

ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

Reconocimiento de validez oficial por acuerdo secretarial número 15018 publicado
en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Educación y Valores DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION



**LA ARTICULACIÓN DE DOS EPISTEMOLOGÍAS DESDE SUS
PRÁCTICAS: LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS
CULTURALES -EL *HMIHIPANTS'EDI* COMO FORMAS DE
RECIPROCIDAD COMUNITARIA Y LA LENGUA HÑÄHÑU- PARA
EL ABORDAJE DE LOS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS
(CONTENIDOS CURRICULARES) EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD
CULTURAL, UN ESTUDIO EN UNA TELESECUNDARIA DEL
PUEBLO HÑÄHÑU**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

**DOCTOR EN EDUCACIÓN
PRESENTA**

**FRANCISCO TORRES NABOR
ASESOR: DR. FRANCISCO MORFÍN OTERO**

Guadalajara, Jalisco. Mayo de 2011.

ÍNDICE

Índice de cuadros, figuras, fotos y mapas (5)

Presentación (12)

Capítulo 1. Antecedentes (20)

1.1. Esbozo de historia, geografía y cultura del pueblo hñähñu (20)

1.1.1. Lengua y cultura del pueblo hñähñu (25)

1.2. Un pueblo hñähñu en La Sierra Gorda: Nicolás Flores, Hidalgo (29)

1.3. Los prolegómenos de la interculturalización y los dilemas de la educación institucional en una región étnica: una panorámica de su historia y sus implicaciones culturales (41)

1.3.1. La telesecundaria y su práctica educativa, los problemas de la descontextualización cultural y sus posibilidades de trabajo en la diversidad (62)

1.4. Experiencias inclusivas de la diversidad cultural en los procesos educativos institucionales (78)

1.5. A manera de conclusión (89)

1.6. Pregunta central (94)

1.7. Objetivos (94)

Capítulo 2. Marco teórico (95)

2.1. El conocimiento indígena, otra forma de comprender el universo (95)

2.2. Algunas experiencias de articulación de saberes (103)

2.3. Ideas en torno a la validez de los conocimientos indígenas (106)

2.4. La cultura: elemento dinámico y en permanente metamorfosis (110)

2.4.1. Formas multifacéticas de convivencialidad entre culturas: una realidad contemporánea (114)

2.4.2. Identidad y etnicidad en un mundo globalizado (125)

2.5. Una forma de conclusión (136)

2.6. Planteamiento de supuestos (137)

Capítulo 3. Marco metodológico (138)

- 3.1. Referente empírico (149)
 - 3.1.1. Contexto (150)
 - 3.1.1.1. Escenario (150)
 - 3.1.2. Actores (150)
 - 3.1.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos (151)
 - 3.1.3.1. La observación (152)
 - 3.1.3.2. La entrevista (152)

Capítulo 4. Descripción del referente empírico (157)

- 4.1. Descripción del referente empírico y las formas de acercamiento (157)
 - 4.1.1. Delimitación geográfica y descripción de la comunidad (158)
 - 4.1.2. Descripción de la escuela (163)
 - 4.1.3. El escenario de observación: ámbito escolar, el salón de segundo grado (166)
 - 4.1.4. Aproximación al campo (168)
- 4.2. Descripción del proceso de análisis de las observaciones (177)
- 4.3. Proceso de construcción de categorías (185)
 - 4.3.1. Definición de categorías (185)
 - 4.3.1.1. Clima de interacción grupal (185)
 - 4.3.1.1.1. Definición de las subcategorías correspondientes a la categoría de clima de interacción grupal (189)
 - 4.3.1.1.1.1. Preguntas del docente (189)
 - 4.3.1.1.1.2. Propicia trabajo grupal (190)
 - 4.3.1.1.1.3. Receptividad grupal (192)
 - 4.3.1.2. Apropiación cultural (193)
 - 4.3.1.2.1. Definición de las subcategorías derivadas de la categoría de apropiación cultural (196)
 - 4.3.1.2.1.1. Estrategias culturales (196)
 - 4.3.1.2.1.2. Afecto cultural (198)

Capítulo 5. Influencia de la diversidad cultural en la educación formal en el pueblo hñähñu (204)

5.1. Esbozo de alteridades y educación eurocéntrica en una región de la Sierra Gorda: Nicolás Flores, Hidalgo (210)

5.2. Hñähñunizar la educación formal en un contexto étnico: una forma de apropiación cultural de la escuela por la comunidad (218)

5.2.1. Una panorámica de las formas de construcción y apropiación del conocimiento hñähñu (223)

5.3. Las prácticas culturales como instrumentos mediacionales en contextos educativos étnicos: una perspectiva sociocultural (231)

5.3.1. La reciprocidad: soporte y elemento integrador de la cultura mesoamericana (233)

5.3.1.1. El *hmihipänts'edi* en el pueblo hñähñu, una visión integral sociedad-cosmos (238)

5.3.1.2. Ceremonia sincrético-religiosa en una comunidad de la Sierra Gorda: *Zi dëdrí* (el frontal), un ritual holista del pueblo hñähñu sustentado en el *hmihipänts'edi* (247)

5.3.2. Una práctica cultural semantizada por la lengua hñähñu en el aula: el *hmihins'edi* como mediadora pedagógica (297)

5.4. El afecto étnico: una forma de mediación para facilitar ambientes de aprendizaje en situaciones de contacto cultural (301)

Capítulo 6. Conclusiones (313)

6.1. Interrogantes que se abren a partir del presente estudio (325)

Anexo número 1 (327)

Definición de códigos (328)

Anexo número 2 (346)

Referencias (352)

INDICE DE CUADROS, FIGURAS, FOTOS Y MAPAS

Cuadro número 1. Relación entre movimiento poblacional, expansión educativa institucional y estado de las relaciones hombre-cosmovisión hñähñu en Nicolás Flores, Hidalgo (51)

Cuadro número 2. Panorámica socioeducativa, preescolar y primaria (General, Indígena y cursos comunitarios CONAFE) en Nicolás Flores, Hidalgo, ciclo escolar 2003-2004 (59)

Cuadro número 2. Panorámica socioeducativa, preescolar y primaria (General, Indígena y cursos comunitarios CONAFE) en Nicolás Flores, Hidalgo, ciclo escolar 2003-2004 (60)

Cuadro número 2. Panorámica socioeducativa, preescolar y primaria (General, Indígena y cursos comunitarios CONAFE) en Nicolás Flores, Hidalgo, ciclo escolar 2003-2004 (61)

Cuadro número 3. Participación de la telesecundaria en las diez entidades con mayor matrícula (ciclo 1999-2000), y su relación con los Estados con más presencia étnica, índices de marginación y distribución de localidades urbanas y rurales (64)

Cuadro número 4. Panorámica socioeducativa, Escuelas Secundarias (Técnica y Telesecundarias) y nivel Medio Superior en Nicolás Flores, Hidalgo, ciclo escolar 2003-2004 (66)

Cuadro número 5. Presencia de la Telesecundaria en los diez Municipios con los índices de menor y mayor marginación en el Estado de Hidalgo (77)

Cuadro número 6. Diferencias entre el conocimiento indígena y el conocimiento científico (109)

Cuadro número 7. Matrícula y egreso por generación, Escuela Telesecundaria número 604 de la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo (164)

Cuadro número 8. Técnicas y procedimientos para la recolección de datos en el ámbito comunitario y escolar, Escuela Telesecundaria número 604, comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo (170)

Cuadro número 9. Presencia de la lengua y cultura hñähñu entre los alumnos de segundo grado de la Escuela Telesecundaria número 604, de la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo (173)

Cuadro número 10. Perspectiva cuantitativa y contraste global de las unidades de interacción en los escenarios A y B (179)

Cuadro número 11. Ayudantes principales (*dätamfats'i*) y conceptos aportados para el desarrollo de la ceremonia y fiesta sincrético-religiosa del *zi dëdri* –el frontal-, el 1° de febrero de 2009, en el pueblo hñähñu de Nicolás Flores, Hidalgo (294)

Cuadro número 12. Ayudantes voluntarios y productos aportados para la fiesta sincrético-religiosa del *zi dëdri* –el frontal-, el 1° de febrero de 2009 en el pueblo hñähñu de Nicolás Flores, Hidalgo (295)

Figura número 1. Proyecto Educativo Intercultural en la Escuela Secundaria Técnica de Basihuare, Chihuahua, basado en la Cruz Rarámuri (87)

Figura número 2. Distribución de las aulas y anexos en la Escuela Telesecundaria número 604, de la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo (165)

Figura número 3. Aula de segundo grado de la Escuela Telesecundaria número 604, comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo (167)

Figura número 4. Formas como se procesa la entrega de los *zi thode* o arillos de hierba bendita (*xicri*) con el respectivo pan sagrado, ritual que se direcciona de la pareja del *Zi mepäte* (mayordomo en funciones) a la pareja del *Zi mponi* (como pareja a punto de asumir la mayordomía) (281)

Figura número 5. Formas que adquiere el *hmihipänts'edi* como proceso de reciprocidad o ayuda mutua comunitaria para el despliegue de una fiesta sicrético-religiosa (u otra actividad) en la comunidad hñähñu de Nicolás Flores, Hidalgo, en este caso, el *zi dödri* –el frontal- (293)

Foto número 1. Formas de crecer con mamá, - y viajar con ella- en el confort del ayate (223)

Foto número 2. El niño es socializado comunitariamente a través de roles productivos (225)

Foto número 3. Pueblo y Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; matriz cultural hñähñu en la Sierra Gorda hidalguense (248)

Foto número 4. La cucharilla, no es sólo materia prima para el *zi dödri* (el frontal), sino que a través de éste, ella hierofoniza al hñähñu desde el entorno natural (249)

Foto número 5. La comunidad estructura las actividades de los niños, y con ello, construye escenarios de enseñanza bien situados dentro de una historia y prácticas culturales concretas. (252)

Foto número 6. El sacrificio de la res (*ndänfri*), un ritual que aproximan simbólicamente dos pueblos distantes geográficamente: el pueblo hñähñu (Hidalgo) y el pueblo wixárika (Jalisco) (256)

Foto número 7. Los sabios de la comunidad (los ancianos) comparten con los jóvenes sus conocimientos (259)

Foto número 8. El *hmihipänts'edi*, como préstamo o intercambio de *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos) entre un colectivo con similares sustratos cosmovisionales, es desplegado en todo su esplendor en la fiesta (260)

Foto número 9. Las escamadas, una muestra más de las obras de arte del pueblo hñähñu (264)

Foto número 10. Los sabios y artistas de la comunidad objetivan unos saberes como modelos holísticos de percepción (Leff, 1998) (267)

Foto número 11. El niño hñähñu es co-constructor de sus conocimientos, o sea, un aprender haciendo como un estilo de aprendizaje observacional (Bertely, 2004); sin duda, unas formas pedagógicas imprescindibles en las escuelas, y así dejar de ser zonas de subdesarrollo (Greenberg, 1989) (267)

Foto número 12. El *zi dëdri* (el frontal), obra de arte producto de la inteligencia espacial e interpersonal (Gardner, 1995, 1997) del hñähñu (271)

Foto número 13. Los conocimientos de estos sabios comunitarios, son el reflejo de una filosofía y cosmogonía étnicas (272)

Foto número 14. Venerar a la tierra, es venerar a nuestra madre bendita. (*zi nana xi'mhai*) (273)

Foto número 15. La entrega de las escamadas, una forma de objetivar su rol como *dätamfatsi* (principales de la fiestas) (274)

Foto número 16. La recepción de los toritos de cuete por el *Zi mepäte* (mayordomo principal), una fusión iconográfica entre seres vivos e inanimados en un entorno de afectividad cultural (276)

Foto número 17. El *Zi mepäte* (mayordomo actual), a punto de entregar la estafeta al *Zi mponi* (próximo mayordomo) (279)

Foto número 18. La preservación de este ritual por el *hñähñu*, significa que parte de la riqueza cultural de la humanidad seguirá subsistiendo detrás de las murallas montañosas de la Sierra Gorda (279)

Foto número 19. La entrega de lo *zi thode* (arillos de hierba bendita), para darle continuidad a una práctica cultural del pueblo *hñähñu* (280)

Foto número 20. El protagonismo cultural de los niños: por su pureza (Durin, 2005; Don Vicente González, 2008), por ello bailan el primer huapango (284)

Foto número 21. Los *zi mepäte* y *zi mponi* (mayordomos actual y próximo) junto con la comunidad, manifiestan su alegría, motivados quizá por la certeza en ellos de que una expresión cultural heredada de los antepasados seguirá subsistiendo (286)

Foto número 22. Los mayordomos (*zi mepäte* y *zi mponi*), ya compadres, comparten el pan (*zi hme*), la sal (*zi u*) y el infaltable pulque (*zi sei*) (287)

Foto número 23. El *Zi mepäte* (mayordomo principal), un criollo *hñähñunizado* e interculturalizado (288)

Foto número 24. Jóvenes *hñähñus* interculturalizados por la educación institucional y por las dinámicas de la mundialización económica (289)

Foto número 25. El *zi dödri* (el frontal) es llevado a la iglesia del pueblo; una obra de arte sacra generada por las inteligencias múltiples del pueblo *hñähñu* (291)

Foto número 26. Esquema del *hmihpänts'edi* trabajado en las sesiones didácticas (298)

Foto número 27. Producto de una actividad conjunta, donde los alumnos transfieren sus fondos de conocimientos (Moll, Tapia y Whitmore; 1993) hñähñu a una asignatura de español; o lo que es lo mismo, la articulación de dos epistemologías a través de sus prácticas (311)

Foto número 28. Parroquia de Nicolás Flores, Hidalgo; uno de los conventos agustinos de frontera en la Sierra Gorda (347)

Foto número 29. La iglesia de San Agustín Itatlaxco, uno de los conventos agustinos más allá de la gran chichimeca (348)

Foto número 30. Don José Yudhó, Revolucionario triunfador en la batalla del *xhañe* (barranca fresca), ahora derrotado tras las líneas enemigas de la indefensión social y olvido del sistema (348)

Foto número 31. La Virgen de la Ferrería, símbolo del sincretismo religioso de la conquista; por lo tanto, numen aglutinador de las identidades indígenas y criollas (349)

Foto número 32. La Ferrería, una de las haciendas de beneficio por fundición operada por sistemas hidráulicos al servicio de los asentamientos mineros de la Sierra Gorda (349)

Foto número 33. “El gringo”, uno de los primeros “agentes interculturalizadores” norteamericanos en la región en los años treinta del siglo XX ¿un misionero eurocéntrico encubierto? (350)

Foto número 34. Los acordes huastecos están presentes a través de la fase existencial del hñähñu nicolasflorense: una boda con sus alegres huapangos, un ritual de agradecimiento a la tierra, o también, al despedir al angelito y al difunto al emprender el camino al más allá (350)

Foto número 35. Una variante de música autóctona de la región de Nicolás Flores ya desaparecida: las chirimías y su tambora o *bi'schfani* (soplar o inflar piel de caballo), uno de los impactos negativos de la interculturalización asimétrica (351)

Mapa número 1. Mapa del Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, con la ubicación de la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*) (160)

Mapa número 2. Mapa del Estado de Hidalgo donde se destaca el Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo (161)

Mapa número 3. Mapa del Estado de Hidalgo y sus regiones naturales, donde se destaca la región de ubicación del Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, tomado de Filardo (2001) (162)

PRESENTACIÓN

El presente estudio, busca analizar qué prácticas culturales del pueblo hñähñu pueden ser articuladas con las prácticas escolares de educación formal para el abordaje de los conocimientos científico-curriculares, centrándose la mirada en una telesecundaria en situación de contacto entre culturas. En ese sentido, si se considera que la cultura es la manifestación observable de la actividad del hombre en sociedad (Gasché, 1996) al transitar por una determinada coyuntura histórica, para lo cual precisa de unas prácticas socioculturales específicas y unas maneras endógenas de relacionarse con el entorno cultural, es entonces necesario plantear el estudio desde una perspectiva etnográfica-interpretativa, toda vez que el abordaje desde esta postura supone “establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc.” (Geertz, 2005: 21), para de ese modo, producir una descripción que interprete el flujo del discurso social donde se busca “rescatar ‘lo dicho’ en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos de consulta” (Ibid, 32).

Este estudio dio inicio con una profunda y prolongada inmersión o reinmersión comunitaria por parte del investigador, en tanto él mismo es parte constitutiva de la lengua y cultura del pueblo hñähñu. El propósito de esta aproximación a la comunidad, fue captar en toda su dimensión las variadas prácticas culturales de este pueblo y las formas como se despliegan y manifiestan en las actividades cotidianas y, las que podría denominarse especiales (por su alta significatividad simbólica relacional con la cosmovisión del pueblo hñähñu), entre éstas, las fiestas o ceremonias sincrético-religiosas étnicas fueron las que más requirieron de una mirada analítica; esto, en razón de que la cultura no es algo objetivable, pues “solamente podemos acercarnos al conocimiento de una cultura participando de algún modo en su mito” (Panikkar, 2006a: 129). Esta prolongada inmersión comunitaria, permitió seleccionar aquellas prácticas factibles para su incorporación al aula de una de las escuelas telesecundarias de la región del Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, en este caso, la ubicada en la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), comunidad que fue seleccionada por la persistencia de los patrones étnicos identitarios más perceptibles, entre ellos el idioma hñähñu, hablado mayoritariamente también entre su población escolar (ver cuadro número 9). De esta forma, en el aula de segundo grado de esta telesecundaria, se dinamizó un proceso interactivo desde la articulación de dos epistemologías a través de sus prácticas para acceder

al conocimiento científico (contenidos escolares): la epistemología de origen occidental, presente ésta en planes y programas en educación formal, y la matriz epistémica hñähñu, expresada a través de una de las prácticas comunitarias que por su alcance como mecanismo sinergizador de las fuerzas productivas y cosmovisionales se constituye en la más *sui géneris* de este pueblo: el *hmihipänts'edi* (préstamo mutuo o intercambio simétrico de *nzaki* como sinónimo de fuerza, energía, vida, afecto y conocimientos entre un colectivo étnico) semantizada por la lengua hñähñu. La transferencia de estas prácticas como sustratos sociales y cosmológicos mesoamericanos (Boege, 1998; Barabas, 2003; Bartolomé, 2004) al aula de educación formal, posibilitó la reposición de la comunidad en la escuela y la emergencia de un ambiente más entreculturalizado, en tanto fue posible “la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y al exponerse existen” (Corona, 2007: 13). Aquí es preciso recalcar que este clima áulico inclusivo, también hizo posible un ambiente de aprendizaje sustentado en la afectividad, concepto de vital importancia en el trabajo didáctico según hallazgos del presente estudio, y que tradicionalmente no ha sido tomado en cuenta al momento de analizar los factores de empatías interpersonales que se producen entre alumnos y docentes en contextos étnicos, o sea que “se marginan las raíces afectivas de la etnicidad, los fundamentos en los que se pueden construir otras formas de organización y asociación” (Epstein, citado por Pujadas, 1993: 50).

Este estudio, entonces, busca una forma de educación intercultural (como “un concepto educativo donde se facilite la convivencia entre las culturas y se ofrezcan herramientas para dialogar a partir de negociaciones y acuerdos entre los diversos actores sociales” _Corona y Barriga, 2004: 18_) basada en propuestas endógenas y autogestivas en una comunidad hñähñu, en tanto que los procesos y resultados son productos de la actividad conjunta de sus actores (profesor y alumnos) con similares patrones culturales interactuando dentro de un espacio expropiado a la comunidad: la escuela. Fue así como dentro de este espacio se pudo trabajar sobre un diseño instruccional forjado desde la cultura nacional (la currícula institucional); o lo que es lo mismo, una propuesta de trabajo desde la perspectiva *emic* y *etic* e *insider-outsider* (Harris, 1981, 2004; Headland, 1990; y Gutiérrez y Delgado, 2007), pues como dice Gabriel Cámara (2008: 11): “La generalización del cambio no podrá venir de modelos estándar sino de transformaciones personales, porque el aprendizaje intencional

consiste en eso, en relaciones personales de aprendiz y maestro que por fincarse en la libertad y desarrollarse en una inimaginable variedad de situaciones, desbordan cualquier modelo estándar”. Vistas las cosas de este modo, el estudio se inscribe en la línea de qué puede hacer la comunidad con la escuela institucional ya presente en la comunidad, y no solamente describir los impactos aculturizantes producidos por esta institución eurocéntrica sobre las historias culturales de los pueblos originarios. Este proceso de reconquista cultural de la escuela por interposición de sus actores, por lo tanto, se inscribe dentro de las propuestas que buscan aprovechar el “potencial transformador *de adentro hacia fuera*” (Rincón-Gallardo, 2009: 1), lo cual será presentado con más detalles en la descripción de los siguientes capítulos, mismos que sintetizan a grandes rasgos el contenido general del estudio.

Con el propósito de facilitar su comprensión, el estudio está dividido en seis capítulos. En el primero se presentan los antecedentes, donde se hace un esbozo de la historia, la lengua, geografía y cultura del pueblo hñähñu en general, pues no hay que olvidar que este pueblo se encuentra presente en nueve entidades federativas del país (Zolla y Rubio, 2000), siendo el Estado de Hidalgo el que concentra la mayor cantidad de componentes de este pueblo. En este mismo apartado, se hace una descripción del pueblo y región de Nicolás Flores, Hidalgo, un pueblo hñähñu que desde los albores de la conquista española ya conformaba un área de frontera con los indómitos pueblos cazadores del norte (López, 1997), por lo que históricamente ha configurado algunos patrones culturales específicos diferenciables de sus hermanos que habitan el Valle del Mezquital. En el transcurso del capítulo se hace alusión a las fases de interculturalización y los dilemas culturales suscitados a raíz de la presencia educativa institucional en la región, situación que se produce al mediar la tercera década del siglo XX. Enseguida, se presenta una panorámica de un modelo educativo que en sus inicios fue a distancia, en ese sentido, se describe el surgimiento y presencia de la telesecundaria en el ámbito nacional y su importancia indiscutible para las poblaciones étnicas más marginadas en el estado de Hidalgo; esto, clarificado a través de un análisis comparativo de los diez municipios con mayor presencia de hablantes de una lengua originaria, y también más marginados, en contraposición con los diez ayuntamientos menos pobres del mismo estado (ver cuadro número 5). Cierra el capítulo una breve descripción de las formas y

nomenclaturas que ha tomado los intentos por reconocer las diferencias culturales en la escuela, esto, a manera de esbozo analítico.

Enseguida se abre el capítulo segundo que presenta el marco teórico. Aquí se describe el conocimiento indígena y las formas que toma como elemento mediacional para la comprensión del universo, y cómo en varios países se han ensayado intentos de articulación de saberes locales con los conocimientos científicos. En este mismo capítulo, se refieren las formas de validación de los conocimientos indígenas como particulares construcciones y percepciones epistemológicas; o sea, al ser los conocimientos _sean indígenas o científicos_ productos culturales específicos, su validez se sustenta desde su propia matriz ontológica, por lo que no se pueden imponer criterios de validez desde referencias epistémico-culturales ajenas.

El concepto de lo cultural, por otro lado, es descrito en lo que resta del capítulo, de donde es obligado el análisis de la diversidad cultural como componente omnipresente de la globalización contemporánea, y las formas como es asumida por los pueblos originarios, para de ese modo adaptarse a los impetuosos cambios impulsados por este proceso histórico universal. El abordaje de esta temática, conduce aclarar los conceptos puente para comprender las distintas formas de entender los contactos culturales presentes a través de la historia humana, por ello, esta descripción aclara brevemente sus características, alcances y límites, abordándose de ese modo la multiculturalidad (Kymlicka, 1996; Cervantes, 2006; Rivera, 2006); la interculturalidad (Kymlicka, 1996; Schmelkes, 2004a, 2004b; Williamson, 2004; Fernández, 2005; Cervantes, 2006) y lo que últimamente viene entendiéndose como entreculturalidad, o sea, un marco de convivencialidad de múltiples culturas en una zona intersticial como tercer espacio para propiciar un diálogo dialogal entre ellas (Bhabha, 2002; Wolton, 2004; Panikkar, 2006b; Corona, 2007), y no la convivencia dentro de una cultura común y homogénea impuesta desde una exterioridad, sino la convivencia desde un mosaico de experiencias culturales comunes relacionadas simétricamente.

El tercer capítulo se dedica a presentar el marco metodológico. Aquí se presenta la argumentación metodológica y epistemológica de las formas de aproximación al referente empírico, así como la construcción de las técnicas e instrumentos que posibilitaron la

recolección de los datos en los distintos ámbitos y escenarios donde se centró el trabajo de campo. En este orden, también se argumenta sobre las variantes de observación utilizadas: la observación participante y la autoobservación, esta última, en tanto el investigador es parte constitutiva e indisoluble de la cultura de los participantes observados. También se describen la formas como se llevaron a cabo las entrevistas, donde se evitaron las entrevistas rígidas y acartonadas, comunes entre algunas formas de investigación, para optar por entrevistas en profundidad, muchas veces en forma de diálogos cotidianos entre componente de una misma colectividad que los unen vasos comunicantes afectivos (Bartolomé, 2004), pero sobre todo, utilizando para ello el mismo entramado semiótico para intercambiar conceptos e ideas: el idioma hñähñu.

Por lo que hace al capítulo cuatro, se dedica a describir las maneras como se procesó el análisis y la sistematización de los datos obtenidos de los ámbitos comunitario y escolar. Esto permitió la construcción de las categorías y las subcategorías, así como la definición de las mismas que vienen incluidas en un apartado de anexos. Para clarificar lo anterior, fue preciso plasmar el proceso en un cuadro donde se refleja una perspectiva cuantitativa y un contraste global de las unidades de interacción surgidas de los escenarios en que fue dividido el ámbito escolar: el escenario A, y el escenario B (ver cuadro número 10); esto último, con el fin de tener una percepción más holista de la naturaleza de las dinámicas interactivas y los climas de aprendizajes generados bajo la intervención de unos profesores mestizos y un profesor del mismo origen cultural del alumno, y no con un propósito contrastivo entre un escenario y otro.

Todo trabajo de investigación, requiere de una interpretación de los datos después de su análisis, por lo que el capítulo cinco dedica la totalidad de su espacio a esta tarea. Se inicia por relacionar lo observado en el aula con la producción teórica y conceptual disponible sobre la interacción comunicativa, o sea, a partir de lo sucedido en el escenario escolar, interpretarlo a la luz de las referencias teóricas más conocidas hasta el momento sobre el particular. Se describen también las exclusiones padecidas por algunos actores educativos a su paso por la educación institucional, y los impactos de ese pasado como “huellas” indelebles en las historias de subalternidad fijadas a *posteriori* en la conciencia de las

actuales generaciones, incluso, las maneras como esas “huellas” siguen modelando los ambientes de aprendizajes, sobre todo cuando éstos son direccionados por profesores sin una adecuada formación intercultural. Esta situación estuvo manifestándose a través de un persistente “no estoy” por parte de los alumnos, ante los imperativos de participación conjunta sugerida por estos docentes, los cuales, ante esta conducta grupal, desde una perspectiva monocromática “según el hipotético ‘alumno modelo’, elaborado mentalmente según los rasgos propios de la clase media de la cultura mayoritaria” (Jordan, 2002: 43), intentaban alternativas didácticas desde supuestos culturales occidentales, los cuales fueron ineficaces para este contexto.

