de los animales nocivos a la agricultura, tales como: La Ardilla, El Perico, El Quichán, El Mapache, etc. (INAFED 2008).

⁴⁶ En comunidades como Copaltitla, perteneciente al municipio de Tepetzintla, las mujeres bailan para la Virgen de Guadalupe, el día 12 de diciembre. A esta danza le llaman “Xochitl para Tonantsin” en lengua náhuatl y, en español, según su propia traducción, “Flores para la virgen”.

Yo aprendí por los primeros ensayos que fueron allá. Fueron por acá en la casa de un niño que iba en sexto también se llama Melvin. De ahí empezamos a bailar. Cada día, todos los días, los sábados y si se podía también los domingos. Desde los 8 y ahora tengo 11. Hay pasos del copaleado, persignada... son que cuando se dan la vuelta, luego le haces así [una reverencia]. La copaleada ese cuando es el día de los muertos. (Diego Serafín, 11 años 03/05/2015)

Los danzantes se acomodan en dos filas, en medio baila el guía. Al comenzar cada son (huapango), el guía inicia bailando y así indica los pasos a seguir para el resto de danzantes, quienes observan atentos moviendo sus sonajas. Una vez hecha la demostración, todos bailan de manera uniforme y ejecutan la coreografía que el guía sugiere.

Cada vez que la danza hace acto de presencia para “pedir posada”, también los huapangueros. El trío se conforma por los instructores y algunos alumnos del taller de música tradicional que se imparte en la asociación civil Huitzitzilin. El trío ejecuta la música (huapango) tanto en las ocho “posadas” como en el “nacimiento”: “El trío nomás va a la posada de la Virgen grande, la posada grande. Ahí sí van los tríos porque ahí ya son señores los que bailan la danza del rebozo, pura gente grande. Y allá los niños ponen disco porque ya lo han grabado los que bailan así” (Ent. Martina Santiago 20/12/2012).

Encuentro intergeneracional en la danza del rebozo



Música viva

Para el mantenimiento de la danza del rebozo, la música ha sido un elemento indispensable. Hoy en día, el repertorio de sones correspondientes a la danza pervive a través de melodías “a oídas”. Este proceso de aprendizaje de la música tradicional refleja las estrategias de los niños y jóvenes para apropiarse del patrimonio cultural.

Pues nosotros nos hemos preguntado, ¿qué pasará si algún día el maestro, Dios no quiera y fallezca?, ¿qué va a pasar con los sonos?, ¿qué vamos a hacer? Es mejor entonces aprenderlo, entonces nosotros o él propiamente les enseña a las demás generaciones de los huapangueros del taller. (Ent. Miguel Reyes 03/09/2014)

Si bien las melodías se aprenden a través de la escucha y se ejecutan con el violín, la guitarra quinta y la jarana, es notable la pérdida de saberes de los nombres o “títulos” de cada son: “no se la sabe porque como él [maestro] dice: ‘yo era chamaco y pues yo nomás escuchaba y tocaba. Pero pues no me llamaba la atención por saber los nombres’. Y ahora no sabe cómo llamarlos” (Miguel Reyes 03/09/2014). Ante esta situación que dificulta el resguardo o la documentación, los alumnos del taller han ido elaborando un registro emergente, de modo tal que han optado por renombrar o “bautizar” los sonos aprendidos.

Mientras en el de las posadas, los sonos van como que medio revueltos, entre lentos y muy rápidos. Tienen algunos nombres y algunos que los hemos bautizado nosotros, como “El 7 vueltas”. Parece que sí porque ese son es muy rapidísimo, bueno, dependiendo del violinista y el trío de huapangueros. Los danzantes dan 7 vueltas a la izquierda, 7 a la derecha y 7 a la izquierda y 7 a la derecha. Se ve muy bonito porque lo que llevan es el rebozo y entonces lo que luce es el rebozo. En las posadas, el copaleado, también está el son del grillito. El son del copaleado se baila y se figura como que si los danzantes tuvieran un copalero en la mano y hacen como si ellos echaran copal a un santo. El grillito como dice su nombre se brinca, se va brincando, por decir vamos dando vueltas y luego brincamos. Para las posadas sí son muchas, muchas, sí son alrededor de 22 sonos. (Ent. Don Fernando 01/04/2015)

Como se advierte, la danza del rebozo es acompañada por sonos de costumbre, los cuales no tienen “letra”, es decir, carecen de un corpus para ser entonado o cantado pero gozan de melodías y nombres dados según la serie de “pasos” o coreografía que desarrollan.

Es igual como si yo hubiera nacido antes hubiera investigado con nuestros familiares grandes pero como que nuestra única fuente es el maestro Fernando pero hasta el

mismo desconoce los nombres. Él es de aquí y su papá le enseñó a tocar. Solo le dice los sones de la danza del rebozo pero no se sabe los nombres, bueno los más conocidos son como 7 pero entre esos hay unos que no tienen nombre. Él nos dice que son más. El pulque, el brincadito, me acuerdo de las melodías No se acuerda de los nombres pero sí se acuerda de la melodía y así como se acompaña al violinista. (Ent. Esú 02/05/2015)

Que hoy en día exista el interés de las nuevas generaciones por investigar y registrar la música nos da cuenta del proceso de larga data para la revalorización y recuperación de saberes en torno a los sones correspondientes a la danza del rebozo. Efectivamente, el trabajo emprendido desde la A. C. constituye un proyecto no acabado, una búsqueda constante para mantener la identidad. Principalmente, en la formación de la niñez y la juventud como guardianes de la música de la Huasteca. Situación que brinda a la sociedad un aliciente para enriquecer la diversidad.

Entrada

Cuando los peregrinos llegan al domicilio de la casa correspondiente para “pedir posada”, se quedan en la entrada. Ahí se encuentra un arco elaborado con flores de nochebuena, tallos de plátano con racimos, hojas de limonaria, esferas, series navideñas, heno, serpentinas y globos. Debajo de este arco se efectúa el recibimiento de los santos peregrinos.

Y así los reciben con gusto. Pero cuando lo reciben en la puerta le echan copal con el copalero, le echan copal, les dan sus regalitos a los santos. Por ejemplo al San José le dan su sombrero, su varita, su pañuelo. A la Virgen le dan su manto, su corona y un ramo. (Ent. Martina Santiago 20/12/2012)

Ciertamente, las personas de la casa se aproximan para poner a san José una varita de flores, un sombrero y un pañuelo a la usanza de los comuneros de la Huasteca. Mientras que a la virgen María, le colocan un ramo de flores entre sus manos y un tocado en la cabeza. Justo en ese momento se ambienta con copal e incienso. Los rezos terminan y todos se quedan en silencio para comenzar el canto alusivo para “pedir posada”.

Conviene mencionar que esta manera de adornar a los Santos peregrinos se efectúa de la misma forma hacia los novios de la boda Huasteca. En ambos

casos, la Virgen María y San José o la pareja de novios de una boda pasan por el arco adornado para entrar a la casa que los recibe.

La entrada de los Santos



Pedir posada

Generalmente, al llegar a la casa de la posada, los peregrinos se acomodan alrededor de los santos José y María. Mientras que los rezanderos se reúnen y se ponen de acuerdo para empezar a cantar. Algunos llevan unas hojas con los cantos y las utilizan para guiar a los demás.

Ya salimos de la iglesia cantando, llegando allá ya pues ya pedimos la posada en la casa de la familia que le va a tocar y ya unos entran a pedir la posada. Nosotros pedimos posada y otros cantan adentro, grupitos, así pedimos posada y los demás nos dan los versos para pedir posada, se practican un poquito antes y ya les damos a cada quien una hojita para pedir posadas, repartimos y ya cantamos. Para pedir posada se canta “En nombre del cielo”, con ese empezamos, pero tenemos tres tonos “En nombre del cielo”, “Posada te piden” y de “Larga jornada”. El tono cambia un poquito y la gente pues va. En cada posada en cada cuadrilla todos tienen gente. Ya entran los peregrinos en la casa, ya se reza el rosario, se cantan villancicos y cantos religiosos. (Ent. Martina Santiago 16/12/2012)

Como se advierte, los cantos para “pedir posada” se relacionan con la ubicación espacial entre la casa de salida y la casa que recibe a los peregrinos. De este modo, los cantos se efectúan de acuerdo a la distancia que se experimenta, considerando que se camina por las calles que conectan las casas correspondientes sin pasar por el mismo lugar: “Cantamos ‘En nombre del cielo’. Y ese canto de ‘Larga jornada’ cuando llega lejos, por ejemplo unas cinco cuadras

de la calle. Aquí en el pueblo cuando llega cerca 'Posada te piden', es chico ese canto pero también es otro tono, también es bonito" (Ent. Martina Santiago 20/12/12)

Algunos rezanderos y peregrinos cantan desde la calle o el patio para pedir "posada". Por su parte, los dueños de la casa cierran la puerta principal y cantan desde dentro (sala o recibidor). Así continúa el canto, organizado en una secuencia de cambios para quienes están afuera ("peregrinos") y los que se quedan dentro ("dueños"). Desde el principio, varios peregrinos cantan a coro, otros escuchan atentos: "Al terminar, sigue otro canto "Ábranse las puertas". Pues todos conviven ahí bonito, bonito porque se siente, se vive, se siente uno feliz por los cantos, los cantitos, los villancicos" (Ent. Martina Santiago 20/12/12)

Los danzantes continúan bailando, mientras la banda de viento espera hasta que termine el canto. El incienso continúa, las velas todavía no se apagan porque en ese momento los dueños de casa y demás familiares o invitados ubican los santos en un lugar especial que ha sido adornado para la ocasión. Ese lugar simula un pesebre elaborado con heno, esferas, series de luces navideñas, flores de nochebuena, escarcha de colores, tallos de plátano, algodón y globos. Algunos peregrinos deciden pasar a la casa y otros prefieren quedarse en el patio o en la acera de la calle. Desde ahí se acomodan para iniciar el rosario.

Rosario

Después de pedir "posada", los santos son colocados en un pesebre preparado por los dueños de la casa. Los rezanderos se ubican en sillas o bancas alrededor del pesebre. Ahí se acomodan para comenzar el rosario. Se realizan cinco misterios y se cantan alabanzas o villancicos. Durante el rosario, los rezanderos y los caseros se quedan junto al pesebre porque ellos son los encargados de conducir el rosario a los presentes. Las personas alrededor acompañan respondiendo a los rezos y cantando a coro.

Mientras tanto, afuera en el patio y en la calle, la banda de viento interpreta algunas melodías. Esta banda de viento se compone de jóvenes y adultos, en su mayoría participan los varones. En algunas ocasiones, se incluye a los niños, ya

sea para que acompañen con los platillos o con la clave. Sucede lo mismo para algunas jovencitas, ellas también participan en la ejecución de los instrumentos musicales.

Por su parte los danzantes del rebozo hacen gala de sus coreografías. La gente observa y aplaude al final de cada son (huapango). Algunos vecinos aprovechan para vender luces de bengala, velas, frituras, gelatinas, ezquites y elotes. También acuden los niños acompañados por sus papás: “Los niños queman luces de bengala, ya no tanto queman cohetes porque dicen que son peligrosos, en algunos lugares nomás. Luces de bengala sí porque son chiquitos, queman los niños. Y andan ofreciendo luces, velitas” (Ent. Julia Hernández 26/12/2012)

Como vemos, el rosario convoca para acercarse a los Santos y rezar, también para bailar la danza ritual o tocar la música tradicional. Así, para el público que se da cita en el lugar, cada situación que se desarrolla en el transcurso del rosario favorece la convivencia y armonía de la comunidad. Inclusive, algunas personas (mayores y niños) asisten para mejorar su economía familiar a través de la venta informal de sus productos. Dicha vendimia optimiza a la vez el tiempo en que transcurre el rosario. Recordemos que la mayoría de la gente se ha quedado de pie en el patio o en la acera de la calle para acompañar el rosario y aguardar desde ahí para la cena.

Durante el rosario



Cena

Después del rosario, los dueños de la casa visitada se preparan para repartir una cena a los peregrinos. La gente espera en bancas o sillas cerca del pesebre, también de pie en el patio o en la acera de la calle. Regularmente, los anfitriones solicitan a sus amigos, vecinos o familiares que ayuden en la distribución de la cena. De este modo, varias personas salen de la cocina de la casa con charolas que portan la comida, así como jarras y vasos para servir la bebida. En las “posadas” se suele proporcionar un vaso de atole (naranja o maíz “nuevo” con pilón) y un platillo típico de la cocina tepetzintleca, ya sea sakauili, tamales o piques.

Ya terminando el rosario ya los caseros nos dicen “espérense”, nos esperamos un ratito. Dan aguinaldos, dulces a los niños y a la gente grande le dan sakauili o tamales, atole o refresco. Y ahí conviven o convivimos con la familia, muy contentos los reciben las familias a los peregrinos. Ya al otro día, ya los vamos a sacar (María y José) a otra casa. (Ent. Martina Santiago 20/12/2012)

Conviene mencionar que durante las posadas realizadas para los “niños”, en algunas ocasiones se sirvió adobo de cerdo o res, arroz y tortillas. En otras, se ofreció una ensalada de coditos con pollo y mayonesa. En cuanto a la bebida, hubo atole y refrescos. Además, se repartieron golosinas, palomitas o gelatinas.

Y así, en cada casa siempre dan algo atole, tamalitos y le dan a toda la gente, los que se quedan al rosario. A los niños les dan ensalada, refresco, según donde lo reciben. Si no quieren hacer sakauili porque es más gasto hacer un sakauili grande, que hacen sakauili y tamales entonces la gente hacen sandwich, algunos dan sandwich porque son más económicos y les toca a todos. A veces adobo con tortillas y arroz y refresco. Y en la grande casi siempre es atole y sakauili porque ahí va mucha gente, va más gente en la grande y ahí reparten también a toda la gente, como a mitad del rosario ya empiezan a repartir el sakauili los caseros. Ya empiezan a repartir el sakauili con pique, revuelto porque el pique también lo hacen grande. La mitad del pique del platillo y la mitad del sakauili con su vaso de atole y todo mundo quiere, toda la gente. Las muchachas, los muchachos llevan charolas para repartir a toda la gente que está allá afuera en la noche. El atole, algunos de naranja, de tamarindo y algunos de maíz, bien rico. (Ent. Martina Santiago 20/12/2012)

Aunque todas las posadas se realizan en la noche, existe una diferenciación entre los alimentos ofrecidos para la cena. Regularmente para la “posada grande” se elaboran platillos tradicionales destinados a atender una gran cantidad de personas, mientras que para la posada “de los niños” las opciones se abren, en tanto se intenta satisfacer y agradar a los menores. En todos los casos, la norma consiste en ofrecer (“dar de corazón”) una cena como una forma de agradecer a los peregrinos por su presencia en la posada.

Los alimentos



Esta particular manera de convivir por causa de una fiesta en honor a las divinidades posee estrecha relación con el procedimiento “De cómo hace el señor [anfitrión] un solemnísimo convite” entre los aztecas, para regocijo suyo y del pueblo, el cual se expone a continuación.

El señor tenía aparejado plumajes y mantas, y maxtles y otras joyas para dar a los convidados, a cada uno según su manera de dignidad, para entrar en la fiesta y en el baile, a todos daba plumajes y joyas y atavíos para el baile, y a su hora daban comida a todos los convidados, muchos platos y diferencias de guisados, y muchas maneras de tortillas muy delicadas, y muchas maneras de cacao en sus jícaras, muy ricas y, a cada uno según su manera. (Bernardino, Fr. Sahagún Libro VIII, Capítulo XVIII)

Aunado a ello, en las posadas también se rompen las tradicionales piñatas. Aunque en muy contadas ocasiones, pues sólo algunos anfitriones ofrecen las piñatas durante y después de la cena. Para ello, los dueños de la casa correspondiente dan la oportunidad de “romper la piñata” a los niños pequeños que asistan. De este modo, tanto en la posada “grande” como en la posada de “los

niños”, en ambas se ofrecen para disfrutar: “Algunos rompen piñata y bien bonito se ve, en algunas posadas y si no nada más les dan aguinaldos o bolsitas de dulces también” (Ent. Martina Santiago 20/12/12).

Romper la piñata



Nacimiento

“Posada grande”

Debido a que las posadas poseen una base ancestral sustentada en el reconocimiento del territorio, la ejecución de música tradicional, la danza, la convivencia y no solamente aquella provista por la religión católica, el día del Nacimiento difiere notablemente. La gente se reúne en menor cantidad. Sólo se presentan los dueños de casa y sus familiares, también algunos vecinos que ayudan a cargar los santos, los palios, las flores, el copal y la cajita de limosnas. La gente que se da cita para acompañar el trayecto disminuye de forma considerable. Los danzantes tampoco acuden en su totalidad, solamente algunos varones. No obstante, el trío de huapango ameniza la ocasión con la música que guía la danza del rebozo.

Así, con pocos participantes avanzan hacia la casa donde se realiza el “nacimiento”. Posteriormente, en las siguientes cuerdas se incorporan algunos vendedores de luces de bengala y “velitas”, también algunas señoras danzantes. Considero que las mujeres danzantes no asisten en su totalidad para bailar en la danza porque justamente en esta fecha, ellas se encargan de preparar la cena de

nochebuena a sus familiares. Ello explica también la escasa presencia de las mujeres durante el recorrido.

Al llegar a la casa del “nacimiento”, ya esperan los anfitriones, amigos y vecinos. Están también los músicos de la banda de viento. En la casa, el patio y la calle se observan las velas prendidas y algunas luces de bengala dejando entrever la concentración de personas en el lugar. Además, unos puestos de frituras y de elotes.

Después del recibimiento de los santos María y José, se realiza el acostumbrado rosario, ésta vez por última ocasión, pues las posadas concluyen para dar cabida al “nacimiento” del Niño Dios. En el patio de la casa se coloca un pesebre, a modo de escenario para la dramatización de la pastorela que más tarde se realiza.

Posada de “los niños”

La noche del “nacimiento” en la posada de “los niños” es concurrida por los dueños de casa, familiares y algunos vecinos. Al principio, se realiza el canto para “pedir posada”, luego el rosario y finalmente la cena. Después de la cena, se invita a los niños para romper la piñata. Todos participan, desde los más pequeños acompañados por sus papás. Todos se divierten y posteriormente reciben sus aguinaldos. En esta ocasión asisten niños caracterizados de san José, la virgen María, el ángel Gabriel y algunos pastores. Ellos aguardaban para representar la pastorela alusiva al “nacimiento”.

Ya en el nacimiento pues ya completando las nueve posadas, según las nueve jornadas que anduvo la Virgen ya se hace el nacimiento, pero el nacimiento ya no lo dejamos ahí los Santos peregrinos, porque ahí nomás es un rato, unas dos horas que nomás está ahí. Ya terminando el rosario, dan de cenar a la gente donde se va hacer el nacimiento y ya se lleva a la iglesia, los Santos peregrinos, ya con el Niño Dios, porque ahí ya se hizo el nacimiento con esa familia en esa casa. (Ent. Martina Santiago 30/12/2012)

Al parecer, en las diferentes posadas del día 24 de diciembre, la participación de los peregrinos disminuye de forma notoria. La convivencia efectuada en las posadas difiere en esta fecha, pues la mayoría de las familias opta por quedarse en sus hogares debido a la algarabía de las reuniones y cenas de Nochebuena.

El día del nacimiento a las posadas va menos gente. Se quedan en su casa a festejar yo creo porque ahora en el Nacimiento de la última posada que hicimos nosotros los catequistas y niños casi no fue gente ni niños y no hubo muchos porque se quedaron

en sus casas. Y ya estábamos esperando las cargadoras que van a sacar a la Virgen y los cargadores que van a cargar a San José y nomás no llegaron, los mismos caseros pues cargaron y nosotros que nos encargamos de las posadas pues ayudamos también porque fue larga la jornada. Y nomás nosotros, los caseros y los que iban cargando llevaban los maceteros de flores porque ya no hubo más gente. No podían ya y nos íbamos parando descansando y ya hasta la casa donde iba a ser el nacimiento. (Ent. Martina Santiago 30/12/2012)

Así, luego de romper la piñata, las catequistas acomodan a los niños para comenzar con la pastorela. Se posicionan en la entrada de la casa, en el zaguán. Desde ahí caminan cantando “Vamos pastores”. Después, llegan al pesebre y se colocan alrededor. Los niños representan a los personajes con diálogos breves y al terminar, las catequistas indican a las personas presentes que pasen a “besar” al Niño Dios.