Ante esto, el profesor del mismo origen cultural de los alumnos, desde una perspectiva *emic* o *insider* (Harris, 1981, 2004 y Headland, 1990), propuso al grupo una línea de trabajo desde lo endógeno, se habló así de *hñähñunizar* la educación institucional en este contexto, con vistas a tender andamios entre las prácticas culturales _en este caso el *hmipänts’edi* y la lengua hñähñu_ y las prácticas escolares para posibilitar otro ambiente de aprendizaje de mayor interactividad entre sus actores. Esta alternativa pasa por reconocer las formas de construcción y apropiación del conocimiento hñähñu, sobre todo en la infancia, pues como dice Rogoff (1993; 35), “las prácticas sociales que apoyen el desarrollo del niño se relacionan con los valores y actividades que, en esa comunidad, se consideran importantes”. Desde esta perspectiva, es como se describe una de las formas de organización de fuerte orientación centrípeta entre los pueblos originarios, y que varios autores (Sahlins, 1977; Mauss, 1979; Gidbout, 1997; Godelier, 1998; y Barabas, 2003) coinciden en llamar reciprocidad, o lo que el pueblo hñähñu llama *hmihipänts’edi*, concepto que hace alusión a un proceso de intercambio simétrico de *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos) entre una colectividad con similares sustratos cosmovisionales. Al aludir a este concepto (*hmihipänts’edi*) como elemento aglutinante sociocultural del hñähñu y foco de análisis primario para el presente trabajo, fue como se hizo necesario desglosar las formas como se objetivan estas formas de socialización de la subjetividad (Bourdieu, 1990) en la comunidad, así como las maneras como lo entiende y lo vive este pueblo en las prácticas relacionales hombre-cosmos, por lo que es descrito pormenorizadamente las formas de su despliegue en uno de los eventos sincrético-religiosos observado, esto, en razón de que esta práctica (junto con la lengua), se constituyen en instrumentos mediacionales vitales para posibilitar

ambientes de aprendizajes entreculturalizados, afectivos, significativos; en una palabra, un ambiente de aprendizaje *hñähñunizado* en una escuela telesecundaria de este pueblo (véase apartado 5.3.1.2.).

Ya para concluir el capítulo, se analiza uno de los hallazgos más importantes y significativos: el afecto. Ese mecanismo psicosocial solamente es perceptible para los que se hallan al interior de una membresía étnica, pues “los que están afuera de la relación de afectividad contenida en lo étnico no pueden calificarla valorativamente; es muy difícil involucrarse en una red emocional ajena” (Bartolomé, 2004: 49). Ese mecanismo, entonces, fue aflorando en el transcurso de las sesiones que el investigador _también profesor de telesecundaria_ estuvo al frente del grupo, donde la comunión cultural de los actores posibilitó la comunión de intersubjetividades, permitiendo así la emergencia de otro ambiente de aprendizaje cualitativamente diferente al de otros entornos educativos escasamente interculturalizados.

El capítulo seis, cierra el estudio haciendo alusión a los conceptos resignificación y apropiación, analizados como constructos centrales en los trabajos de Martínez (2007) y Rockwell (2005) respectivamente. En base a estas ideas, es como se propone que el escenario trabajado por un docente del mismo origen cultural que el grupo de alumnos, fue donde se percibió una resignificación de las epistemologías articuladas desde sus prácticas, o sea, una resignificación y apropiación simétricas de los símbolos y conceptos presentes en un espacio áulico *hñähñu*; situación que puede hablar también de un proceso de *hñähñunización* de la escuela telesecundaria por interposición de sus actores principales (profesor y alumnos). Así mismo, lo percibido en el anterior escenario habla de una reapropiación de la escuela por la comunidad a través de las intersubjetividades culturales de sus actores, en tanto estos interactuaron desde un mismo sustrato cosmovisional para resignificar unos conocimientos occidentales presentes en planes y programas, y con ello, posibilitar ese salto cualitativo de una apropiación adaptativa y defensiva (en el primer escenario), a otro escenario de reapropiación cultural-holista del espacio escolar; resignificando de ese modo los procesos, contenidos, discursos, y el clima escolar, para pasar de un espacio excluyente, ajeno y hostil, a otro propio, cercano, y por lo tanto, significativo cultural y afectivamente.

Este apartado, también, radiografía el pasado de este contexto regional (Nicolás Flores, Hidalgo), sobre todo por el involucramiento de sus pobladores hasta los límites del

martirologio en pos de un paraíso edénico prometido discursivamente por los distintos liberalismos a través de la educación formal; y esto, posteriormente, traslapado hacia el presente, donde la globalización mundial va desmoronando los supuestos idílicos del liberalismo decimonónico, pues al colapsar la demografía de estas comunidades por las crisis recurrentes del capitalismo periférico, también se va desarticulando la educación rural (Rubio, 2006), quedando en algunas comunidades tan sólo el mudo espectro de los edificios escolares vacíos, y la nostalgia de aquellas sonrisas que alguna vez engalanaron sus aulas ahora silenciadas (quizá para siempre). La perversión escatológica de la globalización neoliberal, ha provocado que los hijos de esos viejos liberalismos que alguna vez ofertaron esas utopías como teologías redentoras al despuntar el siglo XX, como si se tratase de una ahistórica conjura, ahora buscan desaparecer poblaciones enteras dejando sólo escenarios de “comalización” rulfianas por pueblos y comunidades otrora pujantes, y así materializar ese horror apocalíptico que busca prescindir del hombre en aras de la ganancia, pues “Por primera vez, la masa humana ha dejado de ser necesario desde el punto de vista material _y menos aún desde el punto de vista económico_ para esa pequeña minoría que detenta los poderes...” (Forrester, 1997: 148); por lo que se percibe por la región el desmantelamiento de esas proposiciones oníricas perseguidas afanosamente a través de la educación, en especial por aquellos abnegados hombres y mujeres, entre ellos, muchos ejemplares maestros y maestras rurales (que dejaron lo mejor de sus vidas entre aquellas montañas y cañadas) y padres de familia de gran parte del siglo pasado.

Capítulo 1. Antecedentes

1.1. Esbozo de la historia, geografía y cultura del pueblo hñähñu¹

El pueblo hñähñu fue uno de los primeros en poblar el Valle Central de México, por lo que se le considera una de las culturas pioneras en asentarse en la gran mesoamérica aún antes del arribo de otros pueblos que posteriormente consolidarían poderosos imperios como el Azteca, el cual arribó al gran valle en el transcurso del siglo XIV al lado de la gran oleada migratoria nahua. Por ello, “... hoy en día, prevalece la opinión de que los otomíes ya estaban firmemente establecidos en el valle, cuando las primeras invasiones de los nahuas; poseían un tipo de vida estable y sedentario (preferentemente agrícola) y mantenían relaciones de convivencia pacífica con los olmecas y otros pueblos de la zona” (Soustelle, 1993: 466). Geográficamente hablando, este pueblo ocupa una superficie que atraviesa el Valle de México de oeste a este, partiendo desde los confines de asentamiento del pueblo purépecha en Michoacán, hasta las profundidades de las Sierras Gorda y Oriental, ésta última ya en las inmediaciones del océano atlántico; o sea que, se está hablando, entonces, de un pueblo con contactos multiformes condicionados por una gran variedad de nichos ecosistémicos y geográficos como condicionantes de sus tramas cosmovisionales característicos. En ese sentido, Carrasco (1950: 11) sostiene que el pueblo hñähñu

constituye la única familia lingüística de mesoamérica que ocupando un territorio continuo y no demasiado extenso, está dividida en dos grupos culturalmente opuestos: por un lado los otomíes, mazahua, matlatzinca y ocuilteca, de alta cultura mesoamericana; por otro los pame y chichimecajonaz que se afilian con los cazadores recolectores del norte de México

En esa misma tónica, Fernando Benitez (1991: 35) sostiene que el hñähñu es un pueblo extraño e inquietante, “extraño, porque desde épocas muy remotas siempre ha vivido en los lugares más inhospitalarios formando un grupo homogéneo, e inquietante, porque

¹ La terminología en lengua hñähñu que irá apareciendo en el transcurso del presente proyecto, parte de los criterios lingüísticos sugeridos en los trabajos de los Profesores hñähñu Donaciana Martín C. y Victoriano Gómez B. (s/a); el del Profesor Filipino Bernal Pérez (2001); y el de Hernández, Torquemada y Crawford (2004). En ambos trabajos, se presentan la coincidencia en la norma ortográfica del uso de las nueve vocales (a, e, i, o, u, ä, e, o, u) y la supresión de algunas consonantes (c, ch, ll, w, v, w) usadas en el idioma español. Estas normas fueron adoptadas a raíz del Primer Foro Regional para la Unificación de Criterios Lingüísticos realizado en Los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo, en 1984 y ratificada en otro evento similar en 1992 (Bernal, 2001). En este mismo orden, en el transcurso del trabajo, será usada la palabra hñähñu para hacer referencia a este pueblo, en sustitución del término otomí como frecuentemente se le llama desde fuera de su marco cultural; pero también, con un sentido de redignificación étnica-cultural del autor del presente trabajo.

perteneciendo a las altas culturas, nunca edificó ciudades ni llevó una existencia urbana”. En ese sentido, entonces, ha sido uno de los contados pueblos en ser testigo del esplendor y caída de Teotihuacán, Tula, la gran Tenochtitlán y de otros gigantes culturales mesoamericanos, o sea, participe activo en la emergencia de ilustres civilizaciones, en unos momentos, pero también, en otros, esclavo de los pueblos victoriosos, incluyendo a los españoles, y a pesar de esa tragedia histórica a costas, pudo sobrevivir aferrado a su lengua, a sus rasgos etnoculturales, a su desierto y/o a su sierra escarpada hasta la actualidad.

Con la consolidación de la hegemonía Azteca y su posterior expansión militar, ésta forzó una dinámica de migraciones para el pueblo hñähñu en el transcurso del despliegue imperial de aquel pueblo. Es así que cuando la conquista española, según Soustelle (1993), estos (los hñähñu), se encontraban distribuidos en tres zonas, siguiendo una dirección del este hacia el oeste.

-Zona este/sureste: correspondiendo a los actuales estados de Tlaxcala, Puebla, Veracruz y la parte oriental de Hidalgo. La separación geográfica que actualmente se observa entre el hñähñu del Valle Central (Valle del Mezquital, Tlaxcala y parte del estado de México) y los que habitan la Sierra Madre Oriental (San Bartolo Tutotepec, Hidalgo; Huayacocotla, Veracruz; y otros del estado de Puebla), fue provocado por la incursión de los nahua provenientes del norte en su ruta hacia el gran Valle de México, cortando y dividiendo de esa manera el territorio donde hasta entonces era parte del pueblo hñähñu.

- Zona central: abarca la parte poniente del estado de Hidalgo, parte del Estado de México y el Distrito Federal. En una parte de tal zona, se localiza el Valle del Mezquital, en cuyo espacio se encuentra Ixmiquilpan como punto de confluencia y asentamiento de tal conglomerado cultural. Al norte, se haya a su vez la región hñähñu de La Sierra Gorda, teniendo como punto de referencia política y cultural al pueblo de Nicolás Flores, Hidalgo, donde antaño se interactuaba con los pame y chichimeca-jonaz.

- Zona oeste/sur: corresponde al estado de México y parte Michoacán. En esta región, los hñähñu se encuentran _hasta la época actual_ mezclados con los mazahuas y mathatzincas, pueblos integrantes de la gran familia otomí-pame.

Por otra parte, Manrique (1969) sostiene que el pueblo hñähñu, se encuentra dividido en nueve distintas regiones culturales que son: 1) hñähñu de la Sierra de las Cruces en el Estado

de México; 2) de la Meseta de Ixtlahuaca-Toluca; 3) altos occidentales del Altiplano Central; 4) llanos de Querétaro e Hidalgo; 5) de la Sierra Gorda; 6) Valle del Río Laja al interior del Estado de Querétaro; 7) llanos de Guanajuato; 8) Sierra de Puebla (o sur de la Huasteca según Galinier,) y 9) los hñähñu de Ixtenco Tlaxcala. Para el presente estudio, la región cultural de interés será la de asentamiento hñähñu de la Sierra Gorda de Nicolás Flores, dentro del área correspondiente al Estado de Hidalgo.

Si actualmente el pueblo hñähñu se le encuentra en puntos geográficos distantes de su nicho geográfico tradicional (Valle Central de México), por ejemplo en partes de los Estados de San Luis Potosí, Guanajuato y Querétaro, es que llegaron allá al ser incorporados a la gran campaña militar emprendida por los conquistadores peninsulares en contra de los chichimecas en el siglo XVI (1550 a 1600). Es de esta forma como aparece en los siguientes estados según su densidad demográfica: Hidalgo, Estado de México, Querétaro, Veracruz, Tlaxcala, Puebla, Guanajuato, San Luis Potosí y Michoacán (Zolla y Rubio, 2000). La estrategia de incorporar aliados indígenas para la contienda en contra de los chichimecas, obedeció a dos razones básicas: para fines de minimizar las pérdidas de vidas humanas hispanas y, aprovechar los conocimientos hñähñu para el desplazamiento por las montañas más agrestes, aspecto donde los chichimecas tenían una total supremacía sobre el hispano, ya que “hombre por hombre, en sus ancestrales zonas de caza y de guerra, estos combatientes eran muy superiores a sus enemigos que llevaban ropas, y finalmente los chichimecas no fueron vencidos por la fuerza militar” (Powell, 1984: 9), sino más bien por las alianzas estratégicas que los hispanos tejieron con algunos pueblos originarios para enfrentar a estas tribus del norte, en una época en que el poderío militar de las milicias españolas era ampliamente reconocido en Europa.

No se pretende insinuar que ello haya permitido al hñähñu una vida fácil al lado del conquistador. Si algunos componentes de este pueblo, como los del Valle del Mezquital no fueron víctimas del despojo de sus tierras en la primera etapa colonial, se debió más a otros factores, entre ellos, la lejanía con respecto a los asentamientos urbanos del Valle de Anáhuac, y posteriormente, a lo pobre y semidesértico del medio que no despertó la ambición de los encomenderos como en otras regiones pródigas del Valle de México, pues “el amargo desierto, las cuevas frías y miserables de las montañas que nadie ambicionaba

terminaron por ser su mejor refugio y su única defensa” (Benitez 1991: 37). Otro factor a su favor, fue el contacto y cercanía con la indómita frontera pame-chichimeca ubicada al norte de lo que es la actual ciudad de Ixmiquilpan, Hidalgo, donde se alza la imponente Sierra Gorda con cuyos pueblos ya establecía incipientes intercambios comerciales desde antes de la presencia europea, por lo que de hecho, fueron los mediadores en la anhelada pacificación que tanto buscaban los peninsulares, esto quiere decir que “durante los años sucesivos a la conquista española los otomíes sirvieron de almohadilla entre europeos y chichimecas, logrando evitar serios conflictos en diferentes ocasiones jugando el papel de intermediarios”(Tranfo, 1974: 34); esto, en un escenario de permanente conflicto, más cuando el interés por las ricas vetas mineras que escondía dicho macizo orográfico hizo su aparición.

Esta relativa calma fue interrumpida tiempo después _al despuntar el siglo XVII_, cuando se decidió que el Valle del Mezquital sería convertido en área de pastoreo para beneficio de los peninsulares, entre ellos el que posteriormente fue llamado el Conde de Regla, quien por esa época se decía de sus propiedades eran de tan grandes extensiones, que equivalía a lo que hoy son los Estados de México, Hidalgo, Querétaro, Guanajuato, Michoacán, Jalisco y Colima (Randal, 1972), agravándose la situación a su desaparición al fraccionarse entre sus herederos. Con ello, hizo su aparición una dinámica de despojo de la tierra donde desde antaño había habitado el pueblo hñähñu. Así, los antiguos moradores fueron expulsados de su original área de asentamiento y la mayoría optaron por remontarse a los cerros más inhóspitos del mismo Valle, y otros más, optaron por emigrar con dirección a la Sierra Gorda ya poblada entonces por algunos hñähñu, pames y jonaces. En ese sentido, aún en la actualidad, “el otomí continúa su lucha contra el ambiente adverso; la dura tarea de sobrevivir en tierras como el Mezquital, donde inclusive los animales difícilmente resisten” (Tranfo, 1974: 47).

La introducción por parte del conquistador de especies zoológicas ajenas al entorno mesoamericano vino a des-estructurar los ecosistemas de la región, pues significó una revolución ecológica para la misma, si se entiende que este proceso implica transformaciones mayores que inciden en las formas como se relacionan los hombres con la naturaleza, o sea que son situaciones que “se producen a raíz de cambios, tensiones y contradicciones que

ocurren entre un modo social de producción y su ecología, así como entre sus modos de producción y reproducción. A su vez, tal dinámica sirve de base a la aceptación de nuevas formas de pensar, esto es, ideas, imágenes y concepciones del mundo” (Merchant, 1987: 365). Esta forma de colonización no solo cultural sino también ecosistémica, vino a facilitar el sometimiento de los pueblos originarios, toda vez que “el éxito de los europeos puede atribuirse en gran parte al hecho de que no vinieron solos al nuevo mundo, sino que trajeron consigo animales y vegetales; cizañas, semillas y enfermedades” (Melville, 1999: 15). De ese modo, se puede decir que la introducción masiva de ovejas y de otros ungulados (herbívoros de pezuña dura) al Valle del Mezquital al despuntar la colonia, aceleró la dinámica de involución ecológica-demográfica iniciada por las sucesivas epidemias traídas de Europa, configurándose de ese modo un caprichoso escenario histórico donde las ovejas devoraban a los hombres, en ese sentido,

En un estudio fructífero acerca de la explotación de la tierra en el México del siglo XVI, Lesley Bird Simpson propuso que las tierras que la disminución de las poblaciones indígenas dejó libres hicieron posible la expansión de los animales de pastoreo introducidos por los españoles. En una célebre gráfica, Simpson estableció una relación inversa entre el descenso de la población indígena y el incremento continuo de la población animal hasta 1620, cuando aquella comenzó a estabilizarse” (Ibid, 20).

Significa, entonces, que la “*biota* portátil” (Crosby, 1986) con la que viajaron los españoles fue uno de los instrumentos más efectivos y letales para los fines de la conquista, toda vez que aquel concepto hace alusión al componente ecológico del imperialismo occidental como importante instrumento mediacional en la reproducción de la cultura y paisaje europeos en tierras americanas; situación que les permitió alcanzar cambios demográficos y ambientales como elementos decisivos para la conquista y dominación de América. Esta dinámica ecocida y etnocida se percibe con inclemencia en el Valle del Mezquital y sus alrededores, así que los escenarios yermos y hostiles de zonas aún no irrigadas por las aguas negras capitalinas, son la descarnada radiografía de las historias de acumulación del capital, para así amasar enormes ganancias a través de la ganadería extensiva o de la minería intensiva desplegadas a lo largo de siglos de explotación sobre los pueblos y su entorno físico. Esta situación, entonces, es consecuencia explícita del expansionismo colonial, y no algo inherente a condicionamientos ecológicos propios del medio como lo han tratado de hacer creer los mitos eurocéntricos, resintiéndose sus efectos a través de los persistentes desiertos

del Mezquital, o a través de esa transposición escénica rulfiana de pueblos mineros surrealistas sin ruidos, donde sólo es posible sorber su aire viejo y entumido entre muros fantasmales susurrando voces inaudibles de grandezas truncadas por la historia, reflejados en La Bonanza y La Ferrería (Nicolás Flores, Hidalgo) que languidecen allá en las profundidades de la Sierra Gorda hidalguense. Y este fatídico resultado no podía ser de otro modo, pues

La introducción del pastoreo y la transformación de la capa vegetal no fueron los únicos cambios ambientales registrados en el Valle del Mezquital durante el siglo XVI. Los españoles también abrieron minas en Ixmiquilpan y en sus fronteras con Pachuca al este y Cimapán al norte, y aceleraron la producción de cal para la ‘reconstrucción’ de Tenochtitlán. Ambas actividades requirieron de la tala de árboles y en las postrimerías de la década de 1570 los bosques desaparecieron en muchas áreas. Los españoles y los indios lucharon por los árboles que entonces lindaban con las quebradas, en zonas que habían sido boscosas 30 años antes. Hacia 1600, la erosión laminar agrietó los flancos de los cerros y cubrió las planicies y los declives con desechos derrubiales. Las corrientes de aguas estaban infiltrándose en todas las capas. El hecho de que los manantiales empezaran a secarse en muchas partes de la región fue un golpe definitivo para la agricultura de riego. Al final del siglo XVI, el paisaje se convirtió en el desierto de mezquite erosionado que tradicionalmente se asocia con el Valle del Mezquital (Melville, 1999: 70).

Consecuencia de ello, los seres vivos, plantas y animales de distintas especies del Valle del Mezquital, tuvieron que aprender a lidiar con un nuevo entorno ecológico revolucionado por la “*biota portátil*” europea, los que lo lograron, sobrevivieron, y los que no, desaparecieron; y en esa apocalíptica dinámica también iba montado el hombre de estas latitudes, por lo que el hñähñu tuvo que aprender a cohabitar con ese medio ambiente miserabilizado por la civilización occidental, donde según Tranfo (1974: 47), “inclusive los animales difícilmente resisten”.

1.1.1. Lengua y cultura del pueblo hñähñu

Ma y’o ne ma tsat’yo

*N’aki da ma ra tai,
Ma dethä, ma da ha,
Pa ga ent’a ma hme,
n’e g ama ra b’a’yo.*

*Ma tsat’yo ya bi du,
ge’a bi sugagi
nub’u ndi fa’yoga
ge’a mi faxkagi.*

Mis borregos y mi perro (el perro pastor)

Una vez fui al tianguis,
mi maíz fui a traer,
para mis tortillas hacer,
y así irme a pastorear.

Mi perro ya murió,
él era el que me cuidaba,
cuando en el pastoreo yo andaba
él era el que me ayudaba.

*N'aki ha ra mbonthi,
Da b'edi n'a ma y'o,
Ra miñ'o ya bi zi,
Ha hinto bi hñanduabi.*

Un día en el monte,
un borrego yo perdí,
el coyote ya lo devoró,
pues nadie lo defendió.

Con este canto de autor anónimo, presentado por el *Grupo cultural hñähñu* de Cardonal, Hidalgo (en la voz del Grupo musical *Uema*), a través de su colección en fonograma (1999): *Yä b'ede yä hñähñu*: cuentos tradicionales hñähñu, es como se refleja una simbiosis ecosistémica hombre-naturaleza en este pueblo, situación que al mismo tiempo hace referencia a un formato de educación ambiental para los niños. En ese sentido, este género narrativo, así como otros conglomerado de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a un pueblo; además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos elementales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, conforman la cultura de un pueblo (Arizpe, 2006a). El anterior canto popular, es la muestra de que uno de los componentes centrales de la cultura de un pueblo, sin duda, es la lengua misma, pues ésta sirve “como vehículo de las ideas y como sistema particular de comunicación entre los hombres y entre los pueblos, constituye un medio para fijar el pensamiento filosófico, ideológico y científico del pueblo en cuanto al proceso evolutivo de la sociedad y a los fenómenos de la naturaleza” (Nahmad, 2004: 363). Es así que la lengua hñähñu, es el medio por el cual este pueblo vehicula sus formas de conceptualizar el mundo, además, es una de las formas simbólicas como crea y recrea su cultura, y actualmente, la forma como percibe y negocia con la cultura nacional dos referentes conceptuales dinámicos e interactuantes dentro del esquema cultural conflictivo de la globalización mundial.

Desde una perspectiva lingüística, Wright (2005) clasifica cuatro tipologías de hñähñu u otomí, localizados cada cual en un entorno ecológico-cultural particular, que son los siguientes: a) el otomí occidental, abarcando desde el Valle de Toluca, pasando por el Valle del Mezquital, hasta las profundidades de la Sierra Gorda ya en contacto con los pame del Septentrión; b) el otomí oriental, es el hablado por los pueblos de Tenango de Doria, San

Bartolo Tutotepec, y Huehuetla, en el Estado de Hidalgo, además del pueblo de Texcatepec, Veracruz, ya en las colindancias con los pueblos náhuatl y Tepehua; c) el otomí de Tilapa, es una variante idiomática usada en una pequeña porción geográfica, pues sólo se habla en este pueblo localizado al sureste del Valle de Toluca; d) el otomí de Ixtenco, también es hablado en una pequeña área geográfica, cercana al volcán de La Malinche, en el Estado de Tlaxcala. El primer tipo abarca la mayor extensión territorial, pero también concentra la mayor cantidad de hablantes de la lengua hñähñu, siguiéndole en este orden el segundo tipo, localizado al oriente del Estado de Hidalgo, partes de Veracruz y Puebla.

El hñähñu (más conocido como otomí desde los márgenes exteriores de este pueblo) lingüísticamente hablando, se encuentra emparentado con el Ocuilteco, el Matlatzinca, el Mazahua, el Chichimeco-jonaz, el pame del norte, y el pame del sur, de estas últimas, algunas en vías de desaparición, como es el caso del pame del norte y del sur. Otras más, se encuentran vivas aún con una fortaleza en cuanto a la población que por este medio se comunica, tal es el caso del hñähñu que asciende a 426 620 hablantes (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas –CNDPI_, 2002), distribuidos en las nueve entidades ya mencionadas como lugares de asentamiento de este pueblo. Aquí, el estado de Hidalgo en particular, concentra una cantidad significativa, ya que viven en tal entidad 114 043 hablantes mayores de cinco años (Ibid, 2002), y de estos, el Valle del Mezquital y sus municipios con más población originaria (Alfajayucan, El Cardonal, Chilcuautla, Ixmiquilpan, Nicolás Flores, San Salvador, Santiago de Anaya, y Taxquillo, entre otros), concentran una cifra de 74 088 usuarios de esta lengua (Vázquez, 1995). Sobre la génesis de este sustrato semiótico, Wright (2005: 27-28) establece que

“todas estas hablas integran la familia lingüística otopame. Descienden de un idioma ancestral que podemos llamar proto-otopame, cuyo proceso de diversificación interna comenzó durante el periodo protoneolítico (hacia 5000-2500 a. C.), cuando el idioma proto-pame-jonaz se separó del proto-otomí-mazahua-matlatzinca-ocuilteco. Hacia finales del mismo periodo, o durante el preclásico inferior (2500-1500 a. C.), el proto-otomí-mazahua se separó del proto-matlatzinca-ocuilteco”.

Otro componente central de toda cultura viene siendo la cosmovisión, la cual se constituye en el principal rasgo característico de toda sociedad, ya que viene siendo “la visión estructurada en la cual los miembros de una comunidad combinan de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que viven, y sobre el cosmos en que sitúan la vida del hombre” (Broda, 1991: 462), o sea que son las formas concretas como el humano se

relaciona con la naturaleza en el devenir de su historia social e individual. Estas formas de relación se manifiestan a través de variadas expresiones simbólicas, una de las cuales, para el caso del hñähñu, es sin duda lo mágico-religioso, concepto que hace alusión al “conjunto de creencias que crea en una sociedad un vínculo de organización, condiciona su vida, influye coherentemente en sus instituciones y que, en realidad, constituye un sistema que responde a ciertos requisitos de base” (Tranfo, 1974: 188_189). Tal sistema a su vez, se manifiesta por medio de un conjunto de creencias que en este caso viene siendo “un modelo cognoscitivo que dirige la conducta institucionalizada” (Dow, 1974: 93) de los miembros de un pueblo, el cual es transmitido de una generación a otra por medio de los ancianos o sabios comunitarios, y que en el presente trabajo serán denominados Guardianes Culturales², en razón de ser los custodios y depositarios de las tradiciones y de los conocimientos del pueblo hñähñu. El andamio de manifestación de este modelo, por lo general, se expresa a través del ritual, y que según Broda (2009: 59), al referirse al pueblo mexica respecto a las formas de relaciones y cultos que practicaba para con el agua, la lluvia y los cerros, “era el puente entre el discurso mítico de la sociedad y su realidad cotidiana. Mito y ritual constituían una unidad”.