Bueno, las posadas igual, se pide posada, se reza el rosario al final del rosario se da la cena, rompen piñata, dan aguinaldos, dulces, ya de ahí ya se empiezan a cantar los villancicos. Se invita a los niños que van a ser padrinos, los ángeles, la Virgen, San José, son niños, se visten ahí. Y lleva su varita el San José, le pintan sus barbas, su bigote y lo visten con su sombrero. Y los angelitos también se ponen sus alas. pues ya se canta el nacimiento. Más o menos de los catequistas lo hacemos a las 8 de la noche, porque son niños. De ahí ya se hace el “Nacimiento” como a las 9 o 9:30 ya se va a la iglesia, porque a las 10 es la misa y llegamos a la iglesia y ya entran todos los padrinos cantando. (Ent. Martina Santiago 30/12/2012)

Con el evento del “Nacimiento” se concluyeron “las posadas” realizadas en los hogares de la comunidad. El procedimiento siguiente se refiere al recorrido de la casa hacia la iglesia para terminar con la “misa de Nochebuena”.

Niños de la pastorela



Recorrido de la casa a la iglesia

Después de celebrar el “Nacimiento”, todos los grupos o cuadrillas retornan a la iglesia. La trayectoria esta vez comienza desde la casa donde se realizó la última posada. Los niños de la pastorela van al frente, después los santos José y María, cargados por los dueños de casa y algunos familiares. Alrededor, los vecinos y demás invitados que estuvieron en la posada. De este modo, los presentes llevan en procesión a los Santos y se detienen sólo si necesitan unos minutos para descansar o cambiar de cargadores.

Todos caminan por la calle, algunas veces con alumbrado público y otras, entre la oscuridad, sólo a la luz de las velas de los peregrinos. Las catequistas rezan las oraciones del rosario y también entonan cantos. La mayoría de las personas cantan en los coros y con ello, el recorrido se vuelve ameno. Todos los participantes, es decir, los caseros, rezanderos, niños de la pastorela, danzas, trío de huapango, banda de viento, familiares y vecinos, acompañan el camino a la iglesia, pues es el último y constituye el cierre de “las posadas”.

La procesión hacia la iglesia



Así llegan al atrio de la iglesia. Allí, esperan un momento, porque ya se encuentran los peregrinos de la “posada grade”. Ellos entran a la iglesia y después, quienes conforman la “posada de los niños”. Minutos más tarde, también llegan el resto de los grupos. Todos se concentran para la misa de Nochebuena. Acuden varios niños y niñas vestidos de pastores, ángeles, José y María, pues en cada “posada”

se realiza la correspondiente pastorela y todos llegan a la iglesia para terminar su participación presenciando la misa.

En cada casa se hacen los nacimientos y ya todos se juntan en la iglesia para la Nochebuena, todos los grupos se juntan en la iglesia. Primero llega un grupo y después otro y así. El padre ya los está esperando, los recibe en la puerta. Se van a sentar hasta el altar los que ya fueron padrinos, hasta allá adelante, al frente están sentados los padrinos con el Niño Dios. De la última casa donde llegó esos son los padrinos y las danzas siguen bailando en la iglesia. (Ent. Martina Santiago 30/12/2012)

En el atrio de la iglesia, cada grupo entra y coloca a los Santos cerca del altar principal del sacerdote. También se ubican los participantes de la pastorela y los caseros que celebran el “nacimiento” del Niño Dios. La iglesia comienza a llenarse de feligreses, algunos se quedan para escuchar la misa y otros retornan a sus hogares.

Bailan las danzas del rebozo y ya se va a la iglesia y ya empieza la misa con el sacerdote, ya los que se quieren quedar a misa se quedan y los que no pues ya se van a sus casas a preparar la cena, a celebrar la Navidad. La misa empieza como a las 10 y termina a las 11:30, va mucha gente. Algunos se van luego porque van a hacer cena. (Ent. Martina Santiago 30/12/2012)

Si bien durante el “Nacimiento” existe menor participación de la población, esta situación cambia dentro de la iglesia. Pues varias personas acuden allí con anticipación, esperando la misa de Nochebuena. De este modo, varias familias celebran la Navidad en la iglesia y otras, deciden reunirse en sus hogares. En ambos casos, se manifiesta la convivencia y unión familiar.

Ya va menos gente en el nacimiento porque yo creo que se quedan en sus casas a convivir con la familia, creo que hasta en la posada grande va menos gente. Y adentro de la iglesia pues ya hay más gente porque algunos ya van a misa de la noche, algunos ahí pasan la Navidad, algunos en la casa. Nosotros siempre la hemos pasado en la casa, vamos al Nacimiento un rato y ya nos venimos. Nada más vamos a dejar al Niños Dios, la Virgen, el San José a la iglesia, y ya nos venimos porque aquí en la casa también hace falta alguien que haga la cena o algo, pero sí es bonito. (Ent. Martina Santiago 30/12/2012)

Así, cada año la realización de las posadas denota el nexo de la población con su religiosidad, a la vez que fortalece el tejido social y familiar. En este sentido, la continuidad de las posadas en la comunidad está dada por la organización propia y voluntaria que se ha ido afianzando paulatinamente hasta la actualidad.

Este año si Dios quiere sí, yo creo que sí porque ya están organizados para el próximo año, sí porque si el pueblo es grande entonces ya no se da abasto una sola posada y todos quieren, mucha gente lo quiere recibir la “posadita” y por eso se organizan y hay 5 grupos o 5 cuadrillas y en todas las posadas la gente acompaña, la gente va y es bonito. Hay muchos vacacionistas, algunas personas van filmando yo creo porque les gusta cómo lo celebran aquí en el pueblo, van tomando fotografías y va mucha gente. (Ent. Martina Santiago 30/12/2012)

Como vemos, el mantenimiento de las posadas se da en virtud de los intereses y necesidades de la colectividad, en tanto se adecua a la población y su vida cotidiana. Por otro lado, la transmisión intergeneracional de saberes que surge a raíz de estas festividades se fortalece y perpetúa tanto en su interior (familias locales) como en sus relaciones con otros pueblos (vacacionistas). Esta particularidad de las posadas de Tepetzintla (saberes situados en un contexto) permite la formación de sujetos desde una educación propia y a la vez fortalece la identidad cultural huasteca.

Las “posadas” de la escuela

En las escuelas de educación básica de la comunidad también se realizan “posadas” en el mes de diciembre. Estas posadas se relacionan con el inicio del periodo vacacional de invierno. En principio, los docentes y directivos toman acuerdos para el festival navideño (recital de villancicos, exposición de trabajos y pastorela). Asimismo, los docentes y los padres de familia se organizan para “la posada” de cada grupo de alumnos. La finalidad principal de tales prácticas culturales consiste en propiciar la armonía, unión y ayuda mutua entre la comunidad escolar.

Bueno, porque ahorita en las escuelas debe de resaltar las fiestas, las tradiciones y sobre todo que mejoren su cultura, que haya la armonía. Que los niños se den cuenta que en estas fiestas decembrinas la unión es importante y sobre todo, bueno que mejor que en este lugar para... a partir con la unión y la armonía entre los compañeros, entre los maestros y ver cómo los padres de familia también se acercan a la escuela y nos apoyan en este evento. Los niños presentaron pastorelas, villancicos, los cantos de Navidad eso fue lo que se complementó en este programa cultural. (Ent. Profra. Anneline Ramírez, Tercer grado 17/12/2012)

Sobre este tipo de festejos de fin de año, me referiré a aquellos desarrollados por la Escuela Primaria “Adalberto Tejeda”, la cual se encuentra ubicada en la cabecera municipal de Tepetzintla. Dicha institución posee una matrícula de 200

alumnos, 12 docentes, 2 intendentes y un director. Es considerada de organización completa y pertenece a la Zona Escolar 074 del estado de Veracruz.

Exposición de trabajos navideños

Los festejos de la escuela comienzan en el salón de usos múltiples. Ahí, docentes y alumnos organizan una exposición de trabajos navideños que considera elementos reciclados del entorno y otros de tipo tradicional. Dichos trabajos consisten en piñatas, tarjetas, coronas, botas, pesebres o “nacimientos”: “En mi grupo hicimos un arreglo floral de nochebuenas con botellas, de material de desecho. También se hizo el “nacimiento”, donde los niños pues observan la fecha importante de la Navidad. (Profr. Anneline Ramírez, Tercer grado 17/12/2012)

Algunos trabajos fueron realizados en el aula y otros con ayuda de las madres de familia. Por ejemplo, en el caso de los primeros grados para la elaboración de tarjetas navideñas: “en un principio también les pedimos el apoyo de los padres para que nos ayudaran y ya aquí en el salón elaboramos otra tarjeta más sencilla que hicieran los niños, y que le escribieran un mensaje. Lo incluimos dentro de las tarjetas que hicieron las mamás” (Profr. Celso, Segundo grado 17/12/2012).

Por otro lado, para el trabajo artesanal de las piñatas hubo el acompañamiento del docente, padres y los mismos alumnos (grupos de quinto y sexto grado), ya que estas piñatas se presentaron en la exposición y al final, se donaron a diferentes grupos de la misma institución.

Son actividades que se recomiendan para las instituciones, este quinto y sexto grado les toca elaborar piñatas y decidimos ya de manera interna que elaboraran una piñata ellos [alumnos] tratamos de por el tiempo que la hicieran en casa, claro con la supervisión de uno [docente] al armar y, ya forrarla y todo eso le toca a ellos. Ibamos a sortear para regalarlas a los otros grupos y como nadie quiere regalar lo suyo pues lo sorteamos y el que le tocó regalarla tuvo que darla. Somos dos grupos de sexto, nos tocó a tercer grado regalar las piñatas y pues fueron elaboradas por ellos, artesanías a mano. (Profr. Sofío, Sexto grado 17/12/2012)

En este proceso se denotan los saberes locales que prevalecen en Tepetzintla para la época decembrina. Los padres transmiten los procedimientos de enseñanza para que sus hijos reconozcan y reproduzcan su patrimonio cultural. El docente coordina las actividades pero a su vez permite relaciones horizontales para formarse él mismo como aprendiz.

Pues llegando aprendí también porque la verdad yo no sabía cómo armar una piñata o algunos nada más. Lo que ellos saben, ellos saben mucho, los niños y los padres, entonces no hay, no nos basamos en ningún folleto o instructivo sino que cada quien pegando periódicos con engrudo. Otros hicieron la estructura de la estrella con carrizo. Me gustó mucho la verdad porque yo no tenía la verdad, si tenía idea cómo hacerla pero la verdad nunca la había intentado y no es complicada, es laboriosa. Ya trajeron el armazón la semana pasada y ya nada más les di orientaciones de cómo podían forrarla, cómo podían cortar el papel, encharcarlo, finalmente ellos decidieron cómo querían decorarla pero sí hubo recomendaciones por parte mía. (Profr. Sofío, Sexto grado 17/12/2012)

Por su parte, los alumnos desempeñan un rol agentivo, en tanto demuestran su creatividad e ingenio al elegir la combinación colores (papel de china o crepe en diferentes tonos), utilizar los materiales (carrizo, periódico, globos, harina y agua) y presentar procesos distintos de manejo del papel (“picado” o “encharcado”). También, al decidir el tipo de figura para trabajar: estrella, muñeco de nieve y demás personajes animados.

La [piñata] que más predominó fue la estrella, la famosa estrella, hubo un muñeco de nieve que fue una idea que tenía hace unos dos, tres años. pero esta vez superaron mi idea porque yo le ponía dos capas de globo, y este niño le puso tres, grandote y fue de casi el tamaño de un niño, de la estatura de un niño digamos. entonces hubo diferentes.

Yo propuse, de igual forma les pedí que observaran con más cuidado, si querían basarse en una idea que vieran por ahí o si nada más la hicieran.

Hay varios padres que hacen, no me he fijado si venden, pero hay varios. Hubo otra del sexto grado, bien elaborada. y bueno tratamos de que no las compraran. Y en el grupo yo fui cuidadoso de que no. (Profr. Sofío, Sexto grado 17/12/2012)

Recital de villancicos

Desde el salón de usos múltiples, los maestros de ceremonia invitan a la población para que acudan al plantel. Algunos padres de familia llegan y se acomodan en las gradas o cerca del aula de clases de sus hijos. Minutos después, los alumnos comienzan a formarse para iniciar con el recital. El director da la bienvenida a los presentes y los encargados llaman a cada grupo según el orden del programa. Así, los alumnos pasan al frente acompañados de su maestro de grupo. Algunas veces se entona el villancico con una pista de audio. En otras, el docente y los alumnos llevan un instrumento musical (guitarra, pandero, sonaja o flauta).

A nosotros nos tocó participar con un villancico. En el programa fueron poniendo de un grado superior con un inferior. De primero a cuarto fueron villancicos, ya de quinto eran pastorelas. Algunos incluyeron poesía coral, porque en este año, en años anteriores no se había participado pero ahora sí. Hasta la rama vino. Los alumnos de

primero también bailaron aprovechando que su maestra tiene esa facilidad para poner un baile. Son 11 grupos. (Ent. Profr. Celso, Segundo grado 17/12/2012)

Los villancicos de cada grupo se diferencian de los demás por el modo de interpretación. La mayoría utiliza el uniforme (camisa blanca, falda o pantalón azul marino), sin embargo, también incorporan un gorro rojo o bien, un personaje del villancico implementado (“Mi burrito sabanero”, “El niño del tambor”, “Arre borriquito” y “Rodolfo el Reno”). En diciembre de 2012, un grupo (segundo grado) ejecuta el baile de “Navidad **rock**”; portando un gorro rojo, blusa o suéter blanco, falda roja o pantalón de mezclilla y botas negras. Durante la coreografía se observan movimientos del rock e incluso del rap. En estas interpretaciones se deja entrever el arduo trabajo realizado desde varias semanas atrás: “Practicaron en el salón, ya cuando más o menos ya está, pues ya vamos al foro, ver cómo van a formarse, el lado de la salida y todo para hacer algo bien. Y quedó bonito” (Profr. Celso, Segundo grado. 17/12/2012)

Pastorela

Por otro lado, algunos grupos (tercero y sexto grado) en lugar de cantar un villancico, optan por presentar una pastorela. En general, estas pastorelas consideraron personajes de la tradición navideña, tales como diablos, pastores, ángeles, estrellas de Belén y Reyes magos. Salvo en algunos casos hubo personajes políticos: el “Innombrable”, Fox, Martita y el “Peje”, pues en estas pastorelas existe una muestra de la cultura local desde una sociedad contemporánea. Asimismo, en todas se visualiza un gran sentido del humor, ya que se trata de divertir y convivir con los demás.

Claro, tratamos de mostrar lo que aquí se acostumbra, pero es una combinación, por ejemplo también lo de los trajes lo que son los pastorcitos, los de las clases bajas digamos, los Reyes Magos, que es una tradición de oriente como dice ahí, pero como decía yo, la globalización nos está llegando a través de la tele, el Internet, entonces ya hay una cultura mundial, que es una tradición mundial entonces nosotros somos parte de este mundo. Claro que lo festejamos, lo orientamos de acuerdo a nuestras posibilidades y nuestra cultura. Pero es una combinación y si hay raíces nuestras ahí, pues lo de nosotros las posadas, los cantos ya los hemos hecho “nuestros” también algunos aunque no son propios pero ya le damos un estilo propio, lo de las posadas, las piñatas, los coros, entonces va todo inmerso. ya adoptamos a Santa Claus, un conjunto se hace una tradición. (Entr. Profr. Sofio, Sexto grado 17/12/2012)

En cada participación grupal se nota el trabajo previo realizado entre los alumnos y sus maestros: la adecuación de un guión teatral, los ensayos para aprender los diálogos y finalmente, la puesta en escena. Asimismo, deja entrever la colaboración de las madres de familia al apoyar a sus hijos con el vestuario, accesorios y la tarea encomendada de “dominar” los parlamentos del personaje correspondiente.

Piñatas

Después del recital de villancicos y pastorelas, el festejo continúa con las piñatas que los alumnos de sexto grado elaboraron. Estas piñatas se obsequian a los grupos de niños de primero, segundo y tercero. También, hubo casos en los que el grupo se organizó para adquirir una piñata en la localidad.

Algunos estuvieron en el salón de usos múltiples, otros en las áreas verdes de la escuela. Niñas y niños formaban un círculo y por turnos pasaban al centro, así con los ojos vendados se aproximaban para “romper la piñata”. El docente coordinaba la participación del grupo y propiciaba cantos como “dale, dale, dale”. Luego de varias participaciones, la piñata se rompía y de ella caían dulces (paletas, totis, pulpas, chicles o bombones) y fruta de temporada (naranjas, mandarinas y cacahuates).

Esta actividad resulta relevante, puesto que conserva parte del arte local, es decir, la elaboración de piñatas mexicanas, cuyas figuras tradicionales se basan en estrellas, animales, muñecos navideños, barcos, frutas y aquellas de varios picos. Asimismo, fomenta la práctica de “romper la piñata” como un evento lúdico, que convoca a la convivencia.

Convivio en los salones

En cada aula, las madres de familia llevan la comida del convivio a sus hijos. Previamente los docentes toman acuerdos con el comité de padres sobre el tipo de alimentos a consumir: tamales, mole con arroz, espagueti con pierna al horno, sakauili o ensalada de pollo con verduras; asimismo, bebidas como refrescos o atole. Los docentes también hacen aportaciones basadas en aguinaldos, dulceros y pasteles.

En cada salón, se observa la organización del mobiliario en “media luna” o en círculo, de modo que todos los niños puedan verse alrededor del salón. Así, sentados en sus sillas o mesabancos reciben los platillos, bebidas y postres que les han preparado para el convivio.

Cuando todos comen se escucha la música acorde a la temporada navideña. Los niños sentados en “su lugar” disfrutan de sus alimentos y comentan sobre el sabor de las comidas, también acerca de las posadas que se realizan en la comunidad.

En la posada de la escuela



Capítulo 5 A manera de cierre

Respecto de la educación propia y el currículo comunitario

En esta experiencia hemos visto que el término educación se encuentra asociado al conjunto de procesos que permiten la participación de los sujetos en la adquisición, construcción y resignificación de la cultura. En términos de una educación huasteca, la formación de cada persona involucra la asimilación, ejecución y transmisión del Totlalnamikilis, es decir, la sabiduría.

Por tanto, las alternativas para una educación intercultural y descolonizadora corresponden a las metas epistemológicas y pedagógicas desde el particular horizonte ontológico semiótico (de Alba, 2009) de la comunidad. Ciertamente, el

proceso educativo y la formación de los seres humanos se encuentran estrechamente relacionados con los problemas concretos que cada sociedad ha de resolver.

En Tepetzintla, los procesos de enseñanza (nimitsmachtiti-te enseño) y aprendizaje (nimomachtiti-me enseño) desarrollados durante el Elotlamanalistli (la fiesta del elote), Mijka iljuitl (fiesta de los muertos) y las “posadas”, que involucran los planos del territorio (Tlaltipaktli), inframundo (Miktlan) y celeste (Iluiatl), nos han permitido vivenciar la construcción de saberes desde el entorno familiar y comunitario para el buen vivir, específicamente en el contexto de la localidad asentada en un pueblo originario.

Hemos constatado que el establecimiento de alianzas interinstitucionales, el papel agentivo del colectivo organizado, la ayuda mutua, así como el interés, gusto y la voluntad de enseñar y aprender fortalecen el sistema educativo propio. De modo que la educación es el resultado de un quehacer colectivo y personal: yo te enseño a ti, pero a la vez, tú te estás enseñando a ti mismo. La interrelación entre “nimitsmachtiti” y “nimomachtiti” conlleva a la construcción de saberes y la reproducción de la cultura en un proceso de “ida y vuelta” por cuanto incluye situaciones que enfrentan, ejecutan y delimitan al menos dos personas en condiciones de complementariedad, ya sea entre pares o de modo intergeneracional.

En este sentido, podemos considerar que las culturas establecen instituciones y mecanismos para reproducirse socialmente. Asimismo, desarrollan para ello sus propios objetivos pedagógicos, metodologías, escenarios de aprendizaje y agentes educativos, cuya práctica produce, transmite e inclusive, evalúa determinados conocimientos. Sin embargo, tales prácticas se presentan “desde fuera”, pues aún tienen escasa presencia en el sistema educativo oficial.

Para avanzar hacia una educación intercultural y descolonizadora que incida en el sistema escolar deberíamos asumir que “Realmente el conocimiento científico capta una parte de la realidad y quizás para el bienestar de la humanidad hay otros conocimientos que nos faltan” (De Sousa 2001). Para construir una educación con pertinencia cultural que incida en el sistema escolar deberíamos asumir y aprender: “no a tratar de resolver desde arriba los problemas de nuestra Nación, sino a construir desde abajo y por abajo una alternativa” (CDSL 2005: 1), una alternativa que permita construir una educación intercultural y descolonizadora

desde el pueblo huasteco de lengua náhuatl porque como pueblo originario “El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos” (CDSL 1996: 1)

Educación propia e interculturalidad en los procesos de “nimitsmachtiti” y “nimomachtiti” del pueblo originario huasteco de lengua náhuatl.