Una de estas creencias, muy común entre los pueblos mesoamericanos, es el culto a los muertos como una expresión de reciprocidad y complementariedad entre todos los componentes del universo, pues “este rito de protección expresa la dualidad de las relaciones que los vivos mantienen con sus antepasados: para conciliar el poder que tienen de dar vida, es preciso honrarlos en su calidad de divinidades del inframundo” (Galinier, 1987: 497). Otra forma de manifestación cultural en el hñähñu, está implicada con el culto a las montañas como una expresión de la cosmogonía de este pueblo, situación que también fue compartida desde el llamado periodo Intermedio Temprano (950 a 600 d.C.) por la cultura Inca en el Ayacucho, Perú. Sobre el particular, Leoni (2005), sostiene que las montañas podían ser

² El concepto Guardianes culturales asignado a los ancianos del pueblo hñähñu, en el presente trabajo, se halla enmarcado dentro de una connotación cognitiva, en tanto son ellos los que conocen el significado y las formas de estructuración de los rituales cosmovisionales, así como el poder terapéutico de las plantas medicinales. En este sentido, los investigadores hñähñu Sánchez-González, Granados-Sánchez y Simón-Nabor (2008: 276), sostienen que éstas plantas pueden ser conocidas por todos los estratos generacionales del municipio de Nicolás Flores, “pero los ancianos son los más cultos porque en décadas pasadas dependían por completo de la flora para remediar las enfermedades”. Con lo anterior, no se pretende desconocer el potencial papel de Guardianes culturales que también asumen los jóvenes, sobre todo en un mundo entrecruzado por varias culturas interconectadas, pues son ellos los encargados de la reproducción transgeneracional de sus valores aún fuera de sus fronteras étnicas.

consideradas como *huacas* o lugares imbuidos con poderes sagrados, manifestaciones físicas de seres divinos, restos petrificados de personajes míticos, residencia de deidades o hasta punto de origen de ciertos pueblos. Por lo que tales ritos de veneración son compartidos también por el hñahñu, ya que obedece a la sacralidad que sobre la agricultura se sigue practicando, pues “la tierra ha ocupado un lugar central ya que ha sido considerada como una entidad sagrada. Esta concepción proviene del sistema religiosos prehispánico, en el cual la tierra conformaba una parte medular en la estructura del cosmos, constituía el plano donde vivía el ser humano” (Limón, 2000: 99-100).

Los cerros, las montañas y otros entes naturales y espirituales como partes de un todo cosmológico, por lo tanto, son seres bondadosos que proveen de beneficios (fertilidad para la cosecha, agua, bosques y plantas medicinales y animales varios), pero al mismo tiempo, también infligen castigos cuando se transgreden ciertas normas de convivencia con ellos, por lo que al igual que entre los humanos, la cultura pone en movimiento códigos de reciprocidad entre los hombres y su medio natural como un todo (Lazos y Paré, 2000) integrado e interactuante, y así restituir los dones recibidos de la madre naturaleza.

1.2. Un pueblo hñahñu en la Sierra Gorda: Nicolás Flores, Hidalgo

Nicolás Flores forma parte de los 84 municipios de que consta el estado de Hidalgo, y desde la categorización de las nueve regiones culturales del pueblo hñahñu establecida por Manrique (1969), bien puede deducirse que dicha cabecera municipal se constituye en la capital política, social y cultural de este componente étnico asentado en esta porción de la Sierra Gorda, “nombre que se le da desde la época de la conquista al enorme sistema montañoso ligado a la Sierra Madre Oriental, que abarca el Noroeste del Estado de Hidalgo, el Norte de Querétaro, el noreste del Guanajuato y el sur de San Luís Potosí” (Soustelle, 1993: 33); la cual desde épocas muy remotas ha sido el hábitat natural de los jonaces, ximpeces, pames y hñahñu en las colindancias con la región norte del Valle del Mezquital, Hidalgo. Esta región se caracteriza por su topografía irregular, por lo que se constituye en “una verdadera fortaleza natural que, como un macizo y abrupto espolón que se desprende de la Sierra Madre Oriental, se alza en medio del altiplano central [...], esta sierra es sumamente abrupta y contrastante; tiene picos que se acerca a los 3500 metros y cañadas cuyos fondos apenas sobrepasa los 600 metros. Numerosos ríos y riachuelos corren por momentos en el

fondo de barrancas de más de 500 metros de profundidad” (Salmerón, 2009: 40-41). Esta conformación geográfica, culturalmente hablando, queda subsumida dentro de la gran chichimeca, que a mediados del siglo XVI aún no había caído a manos de los conquistadores españoles. Poco después de conquistada la gran Tenochtitlán, pasó a ser el escenario bélico más cruento sostenido entre hispanos contra pueblo mesoamericano alguno por la posesión y dominio de una vasta zona que abarcaba desde “ las sierras del norte de Guadalajara hasta las del norte de la ciudad de México, en un arco que por el sur tocaba el río Lerma, se convirtió en peligrosa ‘tierra de guerra’ para los españoles y para sus aliados indios que buscaban trabajo, riquezas, comercio y hogar en las nuevas tierras de la plata”(Powel, 1984: 46), o sea que, dentro de esta enorme área se localizaban las más ricas y codiciadas vetas argentíferas del nuevo mundo.

En este orden de ideas, la Sierra Gorda, hoy asentamiento del pueblo hñähñu de Nicolás Flores, Hidalgo, no se mantuvo ajena a esta confrontación bélica, toda vez que el grupo chichimeca –constituido por varios pueblos_ preferentemente se movía por un enorme territorio caracterizado por una topografía poco propicia para acciones bélicas convencionales; es así que

En la tierra de guerra del siglo XVI, cuatro de tales naciones indias ocuparon la atención de los españoles; cada una abarcaba muchos pequeños grupos de tribus y rancherías, que también recibieron nombres más específicos que el de ‘chichimecas’. Las cuatro naciones principales fueron las de los pames, los guamares, los zacatecos y los guachichiles [...].

Los pames, los menos belicosos de las naciones chichimecas y los más cercanos a la ciudad de México, vivían al sur y al este de los guachichiles. Algunos grupos fueron localizados al sur hasta Acámbaro, Orirapundaro, y hasta en Ucareo. Desde estos puntos se extendieron por la parte septentrional de la provincia de Jilotepec, por Tulumán, San Pedro, Parrón, Sinquía y Sichú en el norte, y hasta Izniquilpan y Meztitlán y dentro de la Huasteca (Ibid, 48, 52).

Las acciones bélicas en contra de la gran chichimeca (a diferencia de los pueblos mesoamericanos que en menos de diez años fueron sometidos por los hispanos) duraron más de medio siglo, e incluso hasta 1748 todavía se escenificaron batallas importantes en algunos puntos, pues en ese año, en la Sierra Gorda queretana, José de Escandón derrotó y sometió a los jonaces, situación que significó el epílogo existencial de éste pueblo. Producto de esta operación punitiva, los sobrevivientes indígenas fueron deportados como mano de obra gratuita al servicio de los obrajes hispanos en la ciudad de Querétaro, desapareciendo con ello una de las misiones franciscanas en la sierra con todo y pueblo: la misión fernandina de

San José de Vizarrón; a la postre, este mismo coronel Escandón pasaría a sobresalir en las glorias de las conquistas hispanas como el fundador del reino de Nuevo Santander de los Tamaulipas, pero también, para los pueblos americanos, como una de las figuras escatológicas emblemáticas al lado Nuño de Guzmán y Francisco Pizarro, al ser el promotor apocalíptico para el conglomerado de pueblos jonaces.

La razón del rápido éxito en el sometimiento de los pueblos sedentarizados del área mesoamericana por un lado, y por el otro, el desgastante y sangriento proceso de control y conquista del vasto territorio nómada del norte por los españoles, pueden ser atribuidos a los grados de desarrollo socioculturales alcanzados entre ambas culturas en el siglo XVI, pues según Salmerón (2009: 38),

Lo que hizo radicalmente distinto el rápido y relativamente poco sangriento proceso de conquista y ocupación de Mesoamérica y la lenta, difícil, epidérmica y frágil ocupación del Septentrión, fue fundamentalmente, la diferencia, también radical, entre las altas culturas agrícolas de Mesoamérica y las naciones nómadas y seminómadas del norte que los mesoamericanos llamaban ‘chichimecas’.

En los inicios de la contienda, en 1550, la situación bélica parecía manejable por la milicia española, sin embargo, con el tiempo, las confrontaciones se tornaron más trágicas y desquiciantes para aquella, y al cabo de unos años las respuestas puramente militares resultaron inadecuadas y obsoletas, por lo que había que intentar otras variantes de intervención, tal como la puesta en marcha por el nuevo Virrey Alonso Manrique de Zúñiga, la cual consistió en una confluencia de métodos que iban desde la conversión religiosa hasta la puramente militar. La primera, fue a través del despliegue de un sistema misionero organizado entre los pueblos nómadas para su evangelización. De este modo, en el proceso de conquista ideológica desplegada por el hispano, “las misiones fueron avanzadas del cristianismo y de la civilización europea. Como tales, en Nueva España, servían por igual a la iglesia y al estado” (Ibid, 40). Por el otro, por el militar, la construcción de alianzas con algunos pueblos indígenas que a la postre sirvieron como masa bélica desechable, seguía profundizándose, pero si fallaba ambas medidas, había que llegar incluso al exterminio de los irredentos; de aquí que,

Todavía a mediados de 1585, el curso de la guerra del norte era a fuego y a sangre. El pueblo de Zimapán, con una población de 100 españoles, así como numerosos negros e indios, fue atacado en marzo por los chichimecas llamados jonaces que mataron a doce indios pacíficos y a un español. El

efecto inmediato fue una nueva recomendación del gobierno municipal de México ante el Tercer Concilio (religioso), entonces en sesión de que debía entablarse una guerra 'a fuego y a sangre' contra los chichimecas hasta exterminarlos. (Powel, 1984: 192).

Sobre el origen histórico del pueblo hñähñu de Nicolás Flores, se pueden rastrear sus huellas desde antes de la conquista hispana, cuando esta zona ya se hallaba habitada por varios conglomerados étnicos (López, 1997). Sobre este punto, también Lorenzo (2004: 80) coincide al afirmar que "...para los inicios de la época virreinal, en la región coexistieron otomíes, chichimecas pames ya sedentarizados y nahuas, enfrentados con grupos de pames y jonaces no reducidos. Esta verdadera conjunción étnica produjo equilibrios y distanciamientos fundamentales para entender el desarrollo histórico posterior de la sierra". En este mismo orden se ubica la opinión de Las Casas (1936) cuando sostiene que desde la etapa previa a la conquista hispana, la etnia pame, se le encontraba desde los límites del Estado de Michoacán hasta la periferia del reinado de Metztitlán, abarcando municipios de Guanajuato, Querétaro e Hidalgo (Zimapán, Pacula, Jiliapan, Jacala, Tlahuiltepa y Nicolás Flores entre otros).

Al hacer referencia al Valle del Mezquital como centro de cohesión sociopolítica hñähñu, se puede ver cómo previo a la conquista, en el periodo comprendido entre los siglos XV y XVI, al poniente de dicha zona se encontraban componentes de aquel pueblo que no habían sido conquistados por los aztecas, y formaron parte del señorío de Metztitlán. Pero también hacia el norte, hacia la Sierra Gorda, se encontraban varios grupos fuera de la orbita política del imperio Azteca, con lo que se puede sostener que desde entonces, el pueblo hñähñu nicolasflorense ya formaba parte de una región de frontera multicultural donde se observaban diferentes niveles de vínculos interactivos.

Durante el siglo XVI, en el México central, se observó una tendencia de poblamiento de sur a norte, ya que frente a un paulatino acotamiento de la región por el sur ante la densidad poblacional en el valle de México, lo mismo por el oriente y occidente (frente a zonas de conflicto con Metztitlán y con el imperio Tarasco), la dirección poblacional se dio hacia el norte donde los pueblos chichimecas tenían menor nivel de desarrollo e integración. Aparte de esta tendencia, otra de las causas de la redireccionalidad de los asentamientos demográficos fue que

las circunstancias históricas de la expansión hacia el norte tuvieron que ver con dos tipos de frontera que se traslapaban en el territorio, la guerra con Metztlán y la de los pueblos chichimecas. Sería de esperar que la fundación de una nueva cabecera hacia el norte se diera a dieciocho kilómetros de Ixmiquilpan, tal vez cerca de Cardonal, pueblo fundado en el XVI colonial y, a partir de él en Tepexi, Aguacatlán o Jonacapa, barrios pertenecientes a Tlacintla, de población otomí y chichimeca, equidistantes de Cardonal a la misma unidad. A la postre, es posible que las más distantes, _Tepexi (Hoy Nicolás Flores), Aguacatlán o Jonacapa_ se fracturarán, se erigieran en *altepeme* autónomos y construyeran su territorialidad hacia el norte, el interior de la Sierra Gorda. Este proceso fue interrumpido por la conquista- (López y Bali, 2002:27).

De este marco analítico se puede deducir que el pueblo de Tepexi (Nicolás Flores, Hidalgo) surgió de la dinámica expansiva poblacional originada en el México central con dirección al norte, y con esto, simultáneamente, posibilitó que el imperio Azteca fortaleciera sus líneas defensivas de frontera con territorio chichimeca y el reinado de Meztlán antes de la conquista. De esta forma, la fundación de este pueblo (Nicolás Flores), junto con otros dependientes de Tlacintla (la otra cabecera que junto con Ixmiquilpan conformaban una dualidad de poderes político-administrativos en la Teotlalpan), siguiendo el modelo de difusión de asentamientos propuesto por Rosen (1992), posibilitaron a la postre el surgimiento de poblaciones adyacentes que de hecho hicieron el papel de cuñas de penetración sobre territorio pame-chichimeca, para de ese modo, amortiguar los impactos ofensivos de los indómitos pueblos ubicados al norte y norponiente del Valle de México.

La dualidad organizacional característica de los pueblos mesoamericanos, confirió a Ixmiquilpan y Tlacintla un estatus de cabeceras simultáneas, situación que les permitió una sujeción efectiva de algunos pueblos y estancias localizadas en la profundidad de la sierra norte. En ese orden de ideas

Se sabe, por diversos documentos del siglo XVI, que entre ambas cabeceras controlaban los asentamientos ubicados en el norte, en tierras de chichimecas. Ixmiquilpan tenían sujetos a los pueblos de Xonacapa e Yztaquetasco (actualmente Jonacapa e Ixtatlachco), mientras que Tlazintla a Aguacatlán; Gueytepexe y Cuyametepeque (actualmente Nicolás Flores y El Tixqui), todos ellos localizados en la sierra, en la parte baja y las laderas de las profundas barrancas que forman los arroyos afluentes del río Amajac, la función que pudieron tener estos sitios fue, seguramente, para el resguardo de las fronteras, no para prevenir los ataques de los pueblos bárbaros del norte que en la época prehispánica debieron ser escasos o nulos, sino para enfrentar al señorío de Mexitlán, cuyas fronteras occidentales se ubicaban en esta parte de la sierra de Chichicaxtla y en los llanos entre el actual pueblo de El Cardonal y la comunidad de San Miguel de la Nopalera y El Cubo, próximos a la barranca de Tolantongo... (López, 1997: 196-197).

Esta dinámica de penetración en tierras indómitas sería imitada años después por los frailes agustinos al establecer los conventos fronterizos dentro de La Sierra Gorda (Nicolás Flores,

Itatlxco y Chichicaxtla _véase fotos número 28 y 29, segundo anexo), y así darle continuidad a la estrategia de “pacificación” emprendida sobre los pueblos chichimecas del norte, esto a través del despliegue de un sistema misionero.

De esta forma se fue conformando una conjunción de pueblos serranos traslapados simbólicamente orbitando en torno a Ixmiquilpan-Tlacintla, mismos que fueron definiendo afinidades paralelas a través de intercambios socioeconómicos, culturales y afectivos mantenidos desde antaño, y que aún hasta por los años cincuenta del siglo XX seguían expresándose con la emigración del hñahñu de Nicolás Flores hacia los pueblos cafetaleros limítrofes con el Estado de San Luís Potosí, para trabajar en las labores del campo. De acuerdo con el trabajo de Schryer (1986: 38), se puede sostener que esta fluidez migratoria hacia el norte serrano tuvo su génesis desde el siglo XIX:

Después de 1870, muchos campesinos sin tierra llegaron a la Sierra de Jacala provenientes de las zonas más áridas y pobres del sur de Hidalgo, atraídos por los elevados salarios y la posibilidad de combinar el trabajo asalariado con el cultivo de subsistencia en laderas vírgenes. Muchos de estos trabajadores migratorios, algunos de los cuales hablaban otomí, lengua indígena de muchas regiones de Hidalgo, se establecieron permanentemente en ranchos locales y aumentaron el número de rancherías ya existentes

Este proceso se facilitaba por las prácticas agrícolas comunes entre ellos y la cosmovisión macro compartidas (veneración a los difuntos, despliegue de complejos rituales de relación hombre-naturaleza como el culto a las montañas, el agua y otros entes naturales, así como el conocimiento de técnicas para el cultivo en terrenos agrestes), así como por las relaciones laborales de baja asimetría que se establecía entre empleador y empleado³.

La región serrana de Jacala, fue colonizada por población criolla-europea, misma que llegó a sus inmediaciones entre los siglos XVIII y XIX. En este orden, el mismo autor (Ibid, 35) sostiene que “Un poco más al sur, el Valle de Jacala se pobló con Españoles legos en el siglo XVIII. Un grupo de mineros fundó aquí la comunidad y la hacienda de San Nicolás. Este asentamiento también sirvió como puesto de avanzada militar en la guerra de frontera contra un enclave de indios nómadas”. Por ello, es muy posible que este movimiento poblacional

³ Yo todavía fui a La Sierra a trabajar, allá hacíamos lo mismo que aquí en la milpa: escardar, barbechar o cosechar si era la temporada, sólo que allá las tierras son mucho más húmedas, pues se da la caña, el café y la naranja sin necesidad de riego; y yo fui, porque por allá vivía un hermano mío, y una vez que vino, él me llevó. Nos trataban muy bien, de comer nunca nos faltaba, o sea que te daban la comida y también el sueldo. Muy antes, yo creo que antes de que estuviera la carretera de Las Trancas, la gente se iba caminando, eran varios días o semanas, dependiendo hasta qué pueblo iba uno, hubo muchos que por allá se quedaron y formaron su familia. Diálogo en lengua hñahñu con el señor Vicente González, Nicolás Flores, Hidalgo. 4 de julio de 2008; traducción lingüística hecha por el autor.

hacia la Sierra Norte por el hñähñu de Nicolás Flores, se haya debido en gran medida al magnetismo afectivo de similitudes culturales existentes entre componentes étnicos (Bartolomé, 2004), en este caso con los ya establecidos en la región previa a la llegada de la población hispana como son los de raíz pame y náhuatl, pues no hay que perder de vista que por esas épocas la migración fluía solamente hacia el norte serrano y no hacia el sur urbano (la Ciudad de México), situación que efectivamente vino a suceder a partir de la segunda mitad de la década de 1950, en la medida en que la población se vino apropiando del idioma español y la lectoescritura producto de los impactos de la escolarización institucional desplegada a partir de los años treinta del siglo XX. Por ello, se puede afirmar que sobre una misma unidad territorial macrocosmovisional que se comparte, como lo es la Sierra Gorda, se ha convertido en unidad de asentamiento pluriétnico y pluricultural desde los tiempos precolombinos hasta los inicios del siglo XXI.

El original y primer nombre del pueblo y cabecera municipal de Nicolás Flores, fue *Ma'ye*,⁴ ladera o precipicio en hñahñu, haciendo alusión a la topografía de la zona. Esto, con seguridad fue antes de la llegada de los primeros agustinos, quienes “establecieron contacto con las tribus chichimecas cuando algunos de sus misioneros penetraron en las sierras de Meztitlán a fines de la década de 1530. Entre 1539 y 1543 fundaron una casa en Meztitlán, en el borde de la gran ‘nación’ pame-chichimeca. Para el final de la década, tenían una segunda casa en Xilitla, también entre los pames” (Powell, 1984: 23).

Tiempo después, en esta región y su periferia hicieron presencia simbólica los primeros clérigos procedentes de España, pues

⁴ Recuerdo personal de diálogos con ancianos ya desaparecidos: Señor Pascual Nabor, Sra. Manuela Santana, Sra María Asunción Olguín Trejo. Por otro lado, la etnonimia y las fronteras simbólicas (Giménez, 1999 y Barabas, 2004) de este pueblo podrían ventilarse con lo consulta de las dos partes constitutivas del llamado código de Nicolás Flores (Lorenzo, 2004), una de las cuales –que conforma el pasado de las comunidades de la cordillera norte del Municipio_ se encuentra en la comunidad de Las Pilas al cuidado del Señor Bartolo Castañón , el cual en una visita que se le hizo el 30 de diciembre de 2005 no accedió mostrarlo, pues esto sólo sería posible con la autorización de las nueve comunidades que lo custodian; y la otra parte, donde estaría plasmada la historia y cosmovisión de las localidades ubicadas al sur y poniente del río las adjuntas, hasta ahora, se “encuentra extraviada” dentro del marasmo de intereses políticos traídos por el Estado Nacional a la región, situación que hizo crisis por la década de los ochenta, a través de pugnas intrapartidistas. En este sentido, Frans J. Schryer (1986: 29), al hablar sobre las luchas políticas faccionales entre los segmentos agraristas pequeñoburgueses, sostiene que “debe interpretarse menos como una manifestación de conflicto de clases que como una forma de competencia por el poder y beneficios económicos por parte de facciones rivales de un cierto tipo de clase alta rural”.

...hacia 1570, los agustinos controlaban desde el convento las cabeceras de Itzmiquilpan y Tlacintla, con sus dependencias en la sierra como Ixtalachco, Jonacapa, Hueytepexi, Aguacatlán y Cuyametepec, realizaba oficios también en Tlacotlapilco (con su sujeto Tecpatepec) y en Chilcuautla. Por su parte, los clérigos solamente oficiaban en las minas de Itzmiquilpan, en los reales de San Juan y Santa María y, posiblemente, en la iglesia que construyó Alonso de Villaseca y que tenía advocación a Santiago (del Paso y Troncoso, 1905: 98).

En Nicolás Flores y la región, las fuentes orales establecen que la parroquia se terminó de construir en el año de 1742, o al mediar el siglo XVIII, versión que parece confirmarse documentalmente en la cita de López (1997: 283) al rememorar las peripecias pasadas por el pueblo de Orizabita para cumplir con uno de los requisitos de autogobierno _el contar con una iglesia_ en sus intentos independentistas frente a Ixmiquilpan al despuntar ese siglo. Sobre esto, el autor sostiene que “una situación análoga ocurrió en 1728 cuando los de Santa María Tepexi obtuvieron licencia para la fábrica de su iglesia, lo cual no implicó su independencia de la cabecera. Al parecer, ni siquiera se preocuparon en solicitarla”.

De la “evangelización y cristianización” traída por los agustinos, es de suponer que esa haya sido la razón de su segundo nombre: Santa María Tepejí. Santa María, en honor a la virgen Santa María de la Candelaria que llegó junto con los misioneros agustinos, y *Tepexitl*, del náhuatl, que significa “peñasco, y *co*, lugar de; que significa ‘en los peñascos’ o ‘lugar de peñascos’” (Fernández, citado por Lorenzo, 2004: 80-81). En este orden, siguiendo el patrón de cabeceras dobles para el Valle del Mezquital que menciona López (1997) _en donde aparecen Ixmiquilpan y Tlazintla con ese estatus administrativo_, situación heredada de la etapa prehispánica con el dominio mexica, es factible pensar para esa época en la existencia simultánea de dos denominaciones para este pueblo: una, desde el interior del pueblo hñahñu de lo que hoy es Nicolás Flores, *Ma'ye*; y la segunda, desde el mundo náhuatl, *Tepexitl* o *Tepexi*, y que inmediatamente después de la conquista religiosa-militar, dentro de la lexicografía castellana de la época, vino a llamársele *Guayatepexic* o *Hueytepexi*, tal como lo menciona Del Paso y Troncoso (citado por López, 1997: 205), a propósito de la rivalidad de intereses consecuencia de la dualidad de poderes entre los encomenderos pares establecidos en Ixmiquilpan-Tlazintla: “En este pueblo está partido en dos partes. La una de su MAGESTAD y con ella sirven dos estancias en los *chichimecas*: esta parte se dice *Tlacintla*

y las estancias *Aguacatlan* y *Guayatepexic* [...] la otra parte que se dize *Yzimiqulpa* tiene otras dos estancias en los chichimecas que sirven con el, que se dicen *Junacapa*, *Ystactlacha*".

Sea *Ma'ye*, *Tepexi*, *Guayatepexic* o *Hueytepexi*, lo que hoy es Nicolás Flores, fue un poblado bajo control del pueblo de Tlacintla, situación que persistió hasta años después de la llegada de los españoles, no sin antes de este choque cultural haber adquirido la categoría de *altepeme* autónomo (López y Bali, 2002), prolongando su territorialidad hacia el norte de la Sierra Gorda, más o menos como actualmente se dibuja el contorno municipal (véase mapa número 1). Sobre la presente denominación, Nicolás Flores, se origina a raíz del involucramiento de los pobladores del entonces pueblo de Santa María Tepeji y comunidades aledañas en el conflicto revolucionario al despuntar el siglo XX.

La categorización política de este espacio geográfico-social como Municipio, se remonta al decreto del 16 de enero de 1869, cuando el congreso de la unión acuerda dividir al estado de México en tres fracciones para comprender al mismo estado aludido, el de Morelos y el actual estado de Hidalgo. En 1870, el Nóbél estado, promulga su primera constitución política donde se acuerda dividir la superficie estatal en 13 distritos; uno de ellos, Zimapán, ubicado al noroeste de la capital, comprendiendo los municipios de Zimapán, Tasquillo y La Bonanza (Lau y Sepúlveda, 1994), pueblo que hasta 1914 ostentó la jerarquía política de cabecera municipal.

Para el Nicolás Flores actual (que hasta 1938 oficialmente se le llamó Santa María Tepeji), el parteaguas histórico que le deparaba el porvenir lo marcaría la Revolución Mexicana, donde las batallas y acciones bélicas también alcanzaron las apacibles y alejadas regiones campesinas e indígenas del estado, recrudecidas después del asesinato de Madero. Así, el 10 de septiembre de 1913, una fuerte columna de tropas federales al mando de General Evaristo Alvarado, intenta tomar el pueblo de Santa María Tepeji para sumarlo a la causa del huertismo. Aprovechando la accidentada topografía y sus casi verticales desfiladeros entre las cañadas que la cruzan en su totalidad, los indígenas lugareños improvisaron plataformas construidas con troncos de madera donde soportaran grandes volúmenes de rocas por las dos faldas de la barranca del *Xhañe* (Barranca fresca en Hñahñu)(véase mapa número 1), y, como al fondo de la misma pasaba el camino real de herraduras que comunicaba al

conglomerado de pueblos situados al norte y al sur de Santa María Tepeji, necesariamente por allí tuvo que pasar la caballería y fuerzas de la columna militar gobiernista. Cuando el grueso del contingente castrense avanzaba allá en lo profundo de la cañada, dentro del “área de tiro” de las rocas que habrían de ser liberadas, los lugareños defensores, hasta ese momento en completo sigilo, cortaron las amarras que soportaban tales plataformas, provocándose una furiosa avalancha de rocas por las dos paredes semi-verticales del barranco, ocasionando considerables bajas y una completa desbandada de sobrevivientes, que a la postre fueron tomados prisioneros y conducidos al pueblo de Santa María Tepeji (H. Ayuntamiento Municipal, Nicolás Flores, Hidalgo; 1964).

De tales hechos fue avisado al General Nicolás Flores, militar constitucionalista que operaba por la sierra norte del estado, quien previamente se había hecho presente en Santa María Tepeji, advirtiéndole de la posible incursión de fuerzas gobiernistas por la zona. En este sentido, esta estrategia bélica asumió las características de una guerra de guerrillas, táctica efectiva cuando se es consciente de la superioridad enemiga, tal y como sucedería un año después en Morelos, donde “Desde sus comienzos hasta sus etapas de mayor desarrollo a fines de 1914, el ejército zapatista no pasó nunca de la forma de guerrilla basados en milicias territoriales [...] la escasez de armas, pero sobre todo de parque, siempre limitó al ejército zapatista (Gilly, 1977: 68-69). De esta forma, los hñähñu de este pueblo, también asumieron la misma estrategia al carecer de armamento y entrenamiento militar para hacerle frente a las tropas profesionales del gobierno central dentro de los parámetros de una batalla convencional.