Nimomachtiti: me enseño

Durante la vinculación de los niños con las distintas actividades que se realizan tanto en el hogar como en la comunidad identificamos que en Tepetzintla funciona un proceso para apropiarse de aquello que provoca curiosidad, interés, gusto o la satisfacción de una necesidad. En lugar de encontrar “aprendo”, encontramos “me enseño”: nimomachtiti (Arguelles, 2010). Este proceso se construye en el medio social porque supone el encuentro con diferentes agentes educativos (padres, abuelos, expertos, tíos, primos, hermanos, vecinos...). Se trata de un proceso interpersonal, creativo, formativo y productivo que consiste en construir conocimientos sobre las dimensiones natural, humana y espiritual; habilidades dentro del hogar y en los espacios de interés común de la localidad; actitudes respecto de los seres vivos que habitan en Totlaltipaktli, difuntos del Miktlan y divinidades de Iluikatl ; valores destinados al buen vivir según cada momento de vida y sentimientos que estrechan los nexos con las dimensiones en las que los huastecos se desenvuelven.

- Los niños y las niñas “se enseñan” a participar en las actividades del calendario agrofestivo y colaborar en las tareas de la casa. La expresión “se enseñan” significa que la niñez desarrolla procesos para conseguir el cumplimiento de tareas que otros agentes educativos les solicitan o bien, que ellos mismos proponen. Esta enseñanza no les viene de modo innato pues el mundo de los niños no se construye aparte sino en interacción, es decir, en múltiples direcciones entre pares o de manera intergeneracional.
- Por el contrario, el carácter restrictivo del aprendizaje se concreta en un llamado de atención o regaño, en lugar de utilizar la frase “no hagas” o “no aprendas a hacer eso”, suele escucharse con gran admiración “¡míralo, cómo te enseñas!”, de modo imperativo “¡no te enseñes así!” e incluso de forma interrogativa “¿crees que es bonito cómo te enseñas?”.

Si nos referimos al lugar de aprendizaje, la pregunta que funciona es “¿dónde te enseñaste?”. Y la respuesta nos lleva al escenario de ejecución: “me enseñé donde amasaban”.

- En cuanto a la continuidad de la enseñanza para sí mismo debido al legado de distintas generaciones: “así nos han enseñado y lo tenemos que seguir” o como máxima pedagógica para el bienestar “kuali ximomachti uan kuali tiuelis uan kena tijmatis nochi [enséñate para que puedas hacerlo bien y te apropias de todo el saber]” (Ent. Sr. Osorio 10/12/2015).

En la comunidad de estudio, los modos de “cómo se enseñan” los aprendices están relacionadas con la observación de lo que hacen otros: “ahí uno va a mirar y ya se enseña”; la imitación de quehaceres: bordar, lavar, guisar, barrer; el ensayo de actividades: “por los primeros ensayos en la casa de un niño y después empezamos a bailar”; el ingenio y la creatividad a partir de una experiencia anterior “me acostumbré y luego formé mi grupo con mis primos” e inclusive la inventiva surgida en el momento de una ejecución imprevista: “te salió de chiripa”, o bien, en la obra del mapache, “le pusimos de nuestra *cosecha*”. Así, cuando nos acercamos a los padres de familia y preguntamos sobre cómo han aprendido sus hijos, seguramente responderán: “solitos se enseñan, ellos van viendo”, “cada quien se enseña mientras le gusta”, en definitiva, “el que puede, el que sabe, se ha enseñado bien”.

Nimomachtiti es un proceso que expresa el modo en que se interioriza, asimila y construye el saber (totlanamikilis) según los sentidos en cada práctica en correspondencia con los consejos, solicitudes, regaños, restricciones y permisos de los demás. Por un lado, “me enseñó” supone el proceso para conseguir sabiduría y apropiarse del mundo, principalmente el patrimonio cultural huasteco. Por otro, significa la consumación de prácticas y representaciones que surgen de aprendizajes anteriores y que continuamente se están renovando para seguir aprendiendo. Nimomachtiti se describe en presente porque explica el cómo, la forma o el procedimiento para “enseñarse” y a partir de su ejecución pueden obtenerse resultados para la posteridad. De ahí el carácter productivo y formativo de esta metodología.

Nimomachtiti

Metodología	Actividades
Tlailistli	Observación que permite construir pensamientos. Concreción de una acción a partir de la mirada. Los niños observan y elaboran su propia visión del universo, el mundo y la vida. Principalmente observan las fiestas, los rituales, los períodos de siembra y cosecha, las danzas, los juegos y las diferentes actividades que realizan los miembros del núcleo familiar.
Tlakakia	Escuchar con atención para comportarse del modo en que se solicita mientras se asume una actitud reflexiva respecto del contenido que se interioriza. A través de la escucha se aprenden los consejos, regaños, cuentos y canciones.
Tlayejekolistli	Apropiación del saber a partir de la recreación de una actividad de modo a quien la ejecuta para convertirse en nuevo protagonista. Inicia con el “arremedo” o “copia” y se afianza a través del interés y la creatividad. De esta manera se aprende a trabajar, cantar, bordar, rezar, bailar o versar.
Tlatlanilistli	Se basa en el pedido de una respuesta verbalizada o una solicitud de cualquier índole. Cuando existe entre las personas que se enseñan se evidencia mediante preguntas. Cuando la solicitud se eleva a las divinidades se espera la consecución de un favor: para tener buena vida, salud y sustento.
Tlamoyoltilistli	Construcción y reconstrucción de la sabiduría mediante el recuerdo: “Ilévalo en tu mente y en tu corazón”. Se refiere a las estrategias para no dejar en el olvido la vivencia de experiencias que servirán durante el curso por la vida.

Nimitsmachtiti: te enseño

Desde el náhuatl, propiciar el aprendizaje se denomina “tlamachtia”, el cual es un verbo cuya interpretación más cercana al español consiste en “enseñar”, sin embargo se distancia del significado de ésta pues no se refiere a la transmisión de conocimientos desde la perspectiva occidental. En realidad desde la composición semántica en lengua originaria náhuatl “nimitsmachtiti” (te enseño) se refiere al

proceso en que un agente educativo “hace aprender” a otro al propiciar la apropiación y construcción de los conocimientos, habilidades, representaciones, valores y prácticas culturales de la familia y la comunidad: “te enseñó a que te enseñes”. Las expresiones comunes que solicitan, aclaran, confirman, niegan e interrogan el “nimitsmachtiti” se concretan en:

- ✓ Xiuala nimitsmachtis/ Ven te voy a enseñar.
- ✓ Kejni xichiua tlen nimitsmachtiti/ Hazlo así como te enseñó.
- ✓ ¿Kejnopa nimitsmachtijtok, kejnopa nimitsnextilijtok?/ ¿Así te he enseñado, así te he mostrado?
- ✓ Kijtosej touampyouaj na nimitsmachtijtok/ Van a decir que yo te he enseñado..
- ✓ Xia ne ka moai ma mitsmachtiti, ma mitsnextili/ Ve a la casa de tu tía para que te enseñe.
- ✓ Axnijmati ajkia amechmachtijkej/ No sé quien les enseñó.
- ✓ Se amechmachtia, amechnextilia uan kimajti tla axan kichiua/ Uno les enseña, pero ustedes saben si lo hacen.
- ✓ Na nimitsmachtijkia ken tijchuias, aman ta amo xikijkaua/ Te enseñé lo que vas a hacer, ahora tú no lo pierdas, no lo olvides.
- ✓ Tla axnimechtmachtia tlaxkalosej, ¿ajkia amechmachtis?/ Si no les enseñó, ¿quién les va a enseñar?

En la comunidad, cada vez que un agente educativo mitsmachtiti (enseña o hace aprender) “lo que pude hacer bien/ kuali ueli” o “todo lo que sabe/ nochi tlen mati”, hay otro que se enseña o aprende. No existe una separación entre aprendizaje y enseñanza. El proceso educativo es el resultado de un quehacer colectivo y personal: yo te enseñó a ti, pero a la vez, tú te estás enseñando a ti mismo.

Este proceso interactivo sustentado en las prácticas o actividades familiares y comunitarias es intergeneracional, por ejemplo, al propiciar la participación de los niños en las peregrinaciones para agradecer por los productos de la cosecha; en la elaboración del altar de la fiesta de los muertos o al seguir la coreografía en la danza del rebozo. Y entre pares, cuando ellos mismos se reúnen con la finalidad de formar “cuadrillas” para el Xantolo; al organizar su propia Chiquifiesta del

huapango o al representar (personajes y contenido) la muerte o fiesta del mapache.

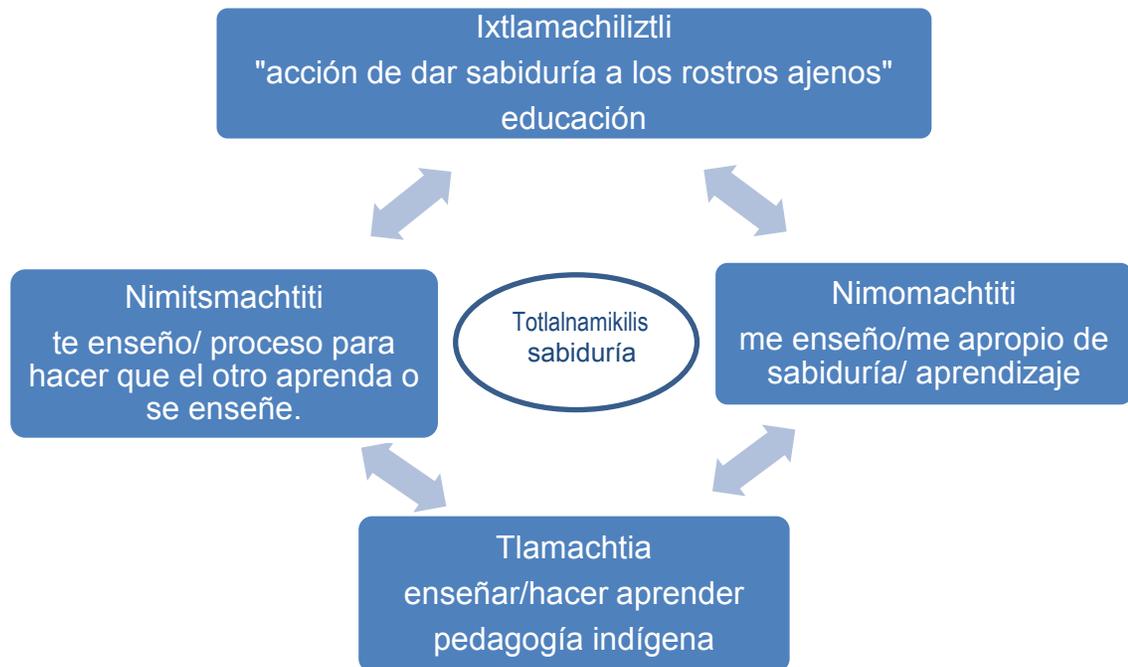
Nimitsmachtiti

Metodología	Actividades
Timaltis	Bañar al bebé con hojas de nopal a fin de evitar enfermedades. Bajo este ritual se los familiares, amigos y vecinos llegan al hogar del bebé para conocerlo, visitarlo y traerle regalos u “ofrendas”. Mediante el “timaltis” se enseña al nuevo integrante a formar parte de la familia y la comunidad. Si el bebé es varón recibe un machetito de madera, en cambio, si es niña, una canastita o una jícara pintada.
Nextia	Ejemplificación que se refiere a la “muestra” de un proceso. Entre las actividades que se enseñan a través del ejemplo o tlamachoyolotlalia se encuentran: la preparación de alimentos para las fiestas, la cosecha de productos agrícolas, la participación en rituales, la coreografía de una danza o la ejecución de un instrumento musical.
Tlapoua	Conversación que implica “contar” historias mientras los receptores formulan preguntas, es decir, “mientras tú me preguntes, yo te sigo contando”. A través de la conversación se produce el intercambio de ideas y pensamientos entre los miembros de distintas generaciones, en diferentes momentos (mañana, tarde o noche) y espacios (ya sea en la cocina, el patio, la milpa, el río, la iglesia o el auditorio).
Tlaiuilstli	Orientación del proceso por parte de quien enseña a quien está ejecutando aquello que se enseña de modo coercitivo. Se manifiesta mediante regaños. Explícitamente, durante la fiesta del mapache, estos regaños se evidencian de manera chusca.
Tlanauatia	Dar “mandados” para que otros los realicen y asuman una responsabilidad. Esta metodología es utilizada principalmente por los padres para que los hijos realicen labores de ayudantía. Mediante la realización de “mandados” es posible advertir la configuración de los roles de género.

Tlatemolistli	Guiar a alguien para que obtenga salud en su cuerpo y suerte en su devenir tanto personal como en sus relaciones con el entorno. Este “tlatemolistli” brinda el diagnóstico de una enfermedad a través de la lectura de semillas de maíz o un huevo en un vaso con agua.
Tlayeualolistli	Realizar una peregrinación que implica la visita a los lugares de las divinidades para solicitar la lluvia, la buena cosecha o el agradecimiento por los frutos obtenidos. En el “tlayeualolistli” participan las familias en compañía de otras personas de la comunidad y lugares circunvecinos.
Tlajtoa	Proveer de sabiduría mediante la palabra, particularmente desde las ueuetlajtoli o palabras de los ancianos. Se basa en el consejo de los mayores. Del verbo “tlajtoa” se deriva el sustantivo “tlajtoani”, término utilizado por los aztecas para denominar al gobernante. De manera literal “tlajtoani” significa “el que habla”.
Tlayejuikalistli	Conducir a alguien o llevar a alguien hasta la conclusión de un proceso de modo que “quien se enseña” resulte satisfecho. El “tlayejuikalistli” supone el proceso de evaluación: “hazlo hasta que te quede bien o hasta que te quede bonito”.
Timopaleuia	Participar activamente en las actividades de la familia o de la comunidad en su conjunto a fin de optimizar procedimientos, espacios y tiempo. Se entiende como “nos ayudamos” para el buen vivir. Los principios filosóficos del “timopaleuia” a nivel comunitario: “nos ganamos mano” o “mano vuelta”, los cuales aluden a la reciprocidad o ayuda mutua.

La interrelación entre “nimitsmachtiti” y “nimomachtiti” lleva a la construcción de saberes y la reproducción de la cultura en un proceso de “ida y vuelta” por cuanto involucra situaciones que enfrentan, ejecutan y delimitan los sujetos en condiciones de complementariedad (la mamá hacen el pan y las hijas decoran) y/o reciprocidad (los niños que han aprendido a tocar el son huasteco enseñan a

otros). El sistema educativo propio basado en la pedagogía indígena de la Huasteca se muestra del modo siguiente.



Sistema educativo propio

Las actividades, principios, consejos, sanciones y permisos ponen al descubierto cuáles son los procesos que resultan de la interacción con los otros, es decir, cuáles son los aprendizajes y las enseñanzas que se construyen desde el seno familiar y comunitario, y cómo ellos influyen para la conformación del ser humano en la Huasteca veracruzana.

Currículo comunitario del pueblo originario (CCPO)

Históricamente, en nuestra región las experiencias curriculares y de socialización desarrolladas en el ámbito familiar y comunitario han estado al margen de la formación escolar de los niños y niñas indígena-originarios. La cultura, los saberes, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje propios han sido excluidos o llevados a la clandestinidad bajo la educación denominada “informal”. A través de la escolarización se ha negado el sistema educativo propio y se ha ido

desplazando al currículo comunitario por parte de los planes de estudio o reformas educativas vigentes.

En la presente investigación retomamos la noción de currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (De Alba 1998: 57). Esta noción de currículum en sentido amplio funciona para las sociedades en general, sin embargo, aplica a nuestra unidad social concreta por cuanto, en el pueblo originario existen conocimientos, prácticas, valores, principios, costumbres, hábitos, consejos, restricciones, permisos, pensamientos y sentimientos que se desarrollan en la familia y la comunidad para constituir a los seres humanos de la Huasteca.

Consideramos que el currículo de la comunidad cumple la condición de a) síntesis de elementos culturales, b) denota aspectos formales estructurales por cuanto el saber indígena es organizado y sistematizado y, c) surge y se perpetúa mediante relaciones sociales cotidianas. Además, a la noción de currículum agregamos el componente “comunitario” siguiendo los aportes que se han realizado en otros pueblos originarios, como es el caso del pueblo takana en la Amazonia boliviana.

Se ha denominado “currículo comunitario” a una selección de objetivos pedagógicos realizada por la sociedad takana y a su forma histórica de institucionalizar el aprendizaje y de legitimar socialmente a los agentes educativos locales. Incorpora la forma en que estos individuos desarrollan metodologías de enseñanza, las cuales a su vez, se complementan con las estrategias de aprendizaje de los niños indígenas, y con los sistemas sociales de evaluación del proceso educativo. (CIPTA 2010: 39)

El currículum comunitario del pueblo originario (CCPO) articula los saberes indígenas que guían la vida cotidiana para la formación y bienestar de las personas durante las diferentes etapas de vida, a través de propósitos, metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como procesos de evaluación.

Este CCPO se desarrolla por medio de relaciones sociales basadas en la interacción y la comunicación en diferentes espacios y momentos (escenarios) para sustentar el sistema educativo propio.

Si bien, el currículum es también la propuesta político-educativa (De Alba 1998), debemos mencionar que dicha propuesta se ha mantenido resistiendo los embates de la escolarización, pues esta última no la fortalece sino que la sitúa al

margen debido a la hegemonía “oficial” del conocimiento occidental. Como proyecto político social, el currículo comunitario constituye la instancia que otorga el derecho a la diferencia, el afianzamiento de la identidad cultural y el fortalecimiento del buen vivir de la comunidad.

Nochi tlen kineki tijmatis uan timomachtis, kejni kuali tistos. Konemej kipiasej tlainamikilistli uan tlamachtlistli ipan kuali innemilisej kejni kuali inijuantij istosej/ Todo lo que sabes o aprendes para tener buena vida. Así, desde niños van tener pensamiento, sabiduría y aprendizajes para su buen andar y bienestar por la vida.” (Ent. Sra. Julia Hernández 10/12/2015).

En este sentido, el reconocimiento del currículo comunitario del pueblo originario (CCPO) permite entrever que más allá de introducir en “la escuela” elementos propios de la cultura local para obtener avances pedagógicos en los estudiantes indígenas, resulta indispensable que la identidad cultural y el buen vivir de los niños indígenas sustente y guíe finalmente sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje aún en la sistema escolar al que asisten. Tal como lo establece la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Artículo 14. 1 los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

Como vemos, la articulación de la escuela y el sistema educativo propio surge ante la urgencia de responder a las demandas de la población mediante una propuesta educativa, social, cultural y lingüísticamente pertinente a los saberes y las necesidades de aprendizaje significativos de niñas y niños de la región. Precisamente, esta ha sido también la propuesta pedagógica de la Unión de Maestros de la Nueva Educación iniciada en los Altos de Chiapas con los pueblos tzeltales, tsotsiles y ch’oles:

Esta pedagogía indígena vivida y practicada durante la niñez y la juventud, representa el cimiento sobre el cual, a comienzos de 1995, los educadores de la UNEM [...] empezamos a experimentar una nueva propuesta educativa que articula la escuela con la comunidad, donde las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas de los habitantes de la comunidad son el punto de partida del proceso educativo. Una escuela nueva y diferente de la oficial, en la que revalora el trabajo productivo en el campo y en que la propia comunidad se involucra y participa activamente en el proceso educativo, (UNEM 2009: 69)

En la actualidad, ya no se demanda cobertura escolar sino una educación propia que contribuya consolidar procesos propios de desarrollo y autodeterminación desde el territorio de la comunidad. Toda vez que la intervención de los niños en las actividades culturales del pueblo originario facilita también su desarrollo sociocognitivo y psicomotriz a través de las interacciones pedagógicas que en dichas actividades y escenarios se concretan.

En nuestra investigación, el CCPO se perfila como la instancia que permitirá coadyuvar a un proceso de revitalización tanto de la cultura, como de la lengua indígena del pueblo originario proyectado para sí en el devenir del tiempo.