Sin embargo, gran parte de estos sucesos han sido ignorados por la vasta historiografía revolucionaria, sea ésta de carácter apologética oficial, histórico documental, o trátase de memorias y reportes autobiográficos de los actores más cercanos al General Nicolás Flores⁵;

⁵ Por ejemplo, en Córdoba, C. (S/f), *La Revolución, 1910 a 1923* (apuntes), el autor, a pesar de haber sido uno de los más cercanos lugartenientes de Flores durante gran parte de las acciones revolucionarias, no hace mención de la batalla del *Xhañe*, mucho menos son perceptibles los actores que posibilitaron dicha gesta. La mayoría de éstos, pasaron desapercibidos en los elocuentes discursos del poder tras haber triunfado “la revolución”, tal como se aprecia en una fotografía obsequiada al autor por el Señor Sixto Torres Saúz, en donde aparece uno de los revolucionarios: “José Yudhó, luchó en la batalla del *Xhañe* en 1913” (véase foto número 30, segundo anexo), resaltando aún en él esa gallardía del miliciano rural forjador de utopías que aspiraba cambiar la historia haciéndole frente a la metralla federal, misma a la que pudieron derrotar en aquella batalla relámpago aquel 10 de septiembre, pero que en años posteriores, este mismo constructor de utopías y silenciador de metralhas, yacía postrado tras las líneas enemigas de la extrema indefensión social diseñada por los

esto, a pesar de que gracias a ello, la Sierra de Jacala se convirtió en una fortaleza inexpugnable para las fuerzas federales durante el periodo más álgido de respuesta huertista contra el alzamiento revolucionario, para de ese modo permitirle al general Flores reorganizar en la montaña a sus fuerzas previo al asalto final a la ciudad capital (Pachuca), según lo consigna Shryer (1986:83) en uno de sus trabajos:

En la subsiguiente campaña en contra del gobierno de Huerta, la Sierra de Jacala se convirtió en el núcleo de la oposición revolucionaria de Hidalgo. [...] La ranchería de Zipatla, que era el nuevo domicilio de Flores, se convirtió en el cuartel general. Durante casi todo este periodo de renovada guerra civil, el distrito de Jacala permaneció casi completamente fuera de control federal, con la excepción del Valle de Pisaflores que estaba constantemente bajo ataque por las fuerzas de Evaristo Alvarado.

La batalla del *Xhañe*, por lo tanto, bloqueó todo propósito por tomar este pueblo, y con ello, abrir una vía de acceso seguro hacia la Sierra que hasta ese momento seguía siendo bastión inexpugnable rebelde. En ese sentido, no hay que perder de vista que entre 1913 y 1914 se dieron varios intentos por conseguirlo, intentando los federales ingresar por el Thedrá, Texcadhó y la Pechuga, siendo las veces que fueron rechazados por los lugareños (Muro y Ulloa, 1997; y versiones orales del Señor Sixto Torres Saúz⁶ de Nicolás Flores, Hidalgo).

beneficiarios de aquella gesta armada, los que muchas veces jamás tomaron un fusil; de ese modo, don José aparece en esa foto reflejando a uno más de los olvidados de Buñuel, y que posteriormente fueron descritos en el México profundo de Bonfil (1989).

⁶ En ese tiempo, yo era pequeño, y recuerdo que sería como a eso de las dos de la tarde, cuando el vigilante que estaba allá por el puerto dio el aviso de que venían los federales, este aviso fue por medio de un cuerno. Entonces, como la gente ya estaba informada de que eso podía suceder, pues ya estaba preparada. Así que todos los hombres corrieron para allá, a la barranca del *Xhañe*, donde ya desde antes se habían preparado los montones de piedras por las laderas, arriba de donde pasaba el camino real, por donde pasarían los soldados. De eso, pasaría como unas dos horas, que se hicieron eternas, porque los hombres (armados solamente con barras, coas, machetes y lazos) se iban a defender su tierra contra los del gobierno, y se despedían de su gente, porque no sabían si iban a regresar o no, tiempo en que las mamás en las casas les decían a sus hijos que venía la guerra, que lo más seguro es que los iban matar, por lo que les decían a los más chicos que no lloraran, para que los soldados no los localizaran, y varias se escondieron en el monte con todo y sus hijos.

Así fue la espera, cuando por fin, como entre las tres o cuatro de la tarde, vimos que por allá por la cuesta de la Mojonera empezaron a bajar los primeros soldados a caballo, yo creo que eran los mandos de la tropa. Entonces, el silencio fue total, porque ni los perros se escucharon ladrar. Con el tiempo, esa avanzada que iba por delante, ya casi entraba a la barranca, y la cola de la fila de jinetes apenas venía muy allá arriba de Villa Hermosa. Desde donde yo estaba _allá por la loma, abajo de donde ahora vive Miguel_, se miraba la enorme fila de soldados que avanzaba, como si una enorme culebra viniera bajando por la cuesta, además de que los fusiles de aquellos hombres hasta relumbraban con el sol, de veras que aquello era de miedo, y yo decía: "yo creo que ahora sí nos van a matar a todos". Pero allá abajo en la barranca, donde estaban los defensores _que era gente de Villa Hermosa, de Iglesia Vieja, del Dothú_ todo estaba en silencio, y la columna de soldados seguía avanzando más y más, internándose lentamente a la cañada del *xhañe*, como si ésta poco a poco se la fuera devorando. Yo creo que los defensores esperaron hasta que la mayor parte de la columna federal estuviera dentro de la cañada, y fue cuando soltaron las piedras que antes habían preparado por las laderas. A los primeros

Tal acción contribuyó a la causa del constitucionalismo para que el 4 de agosto de 1914, el General Flores entrara triunfante a la capital del estado al frente de las tropas revolucionarias, entre los que se encontraban los hijos de este pueblo. La caída de la ciudad capital, permitió lo que *de facto* ya había ocurrido el 30 de septiembre de 1913: los poderes municipales fueron trasladados a Santa María Tepeji, después de tomada e incendiada la presidencia municipal de la Bonanza, considerada bastión institucional huertista; tiempo después de este episodio, se suscitó el desmembramiento de una de sus comunidades, La Pechuga, que pasó a integrarse desde entonces al espacio municipal de Ixmiquilpan. Siendo ya gobernador el General Flores, el 7 de noviembre de 1914, se otorga oficialmente la categoría de cabecera municipal al pueblo de Santa María Tepeji _siendo el señor J. Carmen Donghú su primer presidente municipal de 1914 a 1916_, nomenclatura que persistió hasta 1937, cuando formalmente, se solicitó al congreso del estado para que el pueblo y municipio llevaran el nombre de Nicolás Flores, lo cual fue concedido en 1938.

Según el cuaderno estadístico municipal, INEGI (2004), Nicolás Flores se encuentra a 1 560 metros sobre el nivel del mar, ubicándose al norte a 21°54'; al sur, a 20°41', de latitud norte; al este a 99°05', al oeste a 99°16' de longitud oeste; tiene una superficie de 259 kilómetros cuadrados, que representa el 1.46% de la superpie total del estado. Cuenta con una población de 6838 habitantes, de los cuales el 56.9% de los mayores de cinco años habla el hñahñu como primera lengua (por lo que según los parámetros de CONAPO se le ubica como municipio predominantemente indígena, con más del 40 por ciento a menos del 70 por ciento de su población de más de cinco años que hablan una lengua étnica), entre los que se encuentran un 8.2% de monolingües.

minutos, sí hubo una respuesta de los soldados, porque se escucharon descargas cerradas de fusiles, yo creo que ellos tiraban al tanteo hacia arriba, de donde calculaban que venían las piedras, porque nues tra gente estaba muy bien oculta entre las piedras y el monte, y así, en esos primeros momentos, sí fue de mucha tensión, por el estruendo de las enormes piedras al chocar con el fondo de la cañada, y la respuesta a balazos de los militares, que no fue poca, porque hasta donde yo estaba, me acuerdo que por arriba pasaban silbando las balas; en eso estaba, como poniéndole atención a la trayectoria de las balas, cuando por ahí apareció un tío mío que iba hacia el otro extremo de la barranca, donde estaban otros defensores, cuando una bala silbando por nuestras cabezas, fue y se incrustó en un enebro de gran tamaño _por cierto, todavía está allí ese árbol_, uuuy, entonces sí me puso una regañada: “¡qué ch...haces aquí, lárgate para tu casa, no ves que esto se va a poner más ca...!” (Recuerdo personal de un diálogo sostenido con el Señor Sixto Torres Saúz, Nicolás Flores Hidalgo, diciembre de 1990).

A pesar de más de setenta años de escolarización formal, aún se observa un analfabetismo del 21.8% y el 45.4% de los mayores de 15 años no han concluido la primaria. En el aspecto laboral, sólo el 31.3% de su población económicamente activa (PEA) cuenta con un ingreso remunerado, de los cuales, el 80% gana menos de dos salarios mínimos, reflejándose esto en un índice de marginación que lo ubica en el lugar número 22 estatal_ de los 84 municipios del estado_ y el número 729 a nivel nacional. En ese orden, según los grados de marginación municipal establecidos por CONAPO (muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo), Nicolás Flores aparece como Municipio con alto grado de marginación (Comisión Nacional de Población, 2000). En el plano de las preferencias religiosas, la población es mayoritariamente católica (con un sincretismo propio y característico de quienes poseen una raíz cultural étnica) ya que 76.5% de los mayores de cinco años profesan esta religión. En este sentido, en la región se encuentra uno de los destinos de peregrinación más visitados de La Sierra Gorda y del Valle del Mezquital: La Virgen de la Ferrería (ver mapa número 1), que a pesar de que se localiza en lo más profundo de una de las cañadas a 45 minutos en automotor del pueblo por un camino de terracería, o a dos horas de camino si el trayecto no es transitable, es el centro de devoción y de fe más concurrido, incluso con más feligresía que a los mismos actos litúrgicos del catolicismo institucional en la parroquia del pueblo. En este ámbito, en lo religioso, se observa una tolerancia y hasta diálogos interreligiosos en la región (Panikkar, 1992), pues el conjunto de las otras religiones entre protestantes, evangélicos, pentecostales y testigos de Jehová, acumulan el 23.5% del total.

1.3. Los prolegómenos de los contactos culturales y los dilemas de la educación institucional en una región étnica: una panorámica de su historia y sus implicaciones culturales

Los incipientes contactos entre el hñähñu y las expresiones extraculturales en la presente región de análisis, empezaron a gestarse desde el siglo XVII y XVIII, cuando la incursión de los primeros aventureros mineros (Randal, 1974; López, 1997) buscaban ampliar los márgenes productivos de esta bonancible actividad, misma que al iniciar la vida independiente pasó a manos de los ingleses (1824-1849), por lo que uno de los centros de beneficio metalúrgicos más importantes y próximos al pueblo de Nicolás Flores corrió con la misma suerte, y es hasta la fecha que la familia Honey tiene en propiedad gran parte del área

de La Ferrería de Guadalupe⁷, ya que a través de “un Bufete Jurídico en la Cd. de México, paga puntualmente los impuestos prediales de una centena de lotes ubicados en la región” (Torres, 1987: 13), con lo que en este municipio, aún se mantiene una propiedad británica.

El auge de la actividad minera en las entrañas de la Sierra Gorda, precisó de vías de contactos inter-regionales que posibilitara la dinamización de esta actividad, por lo que las formas de comunicación existentes en la época cumplieron ese cometido, pues “los senderos, caminos y rutas son una expresión de la forma en que los grupos humanos organizan el espacio social a partir del geográfico; forman parte de la producción basada en el diseño y la planeación culturales, y son auténticos vehículos para el intercambio”. (Fournier, 2006: 27). Por ello, en la presente región, por esa misma época, se hizo confluír dos caminos reales de importancia: uno, rumbo a Ixmiquilpan-México hacia el sur, el otro hacia Zimapán- Huichapan-Querétaro hacia suroeste, donde de hecho ya existía una conexión con el camino real que conectaba a la ciudad de México con Guadalajara-Zacatecas, construida al mediar el siglo XVII. De tal forma que la ruta de la plata fue creando una serie de bifurcaciones por donde pasaba, por lo que

Un ejemplo, probablemente típico de esta mejora de los caminos, fue la apertura de un ramal que llegaba al camino real de Zacatecas, procedente de las minas de Ixmiquilpan, durante el año de 1551. La construcción de este camino fue promovida por importantes mineros que estaban trabajando a la vez en Ixmiquilpan y en Zacatecas: Cristóbal de Oñate, Luis de Castilla, Alonso de Mérida, Alonso de Villaseca, Rodrigo de Rivera y Pedro de Medinilla (Powel, 1984: 35).

⁷ Este lugar, es hoy en día uno de los centros sincrético-religiosos más visitados del Valle del Mezquital y de la Sierra Gorda hidalguense (ver mapa número 1, y en anexo número 2, véase foto número 31), constituyéndose de ese modo en el numen aglutinador de identidades tanto étnicas como mestizas y criollas (para más referencias sobre los conceptos criollo y mestizo, véase el trabajo de Martínez y de la Peña, 2004) generadas a partir de una pujante actividad minera que la llevó a convertirse en importante centro de beneficio metalúrgico, y esto se debió a que “...los asentamientos mineros tuvieron sus haciendas de beneficio por fundición, normalmente sistemas hidráulicos asociados con los hornos para la quema, lo que dio lugar a un proceso de desmonte del bosque de pino-encino...” (López, 1997: 226-227), para dar paso a un proceso de colapsamiento ecosistémico derivado de la introducción de los sistemas productivos llegados de España, situación que resintió con mayor peso el Valle del Mezquital y su área de confluencia (Melville, 1999). El Santuario de La Ferrería “se localiza en la parte montañosa de Nicolás Flores. De acuerdo con la tradición oral, una serpiente se le apareció a un labrador y lo guió hasta la roca donde está plasmada la imagen de la Virgen de Guadalupe” (Oliver, Muñoz y Moreno, 2004: 130). Desde entonces, durante todo el año _incluso más que a los actos y eventos enmarcados dentro del ritual católico institucional en el pueblo_, devotos de toda la región acuden a La Ferrería a visitar a la virgen, un punto ubicado en lo más profundo de una de las tantas cañadas de La Sierra; de ese modo, “todo espacio sagrado implica una hierofonía, una irrupción de lo sagrado que tiene por objeto destacar un territorio de entre el medio circundante y hacerlo cualitativamente diferente” (Ibid, 129).

Las sinuosidades topográficas de la Sierra Gorda, o la hostilidad de los infieles chichimecas, no arredraba a la cada vez más poderosa aristocracia de la plata, por lo que antes que salvar almas paganas, había que fortalecer y/o fortificar las rutas argentíferas rumbo al norte. En ese sentido, “los caminos de la plata pronto se convirtieron en campos de batalla. El robo, la tortura, el asesinato y la venganza fueron crudas realidades. Caro sería el precio de los sueños, y había que pagarlo” (Ibid, 31). Después de la Independencia, cuando se impulsó el desarrollo de las regiones tórridas, puertos y tierras bajas que el virreinato español descuidó, dicho camino ya unificado en un punto denominado *xohñe* (en hñähñu, lugar donde se separan las barrancas) fue prolongado longitudinalmente hasta la Huasteca potosina y posiblemente hasta Tampico, hacia el norte.

Dada la carencia de otros medios más idóneos, tales caminos fueron los que dinamizaron los circuitos comerciales a lo largo y ancho del territorio tanto en tiempos de la colonia ibérica como del México recién independizado, ello fue posible a través de la arriería como “único medio para el transporte terrestre usado en la época [...] la movilización de los frutos del reino, corría a cargo de un crecido número de hombres de humilde procedencia, cuya contribución resultaba indispensable como los órganos de la circulación en esta parte del proceso mercantil” (Arcila, 1974: 107). Estos hombres, los arrieros, fueron los que desempeñaron una actividad muy apreciada todavía hasta el tercer cuarto del siglo XX en la región de Nicolás Flores y de la Sierra Gorda en general, ante lo abrupto de la topografía y la consiguiente carencia de vías de acceso para automotores. Con ello, de alguna manera, se convertían en los incipientes mediadores culturales entre los ámbitos local y nacional al trasladar de un polo a otro tanto bienes comerciales, así como noticias de sucesos más allá de las fronteras del pueblo hñähñu, lo que quiere decir que “por esas vías se trasladaban las personas, que a su vez eran portadoras de objetos y tradiciones, de bienes y de ideas, ejes articuladores de procesos históricos” (Fournier, 2006; 27) que a la postre configuraron otras categorías de interactividad entre la cultura local y nacional; o sea que “la complejidad de la instituciones culturales, económicas, políticas y religiosas llevó a que se formalizaran estas vías de intercambio terrestre, mediante la transformación del entorno cultural” (Ibid, 27).

Estos contactos, sin embargo, eran aun de baja intensidad, ya que para el caso de la minería, los intercambios entre los actores de esta actividad y el hñähñu, según otras experiencias

descritas por Tranfo (1974) donde este pueblo asumió el rol de intermediario entre los europeos y los chichimecas, sobre todo en los periodos de álgida confrontación entre ambos (como es sabido que por la región deambulaban algunos pame-chichimecas aún no sedentarizados), es factible pensar que también hayan cumplido tal misión. En lo económico, los intercambios no iban más allá de la producción de leña para los centros de beneficio de metales por el sistema de fundición (Randal, 1974) que llegaron a utilizarse en la Ferrería (véase foto número 32, segundo anexo) y otros puntos, pues la extracción física del metal se realizaba en los pueblo de La Bonanza y La Encarnación, distantes a varios kilómetros de tales centros de purificación metalúrgicas. Por el lado de los arrieros que cruzaban por los caminos de la zona, el nivel de interacción que se establecía con ellos, se limitaba al intercambio de víveres y adquisición de pastura para las recuas de equinos _actividades que se realizaban en un sitio denominado *xohñe* (lugar donde se abren o separan las barrancas), distante a unos cinco kilómetros del pueblo_ así como algunos intercambios de bienes producidos fuera del área como las telas, la sal, y algunas herramientas de trabajo, transacciones que casi siempre se soportaban en el trueque; aunque, también, esporádicamente, portaban mensajería oficial de los poderes centrales para las autoridades locales⁸.

Por ello, se puede decir que el evento que aceleró el proceso de intercambio entre la cultura hñähñu y la cultura nacional dentro del contexto de la región de estudio tuvo que ver con la revolución social de 1910, al ser implicado este pueblo en la gesta armada a través de la batalla del *xhañe* (barranca fresca) el 10 de septiembre de 1913 al rechazar la incursión de las tropas de Huerta. Tiempo después de este suceso,

Al ocurrir a finales del año 1914 el rompimiento o distanciamiento entre el C. Venustiano Carranza, Primer Jefe de las Fuerzas Constitucionalistas con el General Francisco Villa, Jefe de la División del Norte, por motivos que nuestra Historia Patria tiene ya registrados, la gente de este municipio siguió siendo fiel a la causa de la razón y a la justicia del constitucionalismo, que cuando fue preciso hacerle frente a las fuerzas del villismo lo efectuaron, participando brillantemente en las acciones de guerra, que se libraron, entre estas se cuentan: La del Ébano, SLP, Celaya, Gto, y otras hasta la completa derrota del enemigo (H. Ayuntamiento Municipal, Nicolás Flores Hidalgo, 1964: 4).

⁸ Versión de los recuerdos orales proporcionados por Don Adrián Saúz Santos y Don Sixto Torres Saúz, Nicolás Flores, Hidalgo; invierno de 1990.

Para esta comunidad hñähñu, este papel protagónico militar en la revolución abrió los primeros resquicios de flujos migratorios al sentirse más seguros con el exterior, después de haber derrotado a una columna castrense profesional en el *xhañe* (barranca fresca), y haber mandado contingentes de combatientes a otros frentes de guerra de grandes proporciones como la multicitada batalla de Celaya. Sin embargo, lo que más aceleró esta dinámica de contactos culturales, fue el producto social emanado de tal movimiento armado al momento de su institucionalización: la educación pública y su expansión, la cual fue iniciada en la tercera década del siglo XX.

En ese sentido cabe destacar uno de los estudios pioneros sobre esta región, elaborado por Miguel Othón de Mendizábal (1936) durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, ahí resaltan algunos indicadores socioeconómicos y educativos sobre la misma donde se reporta que según censos de 1930, de una población total de 5967 habitantes, el 93.38% hablaban hñähñu, y de estos, muy pocos el idioma español, por lo que el 73.34% eran monolingües hñähñu. En lo educativo, “de 3984 individuos (1806 hombre y 2088 mujeres) en edad preescolar, sabían escribir, en el año de 1930, 246 hombres y 42 mujeres y solamente leer 21 hombres y dos mujeres, lo que significa un analfabetismo de 90.2% para los hombres y 97.7% para las mujeres” (De Mendizábal, 1947: 214). Desde las cifras del autor, aquí se proyecta un analfabetismo promedio de 93.9 % para la región, y esto, era el reflejo natural de la falta de centros educativos, ya que únicamente Itatlaxco, Cerro Prieto, Las Pilas y Santa María Tepeji (hoy Nicolás Flores) contaban esporádicamente con servicios educativos (de organización incompleta por supuesto), o sea, tan sólo el 13.7% de las actuales localidades contaban con tal servicio.

Este estado de cosas, sin embargo, no significa que tales comunidades se resignaran a tal situación, pues el reporte citado menciona también que

“si la ignorancia es notoriamente general, el deseo que tienen los padres para que sus hijos se instruyan es verdaderamente conmovedor [...] El grito pidiendo escuelas que sale de todos los ranchos y rancherías y que consta en los documentos que acompañan a este informe, debe ser atendido inmediatamente por el gobierno de la revolución” (Ibid, 214-215).

De ahí la constancia en la implicación de las comunidades para la construcción y mantenimiento de los planteles escolares, echando mano de su legado cultural organizativo

para posibilitar la escolarización de sus hijos: la reciprocidad comunitaria o *hmihinsts'edi* coordinada por los Delegados (antes Jueces Auxiliares) de las comunidades, los cuales ejercen tal encomienda sin percepción pecuniaria de por medio; con lo que en la concepción de ciudadanía en el hñähñu entra en juego un compromiso comunitario muy fuerte, caracterizado este por una activa participación en la ejecución de proyectos colectivos, y en el desempeño de cargos administrativos de representación (Schmidt y Crummett, 2004).

Setenta años después, la utopía educativa de aquellos hombres cautivos dentro de las cadenas orográficas se ve materializada, pues las 30 localidades del perímetro municipal cuentan con escuela primaria (algunas con organización completa y otras con uno, dos o tres docentes), además de que la mayoría de ellas cuentan con casa para el maestro anexa a la misma, una cancha de básquetbol de concreto con acceso cotidiano para la comunidad; las diez telesecundarias ya descritas; y un Colegio de Bachilleres en la sede municipal (véase cuadros número 2 y 4), con lo que fue posible revertir el analfabetismo del 93.9% presente en la década de 1930, reduciéndolo a 21.25% (CONEVAL, 2007) al despuntar el siglo XXI.

De las comunidades con escuela funcionando en los inicios del siglo XX como las primeras beneficiarias por la Revolución, algunas ya contaban con este servicio aún antes de este movimiento social⁹, tal es el caso de Santa María Tepeji (hoy Nicolás Flores). De las otras localidades, para los años treinta, Itatlaxco, Cerro Prieto y las Las Pilas, también ya contaban con servicios escolares. Éstas (sobre todo Santa María Tepeji y Las Pilas) aportaron a su vez los primeros profesores rurales que prestaron sus servicios por las comunidades donde se carecía de educación formal, convirtiéndose en los primeros predicadores del evangelio de la nueva escuela (según Cook, en palabras de Fuentes, 1986) en la región, armados más de entusiasmo y vocación que de un currículum técnico-pedagógico, pues “en su preparación profesional, mostraban una característica propia; más que una formación teórica tenían una formación práctica, era lo que se dice buenos maestros de banquillo. Pertenecían a una época en que la eficiencia personal, la actuación docente, era la base de toda otra valoración del

⁹ En este orden, cabe mencionar la aseveración de uno de los Profesores más veteranos del pueblo: “...por allá antes de la Revolución, mi abuelita vivía en el pueblo de La Bonanza, que en esos tiempos era la Cabecera Municipal, y como su situación personal era muy difícil, entonces se vino para este pueblo, que entonces era Santa María Tepeji, donde uno de sus hijos _o sea mi tío_ trabajaba como Profesor, él se llamaba Toribio Pizo”. Diálogo con el Profesor Florentino Escamilla Trejo, Nicolás Flores, Hidalgo, 31 de diciembre de 2009.

maestro” (Fuentes, 1986: 12). Así, de las manos de estos predicadores laicos fueron forjadas las sucesivas generaciones de nicolasflorenes de gran parte del siglo XX y de los inicios del siglo XXI.

La mayoría de estos docentes encajan dentro del perfil forjado por la filosofía educativa de la escuela como la casa del pueblo y el pueblo como la casa de la escuela, sin esa restricción enciclopédica del profesor de pizarra y pizarrón, pues este rompía los límites físicos del aula para insertarse en la comunidad: “les enseñamos lo que podemos, pero sobre todo lo que ellos específicamente desean y necesitan aprender [...] aprender a cantar y a tocar algunos instrumentos, pues todos ellos tienen amor nativo por la música y la belleza (Ibid, 115). Es así que si bien este modelo educativo aún no contemplaba la biculturalidad, ni mucho menos lo intercultural, sí tomaba en cuenta las necesidades más inmediatas presentes en el contexto comunitario, por ejemplo, las de tipo económico donde el niño se desenvolvía, motivo por el cual se impartían algunos oficios, manualidades y otras habilidades artísticas según la región. Este proceso estuvo presente desde los inicios de la Escuela Rural Mexicana con el auspicio decidido de Moisés Sáenz, inspirado por su maestro John Dewey “quien insistía en una enseñanza práctica, centrada no simplemente en el trabajo sino en la solución de los problemas cotidianos de los alumnos” (De la Peña, 1998: 61); o sea, la escuela de la acción puesta en práctica en contextos rurales y étnicos. En este tenor, en la región de Nicolás Flores y algunas localidades adyacentes, todavía se encuentran activos algunos filarmónicos, entre guitarreros y violinistas de música huasteca que adquirieron por esos años sus conocimientos musicales de las aulas de aquel esquema educativo pretérito, y lo mismo sucede con algunos rezanderos (*xadi*)¹⁰ que fueron capaces de descifrar algunos rezos y letanías dejadas por el

¹⁰ El rezandero o *xadi* en el pueblo hñähñu, representa al guía espiritual y sabio de la comunidad. Hasta antes del 2001 que fue asignado un Sacerdote para la Parroquia de Nicolás Flores, el *xadi* era el único eslabón de intermediación espiritual entre el inframundo y el supramundo tangible, o sea, un ente de transposición y transición entre lo profano y lo sacro en los momentos trágicos y de alegría para sus habitantes. Aún en la actualidad, sigue siendo el mediador entre los poderes de las divinidades del inframundo (los muertos) y las tribulaciones de los vivos, para que de ese modo le sea devuelta la salud, una buena cosecha y la capacidad reproductiva de sus animales; pues así como está facultado para conducir por el camino preciso hacia el más allá al difunto, también está en condiciones de llamarlo de regreso para auxiliar a los suyos. En este sentido, el *xadi* puede santificar la milpa y la montaña, bendecir la casa y la cosecha, o sea que son personajes con un liderazgo ritual entre los suyos, por lo que Batolomé (2004: 121) se refiere a ellos como “los hombres y mujeres de conocimientos que se comportan como los depositarios y actualizadores de las cosmovisiones indígenas”; o

sacerdote en sus esporádicas visitas al pueblo. Tales actores, aún pregonan que antes, sí se iba a la escuela para aprender¹¹.

Paralelo a esto, la escuela era la única agencia que proveía de los elementos básicos para la lectura, la escritura y los códigos comunicativos a través del idioma español, elementos imprescindibles para una aceptable relación con el mundo mestizo si las expectativas iban en dirección hacia una futura integración laboral con los centros urbanos; de gran significatividad, también, si se parte del estudio de Mendizábal de que en la región, en 1930,

lo que es lo mismo, se constituyen en los Guardianes Culturales, al ser ellos los custodios y transmisores cosmocognitivos para las emergentes generaciones.