En este apartado, consideramos la presentación de tablas que indican la etapa de vida (konetl-bebé, siuapil-niña y okichpil-niño; en algunas se incluye al joven-telpokatl y señorita-ichpokatl), los contenidos y saberes que manejan en dicha etapa, las actividades que realizan y los agentes educativos que interactúan con ellas y ellos. También se consideran los diferentes escenarios del territorio indígena donde se observa la aplicación de metodologías específicas, así como la utilización de sus propios materiales de enseñanza, hasta llegar, inclusive, a sus propios sistemas de evaluación, lo cual es enriquecedor para el mismo pueblo indígena, pero también para ser reconocidos dentro del sistema oficial.

Etotlamanalistli: la fiesta del elote

Temporalidad/secuencia en el calendario agrofestivo local:

mayo-preparación del terreno de cultivo
 junio-siembra de las semillas de maíz
 julio/agosto-cuidado de los frutos de la milpa
 septiembre-fiesta del elote

Elementos identitarios: fiesta, cosmovisión, territorio, trabajo, relaciones comerciales, arte, danza y música.

Plano en el mundo: Tlaltipaktli

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
	La peregrinación	<p>Nimitsmachtiti: Los comuneros se reúnen e inician una peregrinación ("milpa andante") para agradecer y solicitar la buena cosecha a las divinidades. Hombres y mujeres llevan matas de maíz con mazorcas adornadas de Konesintli (Niño Maíz) y collares de flores (xochikoskatl). Mientras, algunas abuelas esperan y reciben a los peregrinos con la Tenansintli (Madre Maíz).</p> <p>Nimomachtiti: Participa cargado en hombros o en brazos de sus papás. Observa el trayecto colorido y escucha la música desde el principio hasta el final de la peregrinación. Camina portando su propia mata de maíz o mazorcas de Konesintli. Escucha la música de banda y los sones de huapango durante el recorrido.</p>	calles principales de la comunidad	matas de maíz collares de flores mazorcas de Konesintli y Tenansintli	<p>La familia espera que el bebé atienda al trayecto para que las divinidades le provean una buena vida y salud. Los familiares valoran la ayuda mutua, el respeto por la planta que los alimenta y el agradecimiento a las divinidades.</p>
Konetl					
Siuapil Okichpil					

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siuapil Okichpil	El recibimiento	<p>Nimitsmachtiti: Las señoras mayores portan a la Tenansintli (Madre Maíz) y riegan pétalos de flores para recibir a los Konensintli (Niño Maíz). El rezadero o ueuetlakatl echa el humo de copal a los presentes. Todos los peregrinos entran a la iglesia pasando por el arco adornado para la ocasión.</p> <p>Nimomachtiti: Observa el procedimiento. Cargado al frente es de los primeros en entrar a la iglesia. Observa el procedimiento. Niñas y niños se colocan al frente para recibir los pétalos de flores y el copal.</p>	entrada principal de la iglesia	pétalos de flores copal arco adornado con flores y mazorcas	Los familiares consideran que entre más cerca esté el bebé de la entrada, recibirá más pétalos y será bendecido. La familia espera que los niños observen el recibimiento con gusto y respeto.
Konetl Siuapil Okichpil	La bendición	<p>Nimitsmachtiti: Los familiares llevan matas de maíz a la iglesia para que sean bendecidas. El sacerdote y los catequistas rocían “agua bendita” a todos los presentes.</p> <p>Nimomachtiti: Observa desde los brazos de sus papás y recibe gotitas de agua en su cuerpo. Observa y se acomoda para el momento de la bendición.</p>	iglesia	agua bendita matas de maíz	La familia espera bienestar y protección a través de la bendición: -buena cosecha -salud -sustento -buena vida

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siaupil Okichpil	La ofrenda	<p>Nimitsmachtiti: Señoras y señores llevan morrales de elotes a la iglesia. Con las mazorcas conforman un “Sol de espigas”. Ahí colocan la ofrenda para Konesintli.</p> <p>Nimomachtiti: Observa y acompaña a colocar la ofrenda. Observa y coloca algunas ofrendas. Se mantiene alrededor del “Sol de espigas”.</p>	altar	servilleta, caldo de pollo, café, pan, juguetes de barro, tamales, xamiles, tortillas, mole, atole, axokotl, elotes, frutas	La familia espera que el bebé conozca y pruebe los alimentos blandos de la ofrenda. Los familiares valoran que niñas y niños respeten y cuiden el “Sol de espigas”.
Konetl Siuapil Okichpil	El baile del elote	<p>Nimitsmachtiti: Los abuelos y los jóvenes se agrupan en hileras. Padres y madres llevan a sus hijos cargados o de la mano. Todos bailan portando su mata de maíz al compás de los sones de huapango.</p> <p>Nimomachtiti: Participa en el baile junto a los mayores. Participa ejecutando los pasos de los sones de huapango y atiende a la coreografía del momento.</p>	atrio de la iglesia	matas de maíz con mazorcas adornadas de Konesintli	Los familiares consideran que al bailar con emoción, alegría y respeto hacia el maíz, agradecen a las divinidades y éstas proveerán la buena vida o el buen vivir.

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siuapil Okichpil	La fiesta del mapache	<p>Nimitsmachtiti: La A.C. invita a los niños para participar en la representación. Los padres de familia apoyan a sus hijos durante los ensayos y el día de la fiesta.</p> <p>Nimomachtiti: Observa los personajes y escucha los diálogos. De manera voluntaria conforman el grupo de niñas y niños para la representación de la fiesta o la muerte del mapache. Ensayan el guión y consiguen su vestuario. Actúan ante la comunidad en el atrio de la iglesia.</p>	sede de la A.C. atrio de la iglesia	vestuario para los personajes: cazadores, comadres, perros, jabalí y mapache	La comunidad valora la actuación chusca de los personajes en el afán de mostrar los cuidados hacia la milpa.
Konetl siuapil okichpil	La convivencia	<p>Nimitsmachtiti: Las señoras llevan ofrendas basadas en productos derivados del maíz. Estos alimentos de la cocina tepetzintleca se reparten a todos los presentes después del baile del elote.</p> <p>Nimomachtiti: Observa y prueba algunos alimentos de la ofrenda. Observa, se forma para recibir parte de la ofrenda. Consume los alimentos y conversa con sus pares.</p>	atrio de la iglesia	xamiles tamales elotes hervidos atole bocoles enchiladas axokotl chileatole sakauili chabacanes refrescos güiras	La madre espera que el bebé conviva con las demás. Los familiares valoran el gusto y aprecio por los alimentos de la cocina tepetzintleca.

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siuapil Okichpil	El labrado de los juguetes de barro (primera mitad de octubre)	<p>Nimitsmachtiti: Los mayores recolectan la tierra “colorada” o “amarilla”. Ejemplifican las técnicas para el labrado del barro: modelado, secado, cocción, decorado y pintado.</p> <p>Nimomachtiti: Observa el procedimiento para la elaboración de los juguetes de barro (animalitos, platitos, tacitas, canastas, silbatos, floreros, copaleros, candeleros, cajetes...) Colabora en la recolección de los materiales. Modela sus propios juguetes de barro. Utiliza su creatividad para el decorado y pintado de sus producciones.</p>	<p>orillas de la comunidad d monte arroyo patio de la casa fogón</p>	<p>tierra colorada amarilla arena agua piedra para el modelado pinturas</p>	<p>Los familiares esperan que el bebé identifique los juguetes de barro tradicionales (nombres, texturas, formas y colores)</p> <p>Respeto por los lugares de recolección Utilización adecuada de los materiales y el procedimiento.</p>

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siuapil Okichpil	La plaza de miércoles grande (finales de octubre)	<p>Nimitsmachtiti: Los familiares compran los elementos indispensables para adornar el altar, preparar la comida, conseguir coronas y cohetes. Los padrinos aprovechan para comprar algunos obsequios a sus ahijados.</p> <p>Nimomachtiti: Observa los puestos y los productos de venta. Escucha los diálogos de compra y venta.</p> <p>Distingue los precios de los productos. Identifica las unidades de medida locales: rollito (tule, cilantro), rollo (quelite, frijol de chivo, papatla), manojo (flor de muerto, bolotillo, mano de león), cuartillo (maíz), mano (plátano), por “medida” (conserva de calabaza, cahuayote) y pieza (pan).</p>	el lugar de la plaza: calles principales de la comunidad	productos agrícolas y de origen animal flores coronas cohetes ropa o calzado	<p>La familia espera que el bebé conozca la plaza e interactúe con los productos que ahí se venden.</p> <p>Realicen adecuadamente las operaciones de compra y venta de productos.</p> <p>Manejen con facilidad los precios y las unidades de medida locales.</p>
Konetl Siuapil Okichpil	El xiutoli (finales de octubre)	<p>Nimitsmachtiti: Los padres o hermanos mayores cortan las varas para construir el xiutoli. Forran las varas con papatla y checheve.</p> <p>Nimomachtiti: Observa la elaboración del xiutoli en el hogar. Acompaña la búsqueda y recolección de materiales. Distingue la clasificación de árboles de la región.</p>	monte huerta	varas de guásima otate	<p>Los familiares traen consigo a los menores para que observen e identifiquen los tipos de árboles y plantas adecuadas (madera ligera, flexibilidad, ancho y largo suficiente) para el xiutoli.</p>

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siuapil Okichpil	Las flores	<p>Nimitsmachtiti: La familia se reúne para seleccionar las flores del xiuitoli. Combinan flores y colores para adornar y otras para llevar al panteón.</p> <p>Nimomachtiti: Observa y distingue las diferentes flores. Escucha los diálogos de sus familiares. Ayuda en la selección, acomodo y amarre de las flores. Combina los colores de las flores para conformar el xiuitoli.</p>	habitación principal altar	flor de muerto sempoual-xochitl flor de mano de león bolotillo	<p>Se espera que el bebé estimule sus sentidos y lenguaje a través del contacto con las flores.</p> <p>Manejo adecuado de los rollitos de flor (uniformidad en tamaño y grosor). Creatividad en la combinación de colores.</p>
Konetl Siuapil Okichpil	Las frutas para ofrendar	<p>Nimitsmachtiti: La familia selecciona y corta de las frutas de su propia cosecha. Amarran y cuelgan las frutas al xiuitoli. Elaboran conservas para la ofrenda.</p> <p>Nimomachtiti: Observa, huele y prueba las frutas de temporada. Identifica la clasificación local de frutas (para el altar). Ayuda en la selección, corte y amarre de las frutas para el xiuitoli. Colabora en el lavado y preparación de conservas.</p>	milpa huerta altar	naranja mandarina plátano lima cahuyote papaya	<p>Se espera que el bebé estimule sus sentidos y lenguaje a través del contacto con las frutas.</p> <p>Selección y corte adecuado: frutas grandes, maduras y sin daños. Cuidado en el amarre: sin romper ni maltratar. Colaboración oportuna para optimizar tiempos.</p>

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
<p>konetl</p> <p>siupil</p> <p>okichpil</p>	El camino	<p>Nimitsmachtiti: Los mayores juntan las flores sobrantes del xiuitoli y seleccionan los pétalos.</p> <p>Nimomachtiti: Juega con las flores, mientras observa a sus familiares. Ayudan a juntar las flores. Seleccionan y riegan los pétalos desde la calle hacia el altar.</p>	<p>patio de la casa</p> <p>de la calle a la entrada principal de la casa</p>	<p>flor de muerto sempoual-xochitl</p>	<p>Los padres verifican que el camino funcione como una guía que conduzca a las ánimas al altar (antes del mediodía el 31 de octubre y 1 de noviembre)</p>
<p>Konetl</p> <p>Siuapil</p> <p>Okichpil</p>	Los tamales	<p>Nimitsmachtiti: La abuela, madre y hermanas mayores preparan tamales (de pollo, cerdo, pipián y frijol) y sakauili.</p> <p>Nimomachtiti: Observa la preparación de alimentos: lavar, moler, batir, envolver, hervir... Escucha las conversaciones de sus familiares. Observa el procedimiento. Escucha las indicaciones. Participa en actividades de ayudantía. Realiza "mandados".</p>	<p>cocina</p> <p>fogón</p>	<p>masa de maíz chiles sal, aceite pollo, cerdo, camarones pipián, frijol, cilantro, papatla</p>	<p>El bebé atiende al procedimiento y conversaciones a su alrededor. La madre o las hermanas valoran la optimización de actividades y tiempo.</p>

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siuapil Okichpil	El pan de muñeco o pan de juguete	Nimomachtiti: La abuela, madre o las hermanas mayores mezclan, amasan y dejan reposar los bollos de harina. Cortan los bollos y forman figuras. Nimomachtiti: Observa el procedimiento e intenta jugar y conversar. Forman delgadas tiras de puchina y combinan colores para pintar el pan.	horno de barro	harina azúcar manteca levadura puchina	Se espera que el bebé estimule sus sentidos y el lenguaje. Los familiares valoran la creatividad y el ingenio. Los panes más bonitos se cuelgan en el altar.
Konetl Siuapil Okichpil	31 de octubre de los chiquitos	Nimitsmachtiti: Los familiares colocan la ofrenda para recibir a “los chiquitos”. Al mediodía queman cohetes, “echan copal” y rezan delante del altar para dar la bienvenida a las ánimas. Nimitsmachtiti: Observa el altar, escucha las oraciones y prueba la ofrenda. Ayuda en colocación de los juguetes de barro para la ofrenda. Pone agua, pan o dulces. Entiende que la puerta principal debe “quedar libre” para permitir el paso de las ánimas.	altar	dulces pan de muñeco tamales (sin chile) pipián y de frijol, caldito de pollo, tortillas, agua, chocolate, conservas juguetes de barro cohetes velas	La familia espera que el bebé disfrute la ofrenda. Lo protegen con el humo del copal. Los familiares valoran la ayuda y presencia de los niños durante la ofrenda.

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siuapil Okichpil	1 de nov. de los grandes	<p>Nimitsmachtiti: La familia coloca la ofrenda para “los grandes” (la comida que más les gustaba y algunos artículos nuevos: servilleta, morral, pañuelo...). Queman cohetes. Prenden velas. Rezan y “echan copal”. Invitan a otros familiares y consumen la ofrenda.</p> <p>Nimomachtiti: Observa el altar. Escucha las oraciones y conversaciones de los familiares. Prueba la ofrenda. Ayuda a colocar la ofrenda. Reza y consume la ofrenda con toda la familia.</p>	altar	sakauili, pan de muñeco, tamales de carne de cerdo, pollo, pipián, frijol, mole, agua, refrescos y bebidas que le gustaban al difunto. cohetes, velas	Se espera que el bebé conviva con sus familiares. Los familiares valoran el respeto y aprecio de los demás niños hacia sus familiares difuntos.
Konetl Siuapil Okichpil	2 de nov. visita al panteón	<p>Nimitsmachtiti: La familia lleva flores, ofrendas y coronas al panteón, las colocan sobre las tumbas. Rezan y escuchan música de banda o mariachi. Consumen la ofrenda y regresan a sus hogares. Los padrinos esperan la visita de sus ahijados a quienes les regalarán ropa, calzado o dinero.</p> <p>Nimomachtiti: Observa el cementerio y las ofrendas. Escucha la música y los rezos a su alrededor. Ayudan a llevar y colocar las ofrendas. Escuchan la música y participan en el “responso”. Los ahijados visitan a los padrinos y les llevan tamales pan y refrescos.</p>	cementerio o hogar	ofrendas coronas de flores de papel flores obsequios (ropa, calzado o dinero)	Se espera que todos los miembros de la familia visiten el cementerio y compartan la ofrenda. La familia mantiene los lazos de parentesco incluyendo a los ahijados.

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siuapil Okichpil	Los coles y las cuadrillas	<p>Nimitsmachtiti: Los padres o hermanos mayores convocan a los menores (hijos o vecinos) para organizar las cuadrillas: ensayan pasos y coreografías, consiguen máscaras y confeccionan su vestuario.</p> <p>Nimomachtiti: Observa las coreografías y escucha la música. Imita a sus mayores. Ensayan los pasos y coreografías. Recorren la comunidad de día y de noche, llevan consigo los aparatos para la música y bailan en la casa que les solicite.</p>	calles de la comunidad y patios de las casas	ropa vieja máscaras equipo de sonido	Los vecinos observan el baile de la cuadrilla, si les agrada dan ofrendas y dinero a los participantes.
Konetl Okichpil Telpokatl	Los negros	<p>Nimitsmachtiti: Las personas mayores se reúnen para ensayar los pasos y coreografías. Son acompañados por un trío de huapango. Consiguen o elaboran las máscaras y el atuendo de la Señorita, el Negro y el Blanco. Recorren las calles y bailan en las casas que les solicite.</p> <p>Nimomachtiti: Observa las coreografías y la ejecución de instrumentos musicales. Escucha el zapateado y la música del huapango. Ensayan pasos y coreografías acompañados de tríos de huapangueritos. Recorren las calles y bailan en la casa que les solicite.</p>	calles de la comunidad y patios de las casas	máscaras de madera para el Negro y el Blanco. Sombrero con listones, flores güira pintada para la Señorita, jarana, guitarra quinta violín	Los vecinos observan el baile, la gracia de los participantes y la ejecución de los sones de huapango, al final dan dinero. Si a otros vecinos les agradó la interpretación, invitan a los participantes ya bailar en otra casa.

Las posadas de la comunidad

Temporalidad/secuencia en el calendario agro-festivo:

diciembre-siembra de Tonalмили, posadas.
 enero/febrero-cuidado de la milpa
 marzo/abril -cosecha de Tonalмили

Plano en el mundo: Iluikatl (plano celeste)

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siuapil Okichpil	Salida de la iglesia	<p>Nimitsmachtiti: El pueblo se organiza en cinco grupos o cuadrillas. Cada grupo cuenta con sus respectivos santos (José y María). Cuando la misa termina (noche del 16 de diciembre), la gente se distribuye para cargar a los santos, llevar los palios, velas, flores, copaleros y la alcancía para las limosnas. En el atrio se acomodan las personas de la “danza del rebozo”, el trío de huapango y la banda de viento. El pueblo acude al inicio de las procesiones para “pedir posada”.</p> <p>Nimomachtiti: Observa desde los brazos de sus papás. Escucha la música y los rezos. Observa las diferentes agrupaciones para “pedir posada” y ayuda o acompaña a sus familiares.</p>	<p>atrio de la iglesia calles de la comunidad</p>	<p>velas flores palios copaleros cajita de limosnas atuendo de danzante instrument o musical luz de bengala</p>	<p>Los familiares valoran la organización y consenso de la población. Asimismo, la asistencia de las diferentes generaciones para participar de manera respetuosa y armónica.</p>

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
<p>Konetl</p> <p>Siuapil</p> <p>Okichpil</p>	<p>Recorrido a las casas</p>	<p>Nimitsmachtiti: Los familiares realizan recorridos a pie por las calles de la comunidad. El trayecto de la procesión inicia en la iglesia y concluye en la casa de la primera posada. Posteriormente, las procesiones se realizan de casa en casa hasta completar la novena posada. Caminan con velas y flores, entre rezos y danzas.</p> <p>Nimomachtiti: Escucha cantos y oraciones propias del rosario. Observa a los danzantes y músicos. Realiza alguna de las siguientes funciones: baila en la danza del rebozo, toca en la banda de viento, vende luz de bengala y velitas, o bien, acompaña a sus papás.</p>	<p>calles de la comunidad</p>	<p>velas flores equipo de sonido copalero luces de bengala cohetes</p>	<p>La familia induce a reconocer calles y hogares ubicados en diferentes puntos de la localidad (reconocimiento del territorio): “por ese camino no porque ya pasamos”</p>

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Okichpil Telpokatl	Danza del rebozo	<p>Nimitsmachtiti: Sin diferencias de edad o género. El atuendo consiste en un bonete con adornos multicolores, un pañuelo al frente (sujetado a la cintura) y un rebozo que cubre desde la espalda hasta las rodillas. Los danzantes se acomodan en dos filas, en medio baila el guía. Al comenzar cada son (huapango), el guía inicia bailando y así indica los pasos a seguir para el resto de danzantes.</p> <p>Nimomachtiti: Observa la danza. Imita los pasos. Escucha los sonos del trío de huapango. Observan atentos moviendo sus sonajas. Bailan de manera uniforme y ejecutan la coreografía que el guía sugiere. En la posada grande ejecutan el violín, la jarana o la guitarra quinta. En la posada de los niños llevan equipo de sonido y discos grabados</p>	calles de la comunidad patio de la casa de la posada	bonete con abanicos, cintas, figuras navideñas, diferentes latones de escarcha y espejos. par de sonajas, pañuelo y rebozo violón, jarana guitarra quinta equipo de sonido y discos grabados	La familia valora la ejecución de la danza con vivacidad, alegría y respeto, ya que dicha danza forma parte de la festividad religiosa. La gente observa y aplaude al final de cada son (huapango).

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siupil Okichpil	Entrada	<p>Nimitsmachtiti: Los peregrinos llegan a la casa de la posada. En la entrada, debajo de un arco adornado, la familia recibe a los santos peregrinos: “Por ejemplo al San José le dan su sombrero, su varita, su pañuelo. A la Virgen le dan su manto, su corona y un ramo. (Ent. Martina Santiago 20/12/2012).</p> <p>Nimomachtiti: Observa el recibimiento de los santos. Observa y ayuda a sus familiares para recibir a los santos: echa copal, riega confeti o pétalos de flores.</p>	entrada principal de la casa	arco elaborado con flores de nochebuenas, tallos de plátano con racimos, hojas de limonaria, esferas, series navideñas, heno, serpentinas y globos. sombrero, varita de flores pañuelo, corona y ramo	La comunidad valora que la familia reciba con gusto a los santos peregrinos. Para ello, otorgan regalos y pasan por el arco de la misma forma que en la boda huasteca.
Konetl Okichpil Telpokatl	Pedir posada	<p>Nimitsmachtiti: Los rezanderos se reúnen y se ponen de acuerdo con la familia anfitriona para empezar a cantar. Eligen el tono según la distancia recorrida: “En nombre del cielo”, “Larga jornada” o “Posada te piden”. Los dueños de casa cierran las puertas y cantan adentro, mientras que los peregrinos y los santos permanecen afuera.</p> <p>Nimomachtiti: Escucha el canto para pedir posada. Escucha y canta acompañando a sus papás, de acuerdo a su rol: dueño de casa (dentro, junto al pesebre) o peregrino (afuera, cerca de la puerta)</p>	entrada principal de la casa	hojas con la letra de los cantos rosario libro de villancicos	La familia valora que sus integrantes canten y asuman con devoción y felicidad la llegada de los santos, así tendrán bienestar.

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Siuapil Okichpil	Rosario	<p>Nimitsmachtiti: Los rezanderos, alrededor del pesebre, realizan cinco misterios y cantan alabanzas o villancicos. Durante el rosario, los rezanderos y los caseros se quedan junto al pesebre porque ellos son los encargados de conducir el rosario a los presentes.</p> <p>Nimomachtiti: Escucha los rezos, cantos y melodías de la banda. Observa la danza del rebozo. Acompaña respondiendo a los rezos y cantando a coro. O bien, mientras transcurre el rosario: baila en la danza del rebozo o ejecuta un instrumento musical.</p>	alrededor del pesebre patio calle	atuendo de la danza instrumental o de la banda	Cada situación que se desarrolla en el transcurso del rosario favorece la convivencia y armonía de la comunidad. Inclusive, algunas personas asisten para mejorar su economía familiar a través de la venta informal de sus productos.
Konetl Okichpil Siuapil Telpokatl Ichpokatl	Banda de viento	<p>Nimitsmachtiti: La banda de viento interpreta melodías en la procesión y el rosario. En su mayoría se compone de jóvenes y adultos, hombres y mujeres.</p> <p>Nimomachtiti: Observa los instrumentos. Escucha las melodías. Acompaña con los platillos o la clave. Atiende a las indicaciones de quien dirige. Se responsabiliza de sus instrumentos.</p>	patio calle	instrumentos de viento	Los integrantes valoran la ejecución hecha por cada participante, si éste tiene destreza es invitado a seguir participando

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Okichpil Siupil Telpokatl Ichpokatl	Cena	<p>Nimitsmachtiti: En cada posada las familias ofrecen una cena a los peregrinos. Para la “posada grande” la cena consiste en sakauili, pijki o tamales, atole o refrescos. Mientras que en la “posada de los niños” preparan ensalada con galletas, sandwich o adobo con tortillas y arroz, atole o refrescos.</p> <p>Nimomachtiti: Observa y consume alimentos blandos. Consume los alimentos que le proporcionan los dueños de casa. Las muchachas, los muchachos llevan charolas con comida, jarras y vasos para repartir la cena a toda la gente.</p>	pesebre patio banqueta calle	sakauili atole de naranja, maíz o tamarindo pijki tamales refrescos	El pueblo convive con cada familia que recibe la posada. La familia agradece (“de buen corazón”) el acompañamiento de los presentes a través de la cena.
Konetl Siupil Okichpil	Nacimiento	<p>Nimitsmachtiti: Los dueños de casa esperan a los peregrinos. Colocan un pesebre en el patio. Después del rosario: cenan, rompen piñatas y se realiza la pastorela. La mayoría de las familias se queda en sus hogares para compartir una cena. Algunas personas acuden a la iglesia para escuchar la misa de Nochebuena.</p> <p>Nimomachtiti: Observa y escucha la representación del nacimiento del Niño Dios. Canta villancicos. Interpreta alguno de los personajes de la pastorela.</p>	casa del nacimiento o iglesia	pesebre atuendos de los personajes de la pastorela: José, María, el ángel Gabriel y algunos pastores.	La familia espera la convivencia familiar ya sea en la casa del nacimiento, la iglesia o su hogar. Los niños José y María son considerados como padrinos del Niño Dios.

Etapa de vida	Saberes	Metodología	Escenario	Materiales	Evaluación
Konetl Okichpil Telpokatl	Recorrido de la casa a la iglesia	<p>Nimitsmachtiti: Después de celebrar el “Nacimiento”, todos los grupos o cuadrillas retornan a la iglesia. La trayectoria esta vez comienza desde la casa donde se realizó la última posada. Llevan en procesión a los Santos y se detienen sólo si necesitan unos minutos para descansar o cambiar de cargadores.</p> <p>Nimomachtiti: Acompaña a sus papás. Camina, reza y canta. Los niños de la pastorela se acomodan al frente durante todo el trayecto.</p>	calles de la comunidad	atuendos de los personajes de la pastorela	<p>Todos los participantes (caseros, rezanderos, niños de la pastorela, danzas, trío de huapango, banda de viento, familiares y vecinos) acompañan el camino que constituye el cierre de las posadas. Manifiestan la convivencia y unión familiar.</p>

Capítulo 6

Reflexiones finales

¿Es posible la coexistencia de la escuela?

¿Es posible la coexistencia de la escuela con los saberes, las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la comunidad?, ¿es posible una escuela que acuda al encuentro de “nosotros huasteco”? En principio es posible admitir que: “La escuela no es de ningún modo, por cierto, la única institución moderna cuya finalidad primaria es moldear la visión de la realidad en el hombre. El currículum escondido de la vida familiar [...] desempeña un importante papel en la manipulación institucional de la visión del mundo que tiene el hombre, de sus lenguajes y de sus demandas” (Illich 2011: 70).

No obstante, el proceso de formación del ser humano en la Huasteca, que constantemente vela por la educación y el buen vivir de las personas en diferentes etapas de vida, se ve limitado cuando la escuela irrumpe porque el currículo oficial que ésta ofrece no corresponde a la cultura de referencia de los educandos. Si bien los conocimientos que ofrece la escuela resultan útiles para ejercer la ciudadanía, criticamos el uso hegemónico del conocimiento occidental desplegado por la institución, ya que el sistema educativo nacional no reconoce el currículo comunitario desarrollado por el sistema educativo propio. Situación que va en detrimento de las maneras de conocer, pensar, hacer y sentir de las niñas y niños en formación.

Desde los fundamentos para una Educación Intercultural y Bilingüe como modelo político-oficial, se asume el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural como recomendaciones para que los docentes aprovechen tales preceptos hacia la consolidación de una escolarización que no indaga sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje propios sino que los toma como meros “conocimientos previos” para su asimilación-conducción en la noción de país mestizo-mexicano.

En el presente trabajo hemos abordado la relación que se ha establecido entre la escuela y los saberes de la comunidad de Tepetzintla, Veracruz; particularmente en los niveles de educación preescolar y primaria desde el contexto de las fiestas que corresponden al calendario agro-festivo anual en la Huasteca veracruzana. A

partir de las fiestas de carácter agrícola, que constituyen un ámbito esencial para la educación de las niñas y niños en cada momento de vida, notamos que éstas no se remiten al retorno de un pasado idealizado, por el contrario, nos muestran las continuidades y discontinuidades de un proceso de construcción y apropiación de saberes desde el contexto cotidiano actual.

Para comenzar mencionaré que los padres y expertos huastecos aún no toman decisiones importantes sobre el currículo que se imparte en el aula. Sin embargo, esta situación lleva a los docentes a realizar adecuaciones para responder a las características de las niñas y niños de la comunidad. Por ejemplo, al involucrar la participación de las escuelas del municipio en “los altares de vida” para la festividad de los muertos. Si bien los docentes implementan actividades en el grupo, debemos recordar cuánto se alejan sus métodos de enseñanza de aquellos propuestos por los padres, parientes cercanos y expertos indígenas de la localidad, toda vez que el proceso educativo familiar-comunitario se sustenta en una pedagogía indígena regida por una serie de concepciones y prácticas relacionadas con las dimensiones natural, social y espiritual. Hoy en día, el personal docente se encuentra en aras de perpetuar el compromiso con el legado cultural no sólo de los libros texto o los planes de estudio sino con los saberes del currículo comunitario. Ello ofrece posibilidades para construir un nuevo entramado social y potenciar una reconfiguración étnica huasteca, cuya base se encuentra en la educación propia para una mejor calidad de vida.

[...] lamentablemente en nuestro municipio también vemos que ya hay problemas de violencia, de delincuencia y cuando hay un espacio como éste para ponernos de acuerdo y hacer algo juntos se abre el espacio para convivir. Y nos olvidamos un poquito de esas presiones cotidianas. Finalmente hay una convivencia, además hay una organización detrás de esto para construir una convivencia armónica. (Profr. Sofío 01/11/2012)

La categoría que permite explicar lo que sucede actualmente entre la comunidad y la escuela, nos lleva a la noción de “contorno de social” porque los contornos “son los esfuerzos por recuperar la necesaria estructuralidad de la sociedad, independientemente de su éxito” (de Alba 2004: 25). El contorno social existe a partir de las iniciativas y voluntades del personal docente, asimismo viene dado por el establecimiento de alianzas interinstitucionales propiciadas por la

Asociación Civil Huitzitzilin, las cuales incluyen al Comisariado Ejidal y el Ayuntamiento de Tepetzintla, cuya sede se encuentra en la cabecera municipal. Si bien, el trabajo conjunto entre estas instituciones solo había sido posible para la realización de eventos sociales o cívicos en la comunidad, en la actualidad es notable el asumo de nuevas responsabilidades para continuar con el fortalecimiento de la identidad cultural. De este modo, desde la categoría de contorno social se denota que la comunidad “interpela hacia una identidad, hacia el horizonte de un proyecto, hacia una figura singular de mundo (Ídem). Esta complejidad supone el desarrollo de un proceso paulatino, colectivo y organizado. Al mencionar que la escuela (prescolar y primaria) permite abrirse a las propuestas de la Asociación Civil se distingue el compromiso por potenciar una educación con pertinencia cultural. Estos acontecimientos resultan relevantes si consideramos que la escuela puede fortalecer los saberes del currículo comunitario aun cuando se encuentre en un sistema normativo sancionado por la oficialidad. El Profr. Sofío explica la necesidad del establecer el vínculo entre los saberes de la comunidad basados en la agricultura y las actividades propias de la escuela.

Entonces desde la escuela se puede trabajar las actividades tecnológicas, las actividades que se refieren a la interacción con la naturaleza, entonces se puede trabajar porque la interacción con la naturaleza la hemos descuidado pero sí se puede. (Profr. Sofío 29/01/2012)

Bajo este análisis, notamos que la educación propia tiende a articularse con la escuela para una mejor calidad de vida. De este modo, nos encontramos ante una forma distinta de educar y educarse. Ivan Illich (2011) menciona que la alternativa a la dependencia respecto de las escuelas no es el uso de recursos públicos para algún nuevo dispositivo que "haga" aprender a la gente; es más bien la creación de un nuevo estilo de relación educativa entre el hombre y su medio.

En este sentido, notamos que la contextualización de la enseñanza no basta, más bien la relación que ha de establecerse entre la escuela y la comunidad adquiere sentido para las personas participantes porque este posicionamiento implica una modificación en la estructura y en la intención estratégica vertida por la propuesta oficial.

Por otro lado, al detenernos en el contenido de los saberes que se expresan en la comunidad y se afianzan en la escuela, notaremos que los sujetos sociales han optado por buscar un posicionamiento crítico frente al currículum nacional estandarizado. Si consideramos que Foucault (1979) denominó “la insurrección de los saberes sometidos” a los contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior de coherencias funcionales o sistematizaciones formales, visualizamos que este posicionamiento sobre el reconocimiento de la diferencia es el que permite abrir oportunidades hacia una pluralidad epistémica. Y no es una tarea de la escuela por sí misma sino por el entramado de relaciones interinstitucionales propiciadas principalmente por la asociación civil.

La maestra Oralía (directora y docente frente a grupo) del Jardín de Niños “Benito Juárez” al mencionar la participación de los alumnos en la “peregrinación” de la fiesta del maíz, nos da la pauta para comprender que la escuela puede flexibilizar⁴⁷ su currículum con la finalidad de acercarse a la cultura local.

Encontramos que la fiesta refuerza tanto el sistema educativo propio como las acciones asociadas a los principios para el buen vivir. El entramado social y el nuevo tejido de las alianzas interinstitucionales permiten la apuesta por una educación decolonial cuya prospectiva se basa en la persistencia étnica y la calidad de vida de todas las personas. Se trata de llegar a un proceso integral en el que la mediación en el aula y el fortalecimiento de la identidad estén interrelacionados.

Remitiéndonos a la diversidad cultural, conviene distinguir que las culturas de todos los pueblos a los cuales el sistema educativo atiende han de formar parte del currículum escolar porque cada una de ellas, constituye un sistema en sí mismo, que posee tecnologías, cosmovisión, fiestas, formas de organización social, etc., útiles para nuestras sociedades indígenas contemporáneas. Por lo anterior, en el contexto citado la escuela ha de constituirse como un espacio adecuado para la construcción de relaciones de equidad entre “nosotros” culturalmente diferentes.

⁴⁷ Se toma el término “flexibilidad” en el sentido de Orozco (2009): El lenguaje de la flexibilidad [...] es un nuevo significante que en el campo propiamente educativo está moldeando su sentido y puede, a la vez abandonar el sentido uniformizante de su procedencia economicista unilateral del discurso de la economía informacional, para convertirse en un discurso crítico, social y político-cultural en la perspectiva de la tradición crítica educativa de países latinoamericanos. (Orozco 2009: 93)

Ciertamente, esta articulación de la escuela y la comunidad como argumento educativo con tintes socio-políticos responde a la necesidad de una sociedad incluyente con miras al afianzamiento de la identidad cultural e incita a una transformación de las relaciones de poder en el Estado actual.

Si la escuela y los docentes continúan posicionándose exclusivamente desde los parámetros del sistema educativo oficial, continuarán invisibilizando el sistema educativo propio y contribuirán a negar la especificidad cultural que existe en rededor. Cambiar la forma en que operan las instituciones escolares es un reto deseable por cuanto éstas siguen presentes en el escenario cotidiano. Buscar la articulación entre la escuela y la comunidad es factible porque dichos ámbitos existen para la conformación personal y colectiva. Conseguir que la escuela sea un elemento identitario apropiado es una meta que una vez alcanzada puede generar las bases para una educación intercultural bilingüe que permita el fortalecimiento de la Huasteca como cultura de referencia inmediata y como región de autoidentificación. En otras palabras, a partir de lo “indígena” es posible vislumbrar una propuesta intercultural crítica, la cual se presenta como “un proyecto político contra hegemónico porque abiertamente declara defender derechos y aspiraciones políticas de los pueblos indígenas” (Machaca 2007: 63).

Desafíos para la educación propia e intercultural bilingüe

Los marcadores de identidad cultural, tales como cosmovisión, territorio, trabajo, medicina, fiestas, relaciones comerciales y lengua originaria forman parte de la cotidianidad de las nuevas generaciones por cuanto se encuentran presentes en el transcurso de su formación desde los primeros años de existencia, es decir, desde konemej. Sin embargo, dicho legado identitario se ve limitado por cuanto la escolarización ocupa un tiempo y un espacio que no coincide con los patrones culturales que los agentes educativos de la casa y la milpa han venido ofreciendo a los niños y niñas en el escenario de la localidad. Mientras la escuela y la educación familiar-comunitaria continúen desarticuladas, la identidad y la cultura huasteca se verán menos potenciadas. La noción de escuela intercultural indispensable en este contexto consiste en una escuela que reconozca las

concepciones y prácticas de la cultura de referencia a la vez que proponga el acercamiento a otros mundos y otras formas de vida.

El aporte de este trabajo consiste en mostrar⁴⁸ que no es lo mismo pretender la incorporación de los contenidos de la comunidad al aula para que los alumnos adquieran competencias que los lleven a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (NEBAS) a instar la implementación de una escuela cuyo plan de estudios forme parte de la comunidad y responda a los modos en que los niños y las niñas se educan desde el seno familiar.

En este trabajo hemos visto que el Sol que alumbra para toda la Huasteca apaga su luz en la escuela porque el capital cultural y simbólico de la escuela no coincide con el patrimonio de la casa. Los niños y niñas que acuden a clases cruzan la frontera que implica la escuela “como pueden” no como se les ha enseñado. Aunque los docentes⁴⁹ realizan adecuaciones a los planes de estudio, éstos aún funcionan como mecanismos de transición a la cultura oficial porque hasta ahora ha sido insuficiente la articulación entre la comunidad y la escuela. Si la escuela contribuyó al desplazamiento de la lengua originaria en la localidad e instó a la apropiación del español como lengua franca, resulta relevante que hoy en día la escuela coincida con el patrimonio cultural de los niños y niñas a fin de fortalecer los marcadores de identidad de la comunidad. Ello como parte del pleno respeto a la diferencia y el derecho a la expresión de la diversidad cultural.

Desde mi punto de vista, la cultura en que nacemos no puede caducar en la escuela, más bien debe transformarla y trascenderla. Si hasta ahora el Estado ha instado a las familias para que sus hijos obtengan certificados y comprueben así que “son educados”, cómo implementar una educación que incluya tanto al sistema educativo propio como al sistema educativo nacional. Me parece que la

⁴⁸ “¿Qué designan, pues, las palabras de este lenguaje?— ¿Cómo debe mostrarse lo que designan si no es en su modo de uso? Y ya lo hemos descrito.” (Wittgenstein 1986: 11). A través de la presente investigación hemos *mostrado* tanto los saberes indígenas como los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el contexto en que se *generan y utilizan*. Para ello, hemos tomado como referencia a la lengua originaria (incluso si los hablantes utilizan el español como lengua de comunicación, encontramos el sustrato indígena en el habla).

⁴⁹ En las escuelas participantes se observa una gran preocupación de los docentes por mostrar evidencias que respalden el desarrollo del plan de estudios oficial, toda vez que se encuentran ante la expectativa de la evaluación del servicio profesional docente implementada por el INEE, en ocasión de la Reforma Educativa 2013.

articulación entre escuela y comunidad se vuelve una necesidad para mantener la identidad cultural. No se trata de traducir los “contenidos” culturales de la comunidad a la escuela sino de modificar la forma en que opera la escuela para que ésta sea pertinente y de calidad. En este sentido, una escuela pertinente es aquella que reconoce las prácticas y concepciones de la Huasteca para potenciarlas entre los aprendices. Asimismo, una escuela de calidad significa una escuela en la que exista una participación comunitaria que permita tomar decisiones sobre lo que se enseña y aprende. De este modo, una escuela pertinente y de calidad resulta una escuela que recoge el legado cultural y las exigencias del contexto inmediato en su compromiso de formar a las personas como individuos y sujetos colectivos.

Si la escuela ha sido incrustada en la comunidad desde hace varios años atrás, pero en el transcurso de cada generación sus planes y programas continúan siendo ajenos a los procesos educativos “originarios”, entonces es válido reinventar una escuela que fortalezca la identidad huasteca y a su vez conlleve a penetrar las fronteras de ámbitos distintos a la localidad. Los consejos de los mayores y el interés por continuar los estudios escolarizados conducen a la apuesta por una transformación de la forma en que opera el sistema educativo oficial. Tomando en cuenta que la escuela no es extraña a la comunidad sino los planes de estudio que los docentes ejecutan durante cada ciclo escolar es urgente elaborar una propuesta que muestre y demuestre que la cultura escolarizada y la cultura propia pueden complementarse para la formación personal de los niños y niñas de la región.