Otro de los personajes clave en la cosmovisión hñahñu, es el *ñei*, curandero, o el *bädi*, el que sabe, o también, el *ñete*, en el caso de quien produce el mal. Este actor (el *ñei*) constituye un caso muy especial, pues es a quien se acude para sanar a un miembro de la familia en caso de enfermedad, sobre todo cuando ésta es una *mala enfermedad*. Conoce no sólo de hierbas medicinales del campo, también sabe que el cuerpo y alma del hñahñu forman parte del bien (*nzaki*) y el mal (*ra ts'o*) o *ts'ondähi*, que significa mal de aire o la maldad del mundo, situación que puede tener variado origen: del cerro, del agua (el ojo de agua donde se le recoge con el *xoni* o cantar), de la milpa, del difunto, todos ellos elementos y ancestros no reciprocados con los rituales necesarios; o de algo provocado por la envidia y rencor, que por lo general es consecuencia de desacuerdos interindividuales intracomunitarios; de ahí el papel del chisme (Epstein, 1978) y de la envidia institucionalizada mencionada por Wolf (citado por Dow, 1974: 19) como mecanismos de control social comunitario, pues según este autor, la envidia en la comunidad sirve para “minimizar los fenómenos destructores como son la movilidad económica, el abuso del poder, o la ostentación de la riqueza”. En este orden, otro mal común es el *tents'oñ'u*, problema que suele presentarse en forma de dolor, enfermedad y muerte cuando este ente ronda la comunidad, pues con frecuencia se materializa como bestia que daña a las personas y animales domésticos de la casa y del monte. En este entramado cosmogónico, resalta el papel de los animales domésticos como coadyuvantes anímicos del hñahñu, y el perro (*tsat'yo*) en especial, sobresale como símbolo de protección familiar. En tanto que la enfermedad representa un desequilibrio entre el bien y el mal como una dualidad existencial en el hñahñu, el mal o el *ts'ondähi* y el *tents'oñ'u* como desajustes universales, suelen recaer primero sobre los animales de casa, porque ellos, voluntariamente “se ofrecen” para salvar a sus moradores. Pero al perro o *Tsat'yo* se le unen el gato (el *mixi*), el borrego (*deti*), el puerco (*ts'udi*) y otros animales. Después, en orden de importancia, el mal escoge como víctimas a los niños, luego a los adultos del hogar; por lo que una casa sin estos acompañantes es una morada expuesta a todo tipo de males del mundo. El *ñei* es el que diagnostica el mal, su origen, el daño causado, y los pasos a seguir para deshacerse de él. De ahí el rol tan importante de este personaje para la supervivencia de la comunidad, por lo tanto, lo mismo se le respeta, pero también se le teme. Estos personajes son “los especialistas nativos en el mantenimiento y desarrollo de los sistemas cosmológicos y por consiguiente en la identidad cultural de sus pueblos” (Bartolomé, 2004: 115); aunque con frecuencia, después de la conquista, tales sistemas de saberes son practicados en la secrecía y clandestinidad al ser satanizados por la religiosidad eurocéntrica, de ese modo, “por un compulsivo proceso de inversión simbólica lo sagrado propio pasó a ser demoníaco y la religión impuesta el ámbito de la pureza; por eso en muchos casos los especialistas aparecen vinculados a lo maligno y son calificados como brujos” (Ibid, 119).

¹¹ “En esos años, ya de grande, volví a ir a la escuela, allí nos enseñaban a leer, a escribir, hacer cuentas...; pero como decían que al músico se le atendía muy bien en las fiestas, por eso le pedimos al maestro que nos enseñara lo de la tocada, y él nos enseñó a tocar algunos instrumentos. De ese modo fue como empecé a tocar el violín”. Diálogo con el señor Vicente González, violinista del género huasteco de Nicolás Flores, Hidalgo. Diálogo traducido del hñahñu al español por el autor; 25 de diciembre de 2005.

se observa un analfabetismo promedio del 93.3% y un monolingüismo del 73.34%, situación ésta que persistió hasta los años sesenta del siglo XX.

La acción educativa institucional, por lo tanto, si no fue el único factor condicionante, al menos operó como instrumento facilitador en la construcción de ideales de metamorfosis cultural dentro de un espacio de traslapes cosmovisionales. En este contexto, la educación institucional ignoró la cultura autóctona, puesto que lo que se aprendía en la escuela, preponderantemente no preparaba para vivir en la propia comunidad y comprometerse con ella en el uso y preservación de sus tradiciones y conocimientos forjados durante siglos por el pueblo, sino para vivir lejos, en la sociedad mestiza de las ciudades (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C., 1980).

Coincidentemente, las incipientes migraciones empezaron a producirse al finalizar la década de 1940, pero presentándose con mayor profusión en el siguiente decenio, según la voz de uno de los protagonistas: “al terminar mis dos años de escuela, ya sabía leer, escribir, contar, sumar, multiplicar y restar... y hablar algo de español; porque antes de eso, si alguno que hablara en esa lengua me hacía plática, mejor me echaba a correr, me daba miedo por no entender nada, y eso me sirvió allá en Real del Monte cuando fui a trabajar a la carretera, y después de ahí ya me fui para México, trabajé en la obra y luego con unos españoles que me regañaban mucho”.¹²

Este incipiente flujo poblacional con dirección a los centros urbanos (la Ciudad de México) en sustitución de los destinos serranos hasta entonces predominantes, observó altibajos hasta los años ochenta. Sin embargo, según el cuadro número 1, es en el conteo censal de 1990 que tal proceso se reflejó con mayor intensidad a través de un decremento poblacional de -0.81%. Para la siguiente década (1990-2000), la involución demográfica ya fue de -3.25%. Lo patético, sin embargo, se observa según cifras de la CONEVAL (2007), de que para el quinquenio 2000-2005, el quiebre demográfico que se dio fue aún mayor, alcanzando un índice de -9.30%, esto indicaría una pérdida poblacional de -18.60% en una década. Lo que de esto se desprende, sin descontar otras variables, es la posibilidad de una proporcionalidad entre el aumento de la escolaridad en la región y el despoblamiento de la misma a través de la

¹² Diálogo con el Señor Carmen Federico, Nicolás Flores, Hidalgo; 28 de diciembre de 2005.

emigración a los centros urbanos nacionales y allende la frontera, ya que a partir de los noventa ya se observa una reorientación hacia los Estados Unidos de América y con una intensidad aún mayor, situación que es compartida por otras comunidades del mismo universo cultural, pues “durante los últimos 10 años, una quinta parte de la población de Ixmiquilpan, en su mayoría hñähñu, ha migrado a Clearwater, una ciudad turística ubicada en la costa del golfo de Florida” (Schmidt y Crummett, 2004: 435). Con ello, tal parece que la escuela facilita “un proceso en el que se descrema a la comunidad rural, porque se le extrae de manera implícita o se promueve la extracción de sus jóvenes que logran obtener mayor escolaridad, mayor calificación” (Fuentes, 2002: 22). De esta forma, los que persisten seguir en la comunidad, o son los de más edad e imposibilitados para integrarse a los circuitos productivos globales, o también, son los de menor escolaridad y por lo tanto, sin expectativas de integración dentro de los esquemas laborales impuestos por la mundialización económica.

Cuadro número 1. Relación entre movimiento poblacional, expansión educativa institucional y estado de las relaciones hombre-cosmovisión hñahñu en Nicolás Flores, Hidalgo; 1930 – 2005.

| Décadas | Población Total | Crecimiento absoluto | Crecimiento porcentual % | % hablantes hñahñu | % de monolingües | % de analfabetismo | Expansión de la educación institucional | Movimiento de la relación hombre-cosmovisión hñahñu. |
|---------|-----------------|----------------------|--------------------------|--------------------|------------------|--------------------|---|--|
| 1900 | | | | +96 | +96 | | | |
| 1930 | 5967 | | | 93.38 | 73.34 | 93.9 | <p>- En 1936 ya funcionaban cuatro escuelas primarias (de organización incompleta) en: Itatlaxco, Las Pilas, Cerro Prieto y Nicolás Flores.</p> <p>- Entre 1938 a 1944, se fundan varias escuelas primarias en las comunidades de Iglesia Vieja, Puerto de Piedra, Villa Hermosa, Dothú, Texcudhó, Taxhay y Pijay; además de las cuatro localidades mencionadas, sumando once en total.</p> <p>-Al mediar los años cincuenta, empiezan las primeras migraciones a la ciudad en busca del sueño mestizo.</p> | <p>- Los rituales religiosos, algunos articulados con el santoral católico, así como los ritos privados o familiares que tienen que ver con la veneración de los cerros (montañas), la milpa, el agua, el culto a los antepasados ya difuntos y el acudir al <i>ñehi</i> (curandero) en caso de enfermedad, son practicados cotidianamente por la comunidad.</p> <p>La población es mayoritariamente católica-sincrética, pero alejada de la versión del catolicismo integrista bajo predominio de una élite institucional. Los cargos religiosos a través del <i>Zi Mexáte</i> (mayordomos) es muy común entre la población, como ejemplo, la fiesta de la Candelaria con duración de lunes a sábado, todos los días tiene su respectivo mayordomo; éstas y otras festividades, en el transcurso de la década de los sesenta, casi desaparecen, quedando solo las fiestas para la confección del <i>zi dēdēi</i> (el frontal) en honor a la Candelaria el 2 de febrero.</p> <p>-En los años sesenta, incursionan a la región los primeros misioneros protestantes.</p> |
| 1950 | 5832 | -135 | -2.26 | | | | | |
| 1960 | 5905 | 73 | 1.25 | 96 | | | <p>En los años sesenta, casi se universaliza la cobertura del nivel primaria en la totalidad de las comunidades del municipio (con 24 escuelas); y en la cabecera municipal, por primera vez, se cuenta con estudios hasta sexto grado de primaria.</p> <p>-El éxodo urbano de los jóvenes alfabetizados empieza a masificarse.</p> | |
| 1970 | 6524 | 619 | 10.48 | 70 | | | <p>- En 1970, bajo el auspicio humanista de un grupo de profesores rurales, una Escuela Secundaria Particular abre sus puertas, misma que en 1976 se transforma en Escuela Secundaria Técnica.</p> | |
| 1980 | 7126 | 602 | 9.22 | 64 | | | <p>- En 1980 se logra una atención del 99% de las comunidades, con una totalidad de 28 escuelas, 25 de ellas de organización completa. Para 1987, ya son 2150 alumnos en el municipio, o sea, un 30.17 % de la población total está en las aulas.</p> <p>- En 1986, el nivel secundaria (vía modalidad telesecundaria) llega a la comunidad del Taxhay.</p> <p>-El éxodo a las ciudades en busca del sueño mestizo entre los más escolarizados se intensifica, al tiempo que se redirecciona el flujo migratorio hacia los Estados Unidos de América.</p> | <p>Por el lado de las prácticas cosmovisionales del hñahñu como formas de percepción holista hombre-naturaleza, así como el ejercicio de las prácticas socio-organizativas étnicas como el <i>hñahñu edí</i> que cohesionan y sinergizan el universo cultural, han entrado en declive. Lo anterior, se acompaña del perceptible abandono de la lengua hñahñu como medio de interacción social, sobre todo en los espacios escolares, es el caso de la Escuela Primaria "Benito Juárez" de Nicolás Flores, Hidalgo, donde de los 23 alumnos generación 2008, sólo 5 hablan hñahñu (21.7%), en tanto que los alumnos egresados en 1968, aquellos lo hablaban el 100%. Esto significa que esta lengua va quedando reservada para intercambios privados e intrafamiliares entre los adultos. Proceso riesgoso para la viabilidad cultural, si se considera que la lengua "constituye un medio para fijar el pensamiento filosófico, ideológico y científico del pueblo en cuanto al proceso evolutivo de la sociedad y a los fenómenos de la naturaleza" (Nahmad, 2003: 63).</p> |
| 1990 | 7068 | -58 | -0.81 | 59 | | | <p>- En el transcurso de los años noventa y dos mil, abren sus puertas la mayoría de las diez telesecundarias que actualmente funcionan en la geografía municipal.</p> | |
| 2000 | 6838 | -230 | -3.25 | 56.9 | 8.8 | 22.4 | <p>- En la cabecera municipal abre sus puertas la Educación Media Superior por conducto de un Colegio de Bachilleres, donde cursan sus estudios los egresados tanto de la Secundaria Técnica, como de las Telesecundarias de la región.</p> | |
| 2005 | 6202 | -636 | -9.30 | | | 21.25 | | |

Fuente: INEGI, Hidalgo, VI, VII, VIII; IX, X, y XI Censos Generales de Población y Vivienda de 1950 a 2000; De Mendizábal, 1947; Torres, 1987; Lastra, 2000; CONEVAL, 2007; Observación en trabajo de campo, grupo de sexto grado, generación 2008, Escuela Primaria Rural Federal "Benito Juárez" con sede en Nicolás Flores, Hidalgo (28 de junio de 2008); y versión oral en lengua hñahñu de los Señores Ricardo Nabor Crisóstomo y Vicente González; Nicolás Flores, Hidalgo, 3 y 4 de julio de 2008.

A partir de la tercera década del siglo XX (según cuadro número 1), se observa una dinámica contrastante entre el crecimiento constante de la educación institucional por un lado, y el decrecimiento demográfico y cultural por el otro en la región. Esta dinámica se acelera con el fortalecimiento de la institucionalización de la revolución mexicana impulsora de la expansión educativa, situación que pasó por alto las particularidades étnico-culturales de las regiones para centrarse en esquemas deliberados de integración, donde se propone una política de “intervención que busca la homogeneización y no reconoce la riqueza de la diversidad cultural” (Lazos y Paré, 2000: 153), derivando de ello un fuerte centralismo que caracterizó al Sistema Educativo Nacional, el cual comenzó a debilitarse en algunos rubros después de 1980.

Esta concepción de educación formal condicionó en gran medida la exclusión cultural que sufrieron los pueblos originarios, concepción que con frecuencia reflejaba las políticas integracionistas explícitas gubernamentales, pero también, con frecuencia, potenciada desde los perfiles ideológico-filosóficos de algunos de los funcionarios en turno. En este orden de ideas, el primer titular de la Secretaría de Educación Pública opinaba que España nada destruyó cuando ella llegó a estos territorios, porque nada existía digno de conservarse (Vasconcelos, 2007), por lo que en su ideal educativo, el docente debía jugar el papel de mediador en el proceso de integración de los grupos étnicos al entorno nacional, pues “el maestro misionero representa para el estado contemporáneo un instrumento de conquista moral y de asimilación de castas, altamente favorable para la meta nacional de la unidad” (Vasconcelos citado por Castillo, 1966: 248). Esta situación, con frecuencia, también fue reflejada en las políticas de varias instituciones por donde tuvieron que pasar la formación inicial de los primeros profesores de la época, entre ellas las Escuelas Normales y las Casas del Estudiante Indígena,¹³ pues era común que al concluir sus estudios en estos planteles, “los

¹³ En el caso de la Casa del Estudiante Indígena _más tarde Internados Indígenas_ fueron establecidas acciones punitivas para erradicar los vestigios de la matriz cultural de sus alumnos, tal como sucedió en el Internado de Los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo, donde según uno de los actores: “pusieron espías para tener bien vigiladitos de que nadie hablara otomí dentro del internado: en el comedor, en los dormitorios, en los salones, e incluso allá en las canchas deportivas donde jugábamos”. Diálogo con el Profesor Florentino Escamilla Trejo, 10 de febrero de 2008, Nicolás Flores, Hidalgo. En este orden, Rivera (2006: 124) describe un proceso similar seguido por los colonos norteamericanos en el siglo XIX en su afán por asimilar a los pueblos originarios a los patrones culturales occidentales: “Se forzaba a los niños indígenas a vivir en internados donde la intención de los educadores era despojarlos de sus valores culturales y sus creencias [...]. En algunas ocasiones las personas

jóvenes indígenas afirmaban que ya no era tiempo que se estuvieran practicando las ceremonias rituales adorando cerros, cuevas, manantiales, etc.; sino que era urgente y necesario que la gente comenzara a ‘civilizarse’” (Báez-Jorge, 1996: 318). Tales expresiones llegaron a presentarse con cierta regularidad entre algunos profesores mestizos, e incluso entre algunos de origen indígena ya integrados plenamente al contingente de los mestizos ideológicos de los que habla Bonfil (1989), que llegaron a la zona todavía por los años sesenta y setenta¹⁴ del siglo XX.

Este escenario refleja el papel ambivalente del profesor en su relación cotidiana con una comunidad étnica: bien puede ser promotor de buenas acciones, como el caso del profesor (de origen hñähñu) Francisco Muñoz Bacilio cuando los poderes político-administrativos de Nicolás Flores estuvieron a punto de ser arrasados por los poderes caciquiles de la región¹⁵, o el accionar de otros pioneros de la enseñanza ya descritos para cimentar los preludios de la educación en la región, pero también, el radicalismo racionalista y nacionalista perceptibles en su práctica cotidiana muchas veces fuera de contexto de algunos profesores que en la

hablaron de sus experiencias en el aula en términos de ‘ser forzados a hablar solo en inglés y, si se les atrapaba hablando zuni, se les daba jabón para que se lavaran la boca’”.

¹⁴“Yo, en mi caso, tuve problemas en mi niñez por hablar hñähñu; y hasta recibí golpes por ello. Porque los profesores nos prohibían hablar nuestra lengua en el salón. No es por hablar mal de mis maestros, pero ese fue el caso del Profesor ‘Maximino’ y del Profesor ‘Alfonsino’ que me castigaron y golpearon por no hablar español. Era común que cuando me oían hablar en mi lengua me aventaban borradorazos, o me daban de barazos, y me decían: ‘Aquí estás en la escuela, y por lo tanto debes de hablar en español, sino, cómo vas a sobresalir en la vida, si no, cómo vas a aprender lo que se te enseña en la escuela’”. Diálogo con el Profesor Alfredo González Torres, Nicolás Flores, Hgo., 6 de julio de 2008. Por respeto a los profesores que el presente entrevistado hace alusión, los nombres de los mismos fueron cambiados por nombres ficticios.

¹⁵ Aquí se trae a colación uno de los sucesos políticos y sociales más cruentos vividos por la comunidad al finalizar la década de los treinta, donde personajes vinculados a los poderes a nivel distrital con sede en la ciudad de Zimapán, orquestaron el traslado de los Poderes Municipales del pueblo de Nicolás Flores hacia La Encarnación, para lo cual desplegaron una campaña de intimidación y agresión en contra de la población nicolasfloreense que hizo frente a tal propósito. En lo más álgido del conflicto, arribó al pueblo el Profr. Francisco Muñoz Bacilio para cumplir con su misión como docente: “en Nicolás Flores me encontré con otro problema más duro que en Tasquillo [...] También ellos tenían problemas con determinados caciques que los habían explotado desde hacía muchos años [...] aquellas personas que los explotaban destacaron una gavilla como de 60 hombres armados traídos de todas partes de la sierra. Eran asesinos, de veras que eran asesinos.” Entrevista al Profesor Francisco Muñoz Basilio, en: Benitez, (1991: 166); *Los indios de México*, volumen IV, Ediciones ERA. La intervención del Profesor Muñoz visibilizó el conflicto a nivel federal, con lo cual se posibilitó solventar el problema en el plano político-judicial. De esto, se derivó el envío de un equipo interdisciplinario al pueblo para la confección de un diagnóstico situacional en lo económico, social y cultural, Cfr. Miguel Othón de Mendizábal (1947), *Condiciones económicas, sociales y políticas del Municipio de Santa María Tepeji*, en: *Evolución económica y social del Valle del Mezquital*, México: Obras Completas, Tomo IV.

comunidad “trataban de reforzar su status superior y de marcar claramente la distancia social entre ellos y sus alumnos y sus familias” (De la Peña, 2002: 48).

La construcción y consolidación de este entramado educativo institucional promovido desde el poder a lo largo de más de siete décadas en la región, ha venido configurando significados subjetivos como procesos que ocurren en la conciencia (Schutz, 1993) de todo sujeto al interactuar con la estructura sociocultural en que está inmerso, en este caso, representada por la cultura local, por un lado, y por otro, por la escuela que se presenta como agencia de transposición cultural hacia un modelo de sociedad ideal para el grupo hegemónico, propiciando de ese modo una internalización y apropiación de los rasgos culturales nacionales en el hñahñu. Con ello, la escuela se convierte en una de las facilitadoras para la homogeneización e integración culturales, o como dice Colom (2001: 13) al hablar del nacionalismo y las pretensiones de homogeneidad de los estados nacionales modernos:

La interpretación más cabal del nacionalismo es la que lo vincula a su fase más temprana con los cambios estructurales de las sociedades tradicionales en su tránsito hacia la modernidad. Al proponer el acoplamiento de las fronteras políticas y culturales el Estado nacional, a diferencia de sus antecesores imperiales y dinásticos, asumió la responsabilidad de producir y reproducir una cultura homologada acorde con un nuevo tipo de división de trabajo y de movilidad social. A lo largo de este proceso los nacionalismos organizan narrativamente los recursos simbólicos que encuentran a su disposición para dotar de significado a la realidad social de los individuos y crear la experiencia de un *nosotros* de cuya voluntad parezcan emanar espontáneamente las actividades de gobierno. Con la creación de un nuevo Estado nacional la tarea de sus ideólogos cambia: no consiste ya en estimular la alienación popular contra un orden político extranjero, sino en definir un sujeto colectivo al que puedan referirse internamente las acciones del Estado. Todo ello arroja un grado de homogeneidad cultural desconocido en las sociedades prenacionalistas.

Los desequilibrios producidos por estos formatos educativos transplantados al universo étnico, trajo consigo la necesidad de un replanteamiento de los mismos, por lo que se propuso la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, surgida sobre todo desde la lucha de los promotores y profesores indígenas del país que por entonces empezaron a exigir el fin del modelo integracionista imperante, y demandaron una educación más inclusiva, una educación indígena bilingüe-bicultural que en aquel momento histórico se concebía como una educación

instrumentada por los propios indígenas para la formación y desarrollo del hombre y la comunidad, dentro de su sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre en última instancia a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respeta la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del

grupo sobre los del individuo, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C., 1980: 58).

Para este propósito se privilegió el reclutamiento de profesores de las mismas comunidades originarias, a fin de facilitar las interacciones sociales y comunicativas entre los actores educativos (profesor y alumnos) sustentadas desde un clima de pertinencia y pertenencia cultural. Sin embargo, a pesar de las intenciones declarativas de la DGEI, el papel asignado a la educación para estas localidades siguió estando en la misma línea: la apropiación de los rasgos culturales nacionales con vistas a una futura integración con el mundo mestizo desde donde “la escuela se concibe como el ámbito de lo no indio y se identifica como el lugar para adquirir una nueva identidad más acorde con la del resto de los mexicanos con quienes se debe interactuar” (Acevedo, 1997: 201).

Este ideal de mutación cultural fue muy común en muchas comunidades originarias a nivel nacional, y en el contexto del presente análisis no podía ser de otra forma, sobre todo a raíz del fortalecimiento de la educación institucional como facilitadora de contactos culturales. Este proceso fue dinamizado desde dos ámbitos de interacción culturales básicos: el ámbito intercultural, y el ámbito intracultural. El primero de ellos, surgió como estrategia defensiva de estas comunidades ante el acoso racista y discriminatorio del colonialismo interno naturalizado en la sociedad nacional, motivado sobre todo por las vivencias de exclusión y discriminación padecidas por la población adulta en las ciudades y centros predominantemente mestizos, ya sea por las pocas competencias en lectoescritura y matemáticas, o también, por la insuficiente fluidez comunicativa en la lengua nacional para ubicarlos en un plano simétrico en los procesos sociales interactivos¹⁶. En lo intracultural, por otro lado, “reflejaba el grado de penetración logrado por la escuela como agencia de castellanización y alfabetización y también el papel de la educación escolarizada como medio para despojarse de la identidad indígena” (Ibid, 200). Esto significa que los márgenes de éxito para la integración con la cultura nacional eran asignados a la escuela, y de ese modo,

¹⁶ “Mi abuelita nunca quiso que aprendiéramos hablar en otomí, es más, cuando lo intentábamos, nos regañaba, pues nos decía: ‘no quiero que hablen otomí, porque entonces no van a poder hablar bien el español, y no quiero que por eso se vayan hasta a burlarse de ustedes’, por eso yo lo entiendo muy bien, yo creo que por el contacto cotidiano con la gente, pero no lo puedo hablar”. Diálogo con el señor Adán Torres Escamilla, Villa Hermosa, Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; 8 de julio de 2008.

ella proveía el pasaporte de transposición cultural del mundo indígena al mundo mestizo-citadino, situación que precisa de las identidades dobles que menciona Cimet-Singer (2006) como estrategia de sobrevivencia para muchos pueblos minorizados por los colonialismos¹⁷. Esta situación, sin embargo, al mismo tiempo ha creado problemas de desarraigo cultural entre varios pueblos indígenas, tal como lo menciona Ramírez de la Cruz (*Xitákame*) (1995: 185) al describir el impacto de la educación laica y confesional llevada a la Sierra wixárika: “Muchos jóvenes se niegan a seguir siendo huicholes, cuando vienen a la ciudad se enfrentan también con dificultades para integrarse a la sociedad urbana, que en general los excluye y los margina. Así van a vivir como marginados de dos mundos”.

La DGEI buscó una reorientación a estos desequilibrios a través de la asignación de profesores hablantes de la lengua local en las comunidades bajo su encargo, así como la creación de materiales impresos para las mismas, y una rezonificación docente en los estados con presencia étnica significativa. Estos lineamientos de la DGEI, sin embargo, no se han concretado hasta la fecha en la región del Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, toda vez que las comunidades con más presencia de hablantes hñahñu no son atendidas por este subsistema educativo, lo cual pudo deberse al deseo de evitar confrontaciones político-sindicales con algunos docentes en algunas comunidades donde desde antaño aquellos tenían intereses personales creados. En este orden, algunos de los actores que por esa época fueron docentes y/o directivos en activo, sostienen que tal medida se tomó para respetar la ubicación de los profesores (pertenecientes al sistema de primarias federales) que ya estaban presentes en las comunidades al momento de surgir la DGEI, por lo que se optó por ubicar las escuelas de primarias indígenas en las comunidades donde se carecía por completo de educación

¹⁷ Esta propensión por despojarse de la identidad indígena que menciona Acevedo (1997), se refleja en la compulsión de los más escolarizados porque sus descendientes arrojen por la borda su cultura, pero sobre todo, su lengua hñahñu, tal vez por ser uno de los marcadores étnicos más distintivos de los pueblos originarios. Esto se confirma cuando en el presente trabajo de campo se entrevistó a diez Profesores del Sistema de Educación Indígena en la región de Nicolás Flores, Hidalgo, para conocer si sus hijos aún practican la cultura y, además, hablan y comprenden el idioma hñahñu. Los resultados muestran que en la mayoría de los casos (por voz de los mismos progenitores) existe un desconocimiento de los bagajes cosmovisionales básicos de su pueblo; y en lo referente a la lengua, sólo dos Profesores manifestaron que sus hijos comprenden, pero no hablan el idioma hñahñu.

formal¹⁸, fueran estas con presencia de hablantes hispano o en lengua hñähñu. De esa forma, se dejaron intactas a las escuelas primarias y profesores del subsistema general, aún estando localizados estos centros educativos entre población mayoritariamente hñähñu, como es el caso de Nicolás Flores, La Laguna, Iglesia Vieja y Villahermosa, donde hasta el momento del presente estudio sigue operando la primaria general.

De este perfil analítico, es como se percibe que la distribución de los tipos de escuelas primarias no concuerda con las poblaciones de habla hñähñu o hispana en donde se asientan, pues de las 30 comunidades con que cuenta el municipio, de ellas, en 18 localidades se observa una densidad de hablantes hñähñu superior al 40 por ciento, por lo que desde la norma establecida por CONAPO (2005), entran dentro de la clasificación de “pueblos predominantemente indígenas (con 40 a menos de 70 por ciento de su población de 5 años o más hablante de lengua indígena) y pueblos indígenas (pueblos con 70 por ciento de su población de 5 años o más hablantes de lengua indígena)” razón por la cual todas ellas deberían estar bajo la atención de primarias indígenas (véase cuadro número 2).

Desde esta referencia, es que se puede decir que al momento de implantar el esquema educativo de la Dirección General de Educación Indígena, se pasaron por alto los imperativos lingüísticos-culturales de la región, facilitando la metamorfosis de un espacio bilingüe (hñähñu-español) a otro monolingüe en español, pues es muy común en estos contextos que

“la escuela en su papel de agente castellanizador cumple una función importante ya que ejerce, por medios directos e indirectos, una presión al desarrollo del castellano, y en ocasiones también al abandono de la lengua. Así, la escuela se ha constituido en un instrumento del sistema para lograr la unificación lingüística, mediante la imposición de la lengua castellana y la desvalorización de la lengua nativa” (Coronado, Ramos y Téllez, 1984: 35-36).