Coadyuvar a fortalecer una educación “propia” sobre la base de la identidad cultural huasteca para permitir un desarrollo sustentable que involucre tanto la dimensión cultural, espiritual, como la natural, es decir, la relación directa con el territorio y el ambiente, constituye ahora el reto para una propuesta curricular. Hasta ahora tenemos la siguiente prospectiva:

- Incidir en los planes educativos oficiales de las instituciones escolares a fin de fortalecer los marcadores identitarios de la comunidad.

La experiencia demuestra que en este escenario es posible generar y revisar las enseñanzas y los aprendizajes para potenciar la diversidad e identificarse como sujetos integrantes de una sociedad indígena contemporánea. La apertura de la escuela hacia los saberes locales resulta fundamental para la apropiación del currículo comunitario del pueblo originario: “Creo que debería cambiar el plan educativo o los planes de enseñanza, de estudio, eso es general, pero aquí de nuestra propia región, no nos enseñan -de hecho- nada. Todo es como que nacionalizado. No sé que estaría haciendo ahorita si no me hubiera metido al taller si no tocara el huapango” (Ent. Esú 02/05/2015). Una escuela que acuda al encuentro de “nosotros huasteco” fortalecería los niveles, momentos y espacios donde se recrean, reproducen, validan y renuevan los saberes indígena-origenarios.

- Experimentar una propuesta educativa que permita reconocer las concepciones y prácticas de los comuneros en diferentes etapas de vida durante su estancia en el territorio en que les ha correspondido existir.

En nuestra investigación hemos constatado que el mundo de los niños no se construye de manera aislada sino en interacción. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desencadenan en la familia y la comunidad conllevan a la implementación de actividades que los mismos niños determinan y que los constituyen como sujetos críticos, creativos y autónomos a la vez que mantienen su patrimonio cultural. Es decir, una niña o un niño pueden ser músico, danzante, versador, conductor en diferentes momentos de su participación debido a sus cualidades e intereses. De modo que al descubrir sus propias capacidades se conocen a sí mismos y a su vez, experimentan formas de aprender y relacionarse con el mundo. No sólo en el entorno inmediato sino a través de las redes sociales, puesto que somos cultura viva en la sociedad actual. Los hallazgos que hemos encontrado permiten seguir construyendo, mantener y afianzar la diversidad. Experimentar una propuesta educativa intercultural y bilingüe necesariamente ha de considerar el buen vivir en relación al calendario agrofestivo local, así como las concepciones y prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada etapa de vida.

- Propiciar la apropiación, análisis y la sistematización de los saberes locales entre las nuevas generaciones para articularlos con la escuela y establecer nexos con otras instituciones de la localidad.

Consideramos que resulta fundamental fortalecer la educación propia, endógena o intracultural para avanzar hacia una educación intercultural bilingüe crítica. La sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la Huasteca constituyen un aporte para la formulación de políticas educativas que se implementan en México en el segundo nivel de educación básica, es decir, en la escuela primaria. Particularmente, me refiero a este nivel porque los niños y niñas transitan por un periodo de seis años hasta concluir la educación primaria, lo cual supone un espacio y tiempo que merece atención para que puedan articularse tanto el sistema educativo propio como el “oficial”.

En nuestro contexto, las bases para una educación intercultural bilingüe se expresan en la medida que este proceso de construcción sociopolítica y educativa propicia el encuentro entre diferentes instituciones (asociación civil, comisariado ejidal, escuela y familias) así como distintas generaciones para interactuar entre sí y apropiarse de los saberes como las prácticas culturales y lingüísticas del pueblo originario huasteco con énfasis en la relación sociedad-naturaleza-espiritualidad.

- Vivenciar una propuesta educativa que involucre a las autoridades de la comunidad, expertos indígenas, profesores, padres de familia, niños y jóvenes en el fortalecimiento del currículo comunitario y la implementación de una educación intercultural bilingüe.

Comprendemos que la EIB crítica⁵⁰, recíproca y equitativa es un medio para transformar las relaciones socio-culturales en el contexto educativo actual. Por ende, la participación de todos los actores involucrados resulta crucial, incluyendo al profesorado: “Yo vivo aquí y yo no sé muchas cosas que se hacen aquí. Pero sí me gustaría que yo teniendo primer año mis niños si crezcan con esa base” (Ent.

⁵⁰ Diferenciada, no funcional al sistema oficial, sino creada y recreada desde las iniciativas de las bases, desde dentro y desde abajo para el buen vivir de la comunidad.

Profra. Mily 25/02/2015). Esta apertura conlleva a modificar la identificación de los docentes como “sujetos históricamente subalternos y sometidos ideológicamente, entre otros dispositivos, a partir de la escuela monolingüe, monocultural y unificadora” (Bertely 2011: 14) en agentes educativos capaces de transformarse a sí mismos y los demás en respuesta a las exigencias y características del entorno, el currículo comunitario y el pueblo originario. Esta propuesta es plausible por cuanto existen iniciativas surgidas de la asociación civil y las familias interesadas en fortalecer la identidad cultural, a la vez que establecen nexos con las instituciones escolares, las cuales se encuentran bajo el régimen de escuelas urbanas. El afianzamiento de los saberes construidos desde la educación propia tiene cabida en el despliegue de actividades en las que participan (se incluyen) los docentes y los alumnos, así como expertos indígenas, padres de familia, líderes y autoridades..

- Desarrollar acciones que promuevan la sistematización de los saberes de la huasteca en diferentes ámbitos de la vida diaria.

En principio, la identidad cultural huasteca va más allá de la división política de los Estados. La huasteca como cultura y territorio de autoidentificación posee lenguas diversas, música (huapango), danza (según el calendario agrícola), alimentación (de fiesta, de ofrenda y de la vida diaria), cosmovisión, trabajo, relaciones comerciales, medicina y fiestas representativas (fiesta del maíz Elotlamanalistli, fiesta de los muertos Mijka Iljuitl o Xantolo, posadas y carnaval). Los saberes indígena-origenarios corresponden al contexto, se aprenden y se enseñan en interacción y comunicación. A su vez nos permiten visualizar la relación entre cultura, naturaleza y espiritualidad según los principios de la buena vida y salud para el bien-estar en el mundo.

Ciertamente, el fortalecimiento de una epistemología propia denota una forma innovadora y culturalmente pertinente de construir e implementar el currículo en el aula. A su vez, promueve distintos procesos de enseñanza y aprendizaje basados tanto en los elementos simbólicos como en las prácticas asociadas a los saberes de la cultura huasteca de lengua náhuatl. Trabajar en este sentido supone la contraparte a la historicidad de las reformas educativas implementadas en nuestro

país, en las cuales ha existido el predominio de la forma de pensamiento de occidente y ha generado un sistema de "colonialidad del saber" (Mignolo 2003), argumentando la preeminencia de un saber sobre otros e implantando la idea de que la ciencia de tipo occidental es el único conocimiento válido y certero.

La construcción de una propuesta curricular que dé cuenta de la diversidad y lo que implica vivir en una sociedad indígena-originaria permitiría distinguir que no es la desigualdad (contraída por los indicadores internacionales) sino el derecho a la diferencia (sustentada en el carácter pluricultural y plurilingüe de nuestras comunidades) el principio para una mejor calidad educativa y por consiguiente, una mejor calidad de vida.

- Impulsar la investigación por comuneros pertenecientes a la región a fin de contar con un enfoque que permita la realización de investigaciones con lógicas propias o nativas.

En nuestra investigación consideramos que más allá de la folklorización de los saberes indígenas en el aula, resulta indispensable el reconocimiento de la pedagogía indígena, las actividades, las formas de pensamiento y relacionamiento que dan cuenta de la riqueza de la diversidad cultural y lingüística que nos atañe a todos como humanidad. Además, puesto que los saberes surgen, se modifican o se recrean en los mismos pueblos indígenas debido a las circunstancias políticas, económicas, tecnológicas y sociales de la época actual, consideramos conveniente impulsar la investigación por comuneros de Tepetzintla para acercarnos a los modos en que se producen los conocimientos, procedimientos y valores desde lógicas propias o nativas. De esta manera alentaremos el afianzamiento de otros mundos o formas de vida y no su pérdida: "a veces somos originarios del lugar y no sabemos, desconocemos, ignoramos" (Profr. Anneline 25/02/2015)

- Establecer alianzas con asociaciones civiles para coadyuvar la promoción y ejecución de iniciativas en pro de la lengua originaria (náhuatl) y demás marcadores de la identidad cultural huasteca.

Efectivamente, el trabajo emprendido desde la A. C. constituye un proyecto no acabado, una búsqueda constante para mantener la identidad. Principalmente, en la formación de la niñez y la juventud como guardianes y “hacedores” del patrimonio de la Huasteca. Hasta ahora el proceso pedagógico emergente construido desde “Huitzitzilin, Unidos por la Cultura, Tepetzintla, Ver., A. C.” fortalece la vitalidad de los elementos identitarios del pueblo originario: cosmovisión, música, fiesta, trabajo, medicina, danza, religiosidad, relaciones comerciales y lengua originaria, los cuales a su vez dan cuenta de la educación propia. Situación que brinda a la sociedad un aliciente para enriquecer la diversidad y continuar abriendo brechas: “Alguien a quien ya le quitaron su lengua, a quien le quieren quitar el sustento de su vida que es el maíz, a quien le quieren quitar sus panteones, es decir, su memoria donde están enterrados sus huesos, sus muertos, hace que brote la indignación y te lleva a organizarte” (Carballo 2016: 01)

Referencias bibliográficas

Albó, Xavier

2009 Suma Qamaña= el buen convivir. En Revista Obets Buen vivir, Desarrollo y Maldesarrollo. No. 4 Diciembre de 2009. Alicante, España: IUDESP. 25-40.

Arguelles, Jazmín

2010 El maíz en la identidad cultural de la Huasteca veracruzana. La Paz, Bolivia: PLURAL/FUNPROEIB Andes

2008 “Aportes para una planificación lingüística desde los pueblos indígenas de México”. Revista Tellus. Año 8. No. 14. 237-243. Campo Grande: UCDB

Bartolomé, Miguel

1997 “Bases culturales de la identidad étnica” en Gente de costumbre y gente de razón. México, D.F.: Siglo XXI/INI

Baronnet, Bruno, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk

2012 “Introducción” en Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas, México, D.F.: UAM/CIESAS/UNACH

Berger, Peter y Thomas Luckman

1979 "La sociedad como realidad subjetiva". Capítulo III de su La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. 164-233

Bertely Busquets, María

2013 "Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural". En Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación 2002-2011. María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (Coord. general). México, D.F.: ANUIES/COMIE. 41-63

2011 Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. México, D. F.: REDIIN/UPN/CIESAS

2009 "Introducción" en Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas. México, D. F.: CIESAS 5-23

2000 Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós. 50-62.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron

1998 La reproducción. Elementos para una teoría social del sistema de enseñanza. México: Fontamara

Broda, Johanna

2000 "Ciclos de fiestas y calendario solar mexicana" en Arqueología Mexicana. Vol. VII No. 41, México, D.F.: Editorial Raíces/CONACULTA

Carballo, Mardonio

2016 "Ser indio en tiempos neoliberales". Eliana Gilet/ Desinformémonos. 13 de enero de 2016. p. 8

Choquehuanca, David

2010 "Hacia la reconstrucción del vivir bien" en Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de vida. América Latina en Movimiento. No. 454. Quito, Ecuador: ALAI. 8-13

Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

2010 Cédulas de información básica de los pueblos indígenas de México 1999-2010. En línea: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1327:cedulas-de-informacion-basica-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-&catid=38&Itemid=54

Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional

2005 Sexta Declaración de la Selva Lacandona. Montañas del Sureste Mexicano. Junio de 2005.

- 1996 Cuarta Declaración de la Selva Lacandona. Montañas del Sureste Mexicano. Enero de 1996.

Consejo Indígena del Pueblo Takana

- 2010 Aibawekuana etse pamapa aibawekuana takana. Saberes y aprendizajes en el pueblo takana. La Paz, Bolivia: Proyecto EIBAMAZ/UMSS/PROEIB Andes/UNICEF

Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC

- 2010 Construyendo el Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP. En Cxayu'ce Revista de Etnoeducación. No. 14 Agosto de 2010. Cauca, Colombia: CRIC/PEBI. 4-11

de Alba Ceballos, Alicia

- 2011 "Tensión Globalización-Crisis Estructural Generalizada" en Archivo conceptual. México, D.F.: CESU-UNAM
- 2009 "Horizonte ontológico semiótico en la relación espacio epistémico-teoría". En línea: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22a.htm> Fecha de consulta: 01/02/2012
- 2007 *Curriculum – sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México, D. F.: IISUE-UNAM/ Plaza y Valdés
- 2004 *Análisis Educativo del Discurso (ANEDI). Su posibilidad constitutiva a partir del Análisis Político del Discurso (APD)* México, D. F.: CESU-UNAM
- 2000 "Educación: contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas postmodernas. En Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México, D. F.: Plaza y Valdés-Seminario de Análisis de Discurso Educativo. 254 pp. 87-112
- 1998 *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R. L.

De León Pasquel, María de Lourdes

- 2010 *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios.* México, D. F.: Publicaciones de la Casa Chata/CIESAS
- 2005 *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán.* México: CIESAS-INAH

De Sousa, Boaventura

- [2009] 2011 *Una epistemología del sur.* México, D. F.: Siglo XXI editores/CLACSO Coediciones

Dietz, Gunther

- 2011 Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. Revista de Antropología Iberoamericana. Vol, 6, Núm. 1, enero-abril Madrid: AIBR. 3-26

Dussel, Enrique

- 2000 Europa, modernidad y eurocentrismo. En La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Edgardo Lander (editor). Buenos Aires, Argentina: CLACSO/UNESCO/Ediciones FACES/UCV.41-54

Eribon, Didier

- [1989] (2004) "Tercera parte. Militante y profesor en el Collège de France..." en Michel Foucault. Barcelona: Anagrama. 245-413

Escobar Guerrero, Miguel et al.

- 2010 Descifrar tu mirada de Caledonia a Playa Careyes. (3 ed.) Valencia: Ediciones La Burbuja.

Foucault, Michel

- [1970] 1992 El orden del discurso. Trad. Alberto González Troyano. Buenos Aires: Tusquets Editores.
[1964] 1967 Historia de la locura en la época clásica I. México: FCE.

Freire, Pablo

- 1976 Cultura y liberación. Conferencia dictada por Pablo Freire en São Tomé el 12 de Diciembre de 1976. (Traducción de Miguel Escobar Guerrero)

Garibay Kintana, Ángel María

- 1943 Huehuetlatolli, documento A. Tlacolán Vol. I Núm. 2. México: La Casa Editorial de Tláloc. 31-33

Gasché, Jorge

- 2005 "Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global", en: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 27 / No. 1 / Enero-Junio 2005 / Nueva Época. 177-200.
2010 "De hablar de educación intercultural a hacerla". En Revista Mundo Amazónico 1..111-134

Geertz, Clifford

- 1973 "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture". In *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books. 3-30.
1994 Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós Básica.

- Gómez Martínez, Arturo
2002 Tlanetokilli. La espiritualidad de los nahuas chicontepecanos. México: CONACULTA
- González, Susana y Gonzalo Camacho
2000 La música del maíz Estudio etnomusicológico desde una perspectiva semiológica en la región Huasteca. Congreso de la Sociedad Española de Musicología. 25 al 28 de octubre del 2000. Barcelona, España.
- Grillo, Eduardo y Grimaldo Rengifo
1988 Agricultura y cultura en los Andes. La Paz, Bolivia: HISBOL
- Grossberg, Lawrence
2009 El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. Tábula Rasa, Núm. 10, enero-junio, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia. 13-48
- Gudynas, Eduardo
2010 Si eres tan progresista ¿Por qué destruyes la naturaleza? Neoextractivismo, izquierda y alternativas. Ecuador Debate No. 79 Quito, Ecuador: CAAP. 61-81.
- Hernández Mateos, P. Crispín
2010 "Solemnidad de Todos los Santos". En Discípulos. Revista de Animación Pastoral. Diócesis de Tuxpan. Año 1. Noviembre 2010. No. 11. XXV Asamblea Diocesana de Pastoral. Tuxpan, Veracruz: Diócesis de Tuxpan
- Huanacuni, Fernando
2010 Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. La Paz, Bolivia: III Convenio Andrés Bello y el Instituto Internacional Integración. 37-38.
- Illich, Ivan
[1971] 2011 La sociedad desescolarizada. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas
2001 "Título Primero. Capítulo I de las Garantías Individuales. Artículo 2". En Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En línea <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=> (Consulta: 31 de marzo de 2011)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía

2010 México en cifras. Información nacional, por entidad federativa y municipios. Tepetzintla, Veracruz de Ignacio de la Llave.
<http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?ent=30>
(Consulta: 28 de marzo de 2011)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

2013 ¿Qué es PISA? En línea:
<http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa>
En línea: Fecha de consulta: 04/01/2015

¹
Lander, Edgardo

2000 Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Edgardo Lander (editor). Buenos Aires, Argentina: CLACSO/UNESCO/Ediciones FACES/UCV. 11-40

Laclau, Ernesto

1990 Primera Parte “Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo” en Laclau, Ernesto Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo Buenos Aires: Nueva Visión. 19-99

Lenkersdorf, Carlos

2002 Filosofar en clave tojolabal. México: M. A. Porrúa.

[1996] 1999 Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales. Lenguas y sociedad, naturaleza y cultura, artes y comunidad cósmica. México, D.F.: Siglo XXI-UNAM

León-Portilla, Miguel

1965 “Los huastecos, según los informantes de Sahagún”. En Estudios de cultura náhuatl. Vol. 5 México, D.F.: IIH/UNAM. 15-29

1958 “El concepto náhuatl de la educación”. En Siete ensayos sobre cultura náhuatl. México, D. F.: UNAM

López Austin, Alfredo

1980 Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas. México, D. F.: UNAM/IIA

López-Hurtado, Luis Enrique

2005 “Trece claves para entender la interculturalidad en América Latina”. En M. Samaniego y G. Garbarini (comp.) Rostros y fronteras de la identidad. Temuco: Universidad Católica.

2004 “Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente”. En Elisa Vílchez, Silvia Valdés y María Rosales (eds.) en Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos:

educación, medicina, derecho y etnodesarrollo. Lima: CILA, UNMSM, UNE, UNALM, PROEDUCA, PROEIB Andes, CAAP.

Macas, Luis

2010 "Sumak Kawsay: la vida en plenitud", en: Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de vida. América Latina en Movimiento. No. 454. Quito, Ecuador: ALAI. 14-16

Maurer, Eugenio

2006 Nohptesel ta stojol bats'il k'op sok bats'il tael k'ahyinel; sok ta stojol kaxlan stael sk'ahyinel sok ta stojol castilla k'op. México, D.F.: CEIB

Medina, Javier

2011 Acerca del Suma Qamaña. En Vivir bien: ¿paradigma no capitalista? Ivonne Farah y Luciano Vasapollo (Coords.) La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA/SAPIENZA/Oxfam

Medina, Patricia

2003 "Niños mayos: movimientos, danza y apropiación de las prácticas festivas". En Tramas, subjetividad y procesos sociales. No. 20. Enero/Junio 2003. 121-148

Mignolo, Walter

2003 "Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica". En Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as 'ciências' revistado. Boaventura de Sousa Santos (ed.) Lisboa: Edições Afrontamento. 631-671

Niel, Maïte

2011 El concepto del buen vivir. Madrid, España: Universidad Carlos III de Madrid

Morín, Edgar

2003 Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Olivé, León

1999 Multiculturalismo y pluralismo. México: Paidós Ibérica.

2013 "Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico". En Educación Intercultural a Nivel Superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. Sergio E. Hernández et al. (coord.) México, D. F.: UIEP/UCIRED/UPEL.35-50

Organización de las Naciones Unidas

2007 Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.

En línea www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

2011 “El Grupo de Alto Nivel sobre la EPT va a recalcar cuán urgente es alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en 2015”. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En línea

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2653%3Ael-grupo-de-alto-nivel-sobre-la-ept-va-a-recalcar-cuan-urgente-es-alcanzar-los-objetivos-de-la-educacion-para-todos-en-2015&catid=100%3Aen-portada&Itemid=449&lang=es

(Consulta 16/03/ 2011)

2003 Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. En línea <http://portal.unesco.org/es/ev.php> (Consulta: 24/03/2011)

1990 Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. 5 al 9 de marzo de 1990.

En línea: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

(Consulta 04/01/2015)

Organización Internacional del Trabajo

2010 Conclusiones del Encuentro Latinoamericano de Gobiernos, Pueblos Indígenas, Empleadores y Trabajadores sobre Niñez Indígena y Trabajo Infantil. Cartagena de Indias. 8 al 10 de marzo de 2010.

Orozco, Bertha

2011 Origen de la noción flexibilidad y su llegada al campo del currículum; más allá de la visión de economía informacional. En Currículum; experiencias y configuraciones conceptuales en México. Bertha Orozco Fuentes (Coord.) México, D. F.: UNAM/Plaza y Valdés. 67-102

Osorio, Jorge

2004 “Profundizando el aporte de la educación popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe; periodo 1993-1997” en La piragua No. 20 México, D. F.: CEAAL

Rancière, Jacques

2003 El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Trad. Núria Estrach. Barcelona, España: Laertes

Reyes Sanabria, Saúl

2005 Wejen Kajen; la educación vista desde los pueblos originarios de Oaxaca. En IV Foro Latinoamericano de Educación Intercultural,

Migración y Vida Escolar. Miguel Ángel Rodríguez y Sandra Aguilera (Comp.) México, D.F.: CONALITEG-CGEIB. 134-152

Rivera Cusicanqui, Silvia

1999 "Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad". En Encuentro México-Bolivia sobre Cultura, Identidad y Globalización, M.A. García Blanco (comp.). La Paz, Bolivia: Uma Phajsi Ediciones

Rockwell, Elsie

2009 La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós/Voces de la Educación.

Rogoff, Bárbara

1993 Aprendices del pensamiento. Barcelona: Editorial Paidós.

Sahagún, Fr. Bernardino de

2006 Historia general de las cosas de Nueva España. Escrita por fr. Bernardino de Sahagún franciscano y fundada en la documentación en lengua mexicana recogida por los mismos naturales, edición, numeración, anotaciones y apéndices de Ángel María Garibay K., México, D. F.: Porrúa

Sartorello, Stefano

2014 "La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México". En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19. Núm. 60, enero-marzo, 2014. México, D. F.: COMIE. 73-101

Schwartzman, Simon

2001 "El futuro de la educación en América Latina y El Caribe". Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO. 3-44

Secretaría de Educación Pública

2000 La Educación en el Desarrollo Histórico de México I. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Segundo semestre. México: CONALITEG

Sichra, Inge

2001 "Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior" en María Heise (comp. y ed.) Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: Programa FORTE-PE. 193-202.

- Sprajc, Ivan
2001 "Problema de ajustes del año calendárico mesoamericano al año trópico". En *Anales de la antropología*. Vol. 34. Año 2000. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Antropológicas/UNAM
- Stresser-Péan, Guy
2006 "La Huasteca: historia y cultura". En *Arqueología Mexicana*. Vol. XIV. Núm. 79. México, D.F.: Editorial Raíces/CONACULTA.32-39
- Taboada Leonetti, Isabelle
1990 "Stratégies identitaires et minorities: le point de vue du sociologue", en *Strategies Identitaires*. París: PUF.
- Torres, Alfonso
[2007] 2011 *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho
- Torres Santomé, Jurjo
2010 *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata
2014 *Currículo intercultural, redes y comunidades globales de aprendizaje colaborativo*. En *Leitura: Teoría & Prática Associação de Leitura do Brasil (ALB)*, Vol. 32, nº. 63, (Dezembro, 2014). 51 – 75
- Trigos, Maritze
2001 "Aspectos generales de la socialización". En Ministerio de Educación Nacional de Colombia (comp.) *Etnoeducación: conceptualización y ensayos*. Bogotá: MEN-Etnoeducación. 231-251
- Tubino, Fidel
2005 "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político". En *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero de 2005. En línea: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>. (Consulta 04/03/2016)
- Unión de Maestros de la Nueva Educación
2009 *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*. México, D.F.: CIESAS
- Villanueva, René
1997 *Cancionero de la Huasteca*. México, D.F.: IPN
- Vygotski, Lev Semionovitch
1979 "Interacción entre aprendizaje y desarrollo: la zona de desarrollo próximo". En *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo. 123-140.

Walsh, Catherine

2007 "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. En El giro decolonial; reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comp.) Bogotá: Siglo del Hombre Editores/IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana. 47-62

Wittgenstein, Ludwig.

1988 Investigaciones filosóficas. México, D.F.: IIF-UNAM

Yuni, José A. y Claudio A. Urbano

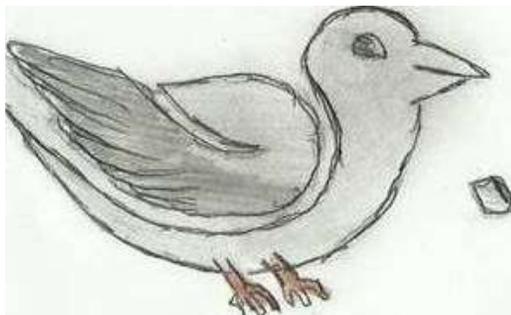
2005 Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas. 107-118

Anexo 1. Chikomexochitl

El alma del maíz

Kijtouan ueuetsintsij tlen Chikomexochitl ne sintli. Tosintli tlen nochi tonali kanopa tijtlakua uan titekiti ipan mila. Kipia miak amokinkeskauitl, uejkajia istoya pan nopa kali se piltenantsij uan ichpokatl. Se ichpokatl, san se siuakonej axnamike, kuali ichpokatl eliaya uan yejyektsij. Se tonali atlakuito neka apan. Kemaj mokuepki tlachixki uejkapan uajka kita se total kikauiliko se xinachtli pan ikamak. Teipaj yajki ichan, Ichpokatl mokuesoa pampa ya ikoneuaj jelyaya uan axkipia ichaneuaj, Ne siuatl axkipia tomin. Uan tenan mojlia ka mikis isuakonej uan ipilixui. Kintepan se tonati ikone mokati uan ipiltenantsij kiuka ka inana. Uajka ichpokatl kijli:

Cuentan que Chikomexochitl es el maíz. Sí, el maíz que diariamente consumimos tal y como lo conocemos en la actualidad. Resulta que hace mucho tiempo vivía una anciana con su hija. La muchacha no estaba casada pero era muy bonita y joven. Un día que ella regresaba de traer agua del río miró hacia arriba y entonces, un pájaro le dejó algo en la boca. Ella sin darse cuenta comió eso que sentía en su garganta. Después pasaron los días y era como si nada hubiera ocurrido. Pero luego de unas semanas, resultó que estaba embarazada. La abuelita y la muchacha no entendían por qué sucedía esto y no sabían qué hacer porque vivían solas y tal vez no podrían atender el parto. Así pasaron los meses y por fin el día llegó. La muchacha comenzó a sentirse mal, pensaba que en cualquier momento podrían morir ella y su hijo, pero la abuelita con sus conocimientos como partera ayudó a su hija, la asistió hasta que el bebé estuvo a salvo. Cuando el niño ya estaba listo para ser presentado a su mamá, la muchacha le pidió a la anciana que se acercara. Allí le dijo con voz baja:



Dibujo elaborado por David Hernández. Huitzililín.

- Nonana, kemaj nimikis ipan tochan kimokuitlouis nokone .itas. Kemaj moxiui moskaltis, ya techpaleui.
- -Madre, yo me voy a morir, te pido por favor que cuides al niño. Cuando él sea grande, él te ayudará en lo que necesites

Ueyinana mochokayaya uan mokuesouayaya. Ya axkineki tlen ichpokatl mikis. Kemaj piltenantsin kinmaka ne konetl ipan kaliktik ichpokatl axueli iyotia. Uajka ya mokajki tenan mijka, inan konetsij.

La abuelita comenzó a llorar de tristeza, mientras le decía a su hija que ella se iba a poner bien. Justo cuando la abuelita le dio el bebé a la muchacha para que lo abrazara, ella comenzó a despedirse y en unos minutos murió.

Ipiltenantsij kitlamakayaya konetsi uan nochipa kichiuiiyaya ikoton. Kemaj iueyinana ueli kikuajtlayaya ipestletl uan kuikayaya mila. Neka ipiltenantsij kinextiliayaya ken tekitis pilokichpiltsin. Teipaj telpokatixki uelkiya tekipanoa. Kemantika maseualmej kitlatlayaya:

La anciana tuvo que hacerse cargo del niño. Lo cuidó dándole comida, le confeccionaba ropa nueva cada vez que podía y casi siempre lo llevaba a la milpa para que aprendiera las labores del campo. Tiempo después el niño pasaba largo rato en los sembradíos. Cuando los comuneros lo veían le preguntaban con insistencia:

- Okichpil, ¿kampa istok teta? Notata tekitiaya mila –ne ockihpil kijtousa nochipa-.
- -Niño, ¿quién es tu papá? Mi papá anda en la milpa -respondía el niño sin titubear-.



Dibujo elaborado por Alondra Valdéz.
Huitzitzilin.

Kejni ne konetl mochikajki uan elki se telpokatl. Uajka telpokatixki kitokayaya etl, chili, ayojtli, pipian, tomatl, iyakililtl, kolantoj, tlalkamojtli, kuakamojtli, ouatl, kuantlajtli uan akouiyaya sapotl, kuatsapotl, manko, kuaxilotl, tamarindo, kuaxokotl, limonkuauitl, lalax uan koka. Kemantika telpokatl kitekiyaya nopali, xako, pitaya uan pichokokuauitl. Uejkaya kitokayaya sintli axueliya moskaltia. Nochi kuestik sintli axmoskaltiyaya.

Así transcurrieron los años y poco a poco el niño se convirtió en un joven. Él trabajaba en la milpa cultivando frijol, chile, calabaza, pipián, tomatito, mesís, cilantro, camote, yuca y frutos como zapote, mamey, mante, mango, tamarindo, jobo, limón, naranja y anona. A veces conseguía nopales, jacubes, pitayas y pichocos en cada temporada.

También sembraba maíz, pero en aquel tiempo, el maíz apenas era una planta pequeña con unas mazorcas que casi no tenía dientes porque su olote era muy ancho y grueso.

Kemaj telpokatl tekiti ka mila isi kijtous tlen ipilixui kichiua kualtitok sintoka uan tenan san mopaktok. Kemantika ueyinana kijtous tlas kamati kemaj tlas ijkijki uejkapan pampa neka istok isiuakone. Nochi tlen ichpokatl kijli inan nelia panoka.

La abuelita se sentía muy contenta porque su nieto sabía trabajar para ayudarla a mantener su casa. De vez en cuando miraba al cielo y le agradecía a su hija por haberle dado un nieto. Parecía que la promesa de la hija se estaba cumpliendo.

Uajka tenan mokuesoua pampa ichanpoyouan kijtous miak tlamantli uan ya axkineki tlas kiki. Ichanpoyouan tlatlanijkej axkia itata ixui. Nojkia maseualmej kualantokoj. Teipaj kikolijkej nopilixui ayok axkineki ka ma youi mila pampa nochi mili kipiaya iteko. Kejni kijtous tlen milmej kipia ininteko uan ixui axkipia itata.



Dibujo elaborado por
Linda Morales.
Huitzililín.

Esta tranquilidad y alegría de la abuelita poco a poco se fue acabando debido a los comentarios que los comuneros llevaban a sus oídos. Los vecinos se atrevían a cuestionar sobre quién era el padre de su nieto y muy molestos le pedían a la abuelita que le dijera a su nieto que ya no se acercara por las milpas, porque cada terreno tenía dueño y ellos nunca habían visto al supuesto papá del joven.

Kemaj telpokatl youiyaya kampa istok milmej maseualmej tsakuiliaya ojtli. Ayok kinekej ka ma youi mila, ayok kineki kitasej mila. Nochi tatamej kulankej pampa ni telpokatl tlauei yayiyayaj mila. Axkinekej ka ma tlaneuati mila. Se tonati ichanpoyouaj kijtous tlen ipiltentansi mikis uan ayok kemaj istok pan ichan. Telpokatl axkinchiuili tlen ininjuanti kitlatlaniyaya.

Esta situación de enojo de los comuneros cada vez se fue acentuando más y más. Cuando veían pasar al joven por el camino que conducía a su milpa, lo retaban

diciéndole que nadie tenía que vigilar las milpas de los demás porque no se lo había pedido y porque no les agradaba que alguien estuviera todos los días paseándose por allí. Hubo algunos que lo amenazaron diciéndole que si volvía a los terrenos ya no iba a encontrar a su abuelita en su casa. Pero el joven no tenía miedo y no hacía caso a las palabras de los señores comuneros.

Teipaj, telpokatl meuayaya kualkan. Ya kiljui isi tlen tlakuasej melauak pampa ya tekipanoti mila uan uejkauati mila. Uan ipiltensij kiljui ka ma axtlayouili. Tenan kineki ma telpokatl istok ka ichan uan san axueli. Ya kijtous axtleno. Telpokatl kiljui iueyinana ma kiuatani olosintli kejni kipiasta sintli. Telpokatl nejnemis ka mila uan iajki nochi tonati, se miljuitl mila tekitiaya.

El tiempo pasó y un día el joven se levantó muy temprano. Le pidió a su abuelita que almorzaran cuando apenas estaba amaneciendo. Así, mientras comían el joven le dijo a la anciana que esta vez iba a trabajar más que antes y que no regresaría pronto. La abuelita se preocupó por aquello que decía su nieto e intentó detenerlo pidiéndole que no saliera de la casa. Pero fue en vano porque el joven estaba muy decidido. Incluso al ver la desesperación de su abuela le recomendó que cuando tuviera hambre no se preocupara, porque al raspar los olotes iba a tener maíz para hacer la comida. El joven caminó rumbo a la milpa y allá estuvo todo el día.

Tenan mokuesoyaya ka axasi nopilixui uan ya kinekiyaya kimatis tlenke kiuatanis olosintli. Ueyinana pan se chikiuitl kitema sintlaoyali. Teipaj kikuito ome olosintli uan kiuatani. Uajka tenan kita ma kiskia sintli uan olotl. Nopa kineltokajka tlen kijli ipilixui. Isi istokaya san pantokya pampa kipia sintli uan oksepa mokuesoyaya pampa axkimatiaya kampa nejnemiyaya ne telpokatl.

La abuelita se sentía angustiada porque su nieto no había regresado y en ese momento tuvo la curiosidad de saber si era verdad aquello tan extraño que le había recomendado. La anciana fue por su canasto donde depositaba los olotes de las mazorcas desgranadas. Buscó los mejores olotes, es decir, los más grandes, largos y con mayores marcas de semillas. Agarró dos y los acomodó uno sobre otro para frotarlos. Así al rasparlos la abuela descubrió algo que no podía creer: de los olotes salían semillas de maíz nuevo. Su nieto le había dicho la verdad. Estaba contenta por ello, pero le preocupaba no saber dónde se encontraba su nieto.

Kejnopa tatamej mosentilijkej pampa inyouiyaya ka milmej. Inijuantij mosaniluijkej kisosontekisej sintoktli uan kitlatisej ka ayok ias mila telpokatl. Kejni ya axkijtouayaya ma itata nejnemiyaya ka mila. Tatamej kilnamikej ma telpokatl axkemaj ias nopa milmej.

Mientras tanto, los comuneros se estaban reuniendo para ir a las milpas. Habían decidido quemar todas las plantas de maíz para que el joven ya no regresara más por ahí y así dejara de decir que su papá “anda a la milpa”. Pensaban que al no existir

ningún sembradío ya no habría ningún motivo para toparse con el joven y de este modo, él se alejaría para siempre de allí.



Dibujo elaborado por Yusdivia Hernández. Huitzililín.

Maseualmej kitlalijkej kuauimej pan nautl uan nepantla. nochi maseualmej kitlalijkej, kitlatixkej ininmila. Ne tlikomoktli isak nejnemi pan milmej uan kampaueli tlapopoka. Kejni uampoyouaj kichijkej ma ayok panos pampa kikokolijkej tepolpokatl kuantenkej kitlalijkej kuauimej. Injuantij kitlikuakejchijkej ka ma tlatla nochi, nochi tlatlak mila, kuantitlantli uan tepemej tlatlakej.

Los comuneros buscaron leña seca e hicieron montículos en el centro y en las cuatro esquinas de cada terreno. Al mismo tiempo todos prendieron fuego en las milpas. El incendio pronto se propagó por los cerros y todos veían con asombro lo que estaba sucediendo.

Axuelkej kiseuia tlanki tlatlak. Nikan uan uejka miak mixtli mokajki tenextik. Iluikatl nojkia mokajki tenextik pampa kipia miak mixtli ejeliuis uan popoktli ma kisayaya kampa kitlalijkej. Pan youali peua tlaueysi. Uajka ne titl tlaseui. Ne youali axaka youi pampa axonka ojtli, axaka kinekiyaya kisa ka ojtli, nochi istokej kaliktik. Melauak tatamej, siuamej, okichpilmej uan nochi maseualmej kita ika mokuesoua kenikatsaj istokej inmilmej, tepemej, axonka ojtli uan yonkuaojtli.

Dicen que este incendio duró horas y horas, parecía que no iba terminar nunca. Sin embargo, las nubes se fueron oscureciendo. El cielo se volvió gris por el humo del incendio y el anuncio de las nubes que se desplazaban en todas direcciones. Al anoecer comenzó a llover. La lluvia apagó el fuego provocado por los comuneros y también apagó los enojos y molestias que ellos tenían. La noche pasó tranquila, nadie salió de su casa. Fue al día siguiente cuando los hombres, mujeres, niños y en fin, toda la comunidad salió a mirar cómo habían quedado sus terrenos después de aquel fatal suceso.

Kemaj maseualmej asitoya ka inmila kiukajkej sinolomej. Kijtouan ueuetsitsij tlen nojkia tonelsintli amo nochi otlatlak, kijtousa tlen sintli otlatlak mokajki yayauik, tlauei

yayauik sinolotl ma kokajki youali. Inijuantij kiukajkej pan inchikiui sinolomej. Uan onkayaya miak sintli, seyok sinolotl tlen xikisejki elki sinkostik. Sinolomej kipia ni neltonamitl. Nimanok kiukajkej yolik sinolomej ika titl. Nochi maseualmej kineki kiuka san se uan axonkayaya ejeliuis. Seyok kineki chichilsintli tlen tlatlaktik uan san sekinok kiukajkej sinolomej. Nojka onkayaya miak sintli tlen axtlatlak. Ne sinolomej omoka chipauak sintli.

Cuando los comuneros llegaron a las milpas recogieron algunas mazorcas. Había sucedido algo increíble. Resulta que las mazorcas que más se chamuscaron quedaron negras, tan negras como la noche. Esas mazorcas dieron origen al maíz negro. Las recogieron todas y las echaron en sus canastos. Pero no fueron las únicas, también encontraron mazorcas que apenas se doraron por el fuego. Al recogerlas vieron que estas mazorcas eran el principio para el maíz amarillo. Su color era como los rayos radiantes del Sol. Luego, entre los montículos que aún tenían alguna llamarada escondida vieron que había mazorcas al rojo vivo, estaban en medio del fuego que todavía no terminaba de consumirlas. Estas mazorcas se veían tan bonitas que todos querían llevarse por lo menos una, pero las mazorcas de maíz rojo fueron las más escasas y no todos consiguieron guardar alguna para sembrar sus semillas. Además, de modo insólito, hubo unas mazorcas que permanecieron sin sufrir daño. Así es, las mazorcas a las que no les pasó nada se quedaron blancas, sus semillas permanecieron con su color tan limpio y puro. El fuego no las alcanzó y por eso continúan dando vida al maíz blanco.

Tenan axtlen kichijki mosenkajki. Isi pakiayaya pampa ixui elis sintli. Telpokatl kualikaj sintli, xinachtli uan sintekitl. Kejni ka nopa sintli pejkej tekiti pan ichinanko. Maseualmej sintokayaya ompa kitokej pan Tonalмили uan Xopamili. Ompa pan ne xiuitl.

La abuelita se había quedado callada. Ella en su inmensa sabiduría estaba contenta porque ahora no le quedaba duda de que su nieto era el alma del maíz. Estaba convencida que ese era el trabajo que su nieto había dejado para los demás: el cultivo de las variedades de maíz. Así pasó el tiempo y los señores sembraban en cada temporada el maíz de su mayor agrado.

Nochi tatamej, siuamej, telpokamej, ichpokamej, konemej uan ueuetsijtsij san pakiayaya pampa kipia nau sinolomej: yayauik, kostik, chichiltik uan chipauak. Nochi nanamej kichiuayayaj atoli, tlaxcali, piltlaxkali, tamali, xamitl uan sekinok. Teipaj, maseuajmej kitajkej ma pejki tlanki sintli. Uampoyouaj axueli tlakua elotl uan siuamej axkipia tixtli uan axkichiua tlaxkalimej. Tlanki sintli uan tlanki elotl uan tlaxkali. Kejni panoka kemaj totatamej istokej pilkonemej. Axonkayaya sintli. Kemaj maseualmej tiankisoto axonkayaya sintli. Kikajkej sinolomej axkioxkej, kikajkej ka xinachtli. Kitlalankej sintli ipan xajkali, axkioyaya pampa kinekiyaya sintokas.