La pérdida de una lengua es el inicio de un proceso apocalíptico cultural para un pueblo, ya “que con ella se acompaña la transformación del sistema de representaciones del grupo que la lengua reproduce y transmite” (Ibid, 67) transgeneracionalmente, así también las bases de socialización primigenias condicionadas comunitariamente y los referentes cosmovisionales internalizados vía el lenguaje; por ello, revertir este proceso implica frenar esta dinámica de homogeneización comunicativa impuesta desde el Estado Nacional, pues el cuadro número 1,

¹⁸ Diálogo con la Profesora Ofelia de la Cruz, una de las cimentadoras de la educación rural en la región, fungiendo como docente y supervisora por más de cuatro décadas; misma que conforma aquella legión de maestras que “hacían mucho con muy poco” (Galván, 2001: 19); 4 de enero de 2008, Nicolás Flores, Hidalgo.

refleja en gran medida que “el debilitamiento de una lengua subordinada está ligado tanto a su decreciente dominio como primera lengua como también a la desintegración de sus usos funcionales” (Hamel y Muñoz, 1988: 117).

Cuadro número 2. Panorámica Socioeducativa, Preescolar y Primaria (General, Indígena y Cursos Comunitarios CONAFE) en Nicolás Flores, Hidalgo, ciclo escolar 2003-2004.

| Localidad | Nivel y/o modalidad | 1- Preescolar | 2- Primaria | Población total | Total de alumnos | Total de docentes | Edificio escolar propio | Director con grupo: 1 | Director sin grupo: 2 | % Disposición de libros de textos | Aula con CP (C.A.) (sí-no) | Internet (sí-no) | Biblioteca general (escuela) 2 | Alumnos por docente | Cancha de básquetbol (sí-no) | Albergue escolar (sí-no) | Caso para el maestro (sí-no) | Disposición de Servicio Telefonico (sí-no) | % total, hablantes de lengua indígena | % población católica | Infraestructura religiosa | 1) Católica; 2) otra | Casa para líder religioso | 1) sacerdote; 2) pastor |
|----------------------|---------------------|---------------|-------------|-----------------|------------------|-------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------|----------------------------|------------------|--------------------------------|---------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|--|---------------------------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|---------------------------|-------------------------|
| 1. Nicolás Flores | 1.- General | | | 828 | 22 | 1 | SI | 1 | 1 | | NO 1 | NO 1 | NO 2 | 22 | SI | SI | SI | SI | 60 | 70 | 1,2,3 | 1 | | |
| | 2.- General | | | | 156 | 6 | SI | 2 | 2 | 100 | NO 1 | NO 1 | NO 2 | 26 | | | | | | | | | | |
| 2. Cerro de la Cruz | 1.- CONAFE | | | 130 | 5 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 5 | SI | NO | SI | NO | 60 | 85 | NO | NO | | |
| | 2.- General | | | | 20 | 2 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 10 | SI | NO | SI | NO | | | | | | |
| 3. Santa Cruz | 1.- CONAFE | | | 395 | 12 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 12 | SI | NO | SI | SI | 75 | 90 | NO | NO | | |
| | 2.- General | | | | 25 | 3 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 8.3 | SI | NO | SI | NO | | | | | | |
| 4. Pujadhi | 1.- CONAFE | | | 160 | 12 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 12 | SI | NO | NO | NO | 90 | 97 | NO | NO | | |
| | 2.- General | | | | 34 | 2 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 17 | SI | NO | NO | NO | | | | | | |
| 5. Jagüley | 1.- CONAFE | | | 135 | 5 | 1 | SI | 1 | 1 | | NO | NO | NO | 5 | SI | NO | NO | NO | 30 | 95 | SI | NO | | |
| | 2.- General | | | | 24 | 2 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 12 | SI | NO | NO | NO | | | | | | |
| 6. Las Lagunas | Indígena | | | 218 | 8 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 8 | SI | NO | SI | SI | 90 | 97 | NO | NO | | |
| | 2.- General | | | | 52 | 3 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 17.6 | SI | NO | SI | SI | | | | | | |
| 7. Taxhuay | 1.- CONAFE | | | 354 | 15 | 1 | SI | 1 | 1 | | NO | NO | NO 2 | 15 | SI | NO | SI | NO | 10 | 80 | SI | NO | | |
| | 2.- General | | | | 25 | 2 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO 2 | 12.5 | SI | NO | SI | NO | | | | | | |
| 8. Villa Hermosa | 1.- Indígena | | | 387 | 12 | 1 | SI | 1 | 1 | | NO | NO | NO 2 | 12 | SI | SI | SI | SI | 90 | 30 | 2 | NO | | |
| | 2.- General | | | | 50 | 3 | SI | 1 | 1 | 10 | NO | NO | NO 2 | 16.6 | SI | NO | NO | NO | | | | | | |
| 9. Santo Domingo 3 | General | | | 87 | | | SI | | | | | | | | SI | NO | NO | NO | 5 | 75 | NO | NO | | |
| | | | | | 14 | 1 | SI | | | | | | | 14 | | NO | NO | NO | | | | | | |
| 10. Cerro Prieto | 1.- Indígena | | | 199 | 12 | 1 | SI | 1 | 1 | | NO | NO | NO | 12 | SI | SI | SI | SI | 90 | 95 | SI | NO | | |
| | 2.- General | | | | 44 | 3 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 14.6 | SI | SI | SI | SI | | | | | | |
| 11. Iglesia Vieja | 1.- CONAFE | | | 229 | 9 | 1 | SI | 1 | 1 | | NO | NO | NO | 9 | SI | NO | SI | NO | 90 | 85 | SI | NO | | |
| | 2.- General | | | | 34 | 2 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 17 | SI | NO | SI | NO | | | | | | |
| 12. Puerto de Piedra | 1.- CONAFE | | | 368 | 10 | 1 | SI | 1 | 1 | | NO | NO | NO | 10 | SI | NO | SI | NO | 10 | 95 | SI | NO | | |
| | 2.- General | | | | 59 | 3 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 19.6 | SI | NO | SI | NO | | | | | | |

Fuente: Estadística básica 2003-2004, Educación Hidalgo, Pachuca, Hgo; SEP; Concentrado Censo de Población, 2005, H. Ayuntamiento Municipal, Nicolás Flores Hidalgo.

El número 1, indica el funcionamiento de un Centro Comunitario de Aprendizaje: CCA. (en la columna: Aula con CP.), el cual cuenta con computadoras con acceso a la Internet; en la columna: Biblioteca general, el número 2, indica que la comunidad cuenta con biblioteca a través de la Red Estatal de Bibliotecas, ambos servicios son para uso de la comunidad entera, entre ellas la sociedad civil, y los distintos niveles educativos presentes en la localidad y su área de influencia. El nombre de las comunidades que aparecen con el número 3, son aquellas que para el ciclo escolar 2007-2008 (periodo del trabajo de campo del presente estudio) ya no contaban con servicios educativos, en razón de no contar con una matrícula mínima para justificar la prestación de tal servicio por alguna de las modalidades de educación Preescolar y Primaria.

Cuadro número 2. Panorámica Socioeducativa, Preescolar y Primaria (General, Indígena y Cursos Comunitarios CONAFE) en Nicolás Flores, Hidalgo, ciclo escolar 2003-2004.

| Localidad | Nivel y/o modalidad 1.- Preescolar 2.- Primaria | Población total | Total de alumnos | Total de docentes | Edificio escolar propio | Director con grupo: 1 | Director sin grupo: 2 | % Disposición de libros de textos | Aula con CP (CCA) (sí-no) | Internet (sí-no) | Biblioteca general (escuela) 2. | Alumnos por docente | Cancha de básquetbol (sí - no) | Alcance escolar (sí-no) | Casa para el maestro (sí-no) | Dispositivos de Servicio Técnicos (sí-no) | % total, hablantes de lengua indígena | % población católica | Infraestructura religiosa 1) Catedral; 2) otra | Casa para líder religioso 1) sacerdote; 2) pastor |
|-------------------|---|-----------------|------------------|-------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------|------------------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------|-----------------------------------|----------------------------|---------------------------------|--|--|----------------------|---|--|
| 13.- Villa Juárez | 1.- CONAFE | 191 | 5 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 5 | SI | NO | NO | NO | 5 | 90 | SI | NO |
| | 2.- General | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14.- Inahuaco | 1.- CONAFE | 146 | 31 | 2 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 15.5 | SI | NO | SI | SI | 5 | 85 | SI | NO |
| | 2.- General | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15.- Cuatlahó | 1.- General | 263 | 16 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 19 | SI | NO | SI | NO | 95 | 85 | SI | NO |
| | 2.- General | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16.- Pijay | 1.- CONAFE | 119 | 5 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 5 | SI | NO | SI | NO | 80 | 97 | NO | NO |
| | 2.- General | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17.- Bocua | 1.- Indígena | 513 | 13 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 13 | SI | NO | SI | SI | 90 | 40 | 1,2 | NO |
| | 2.- Indígena | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18.- El Aguacate | 1.- Indígena | 119 | 5 | 1 | NO | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 1 | SI | NO | SI | NO | 63 | 97 | SI | NO |
| | 2.- Indígena | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19.- El Cobre | 1.- Indígena | 333 | 15 | 1 | NO | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 15 | SI | NO | SI | SI | 45 | 80 | NO | NO |
| | 2.- Indígena | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20.- Zooyatl | 1.- CONAFE | 304 | 11 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 11 | SI | NO | SI | NO | 45 | 95 | SI | NO |
| | 2.- General | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21.- Agua Limpia | 1.- Indígena | 264 | 11 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 11 | SI | NO | SI | NO | 90 | 75 | 2 | NO |
| | 2.- Indígena | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22.- El Dethó | 1.- Indígena | 283 | 16 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 16 | SI | NO | SI | NO | 95 | 35 | 2 | NO |
| | 2.- Indígena | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23.- Texcahó | 1.- Indígena | 455 | 12 | 11 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 12 | SI | NO | SI | NO | 95 | 80 | SI | NO |
| | 2.- Indígena | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24.- La Ciénega | 1.- CONAFE | 251 | 11 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 11 | SI | NO | SI | NO | 50 | 95 | SI | NO |
| | 2.- Indígena | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: Estadística básica 2003-2004, Educación Hidalgo, Pachuca, Hgo; SEP; Concentrado Censo de Población, 2005, H. Ayuntamiento Municipal, Nicolás Flores Hidalgo.

El número 1, indica el funcionamiento de un Centro Comunitario de Aprendizaje: CCA. (en la columna: Aula con CP), el cual cuenta con computadoras con acceso a la Internet; en la columna: Biblioteca general, el número 2, indica que la comunidad cuenta con biblioteca a través de la Red Estatal de Bibliotecas, ambos servicios son para uso de la comunidad entera, entre ellas la sociedad civil, y los distintos niveles educativos presentes en la localidad y su área de influencia. El nombre de las comunidades que aparecen con el número 3, son aquellas que para el ciclo escolar 2007-2008 (periodo del trabajo del presente estudio) ya no contaban con servicios educativos, en razón de no contar con una matrícula mínima para justificar la prestación de tal servicio por alguna de las modalidades de educación Preescolar y Primaria.

Cuadro número 2. Panorámica Socioeducativa, Preescolar y Primaria (General, Indígena y Cursos Comunitarios CONAFE) en Nicolás Flores, Hidalgo, ciclo escolar 2003-2004.

| Localidad | Nivel y/o modalidad 1.- Preescolar 2.- Primaria | Población total | Total de alumnos | Total de docentes | Edificio escolar propio | Director con grupo: 1 | Director sin grupo: 2 | % Disponición de libros de textos | Aula con CP (C.C.A) | Internet (si-no) | Biblioteca general (escuela) 2. | Alumnos por docente | Cancha de básquetbol (si - no) | Albergue escolar (si-no) | Casa para el maestro (si-no) | Disposición de Servicio Teléfonico (si-no) | % total, hablantes de lengua materna | % población católica | Infraestructura religiosa (1) Católica; (2) otra | Casa para líder religioso (1) sacerdote; (2) pastor |
|----------------------------|---|-----------------|------------------|-------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------|---------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---|---|----------------------|---|--|
| 25.-La Bonanza 3 | 1.- CONAFE | 51 | | | SI | | | | NO | NO | | | | NO | NO | NO | 5 | 97 | 1 | NO |
| | 2.- CONAFE | | 5 | 1 | SI | | | | NO | NO | | 5 | | NO | NO | NO | | | | |
| 26.-Las Milpas | 1.- CONAFE | 130 | 5 | 1 | SI | 1 | 1 | | NO | NO | NO | 5 | SI | NO | SI | NO | 5 | 97 | 1 | NO |
| | 2.- CONAFE | | 20 | 2 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 10 | SI | NO | SI | NO | | | | |
| 27.-La Unión | 1.- CONAFE | 125 | 2 | 0 | SI | 1 | 1 | | NO | NO | NO | 2 | SI | NO | SI | NO | 5 | 97 | 1 | NO |
| | 2.- CONAFE | | 19 | 2 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 9.5 | SI | NO | SI | NO | | | | |
| 28.- Segundo Pilas | 1.- CONAFE | 81 | 3 | 0 | SI | 1 | 1 | | NO | NO | NO | 3 | SI | NO | SI | NO | 60 | 97 | NO | NO |
| | 2.- CONAFE | | 5 | 2 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 2.5 | SI | NO | SI | NO | | | | |
| 29.- Segundo Santa Cruz | 1.- CONAFE | 71 | 2 | 0 | NO | 1 | 1 | | NO | NO | NO | 2 | SI | NO | NO | NO | 95 | 98 | NO | NO |
| | 2.- CONAFE | | 12 | 1 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 12 | SI | NO | NO | NO | | | | |
| 30.- Las Pilas | 1.- CONAFE | 134 | 5 | 0 | SI | 1 | 1 | | NO | NO | NO | 5 | SI | NO | SI | NO | 60 | 97 | SI | NO |
| | 2.- CONAFE | | 13 | 2 | SI | 1 | 1 | 100 | NO | NO | NO | 6.5 | SI | NO | SI | NO | | | | |

Fuente: Estadística básica 2003-2004, Educación Hidalgo, Pachuca, Hgo; SEP; Concentrado Censo de Población, 2005, H. Ayuntamiento Municipal, Nicolás Flores Hidalgo.

El número 1, indica el funcionamiento de un Centro Comunitario de Aprendizaje: CCA. (en la columna: Aula con CCP), el cual cuenta con computadoras con acceso a la Internet; en la columna: Biblioteca general, el número 2, indica que la comunidad cuenta con biblioteca a través de la Red Estatal de Bibliotecas, ambos servicios son para uso de la comunidad entera, entre ellas la sociedad civil, y los distintos niveles educativos presentes en la localidad y su área de influencia. El nombre de las comunidades que aparecen con el número 3, son aquellas que para el ciclo escolar 2007-2008 (periodo del trabajo de campo del presente estudio) ya no contaban con servicios educativos, en razón de no contar con una matrícula mínima para justificar la prestación de tal servicio por alguna de las modalidades de educación Preescolar y Primaria.

1.3.1. La telesecundaria y su práctica educativa, los problemas de la descontextualización cultural y sus posibilidades de trabajo en la diversidad

Rastrear el itinerario histórico de la telesecundaria mexicana obliga mirarla retrospectivamente hacia mediados del siglo XX, cuando varios países como Francia, Inglaterra, Alemania, Japón, Estados Unidos e Italia ya habían desarrollado algunas versiones de uso educativo vía televisión. Entre ellos, resaltan por su orientación hacia contextos rurales las experiencias inglesa e italiana *Open University* y la *Tele Scuola Italiana* que pretendían llevar educación a grupos sociales que por variados motivos no habían accedido a los esquemas convencionales de educación.

La declaratoria oficial por la UNESCO de considerar los años de 1960 a 1970 como la década del desarrollo fue otro detonante para el uso de los soportes tecnológicos más avanzados en aquellos años, por lo que “se exploraron diversas alternativas relacionadas con el uso de la radio, el cine y la televisión para llevar la educación a numerosos grupos de población dispersa y lejana que no podían ser atendidos en el sistema regular” (Beau, 2000: 87). Tales grupos, también aparecían como los de mayor grado de analfabetismo, por lo que fue por ese motivo como la televisión mexicana incursiona en el campo educativo, siendo de esa forma que “la experiencia mexicana de Televisión Educativa toma cuerpo a partir de 1965, fecha en que la dirección general de educación audiovisual inicia sus primeros pasos hacia un extenso plan, coherente y sistemático, de utilización de la televisión al servicio de la alfabetización” (García, 1970: 155).

Los visos germinales de la telesecundaria fueron apreciados en el discurso pronunciado el 24 de febrero de 1965 por el presidente Gustavo Díaz Ordaz, donde refrendó su decisión de abatir el analfabetismo y fortalecer la educación mexicana aprovechando los usos de la tecnología emergente (televisión) por aquel entonces. Finalmente, ello se plasmó en el decreto de creación de la telesecundaria expedida por el Secretario de Educación Pública Agustín Yáñez el 2 de enero de 1968 (Martínez, 2005). Aquella génesis fundacional fue posibilitada por 6569 alumnos en ocho entidades federativas, para el ciclo lectivo 2004-2005, esa cantidad representaba 1, 231 300 alumnos en la totalidad de las 32 entidades del país.

En este sentido, el peso de la telesecundaria para culminar los estudios del último nivel de la educación básica en el ámbito nacional es innegable, tal como se percibe en el cuadro número 3, donde resaltan los diez estados con los porcentajes más altos de alumnos

matriculados en esta modalidad, que son: Veracruz, Puebla, Guanajuato, Estado de México, Oaxaca, Chiapas, Hidalgo, San Luís Potosí, Michoacán y Tabasco. En este orden, en siete de ellos (Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla, Estado de México, Hidalgo y San Luís Potosí) se concentra la mayor cantidad de población indígena; en otras palabras, tal vez sea lo más significativo del caso, que los seis primeros estados de ésta lista conforman las ocho entidades donde habita el 75.8 por ciento de la población indígena del país (INEE, 2005).

Por otro lado, la relación tamaño de la comunidad-modalidad de servicios educativos en secundaria en un determinado contexto, clarifica otra variable de la importancia de la telesecundaria mexicana. Es la forma como se explica que las Secundarias Generales y Técnicas no tengan una presencia significativa en el ámbito rural (menos de 2500 habitantes), pues las primeras, están presentes en el 13.2 por ciento de los casos, pero en cambio, en las zonas urbanas está presente en un 86.8 por ciento. El caso de la Secundaria Técnica, en el área rural, esta modalidad está presente en un 25.5 por ciento, y con una presencia urbana del 74.9 por ciento. Para el caso de la Telesecundaria, las razones son a la inversa: 90 por ciento de sus planteles se localizan en el ámbito rural, y sólo el diez por ciento de ellas en las zonas urbanas. De ésta panorámica, entonces, sobresalen los casos de Oaxaca e Hidalgo, con más del 98% de sus localidades con menos de 2500 habitantes (localidades rurales), viviendo en ellas más del 50% de su población (Santos, 2001; Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2002; CONAPO, 2005; INEE, 2005), lo que resalta la importancia de esta modalidad educativa para el contexto étnico en el ámbito nacional.

Cuadro número 3. Participación de la telesecundaria en las diez entidades con mayor matrícula (ciclo escolar 1999-2000), y su relación con los Estados con más presencia étnica, índices de marginación y distribución de localidades urbanas y rurales.

| ENTIDAD | Participación de la telesecundaria respecto del nivel secundaria, ciclo 1999-2000 (entidades con mayor matrícula). | | Total y porcentaje de población indígena por estado. | | Índice de marginación. Lugar que ocupa según | Distribución total y porcentual de localidades rurales (con menos de 2500 habitantes) y urbanas (con más de 2500 habitantes). | | | | | |
|---------------------|--|----------------|--|-----------------|---|---|--|--|---|--|---|
| | Matrícula total | % de matrícula | Total estatal | % Pob. indígena | | Total de localidades | Localidades con menos de 2500 Habitantes | % localidades con menos de 2500 Habitantes | % de población habitando en localidades rurales | Localidades urbanas (con más de 2500 Habitantes) | % de población con localidades urbanas (con más de 2500 habitantes) |
| 1.- Veracruz | 150 274 | 45.58 | 1 055 550 | 15.6 | Cuarto Lugar | 4 599 | 4 497 | 97.84 | 40.95 | 275 | 59.05 |
| 2.- Puebla | 101 560 | 38.11 | 955 314 | 18.8 | Séptimo Lugar | | | | | | |
| 3. Guanajuato | 88 042 | 35.45 | | | | | | | | | |
| 4. Edo. de México | 76 609 | 10.98 | 938 134 | 7.2 | | | | | | | |
| 5.- Oaxaca | 66 296 | 34.14 | 1 644 104 | 47.8 | Tercer Lugar | 10 519 | 10 360 | 98.48 | 55.47 | 159 | 44.53 |
| 6.- Chiapas | 63 090 | 35.75 | 1 115 386 | 28.4 | Primer Lugar | 19 455 | 19 311 | 99.25 | 54.3 | 144 | 45.7 |
| 7.- Hidalgo | 56 387 | 39.63 | 546 029 | 24.4 | Quinto Lugar | 4 596 | 4 497 | 98.84 | 50.68 | 99 | 49.32 |
| 8.- San Luis Potosí | 49 616 | 36.23 | 348 192 | 15.1 | Sexto Lugar | 7 305 | 7 251 | 99.26 | 40.96 | 54 | 59.04 |
| 9.- Michoacán | 44 033 | 21.90 | | | | 9 686 | 9 505 | 98.13 | 34.6 | 181 | 65.4 |
| 10.- Tabasco | 37 458 | 32.30 | | | | | | | | | |

Fuente: XII Censo de Población y Vivienda 2000, INEGI; Santos, (2001); CONAPO, 2005; INEE: El Sistema Educativo y su Contexto, 2005.

Aunque la educación secundaria fue creada normativamente “por la ley de octubre 4 de 1915 en Veracruz” (Meneses, 1986: 408), esta concretiza su operatividad hasta el año de 1923 bajo la propuesta del subsecretario de Educación Pública Bernardo Castélm de reorganizar los estudios preparatorianos para permitir la enseñanza secundaria como ampliación de la primaria, misma que fue promulgada el 17 de diciembre de 1923. Sin embargo, de acuerdo a las condiciones sociales del momento histórico, sólo fue posible proporcionar esta educación formal a los sectores urbanos de más alta capacidad económica, pues “en un país marcado por el analfabetismo y la baja escolaridad de su población, terminar la primaria y acceder a la preparatoria era un privilegio de unos cuantos, por lo que se consideraba como un nivel en cierto grado elitista” (Sandoval, 2000: 37).

La cita anterior, al menos en la región de Nicolás Flores, hasta el último cuarto del siglo XX fue una evidencia irrefutable, pues era un privilegio el poder acceder a sus aulas, siendo hasta 1970 que se abre una secundaria incorporada en el pueblo, promovida por un grupo de docentes herederos de lo mejor de la Escuela Rural Mexicana, armados más de un altruismo humanista que de recursos de infraestructura educativa y financiera *per se*. Estos “predicadores del evangelio de la nueva escuela” como los llamó Cook (Fuentes, 1986), por primera vez en el pueblo posibilitaron la formación secundaria de varias generaciones de jóvenes nicolasfloreses. Esta primera experiencia educativa alcanzó su clímax en 1976 con la apertura de la Escuela Secundaria Técnica en la Cabecera Municipal, hasta donde tenían que trasladarse adolescentes procedentes de las 30 localidades de su área jurisdiccional, y aún de municipios distantes a varias horas de camino por la Sierra. Diez años después, la primera telesecundaria inició sus labores en la comunidad de Taxhay y, actualmente, dentro del espacio municipal, funcionan diez escuelas de esta modalidad, las cuales se ubican en La Laguna, Texcadhó, El Bocua, Villa Hermosa, Agua Limpia, Cerro Prieto, El Zoyatal, Taxhay, Puerto de Piedra, y El Cobre; lo que en términos porcentuales, significa que el 90.9% de los planteles de educación secundaria que existen en el municipio (once en total) son telesecundarias, con un total de 374 alumnos inscritos, representando un alcance porcentual del 75% (SEP, 2004a) de la matrícula para este subsistema (cuadro número, 4).

Cuadro número 4. Panorámica socioeducativa, Escuelas Secundarias (Técnica y Telesecundarias) y nivel Medio Superior en Nicolás Flores, Hidalgo, ciclo escolar 2003-2004.

| Localidad | Modalidad y/o nivel | Total alumnos | Total docentes + personal aditivo y de serv. | Edificio escolar Propio (SI-NO) (2008) | Director con grupo: 1 | | Televisión por grupo (SI-NO) | | | Aula con CP(C.C.A.) u otro (SI-NO) | Internet (SI-NO) | Biblioteca general (SI-NO) | Alumnos por grado | | | Laboratorio Ciencias (SI-NO) | Canchas deportivas (SI-NO) | Alumnos por docente + personal aditivo y de serv. |
|--------------------|---------------------|---------------|--|--|-----------------------|----|------------------------------|----|----|------------------------------------|------------------|----------------------------|-------------------|----|----|------------------------------|----------------------------|---|
| | | | | | 1 | 2 | 1° | 2° | 3° | | | | 1° | 2° | 3° | | | |
| 1. Nicolás Flores | Esc. Sec. Técnica | 121 | 14 | SI | 2 | | | | SI | NO | NO | | | | NO | SI | 8.6 | |
| | Col. de Bach. | 99 | 11 | | | | | | | | | | 41 | 25 | 33 | SI | 9 | |
| 2. Agua Limpia | Esc. TV-Sec. | 33 | 2 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | NO | 12 | 11 | 10 | NO | 16.5 | |
| 3. La Laguna | Esc. TV-Sec. | 32 | 2 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | NO | 13 | 12 | 7 | NO | 16 | |
| 4. El Bocua | Esc. TV-Sec. | 68 | 3 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | NO | 28 | 22 | 18 | NO | 22.6 | |
| 5. Taxcadiso | Esc. TV-Sec. | 35 | 3 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | NO | 12 | 13 | 13 | NO | 11.6 | |
| 6. Cerro Prieto | Esc. TV-Sec. | 37 | 3 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | NO | 12 | 13 | 12 | NO | 12.3 | |
| | Esc. TV-Sec. | 45 | 3 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | NO | 11 | 18 | 16 | NO | 15 | |
| 7. Villa Hermosa | Esc. TV-Sec. | 45 | 2 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | NO | 16 | 12 | 17 | NO | 22.5 | |
| | Esc. TV-Sec. | 45 | 2 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | NO | 16 | 12 | 17 | NO | 22.5 | |
| 9. El Taxhay | Esc. TV-Sec. | 13 | 1 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | 2 | 3 | 9 | 1 | NO | 13 | |
| 10. Pto. de Piedra | Esc. TV-Sec. | 31 | 2 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | NO | 12 | 10 | 9 | NO | 15.5 | |
| | Esc. TV-Sec. | 32 | 1 | SI | 1 | SI | SI | SI | NO | NO | NO | NO | 12 | 2 | 18 | NO | 32 | |

Fuente: Estadística básica 2003-2004, Educación Hidalgo, Pachuca, Hgo; SEP, Estadística Ciclo Escolar 2007-2008, supervisión escolar número 25 de Telesecundarias y Dirección de Servicios Regionales del Instituto Hidalguense de Educación, Los Remedios, Ixmiquilpan, Hgo. Nota: En la columna: Aula con CP, el número 1, indica las escuelas que cuentan con los servicios de cómputo e internet a través de los Centros Comunitarios de Aprendizaje; y el número 2 (columna: Biblioteca general), aquellos que cuentan con los servicios de la Red Estatal de Bibliotecas. Ambos servicios está a disposición de toda la comunidad y de los distintos niveles educativos presentes en la localidad y sus alrededores.

De estas diez localidades citadas, las seis primeras presentan una densidad superior al 56.9% de hablantes hñähñu mayores de cinco años, o sea, similar al reflejado para el municipio en lo referente a este estrato de edad (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2002), por lo que precisaría para ellas una modalidad de telesecundaria más interculturalizada. Respecto de las cuatro localidades restantes, el porcentaje es menor, debido a mayores grados de contacto con población de habla hispana, producto de la recepción de otros flujos culturales en la región, los cuales acabaron diluyéndose con la cultura local, al grado que muchas familias mestizas y criollas de habla hispana que arribaron a la región de Santa María Tepeji (hoy Nicolás Flores) en el transcurso del siglo XIX e inicios del XX, lingüística y culturalmente hablando, acabaron *hñähñunizándose* por efectos de una simbiosis entre personas de culturas yuxtapuestas.¹⁹

La telesecundaria en el contexto étnico para el caso del estado de Hidalgo y la región donde se centra el presente análisis, constituye una de las pocas _y a veces únicas_ opciones para estudiar la secundaria (SEP, 2004a), pues las Secundarias Técnicas y Secundarias Generales operan preferentemente en localidades con una población que les garantice una matrícula acorde a su normatividad, o sea, contar con al menos setenta alumnos al momento de su apertura, en tanto que para el caso de la telesecundaria, ésta requiere de doce alumnos para iniciar sus labores (INEE, 2005), por lo que aquellas modalidades de secundaria no justificarían su presencia en localidades pequeñas como las de la presente región. Aunado a esto, la dispersión de las localidades por la accidentada geografía municipal, dificulta el acceso del alumnado desde lugares distantes a seis u ocho horas de camino a la cabecera municipal donde se localiza la Secundaria Técnica (pues aún en la actualidad _2011_ que se cuenta con caminos de terracería de y hacia la mayoría de las comunidades, o bien estos no son transitables durante ciertos periodos del año, o también, porque no se cuenta con un servicio de transporte seguro hacia esas poblaciones), por lo que para la gran mayoría, la única opción educativa a la mano sigue siendo la Telesecundaria.

¹⁹ Diálogo con descendientes de la familia Federico (22 de diciembre de 2005), familia Torres (8 de julio de 2008), familia Escamilla (10 de febrero de 2008) y de la familia Olgún, (20 de febrero de 2008), Nicolás Flores, Hidalgo.

Sobre esta modalidad, tratándose de una escuela con tres profesores (o sea uno por grado según la metodología de trabajo en este subsistema), el docente se constituye en el mediador central en la transmisión de los contenidos temáticos. Desde esta óptica, "el maestro único de grupo disminuye el esfuerzo de adaptación que los alumnos tienen que realizar en las otras modalidades de secundaria" (Quiroz, 2004: 23), situación que no ha sido explorada ni explotada en el trabajo cotidiano en la telesecundaria, pues aquí se daría continuidad a las dinámicas de trabajo usadas en la escuela primaria, y con ello minimizar los problemas de adaptación muy comunes en las modalidades convencionales, como son los problemas con varios estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, de evaluación, y sobre todo de interacción maestro-alumno, alumno-alumno y alumno-contexto.

En este orden, en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria 2005-2006, no aflora con claridad en documento alguno (SEP, 2005) la función del profesor, o sea, cuál es el peso concreto del accionar docente respecto de los otros elementos constitutivos del proceso didáctico en telesecundaria _la televisión y los materiales impresos_ para posibilitar la co-construcción de los aprendizajes en el alumno.

Ahora, lo que asoma levemente en algunas referencias es que la televisión ya no será la proveedora de la información temática como en el anterior plan, por lo que a los materiales impresos (sobre todo el libro del alumno) se les asigna una gran importancia como material de base, ya que

funciona como texto articulador de recursos múltiples, impresos, audiovisuales e informáticos. Integra, en dos volúmenes, la información básica y las actividades de aprendizaje. [...] Las indicaciones sobre el tipo de actividades que pueden ser realizadas con el apoyo de recursos audiovisuales informáticos u otros impresos, así como las formas de organización para el trabajo, están claramente indicadas a lo largo de las secuencias de aprendizaje mediante logotipos alusivos...(SEP, 2008: 9).

En este sentido, uno de los mediadores fundamentales para la construcción de los aprendizajes contemplados en el anterior plan (1993), la televisión, sí sufrió un replanteamiento radical, pues en él se establecía que la televisión "se propone presente los mensajes en forma dinámica e interesante en donde se desarrollen contenidos educativos con un estilo que cautive el interés y atención de los alumnos" (SEP, 1994a: 23). O sea que era el instrumento vehiculador de los contenidos temáticos a ser desarrollados a través de las

actividades de aprendizaje delineadas en la guía de aprendizaje. Ahora, con el nuevo enfoque, sobre el programa de televisión,

cada secuencia cuenta con uno o más programas cuya función didáctica es integrar los conocimientos contruidos a lo largo de las sesiones de aprendizaje. Los programas de televisión sintetizan y fortalecen los contenidos de la secuencia a partir de ejemplos de conceptos o fenómenos, demostraciones de procedimientos complejos y planteamientos de situaciones interesantes, relacionados con el tema y la vida cotidiana (SEP, 2008: 17).

Desde esta perspectiva, la televisión deja de ser uno de los mediadores básicos en esta modalidad, pues era la inductora de los contenidos de todas las asignaturas, supliendo así la imposibilidad de una poliespecialización disciplinaria en el docente, para ahora convertirse en sintetizadora temática de las sesiones de la secuencia, dentro de una estructura curricular similar al de los otros modelos convencionales de secundarias con un docente para cada asignatura. Esta opción se tomó posiblemente, pensando en la adopción global, por parte del subsistema de Telesecundarias, de los soportes informáticos más recientes, lo cual se deduce de la consulta del documento aludido anteriormente:

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en el modelo renovado para Telesecundaria, considera la actualización y el replanteamiento del uso de la televisión. Los nuevos materiales audiovisuales consideran diversos elementos como audiotextos, así como materiales para ser transmitidos vía satélite [...].

Son materiales para el despliegue en el aula de representaciones dinámicas, interactivas y ejecutables de situaciones, fenómenos y conceptos, que permitan retroalimentar el tratamiento de temas concretos, la realización de actividades y generar dinámicas diversas para las intervenciones de los alumnos.

De igual manera se aprovechan las experiencias que dan cuenta de la inserción de las TIC en el aula, entre las que destaca el proyecto de Enseñanza de las Matemáticas y de la Física con Tecnología (EMAT-EFIT). El proyecto de Enseñanza de la Ciencia por medio de Modelos Matemáticos (ECAMM), el proyecto de Enseñanza de las Ciencias con Tecnología (ECIT), y Enciclopedia, como herramientas para la vinculación y el despliegue de recursos (Ibid, 21).

Sin embargo, este obstáculo del dominio multidisciplinar en el docente, se percibe con mayor inclemencia en contextos sociales vulnerables, como es el caso del entorno del presente estudio, donde se carece de los recursos y soportes didácticos enmarcados dentro del modelo renovado de telesecundaria. Por ejemplo, de los nueve logotipos alusivos como recursos de apoyo: consulta de materiales, CD de recursos, sitios de internet, Bibliotecas escolares y de aula, Programa integrador EDUSAT, Interactivo, Audiotexto, Aula de medios y otros textos (SEP, 2007: 9) que sugieren los libros de las diferentes asignaturas para el alumno en segundo grado (imprescindibles según el nuevo enfoque) en la Escuela Telesecundaria

número 604 de la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), únicamente uno de ellos estaba disponible con continuidad pero parcialmente: el programa integrador EDUSAT (la transmisión televisiva), pero con falla en el sonido, con lo que de hecho persiste el mismo problema ya reportado por otros estudios donde se señala que

“los profesores cuestionaron en mayor grado la vinculación de estos programas a la vida estudiantil y a la vigencia de la información manejada [...] Las cuestiones relacionadas con el sonido fueron las más criticadas ya que el 75% de los maestros y más del 30% de alumnos especificaron que solo en algunas emisiones había claridad en el audio” (Medina, 2003: 7-9).

Respecto de la biblioteca escolar y de aula, aquí se carece de casi toda la bibliografía requerida como apoyo para el desarrollo de las actividades indicadas en las asignaturas, ya que de diez requerimientos de consulta necesarias para las actividades de Ciencias II, Historia I y Español II, segundo grado (ciclo 2007-2008), solamente en una ocasión se localizó un título afín para las necesidades de una de esas asignaturas (Español II). Acerca de los otros recursos, pero sobre todo de la Internet y del Aula de medios, estos no existen ni en la escuela ni en la comunidad, pues esta _por su condición de alta marginación según la categorización asignada a su cabecera Municipal (Nicolás Flores) por los indicadores de CONAPO (2005)_ carece de servicio telefónico y otros básicos, como un servicio de transportación regular, agua potable, drenaje, servicios médicos, entre otros. Por el lado de la disposición de las tecnologías informáticas en el ámbito familiar, de once alumnos en el grupo de segundo grado, ninguno tenía computadora en casa, y por ende, tampoco Internet; y del total del grupo, uno solo de ellos conocía parcialmente los elementos básicos para el trabajo en la computadora.

Por lo que tratándose de la presencia de los apoyos alternos –sobre todo en lo que se refiere a las nuevas tecnologías de la información_ para las telesecundarias en zonas rurales e indígenas, sería más factible su aproximación a la comunidad vía escuela que por las posibilidades de los padres de familia, teniendo en cuenta que estos, para la presente comunidad de análisis, únicamente alcanzan a percibir un salario de \$60.00 (sesenta pesos) por día cuando son ocupados en las labores del campo. De aquí que si se habla sobre la disponibilidad, y por lo tanto, la adquisición de las competencias para explorar y explotar

estos soportes informáticos, un estudio a nivel nacional reporta que: “se ha encontrado que los familiares tienen poco acceso a la tecnología, pues únicamente el 18 por ciento de los hogares cuentan con computadora, solo el 8 por ciento tienen acceso a internet, no obstante, en los hogares en pobreza, solo el uno por ciento tiene computadora y ninguno cuenta con conexión a internet”²⁰ (SEP, 2007a: 30).

La supresión inmediata de la transmisión televisiva como vehiculadora de los contenidos temáticos sin la previa disposición de los recursos bibliográficos y tecnológicos u otras estrategias que la sustituyan, dejan en la indefensión al docente, a las escuelas, y a las comunidades donde esta modalidad está presente. Ahora *el docente multifuncional*, apoyándose únicamente en los recursos impresos, es el responsable de desarrollar el trabajo didáctico en las diez asignaturas cuando se habla de una telesecundaria “convencional” de tres grados-grupo con su respectivo profesor. Pero cuando es un centro escolar bidocente (como es el caso del presente plantel donde se centró el trabajo), uno de los profesores tendrá que desarrollar su trabajo abarcando veinte asignaturas para atender dos grados. Pero, peor aún, si el plantel es unitario, como es el caso de algunas telesecundarias en la región, el profesor tendrá que trabajar las treinta asignaturas para darle atención a tres grados simultáneamente, y todavía, hacer el papel de Director, personal de intendencia, administrativo, y responsable del aterrizaje de múltiples programas gubernamentales que llegan a las comunidades vía el profesor (Oportunidades, Escuelas de Calidad y muchos otros). Esto, “esta llevando al subsistema a que deje de ser telesecundaria, para convertirse en una secundaria rural sin televisión... y hasta sin maestro, ya que no he visto maestro alguno especializado en más de dos asignaturas, mucho menos en diez o más asignaturas, y sin

²⁰ El modelo propuesto por la Reforma de la Educación Secundaria (2005), sugiere dentro de los nueve logotipos plasmados en los materiales impresos para telesecundaria, buscar apoyos didácticos multifacéticos para el trabajo en las distintas asignaturas, y así reforzar el dominio de los contenidos, entre estos apoyos se insiste en el uso de la internet. El problema, para esta región, es que de las once secundarias existentes (una secundaria técnica y diez telesecundarias), únicamente la Secundaria Técnica con sede en la Cabecera Municipal cuenta con un aula de cómputo, pero sin conectividad a la internet. En cuanto a las telesecundarias, solamente la de Villa Hermosa cuenta con acceso a un aula con computadoras conectadas a la Internet, pero ésta es propiedad del Centro Comunitario de Aprendizaje. En lo referente a la telesecundaria de Agua Limpia (*T'as'ye*), sede del presente estudio, (al momento de la presente investigación, ciclo escolar 2007-2008) únicamente contaba con una computadora para usos administrativos de la dirección; por lo que en los hechos, ninguna de las diez telesecundarias de la región contaba con computadoras e Internet, de ahí que la sugerencia de aprovechar “las experiencias que dan cuenta de la inserción de las TICs en el aula”(SEP, 2008: 21) se quedan como simples deseos institucionales.

embargo, con recursos o sin ellos, de alguna o de otra forma, el docente está sacando adelante el trabajo”²¹

El actual programa, producto de la reciente Reforma, no puede pasar por alto esta realidad, si pretende revertir o, al menos atemperar, los resultados adversos que reporta Santos (2001: 32) cuando sostiene que “la telesecundaria no está logrando romper con las inequidades sociales iniciales, pues son los jóvenes más pobres _y entre ellos los indígenas_ quienes consistentemente obtienen los menores promedios de aprovechamiento”, y tampoco hay que olvidar que esta es la única modalidad educativa viable para los sectores poblacionales que viven dentro de las zonas rurales e indígenas más dispersas y marginadas (véase cuadros número 3, 4 y 5).

En esta modalidad, sin embargo, aun con el replanteamiento radical sufrido por la televisión a raíz de la Reforma Educativa como proveedora central de la información, ésta se niega a desaparecer (pues de hecho sigue siendo la reina de las tecnologías en pleno siglo XXI en estos contextos predominantemente pobres, donde con frecuencia ni el correo de la Roma esclavista ha hecho su aparición) en tanto no sea suplida masivamente por otras tecnologías informáticas más actualizadas. En este sentido, sean sus servicios como vehiculadora de contenidos, o como integradora temática, sus imágenes siguen teniendo más que ver con una concepción monocultural de la sociedad que con la diversidad y pluriculturalidad presentes en el país, a pesar de que dentro de la Reforma 2006, se establece el concepto de interculturalidad como una propuesta para mejorar la comunidad y la convivencia entre comunidades con diferentes culturas, siempre dentro del respeto mutuo (SEP, 2005). Esto significa que la mayoría de sus transmisiones producto de la actual Reforma, siguen reflejando cuadros y escenas relacionados con ámbitos urbanos, semiurbanos o rurales mestizos o criollos²²; además de esto, si se toma en cuenta la preeminencia de personas con rasgos fenotípicos europeos que la televisión comercial presenta cotidianamente, es de

²¹ Comentarios del Profesor “Pablo”, supervisor de una Zona Escolar de Telesecundaria en el Valle del Mezquital, Hidalgo, al comentar sobre la Reforma de la Educación Secundaria 2005-2006 y su impacto en los planteles ubicados en localidades indígenas de alta marginación, ante la carencia de los apoyos didácticos sugeridos en la nueva metodología para telesecundaria; 13 de mayo de 2008. Por el carácter institucional del informante, se prefiere utilizar un nombre ficticio.

²² Martínez y De la Peña (2004: 135) establecen que: “El término criollo, en la usanza mexicana, se refiere a los nacidos en México de ancestros españoles; los mestizos, en cambio, tienen presuntamente ascendencia mixta”.

suponer el contraste que esto produce en la autoimagen del alumno indígena, y con ello, se corre el riesgo de producir o de profundizar una dinámica de legitimación del racismo y discriminación de las minorías (Van Dijk, 1994); o de las mayorías, tratándose de regiones con mayor porcentaje de población étnica, como el caso de la presente región²³.

Este desajuste contextual de la telesecundaria se torna más preocupante desde un análisis circunscrito al Estado de Hidalgo, sobre todo cuando se relacionan variables de matrícula, grados de marginación a nivel municipal, y densidad de hablantes de una lengua mesoamericana entre los mayores de cinco años (cuadro número, 5). En ese sentido, el Estado de Hidalgo (ciclo escolar 2003-2004) contabilizó 7 797 planteles educativos en el nivel básico y 748 472 alumnos atendidos por 37 639 profesores en los 84 municipios que conforman la entidad. El universo del nivel de estudios secundarios abarca 1 077 planteles donde cursan sus estudios 150 211, alumnos atendidos por 8 355 docentes en las modalidades de secundarias generales, técnicas y telesecundarias.

Hidalgo aparece como uno de los ocho estados pioneros en cuanto a la modalidad de educación telesecundaria, misma que surge en 1968. Para el periodo escolar que cerró en 2004, tal subsistema reportó 750 centros escolares, 56 387 alumnos y 2904 docentes para su atención. Visto en una relación porcentual, respecto de la educación secundaria en general, se aprecia que 69% de los planteles escolares de secundaria está compuesta por telesecundarias; donde cursan sus estudios el 39.63% de alumnos de este nivel, los cuales son atendidos por el 34% de los docentes que laboran en la secundaria (SEP, 2004a). Tal panorama, sin duda, refleja la pertinencia de una modalidad educativa factible para su operatividad en micronúcleos poblacionales dispersos a través de una irregular topografía como característica distintiva de la geografía del estado, donde es común encontrar comunidades con menos de 2500 habitantes remontadas hasta la fría cima de la montaña, o dentro de las cálidas

²³ Lo anterior, fue producto de las observaciones del 28 y 29 de febrero de 2008 de cuatro sesiones televisivas en tercer grado de la Telesecundaria 604, en la localidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, donde todavía estaba vigente el anterior plan de estudios (plan 1993); pero también, en ese mismo ciclo, fueron observadas cuatro sesiones en segundo grado el 10 y 11 de marzo del mismo año _dos de Historia y dos de Español_ en la Escuela Telesecundaria número 04 de la comunidad de Villa Hermosa, de la misma demarcación municipal, éstas transmisiones, ya eran parte del nuevo plan, producto de la Reforma del año 2006.

profundidades de las cañadas, inviabilizadas para el establecimiento de secundarias generales y técnicas.

Según las estimaciones de INI-CONAPO, con base en los datos del XII censo general de población y vivienda (2000), Hidalgo ocupa el séptimo lugar nacional por su población absoluta de hablantes de una lengua indígena (546 824 personas mayores de cinco años, que refleja el 24.5% de la población), y el quinto lugar en cuanto a índice de marginación.

Con base en los mismos datos reportados (CONAPO, 2005 y SEP, 2004a), se procede con un análisis comparativo entre los 84 municipios del Estado (cuadro número 5), ubicando los diez menos marginados en el plano estatal (Pachuca, Mineral de la Reforma, Tepeapulco, Tlanalapa, Tizayuca, Tula, Emiliano Zapata, Atitalaquia, Progreso y Tulancingo), en contraste con el extremo opuesto, o sea, los diez de mayor marginación (San Bartolo Tutotepec, Yahualica, Huehuetla, Xochiatipan, Tepehuacán de Guerrero, Huazalingo, Tianguistengo, Pisaflores, La Misión, y Atlapexco). En el primer grupo de Municipios, se percibe una baja presencia de población indígena, pues tan sólo el 4.2% de su población habla una lengua originaria, en relación al porcentaje global de sus habitantes. En este mismo orden, del total de sus planteles de educación secundaria, el 24.4% son telesecundarias, o sea, 42 de 176 escuelas; y del total de su matrícula en secundaria, esta agrupación política cuenta con un total de 45 939 alumnos, de los cuales 5 659 se encuentran inscritos en la telesecundaria, lo que representa el 14.06% total del nivel.

En el polo opuesto, el de los diez municipios de mayor marginación, aquí se concentra el 62.5% de habitantes que hablan una lengua autóctona en el estado. Dentro de esta agrupación municipal, se localizan un total de 159 planteles para cursar la educación secundaria, de las cuales 145 son telesecundarias, significando de ese modo que el 91.1% de los planteles de este nivel lo conforman este subsistema. Dentro de este nivel, cursan sus estudios 11 901 alumnos, de los cuales la telesecundaria tiene matriculados a 9 962 estudiantes, de tal forma que esta modalidad escolarizada atiende al 82.5% de los estudiantes.

Dentro del primer conglomerado municipal de menor grado de marginación, _según los indicadores de: muy alto, alto, medio, bajo, y muy bajo, establecidos por CONAPO (2005)_, ocho de ellos aparece con indicadores de muy baja marginación (Pachuca, Mineral de la Reforma, Tepeapulco, Tlanalapa, Tizayuca, Tula de Allende, Emiliano Zapata y Atitalaquía)

y dos con baja marginación (Progreso de Obregón y Tulancingo de Bravo). Por el lado de la población viviendo en localidades rurales de menos de 2500 habitantes, sólo 25.35% de su población aparece en estas condiciones. Pero hablando de los Municipios más pobres y marginados, nueve de ellos aparecen con muy alta marginación (San Bartolo Tutotepec, Yahualica, Huehuetla, Xochiatipan, Tepehuacán de Guerrero, Huazalingo, Tianguistengo, Pisaflores y La Misión) y uno con indicador alto (Atlapexco), lo que estaría dando a entender que todos estos Municipios están entre los de extrema pobreza y los muy pobres; y no sólo a nivel estatal, sino incluso en el plano nacional, pues los primeros cinco Municipios de este subgrupo (San Bartolo Tutotepec, Yahualica, Huehuetla, Xochiatipan y Tepehuacán de Guerrero) aparecen entre las 150 alcaldías de más alta indigencia en el país. Aquí también aparece el 100% de su población habitando en localidades rurales con menos de 2500 habitantes, lo que hace pensar que sólo la telesecundaria puede ofertar servicios educativos secundarios en tales contextos.

Por el aspecto de la relación alumnos-docente, aquí también se observa una diferencia significativa entre modalidades y entre los dos ámbitos municipales de análisis. En el primer grupo de municipalidades (los menos marginados), para secundarias generales y técnicas, presenta una relación de 15.95 alumnos por docente, en tanto que para telesecundarias, aparece con 21.02 alumnos por profesor. Respecto de la segunda agrupación municipal _los más pobres_, la modalidad general y técnica presenta una relación de 16.22 alumnos por docente, en tanto que para la telesecundaria tiene una relación de 18.56 alumnos por docente. En este orden de ideas, se refuerza la versión de que la expansión de la telesecundaria se ha producido en función del gasto por alumno que implica su operación, esto en relación con las otras modalidades de secundarias por parte de Sistema Educativo Nacional, pues "si se considera sólo los gastos por nómina, se estima que en el 2001, el costo unitario por alumno de telesecundaria es 20% menor que el de la modalidad general y 40% inferior al de la secundaria técnica" (SEP, 2002: 6).

El anterior panorama, refuerza lo reportado por el INEE (2005) en una de sus tablas sobre distribución de escuelas y matrículas de educación secundaria según modalidad de servicio. En ella se percibe que de las ocho entidades con mayor concentración de población indígena (Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Puebla, México, Hidalgo y Guerrero), en seis de ellas _exceptuando Yucatán y el Estado de México_, los planteles de la modalidad de

telesecundaria representan entre el 50 y el 70 por ciento del total de los edificios escolares; así también, esta modalidad, por sí sola, atiende entre el 20 al 40 por ciento de la población estudiantil, de ese tamaño es la importancia de la telesecundaria para los pueblos indígenas de México.

Desde este plano analítico, lo rescatable de las experiencias que se procesan dentro del espacio áulico en la telesecundaria en el contexto indígena, como el presente caso (incluso aún más que en una escuela con población mestiza) es la presencia de dos cosmovisiones que en estos espacios se entrelazan, y a veces se confrontan, pero que si se les inserta dentro de un modelo educativo más incluyente puede posibilitar la forja de un escenario cultural más polimórfico donde se reconozcan las prácticas, los saberes y las tradiciones de todos los pueblos; donde la identidad de la persona no sea nulificada en aras de una pretendida homogeneización nacional, pues sin ella, se carece de sentido preciso para establecer una relación con los demás, ya que a final de cuentas, es la identidad la que “permite la ubicación propia y la de los otros grupos en referencia a una cultura” (Marín, 2002: 34), en relación a los otros que a la vez que otros, también somos nosotros.

Cuadro número 5. Presencia de la telesecundaria en los diez Municipios menos y más marginados del Estado de Hidalgo.

| MUNICIPIOS | | Grado de marginación a nivel estatal | % de población HLI de 5 años y más. | Total de escuelas secundarias. | Total de alumnos de secundaria. | Total docentes de secundaria. | Relación de Alumnos por docente. | Total de telesecundarias. | % de telesecundarias en el total del nivel. | Total de alumnos en telesecundaria. | % de alumnos de telesecundaria en el total del nivel. | Total de docentes en telesecundaria. | % de docentes de telesecundaria en el total del nivel. | Relación docente por alumnos en telesecundaria. | % de población en localidades rurales (menos de 5000 hab.) |
|---|---------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------|---|-------------------------------------|---|--------------------------------------|--|---|--|
| MUNICIPIOS CON BAJO ÍNDICE DE MARGINACIÓN | 1.- Pachuca | Muy Bajo | 7.2 | 61 | 17180 | 1151 | 14.44 | 8 | 13.11 | 1403 | 8.16 | 59 | 5.12 | 23.77 | 5.55 |
| | 2.- Mineral de la Reforma | Muy Bajo | 6.2 | 11 | 2695 | 156 | 17.07 | 2 | 18.18 | 185 | 6.86 | 9 | 5.76 | 20.55 | 29.43 |
| | 3.- Tepeapulco | Muy Bajo | 1.7 | 15 | 3334 | 207 | 16.21 | 7 | 46.66 | 350 | 10.49 | 23 | 11.11 | 15.21 | 14.41 |
| | 4.- Tlaxalapa | Muy Bajo | 0.8 | 1 | 161 | 11 | 14.63 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 27.56 |
| | 5.- Tizayuca | Muy Bajo | 4.3 | 11 | 3744 | 198 | 18.85 | 1 | 9.09 | 161 | 4.30 | 8 | 4.04 | 20.12 | 28.40 |
| | 6.- Tula de Allende | Muy Bajo | 1.8 | 26 | 6159 | 368 | 16.15 | 12 | 46.15 | 988 | 16.04 | 48 | 13.04 | 20.58 | 32.11 |
| | 7.- Emiliano Zapata | Muy Bajo | 1.1 | 2 | 590 | 31 | 19.88 | 1 | 50 | 93 | 15.76 | 6 | 19.35 | 15.5 | 33.91 |
| | 8.- Atitalaquia | Muy Bajo | 1.6 | 3 | 1162 | 67 | 17.34 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 46.48 |
| | 9.- Progreso de Obregón | Bajo | 9.0 | 8 | 1752 | 144 | 10.09 | 2 | 25 | 520 | 29.68 | 22 | 15.27 | 23.63 | 17.54 |
| | 10.- Tulancingo de Bravo | Bajo | 7.9 | 38 | 9232 | 556 | 14.90 | 9 | 36.68 | 1959 | 21.21 | 68 | 12.23 | 28.80 | 18.17 |
| TOTAL | Muy Bajo | 4.2 | 176 | 45939 | 2889 | 15.95 | 42 | 24.48 | 5659 | 14.06 | 243 | 8.59 | 21.02 | 25.35 | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|--------------|------------|-----|
| MUNICIPIOS CON ALTO ÍNDICE DE MARGINACIÓN | 1.- San Bartolo Tutotepec. | Muy Alto | 59.0 | 17 | 1185 | 56 | 21.80 | 14 | 82.35 | 727 | 61.35 | 35 | 62.5 | 20.77 | 100 |
| | 2.- Yahualica | Muy Alto | 99.4 | 12 | 1316 | 63 | 5.45 | 11 | 91.66 | 1156 | 87.84 | 52 | 82.53 | 22.23 | 100 |
| | 3.- Huehuetla | Muy Alto | 74.2 | 20 | 1640 | 74 | 24.00 | 19 | 95.00 | 1352 | 82.43 | 62 | 83.78 | 21.80 | 100 |
| | 4.- Xochiatipan | Muy Alto | 99.4 | 11 | 1311 | 59 | 19.35 | 10 | 90.90 | 982 | 74.90 | 42 | 71.18 | 23.38 | 100 |
| | 5.- Tepehuacán de Guerrero | Muy Alto | 61.8 | 26 | 1557 | 91 | 9.25 | 24 | 92.30 | 1409 | 90.49 | 75 | 82.41 | 18.75 | 100 |
| | 6.- Huazalingo | Muy Alto | 89.6 | 10 | 764 | 44 | 11.88 | 9 | 90.00 | 657 | 85.99 | 35 | 79.54 | 18.77 | 100 |
| | 7.- Tianguistengo | Muy Alto | 44.7 | 19 | 904 | 53 | 13.11 | 18 | 94.73 | 786 | 86.94 | 44 | 83.01 | 17.86 | 100 |
| | 8.- Pisaflores | Muy Alto | 2.8 | 21 | 1156 | 69 | 15.50 | 18 | 85.71 | 970 | 83.91 | 57 | 82.60 | 17.01 | 100 |
| | 9.- La Misión | Muy Alto | 1.6 | 11 | 623 | 31 | 20.09 | 11 | 100 | 623 | 100 | 31 | 100 | 20.09 | 100 |
| | 10.- Atlapexco | Alto | 92.8 | 12 | 1445 | 64 | 21.84 | 11 | 91.66 | 1030 | 71.28 | 45 | 70.31 | 22.88 | 100 |
| TOTAL | Muy Alto | 62.53 | 159 | 11901 | 584 | 16.22 | 145 | 91.43 | 9692 | 82.51 | 478 | 79.78 | 18.56 | 100 | |

FUENTE: CONAPO, 2005; CNDPI: Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas, de México, 2002 y SEP, Estadística Básica 2003-2004, Educación-Hidalgo.