Todos se sentían felices por las variedades del maíz para hacer atole, tortillas, bocoles, tamales, gorditas, chabacanes, chamiles y sopas. Pero esta aparente felicidad tuvo un momento de crisis: el maíz comenzó a escasear. Las plantas de maíz crecían pero las mazorcas tenían pocos “dientes”, sus semillas no llenaban el olote. Poco a poco la gente se quedó sin comer elotes y sin masa para hacer las tortillas. Dicen que esto sucedió cuando nuestros papás eran niños. En ese tiempo, la gente se quedó sin maíz, no había en ningún lado. Ni siquiera había maíz en la plaza donde todos venían a comprar. El maíz se agotó. Las poquitas mazorcas que habían guardado no las podían comer porque estaban reservando sus semillas para la siembra.

Kitokayaya sintli san uakiaya. Axakin kipiaya sintli. Iajkej mila tatamej uan kitekito kuaxilot. Maskej xoxouik kitekito kuaxilot uan kikuajkej, kimanelojkej uan achi tixtli xoxok kuaxilotl uan kichijkej tlaxkaltsitsi uan ka nopa mayankapanokej. Nojkia kimanayaya achi etl uan kitemilyaya xoxok kuaxilot. Uan kikuayaya nochi tonali.

En esos momentos tan difíciles, los comuneros tuvieron que buscar una alternativa. Fueron a sus milpas y cortaron los racimos de plátano que tenían. Aún cuando no tuvieran frutos maduros, los señores llevaron los racimos de plátano a sus casas. Las señoras hicieron una masa con los plátanos verdes y elaboraron unos bocoles. También pusieron unos trozos de plátano en sus ollas de frijoles. Así comieron durante varios meses.

Uajka mokuesoyaya nochi maseualmej. Ipiltenantsij telpokatl axmokuesoyaya ka axonka sintli pampa telpokatl kijli ma kiuatani olotl pa ya kiski sintli. Isi axmokueso. Tenan kitlalankayaya olotl kaliktik pampa kejni kijli ixui. Kemantika ueyinana kintlamakayaya piyomej kinsintemiliaya. Ya kiuika sintli pan chikiuitl. Pan se kichiuayaya tlaxkali, achtopa tenan nexketsa, kimolonia atl uan kitlalia sintli pan nexkomitl. Axaka kipouilyaya ka ya kipia sintli pampa ya majmauiyaya.

Todos estaban preocupados por la escasez del maíz, menos la abuelita porque ella tenía un secreto que los demás ni siquiera habían imaginado. La abuelita guardaba los olotes que su nieto le había dejado. Cada vez que necesitaba maíz nuevo para poner niscón o para darle de comer a los pollos solamente raspaba dos olotes y ya tenía su canastito lleno de semillas. Pero esto no lo podía decir a sus vecinos porque le daba miedo que ellos fueron a planear su desaparición.

Se tonati nochi tatamej kuikayaya ikuachiki ka mila uajka kikajkej chokayaya pan ojtli se konetl. Maseualmej momajmajtijkej pampa axaka kitakej. Tatamej kintokatoyaya pilsintli. Ejekapan kikajkej chokistli. Uajka mokuesojkej tatamej tlen kichijkej uan tlatlankej ka intokasej.

Un día los comuneros llevaron a sus terrenos los canastos con las semillas que habían guardado para sembrar, pero en el camino escucharon que alguien lloraba. Se

asustaron y de inmediato creyeron que se trataba del joven que había regresado, pero no había nadie. Era muy extraño porque ellos sentían su presencia en el camino, como si él joven los viniera siguiendo pero no era así. Solamente el viento traía a sus oídos el llanto de alguien que no veían. Los señores le pedían disculpas al joven por haberse portado mal ante él y también le pedían permiso para sembrar.

Ipan melauak tonati tlakamej mosentilia pan tlali kampa kintokasej inmila. Tochaneuaj tekítiti sintsiy ika “sempaleuilstli” pampa uelis kichiuas ni tekítl san se tonali ni sintokajketl.



Dibujo elaborado por David Huitzililín.
por Hernández.

Tlakamej mopoleuiyaj pampa nochi chinanko euanij. Kemantika kichiuaj se sakauili kemaj sintoka, kejni tlalchanej kiselikan se tlamana. Ipan tochanti nanamej kichiuaj piotlakuali, tlaxkali uan cafentsin uan nochi tlen kinekisej sintokanij, nojkia inijuantij kitlatlia se kaxitl pan ne tlaixpa. Nanamej axyoui ne mila pampa amo moaxilia. Teipaj tlaueysi uan kuali moskalti toksintli. Kejni nanamej atochiuasej.

Los dueños de los terrenos y sus hijos no huyeron, se quedaron en sus milpas y sembraron las semillas en hileras. Hacían una excavación y depositaban unas cinco o siete semillas. Así lo hicieron hasta terminar la extensión que les correspondía. Cuando llegaron sus casas contaron a sus familiares lo sucedido y entonces, decidieron hacer una comida para ofrendar y para convivir con alegría pues esperaban obtener una buena cosecha. Ante estas peticiones, la lluvia favoreció para que pronto germinaran las semillas de maíz en sus milpas. En unos quince días ya se veían las plantitas y en un mes ya estaban apareciendo los jilotes.

Tochaneuaj kemaj yakualtitok elotl mosentilia uan youi ipan mila elokuiti. Nanamej kitlaliykej elomej: se elotl kaliktik, seyok kampa istok tlixiktli, se elotl pan tlaixpan uan tlapochuia ka ma kuali eli mili, seyok xajkali, se elotl pan ojtli uan seyok kampa tochaneuaj titlakuasej. Teipaj tochaneuaj kichijkej tsopelik xamitl pampa san paktok pan tochinanko. Kemaj peykej miltotia kichijkej ome pamitl. Nochi kitokilia ueuetlakatl. Inijuantij miktotijkej eyi tlatotsontli.

Cuando los comuneros recogieron los primeros elotes, los llevaron con gusto a sus familias. Las señoras pusieron un elote en la puerta de la casa, otro en el fogón, uno en la mesa, otro en una casita donde los iban a almacenar, uno más en el altar, otro en el zaguán y por último, uno en la cocina. Así agradecían por los frutos obtenidos y echaban incienso para que su mensaje llegara a las divinidades. Después comenzaron a hacer chamiles dulces para festejar la alegría que el maíz había traído a sus hogares. Hasta hicieron un baile con huapango en la galera.

Maseuajmej kichiuaj se ijuitl pan sinkuitiui. Kemaj tlanki injuantij kikuajtllia se kuali tlakuali: piyo ika miak chili uan tlaxkalimej. Uan kisenkua nochi tlen istokej. Teipaj yolpakij nochimej. Miak tochaneuaj ualajkej tochinanko uan istokej ka tochan.

Para la segunda cosecha también hicieron una fiesta. Cuando por fin cosecharon el maíz “nuevo”, todos en la comunidad prepararon una comida. Hicieron mole con pollo y tortillas calientitas. Los comuneros invitaron a sus parientes cercanos y aquellos que no veían desde hacía buen tiempo.

Aman tochinanko Los Ajos kimokuitlauia sintli. Ompa sintoka: Tonalмили uan Xopamili. Axkineki ma poliui tosintsij yeka kichiuia iljuitl. Inijuanti nelia tlapaleuiaya kampa mila uan ininchan. Youi nanamej, tatamej, konemej uan motiochijketl. Sempa mokuapajaya youi ka tiopan uan ompa kinkaua toteotsij. Ni tlatlanilistli tijchiua kemaj peua tosintoka.

En la actualidad los comuneros de Los Ajos, mantienen el respeto hacia el maíz y en cada temporada, ya sea Tonalмили o Xopamili ellos demuestran su agradecimiento a las divinidades con alegría. Saben que el maíz es su sustento de vida y no quieren por ningún motivo volverlo a perder.

Kijitoua maseualmej tlen tenan mijki kemaj ya istok ueuetsitsij. Uan aman telpokatl istok ka mila. Yeka kampa san se akaya nejnemi tlakaki ma telpokatl ualaj pan ojtl. Uajka ankikaki amechtokioui sintelpokatl Chikomexochitl. Ne tonal sintli tlen kimokuitlauia tochaneuaj uan nochi maseualmej. Kejni uelis tijnextisej totlalnamikilis tlen tojuantij maseualmej tijchiuaj. Tlaskamati Chikomexochitl.

Dicen que la abuelita ya no vive porque hace mucho murió de viejita, pero lo que continúa sucediendo es la presencia del joven del maíz en la milpa. Por eso cuando alguien va solo a cosechar siente como si alguien viniera caminando detrás de él. Esa es la sombra del maíz que nos rodea y nos vigila hasta nuestros días.



Dibujo elaborado por
Alondra Valdéz.
Huitzililín.

Anexo 2. Mijka iljuitl

La fiesta de los muertos

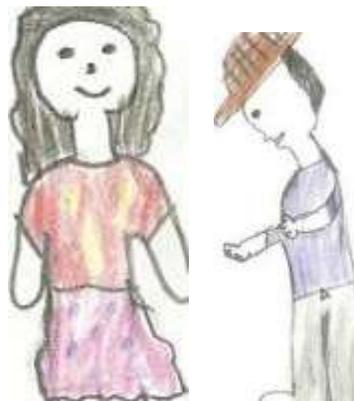
En una comunidad alejada vivía un campesino y su esposa. Su hogar era muy humilde. Cierta día, el señor le dijo a la esposa que lo alcanzara en la milpa, pero ella estaba preocupada por atender las actividades de la casa. Era ya el 30 de octubre y nadie en la casa había comenzado los preparativos para la ofrenda de los muertitos. Entonces, la señora con un tono de buena intención le dice a su esposo:

Pan se chinanko itstoyaya se tata uan se nana. Kipia ininchan. Ne tlakatl kijli isua kijasiti ka mila uajka tata iajki mila uan nana mokajki kaliktik. Eliaya ijluitla uan aya tamalchiuayaya, aya onkayaya tamali milkatsitsin. Uajka kijli iueue:

- Viejo, ¿no vas a comprar carne? Voy a hacer tamales.
- Ueuentzin, ¿axtjikouas nakatl? Nijchiuas tamali.
- No, no voy a comprar carne. Que tamales ni que tamales. Yo voy a trabajar, tú no vas a comprar. Yo no compro nada –replicó el señor bastante enojado.
- Axnijkoas nakatl. Axnijmati tla iljuitl. Na ni tekipanoti, ta axtlentijkoas –ya kenopa tlanankili.

En ese instante, el señor agarró su machete, buscó su morral y ya se fue a la milpa.

Pero la señora no estaba muy convencida. Se quedó pensando que no iba a hacer tamales. Se sentía triste porque ya no iba ofrendar: ya ni modo, ¿qué voy a envolver? –se decía a sí misma mientras veía que otras señoras estaban haciendo tamales, zacahuil y pan para la ofrenda. Tampoco podía venir a la plaza de Tepetzintla porque como su viejo no le dio dinero, ¿con qué iba a comprar?



Dibujo elaborado por Alondra Valdez. Huitzitzilin.

Tata kikuika imachete, imorral uan iajki ika mi kikonanki ojtli uan iajki ka mila. Nana mokuesc

mijkemey: axnijchiuas tamali, ¿tlenke nijpikis? –kejni kijtoayaya uan kiitayaya sekin nanamej kemaj kichiuaj tamali, sakauili uan ajauilpantsi. Axiaki tiankis pampa axkipia tomin, axkimakaki iueue, ¿tlenke tlakoas, axkipia tomin?

Mientras tanto, el señor con su machete, su morral al hombro y sombrero, continuaba hacia su milpa. Iba solo, apurado para trabajar. El trayecto como siempre, potreros y monte. Al cabo de unos minutos, en el camino escuchó voces. Mucha gente iba platicando detrás de él. Algunos decían:

Tata youiyaya pan mila, kiuika imachete, imorral uan itsonekauilo. Youiyaya ka mila. Youi ojtli uan kikaki sanili sanili nemi. Sekin kijtoa:

–A mí me recibieron bien. ¿A ti qué te dieron?
–Na nexselikej yejyektsin. ¿Uan ta, tlenke mitsmakakej?

–A mí me dieron zacahuil de pollo.
–nechamakakej se sakauilpio.

Poco a poco el señor iba prestando atención. La gente cada vez estaba más cerca. En ese momento, oye que otros dicen:

Tata tlakaktok tlen kintlayoltokej. Maseualmej nechka itstoya kampa itstok totlai. Kitoka tialui, nechka necka ualika. Kikaktoya sekinoj:

–A mí me dieron tamales y pan.

Dibujo elaborado por Linda
Sofía Morales. Huitzitzilin.

–Na nechmakakej tamali uan pantsi.

–A mí me regalaron un puerco.

–Na nechmakakej se pitsotl.

–A mí me dieron un guajolote.

–Na nechmakakej se palach.

–A mí me dieron gallinas.

–Na nechamakakej piyomej.

–Ya no podemos ir con tantos
regalos.

–Ayok ueli tioui miyak tlamantli
techtlayokolijtokej.



En un rato, todos a su alrededor habían dicho lo que llevaban. Entre hombres y mujeres, todos iban comentando sobre el recibimiento que les habían dado sus familiares: chocolate, plátano, naranjas, pan, flores y velas. Todos menos uno:

Nochi kikajkej, tata tlen tekipanoto. Nochi tatamej uan nanamej techtlayokolijtokej totatauaj, tikipaxaloto, techtlamanelijkej chokolatl, kuaxilotl, lalax, pan, xochitl uan tlaui. Sekin sanili uan se axtlengkijto, mokuesojtiouiyaya.

– ¿A ti que te dieron?

–¿Uan ta tlenke mitsmakakej?

– ¿Yo? A mí no me dieron nada, ni una velita –contestó tristemente una voz.

–¿Na? Na axtlenechmakakej, se tlaui axnechmakakej –tlanankili kikajkej se tlakatl.

El señor se sorprendió mucho. Escuchaba cómo iban hablando, pero detrás de él: ninguno. Sólo sabía que llevaban gallinas, pan y tamales. Él no los vio porque eran ánimas, pero los escuchó. Revisó por todos lados y no vio a nadie. Ya no llegó a su milpa, quiso avanzar unos cuantos metros y ya no pudo porque fue pensando lo que escuchó.

Entonces el hombre, que se regresa. Se regresó a toda prisa. Llegando a su casa colgó su morral y su sombrero. Le dijo a su vieja:

Tata totlali kikajke nopa uan momajmati. Kemaj kikajkej sanili ualui ijikan uan mokuapiyaya axtlentayaya. Kikajkej ka inkuika piomej, pantsi uan tamali. Nopa yaya kuikan ka ayok ueli youi kintlayokolijtokej. Axkinita axtlentayaya tonalmejmijkatsitsin. Mokuapatu uan ualajki ka ichan. Kitlali itsonekauilo uan imorral. Uan kiiljui isiuatl:

–Mujer, mata una gallina y haces tamales. Vamos a ofrendar.

–llama kixmiktis se pio uan kichiuas tamali. ¡Titlamanasel!

–¡Eh! Tú sabes pues –contestó la señora, sin mencionar nada más.

–¡Oh! Ta timati kuan –tlanankili ilama.

–Vas a hacer tamales de pollo. Ahorita voy a traer la gallina –decía el esposo con mucho interés.

–Kichiuas piotamali. Amantsin nijkuiti se pio –kijtoa iueue.

La señora rápidamente dejó su quehacer y se fue al corralito. El señor le ayudó para agarrar la gallina. Ambos la desplumaron y la arreglaron para los tamales. Con este gesto la señora ya estaba contenta porque por fin iba a hacer tamales también. El señor ayudó de manera muy diligente para que pronto estuviera la comida. El señor molió el nixtamal en el molino de la casa. La señora preparó la masa con sal y manteca. Después pusieron el pollo con el chile y listo.

Kiski kosina, iajki pan kikuito se pio ilama. lueue kipaleui kitski uan kimijjiti se pio. Mopale uijkej nana uan tata kiuiuitlakej uan kijtejtejkej, kipijpijki uan kichijki tamali. Tata kitixki nixtamali pan molino. llama kimanelotixtli, kitlali manteka uan istatl uan kimanelo. Teipaj kitiski chili, kitlalia in pionakatl.



Dibujo elaborado por Alondra Valdez. Huitzitzilin.

–Haga los tamales vieja, tengo mucho sueño me voy a dormir. Me hablas para poner la ofrenda y vamos a comer –dijo el señor un poco cansado.

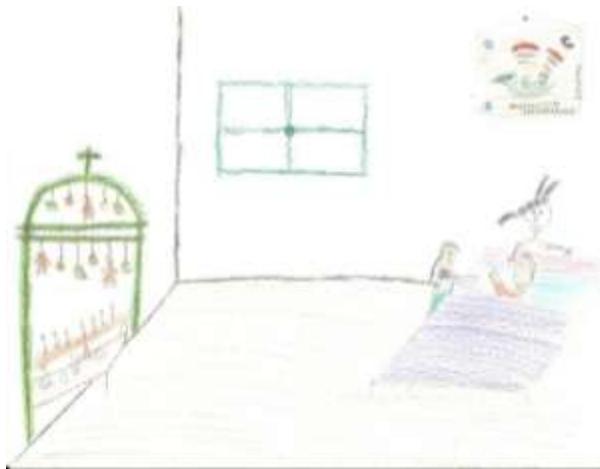
–Kichiua tamali nane uan na nikochis. Titlamanas eltok ka tamali uan titlakuasej –tata totlali siajtoya, kuatitloya.

La señora con mucho entusiasmo hizo los tamales. Prendió el fuego, puso la cazuela más grande, acomodó todo, tapó su cazuela y en un par de horas se cocieron los tamales. Pero antes de probar la comida, la señora cortó unas flores de muerto y las colocó en su altar. También llevó copal y dejó una vela encendida. Cuando ya había sacado unos tamales para su mesa corrió a su cuarto para despertar al señor y le dice:

llama pakiaya ka in tamal chijki. Kitlalij titl, kilemeni itli ua kimanki ichachapan, kitenki itamali uan sanimaj iksik tamali. Nana kikojki sempoaulxochitl uan kitlali tlaixpan. Nojkia kitlatli copali, tlapopochui, kitlali uan se tlaui. Kitlalijtoya tamali tlaixpan, ilamaj tlaichato pan kaliktik, kixitito ka ma tlakuati iueue uan kiiji:

–¡Viejo, viejo levántate, ya están los tamales! ¡Vamos a ofrendar y vamos a comer! ¡Párate, ya vas a comer! ¡Ya están los tamales! –insistía e insistía la señora.

–¡Noueuetsin, ximeuaya, eltoka in tamali! ¡Titiakan titlamanati uan titlakuasej! ¡Ximokuetsaya titlakuasej! ¡Eltoka in tamali! –kijtoaya ilamaj.



Dibujo elaborado por Miguel Reyes. Huitzililín.

Sin embargo, el viejo no la escuchó, él seguía en su cama. Como hacía frío estaba envuelto con su cobija. Entonces, va la señora y lo mueve, pero él no despierta. El señor ya estaba tieso. En ese momento se dio cuenta de algo que no esperaba: su esposo estaba muerto.

lueue axkikajki, axmeki. Tata itstoya pan itlapechko kampa kochi. Kualí mopiyoja ipilisal. Uajka ilamaj



Dibujo elaborado por Edgar Joel Vite. Huitzililín.

kiojolinito, kiolinito ka ma mea uan ya axisa kan inankili. lueue uipiktik. Nana ka pejke mokuesoa: iueue mijtoyaya, ayok isak.

Así pasó, se murió. Entonces la señora tuvo que ofrendar los tamales a su esposo. A este señor sí que se lo llevaron las ánimas. Ese día ya lo tendieron. Cuando todos en el rancho fueron al cementerio a prender velas, también fueron para sepultar. Por eso no es bueno no creer. Eso de que andan las ánimas o que vienen las animas es real. Ellos nos cuidan aunque nosotros no los veamos. Nos vigilan.

Kenopa pano. Nane kitlamanilijkeya ka tamali. Mijkatsitsin kuikakeya. Kitilinijkeya pan ipetlatl iueue. Kemaj maseualmej nochi tlamanato uan kuikakeya mijkatsin. Axxuali ka se axtlaneltokas. Sekin toikniuaj axtlaneltokan Kuali ka in tlamana ma kichiua nochi. Axkeman nikelkaua nomijkeuen pampa injuantij techmokuitlauia. Techita kampa tijnemi.



Dibujo elaborado por
Deysi Gerardo. Huitztilin.