1.4. Experiencias inclusivas de diversidad cultural en los procesos educativos institucionales

La conjunción de dos conocimientos culturales asimétricos para propósitos de aplicación en educación formal, conlleva riesgos y debates, puesto que “entre saberes tradicionales y ciencias modernas existe una diferenciación de sus sistemas de conocimientos, estrategias cognitivas, formas de justificación, validación y contrastación con la realidad y sus motivaciones e intereses en la transformación práctica del mundo y la apropiación de la naturaleza (Leff, 1998: 98-99). Por ello es que tradicionalmente se les ha visto como campos irreconciliables: tradición acientífica, arcaica y premoderna, por un lado, y ciencia positiva, funcional y en consonancia con los cánones de la modernidad, por otro lado.

Sin embargo, las crisis ecológicas de la posguerra trajeron consigo cambios sustanciales en la relación entre ambos conocimientos, de tal forma que “los nuevos movimientos ambientalistas comenzaron a confrontar los regímenes económicos y políticos existentes. Por ende, los procesos de producción industrial y degradación ambiental empezaron a ser cuestionados. Esto ha implicado la necesidad de repensar la relación sociedad-naturaleza” (Ulloa, 2004: 97). Esta situación, posteriormente posibilitó cambios en las formas de percibir el universo y de relacionarse con él, o sea que “estas nuevas discusiones y preocupaciones dieron paso a un cambio del conocimiento acerca de la naturaleza y también conllevaron modificaciones en las reglas de elaboración de las verdades naturalistas científicas” (Ibid, 97) firmemente establecidas hasta entonces como incuestionables, como dogmas totalizadoras. Es a partir de este referente, como varios pueblos originarios esbozaron alternativas de aplicación culturales al campo educativo institucional implantado por las sociedades europeas en las tierras que antaño fueron sus colonias.

Las denominaciones de estas modalidades han variado con el paso del tiempo, tanto en las naciones industriales hegemónicas (donde surgieron algunas de estas propuestas) como en los países de la periferia subdesarrollada. En las primeras, más que nada se buscaba integrar a las minorías étnicas llegadas desde fuera por las dinámicas migratorias sur-norte, tal es el caso de Europa; pero para el caso de los países de la periferia, estos se propusieron incorporar a las poblaciones originarias (con frecuencia mayoritarias, como el caso del México del siglo

XIX y parte del XX y los ejemplos de Bolivia, Ecuador y Guatemala en la actualidad) a la cultura dominante, fortalecida (económicamente) después de la conquista y consolidada políticamente con las reformas liberales. De este modo, las modalidades aplicadas en diversas partes del mundo son la asimilacionista, la compensatoria y la educación intercultural, que serán expuestas a continuación:

a) Educación asimilacionista: el supuesto de este esquema descansa en una perspectiva economicista, pues se basa en la teoría del capital humano “según la cual la educación es una forma de inversión en la que el individuo adquiere destrezas y conocimientos que pueden convertirse en ingresos” (García y Granados, 1999: 50); pero, también, considera al “otro”, al “diferente”, como alguien que tiene que ser semejante para poder “ser”, pues lo suyo no tiene consistencia para mantenerse en su alteridad, de este modo la escuela debe “lograr la compatibilidad entre la dinámica del aula y la dinámica cultural de origen de los grupos de individuos ‘diferentes’ al grupo cultural dominante/mayoritario que sirve como referente” (Ibid: 50). Con esto, la escuela tiene la función de ser facilitadora en el paso de una cultura (la marginal-minoritaria) a otra (la hegemónica-mayoritaria). Históricamente, es lo que ha hecho la educación institucional en México con la llamada castellanización como eje básico de integración de las comunidades étnicas a la cultura nacional. Este proceso partió desde los albores de la educación mexicana al despuntar el siglo XX, pues “al crearse la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, su fundador, José Vasconcelos, y algunos de los pedagogos más conspicuos, como Rafael Ramírez, pensaron que lo que había que hacer era simplemente llevar ‘alfabeto, pan y jabón’ a las zonas indígenas, castellanizar, distribuir libros y predicar el amor a la cultura y las bellas artes, para despertar el ansia de saber que transmitiría a los niños y jóvenes ‘primitivos’ en adultos ‘civilizados’” (De la Peña, 2002: 47).

b) Modalidad compensatoria: tal modelo, visualiza las diferencias culturales y de cosmovisión de los pueblos autóctonos como deficiencias, como carencias, por lo que en lo educativo

Se produce en esta concepción del ‘otro’ una peligrosa correspondencia entre carencias materiales con carencias de otros órdenes culturales. El alumno ‘carenciado’ es visto como un desposeído, al que la educación y la escuela deben enseñarle ‘todo’, ignorando y desvalorizando el capital cultural que el niño trae incorporado en su socialización primaria (Sagastizabal, 2000: 23).

A pesar de ello, se le considera como un formato mejorado respecto del anterior, pues tales “modelos educativos compensatorios intentan hacer frente a los modelos educativos selectivos, definidos por valores que no reconocen la diversidad humana o que la definen en términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otras” (Aguado, 2003: 10).

Esta modalidad, para el caso mexicano, fue aplicada dentro de la línea integracionista desde las décadas de 1930, bajo la forja ideológica de Moisés Sáenz y otros intelectuales, donde incluso en algunos casos fueron retomadas las lenguas originarias como mecanismo de transición comunicacional hacia el uso del castellano. Proceso que se originó

de las continuas visitas del funcionario a las comunidades donde predominaba el monolingüismo indígena, encontrando una brecha insalvable entre la escuela y el pueblo. Reflexionando sobre estas visitas, Moisés Sáenz entendió profundamente la importancia medular de la lengua en el problema de la educación y la cultura nacional (De la Peña, 1998: 62);

De ese modo, se hacía necesario el diseño de una política que no sólo visualizara la incorporación de las variadas culturas étnicas como lo proponía Manuel Gamio en los inicios de la Secretaría de Educación Pública, sino que incorporara paulatinamente el uso de las lenguas nativas como andamios contingentes en el proceso de homogeneización lingüística que se proponía el Estado Nacional. En vez de incorporación, entonces, se propuso una tesis de integración donde se buscaba recuperar las expresiones culturales y algunas formas de representación política y organizacionales de las sociedades étnicas, pero sin la renuncia al ideal republicano del México moderno (Sáenz, 1928), o sea, sin salirse del propósito central para construir la unidad nacional desde la homologación de los referentes culturales.

c) Educación intercultural: este modelo tuvo su parteaguas en el coloquio “diálogo entre culturas”, realizado en 1973, auspiciado por la UNESCO, donde se propuso que entre las distintas expresiones culturales es posible entablar un diálogo intercultural similar al de las personas; aceptar la diferencia y especificidad de las culturas dentro de la unidad del fundamento humano; tolerancia del pluralismo cultural y renuncia a los particularismos; el reconocimiento del “otro”, en tanto que distinto e igual al mismo tiempo; comprender que el conocimiento de una expresión cultural extraña supone un conocimiento de la propia;

fortalecer los vínculos culturales científicos-técnicos y los contenidos tradicionales metafísico-religiosos; y en lo que respecta a la relación entorno-hombre, revisar la idea que concibe la percepción opositora hombre *versus* naturaleza (Percia, 1991).

Con frecuencia, lo multicultural y lo intercultural se les provee de significaciones parecidas, con lo que se cae en confusiones no sólo semánticas sino también de tipo conceptual. Por ello, es viable aclarar que el multiculturalismo hace alusión al estudio de la multiculturalidad, y es un concepto con más limitaciones que lo intercultural, ya que sólo “acepta la pluralidad pero dentro del marco de la unidad política del país y, además, no reconoce de manera explícita los derechos de las minorías” (Cervantes, 2006: 25). Esto estaría enmarcando la convivencia no deseada de los grupos en un espacio geográfico-cultural, por lo que el término “tolerar”, de entrada refleja la temporalidad del proceso, y sobre todo, como una dádiva que el poderoso otorga al débil en una perpetua relación de asimetrías, y además, indeseable para aquel, o como dice Murray (1974), no se aceptan a las minorías, pero se les sostiene para poder reafirmar la propia diferencia social que se propone superior. Incluso, García, Escarbajal y Escarbajal (2007: 87) conciben al multiculturalismo como una expresión con “una determinada marca biológica que expulsa a quien no la posee. La diferencia cultural será la excusa para la discriminación racial. El multiculturalismo no administra las diferencias, sino que, simple y llanamente las inventa. En la base del multiculturalismo está la ideología sustentadora del racismo y la xenofobia”.

Por el lado de la interculturalidad, Kymlicka (1996: 111) la concibe como una propuesta que “busca como uno de los ejes centrales la coexistencia de grupos, comunidades y naciones, el diálogo y el establecimiento de relaciones duraderas”. Este concepto ha llegado ha manejarse como un salto cualitativo más allá de lo multicultural, pues “supone una relación, una interacción entre grupos humanos con culturas distintas que se da en condiciones de igualdad entre ellos. La interculturalidad, desde su concepción misma, niega la existencia de asimetrías debidas a las relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza” (Schmelkes, 2004a: 27).

Sin embargo, al analizar críticamente los supuestos básicos de este concepto que hacen alusión a la coexistencia de grupos o interacción entre ellos, operando en condiciones de igualdad, y sin los efectos asimétricos de las diferencias socioculturales, también exhibe sus

limitaciones en contextos de fuerte confrontación cultural e interclasista, tal es el caso de los escenarios habitados por los pueblos originarios de México, donde las diferencias y el conflicto intraculturales e interculturales son una constante. Es desde esta perspectiva como se prefiere hablar de “entreculturalidad”, pues el concepto “entrecultura”, “ nombra las relaciones políticas ‘entre’ sujetos distintos, en el espacio público. ‘Entre’ no sugiere acuerdo, compenetración o entendimiento; sugiere la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y al exponerse existen” (Corona, 2007:13).

El prefijo “entre” hace alusión a una parte del todo, pues no busca la generalidad y la equidad en un universo de diferencias construidas socialmente, o sea, desde un proceso enunciativo como “estrategia de contención donde el Otro es para siempre el horizonte exegético de la diferencia, nunca el agente activo de articulación. El Otro es citado, enmarcado, iluminado, recubierto en la estrategia plano/contraplano de una iluminación serial” (Bhabha, 2002: 52).

De este razonamiento es como se hace necesario acudir a la idea de Corona (2007: 13):

De la reflexión intercultural me inquieta que el centro de la discusión sean las culturas y no el diálogo sobre las diferencias en el plano público. En ciertos casos se refiere a la cultura para llamar la atención sobre sus desigualdades y, sin embargo, posponen un pronunciamiento político al respecto. En otros casos la cultura como centro se manifiesta en la confrontación de las distintas visiones con la modernidad y el eurocentrismo, pero igualmente terminan por aislar y excluir a las posiciones diferentes del debate público.

Cabe mencionar, entonces, que la visibilidad de los grupos a través de los discursos de respeto y tolerancia en contextos de contacto cultural, no supera el conflicto y los límites impuestos por los grupos de poder en busca de conservar el estatus; de ese modo, la diversidad así planteada, se convierte en esa forma de “unicidad” no molesta para la mismidad cambiante de la hegemonía blanca, pues es una estrategia para “sumar” culturas a un centro cultural hegemónico (McLaren, 1998).

Los intentos por tomar en cuenta los referentes culturales endógenos al momento de implementar proyectos de educación formal, han acumulado un largo historial en variados contextos, como el desarrollado en 1980 por el pueblo Zuni (*Ashiwi*), una de las etnias norteamericanas asentadas en el estado de Nuevo México, el cual creó el primer Distrito Zuni de Educación Pública, convirtiéndose en el primero en controlar su educación en aquel país.

Este paso fue motivado por problemas muy comunes en todo contexto étnico al ponerse en contacto con la educación occidental, como son: altas tasas de deserción y expulsión, sentimiento por parte de los padres de una educación inadecuada para los hijos, apatía de los mismos con lo que pasaba en la escuela, y hasta actitudes racistas de profesores y administradores en contra de los niños. En ese sentido, una de las metas de la creación de este distrito fue: reconocer la importancia de la esencia única del pueblo Zuni y devolverle la capacidad de preservar su herencia y cultura; identificar y buscar resolver los problemas y las necesidades educativas de los niños indígenas; y lo más importante, para lo educativo, desarrollar un plan de instrucción y un programa de currículo apropiado para las necesidades del pueblo Zuni, al tiempo que cumplía con las normas de la Junta Estatal de Educación (Rivera, 2006).

Esto permitió a esta comunidad acceder a una educación más próxima con su realidad contextual en el transcurso de las siguientes dos décadas, hasta llegar a la confección de una Reforma Educativa donde se propone que

las escuelas eduquen a los niños en el contexto de la historia, los valores, las metas y la cultura de la comunidad tribal local. Sin embargo, para que los valores y las creencias de una comunidad sean compartidos por varias generaciones, es necesario que la educación que se imparte en las aulas esté conectada con las prácticas de la comunidad por medio de actividades contextuales. Además, sus *locus* de control debe incluir a la comunidad en el proceso de actividades conjuntas de reforma (Rivera, 2006: 127).

Para posibilitar esta Reforma Escolar vinculada a la cultura local, fue necesaria una investigación interdisciplinaria entre antropólogos, psicólogos y educadores en estrecha colaboración con la comunidad zuni, recurriéndose al modelo de la teoría histórico-cultural de la actividad (CHAT, por sus siglas en inglés), que parte de la premisa de que el desarrollo del niño y de la comunidad se entrecruzan en donde hay actividades productivas compartidas, en otras palabras, se concibe a la actividad como la fuente del conocimiento y la cultura cuando se diseñan escenarios de participación directa de los actores (Gasché, 1996). Esto quiere decir que el desarrollo del niño se relaciona a la par con el desarrollo de la comunidad y viceversa, posibilitando con ello un crecimiento en el desarrollo histórico-cultural total de la comunidad.

Como hallazgos clave de la investigación se presentan los siguientes puntos:

- Se debe enseñar a los niños zuni su historia, sus creencias y sus valores.
- Se deben educar a los niños para que se conviertan en miembros y líderes de la comunidad.
- La escuela debe usar métodos de enseñanza culturalmente compatibles.
- En las escuelas se debería enseñar la lengua zuni.
- La participación de los maestros que no son zuni en la comunidad, y su comprensión de la misma, mejorarían las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- La comunidad zuni debe involucrarse en las escuelas para que la reforma sea efectiva y tenga éxito.

En 1999, surge en Basihuare Chihuahua un proyecto educativo para articular lo étnico comunitario con la cultura nacional, plasmada ésta en la currícula establecida por la secundaria técnica. Este surgió de los problemas detectados por un equipo de especialistas que buscaban aplicar la educación intercultural en los pueblos étnicos que conforman el estado de Chihuahua: pimas, rarámuris, guarijíos y tepehuanes.

En el trabajo con el pueblo rarámuri, encontraron problemas de confrontación entre la educación institucional y la impartida en la comunidad; pérdida de valores culturales comunitarios; emigración masiva de los jóvenes a la ciudad; efectos negativos de la educación formal hacia la cultura, como renuncia a seguir hablando la lengua y olvido de las tradiciones; falta de condiciones para seguir estudiando ante la discriminación sufrida por los pocos que lograban integrarse a los estudios del nivel medio superior o superior por parte de la población mestiza ante su vestimenta, poca fluidez comunicativa en español y desconocimiento de otros rasgos sociales urbanos.

De ello se recabaron opiniones sobre el tipo de educación que las comunidades aspiraban tener, aflorando el deseo de una educación no sólo para leer y hacer cuentas, sino también como proceso educativo cultural de la comunidad, una educación basada en el *busurema*: abrir los ojos, los ojos del alma y de la conciencia que son los factores que tienen que ver con el despertar como persona. Un concepto de educación progresista que los ayudara ir más adelante, a reforzar la identidad propia y al despertar espiritual.

La propuesta persigue el desarrollo de capacidades cognoscitivas, el despertar de sus conciencias, a crear un espacio de autoconocimiento y de construcción de la propia identidad, así como un espacio de reflexión y aceptación de lo que se es. O sea, “ser lo que se es, para

desde ahí poder actuar; es decir (la escuela debe ser) un espacio para desarrollar la autonomía del individuo y de la comunidad con dignidad” (SEP, 2004b: 85).

El trabajo se asienta sobre dos ejes transversales (la persona y la cultura) sobre los cuales gira el desarrollo del plan. Los ejes conceptuales que establecen el rumbo del proyecto se entrelazan como la cruz rarámuri (cruz prehispánica de cinco puntos), tales ejes hacen referencia a la interrelación entre ambos conceptos (la persona y la cultura). De aquí se deriva la estructura curricular que no es compartimentada como la de la educación institucional, sino que es relacional, a través de dos ejes transversales y cinco puntos fundamentales:

-El Norte: sitio de origen del hombre, es el área de la cultura y de la sociedad en su conjunto. En esa área se ubica la Historia, la Geografía, el desarrollo de las culturas y el civismo o Formación Cívica y Ética, pero desde un civismo y una ética que parten de la tradición rarámuri, desde la cultura rarámuri.

-El Sur: es el área de la producción, hacia donde se encamina el hombre como sociedad (El desarrollo y la Evolución). Aquí se ubica la Biología, la Ecología, las Artes, la Física y la Química y el trabajo agropecuario.

-El Oriente: aquí vive el sol, el padre sagrado; es el área del verbo, donde se origina la vida de todo lo que habita el mundo. Ahí se producen todas las formas de comunicación: rarámuri, español, inglés y otras, además aquí se localiza la Música, el Baile, la Expresión Corporal y la Educación Física.

-El Poniente: punto donde se pone el sol y donde culmina la vida como expresión física, pues ahí viven las almas de los muertos, o sea, la otra vida. Aquí se ubica lo simbólico, lo abstracto, los números, las Matemáticas, los conceptos de lo cultural como la Medicina y la Tecnología.

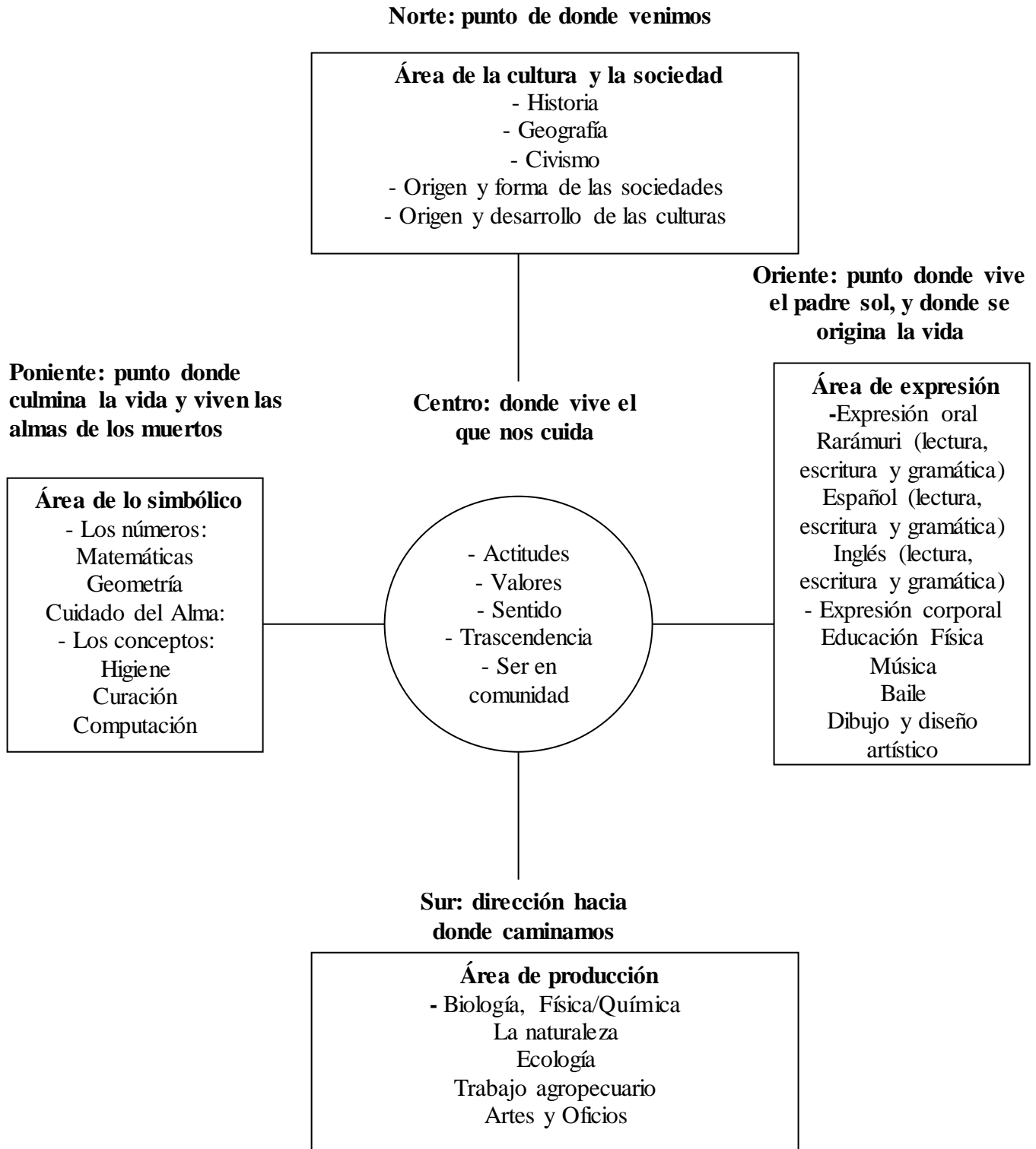
-El Centro: es el espacio donde está Dios, el que cuida de todo. Por eso la fiesta del *Huirama* es cuando se ofrece a Dios la bebida sagrada en el *Yúmari* que es el centro de todo. De aquí que el centro de todo en una persona es su alma, y el de una comunidad, es el alma comunitaria.

Por tal motivo (según la figura número 1), el presente modelo educativo es parte indisoluble de los dos ejes que intersecan al individuo y al colectivo como un todo. Esto es de gran importancia para el desarrollo educativo de la persona en cualquier cultura, para lo cual precisa de la atención, la voluntad y la inteligencia. En este modelo, aparte del manejo de las

asignaturas según la norma establecida por la SEP, también se estudian Rarámuri, Español, Inglés y Cuidado del Alma, las cuales (incluidas las asignaturas convencionales) son evaluadas a través del sistema de portafolios y reflejadas en la boleta de calificaciones del alumno.

El propósito fundamental del proyecto es el de “articular el estudio con el trabajo familiar y comunitario. Aprender la cultura y lengua del blanco para relacionarse en condiciones de igualdad; promover el respeto intercultural y la capacidad de proteger a su pueblo de posibles abusos de la otra cultura” (SEP, 2004b). Por ello, desde dentro, la escuela establece normas para vincular los saberes tradicionales con los conocimientos escolares cuando se trabaja partiendo de un problema actual y significativo de la comunidad, mismo que se convierte en tema disparador para ir relacionándolo con las asignaturas de la currícula oficial. En este orden de ideas, la prioridad temática va surgiendo de las necesidades más sentidas de la colectividad, porque según este modelo, la persona (alumnos) no puede estar separada de la comunidad. Aquí también entra en juego el concepto de *Kenirá* en rarámuri, que literalmente significa no creerse más que otros, porque el que sabe más, adquiere mayor responsabilidad para con sus semejantes: es más compasivo, valora al otro, lo ayuda con alegría, trabaja con alegría, por eso el maestro debe ser compasivo, comprensivo con el otro, el más alegre; porque el maestro, si tiene vida, tiene que dar vida, y si no da vida, es que es un muerto social y pedagógico, porque no está al servicio de los demás, al servicio de su comunidad.

Figura número 1. Proyecto Educativo Intercultural en la Escuela Secundaria Técnica de Basihuare, Chihuahua, basado en la Cruz Rarámuri.



Otro intento como alternativa pedagógica que centra su atención en las necesidades culturales del educando, es el proyecto de la telesecundaria vinculada a la comunidad, iniciada en la década de los ochenta en el estado de Puebla. “La experiencia se originó en una escuela telesecundaria de la zona indígena de San Martín Tzinacapan cuando el equipo que desarrolló el proyecto se dio cuenta de que el modelo clásico de telesecundaria no funcionaba en el medio rural y menos aún en el contexto indígena” (SEP, 2004c, 67), por lo que se buscó una reorientación de este modelo educativo para este contexto.

El proyecto, surge desde una perspectiva de problematizar el proceso educativo dentro de una dinámica de articulación con la realidad comunitaria. Es así que uno de sus impulsores afirma:

Creemos que en la construcción de proyectos educativos adecuados al medio rural es necesario reconsiderar el acto educativo, replantear la institución escolar, y reconsiderar también, en forma global, lo que entendemos por educación.

Reconsiderar el acto educativo significa cambiar la relación de los educandos con el saber; darles medios para que puedan cuestionar la realidad, descubrir con ellos los problemas de la comunidad, la región, la cultura; dejar que elijan algunos de los problemas y las formas de abordarlos, acompañarlos en el abordaje.

Replantear, también la institución escolar, impulsando una escuela que no esté disociada de la vida. Y no de la vida en abstracto, sino del ‘estar siendo histórico y específico’ como individuo, como grupo, como comunidad. Poner a la escuela en relación con la vida es ponerla en relación con los problemas de la región.

Reconsiderar, en suma, la educación: que el proceso educativo sea un proceso de producción que abarque la producción de conocimientos, la producción y el diseño de alternativas, así como la producción y el desarrollo de la persona, a través de la suma y la interacción de los momentos educativos (Salóm, 1995: 28-29).

Esta propuesta parte de algún problema que más esté afectando a la comunidad, por ejemplo: la baja productividad del maíz. Desde aquí se busca un tema generador que puede ser: “crisis alimentaria, salud y emigración en mi pueblo”, el cual es abordado desde las finalidades cognoscitivas, actitudinales, social e instrumentales que el modelo ha establecido, y desde ahí se elige una actividad disparadora, por ejemplo, el teatro, donde los alumnos escenifican las causas y consecuencias de la baja producción de esta gramínea en la comunidad. Esto se hace ante el colectivo escolar y la comunidad en su conjunto; con ello se pretende una concientización sobre esta problemática, de tal forma que se dé una implicación también de la sociedad en general en las propuestas de solución, al tiempo que se buscan aprendizajes significativos para el alumno.

Ya en el aula, producto de la escenificación del problema, se elaboran varias preguntas de donde a su vez son derivados los ejes temáticos que a manera de ejemplos pueden ser: erosión del suelo, fertilizantes, rotación de cultivos, abonos naturales y químicos, clima, accidentes topográficos, salud, nutrición, crisis social y económica, emigración, etcétera, los cuales son abordados por equipos de trabajo conformados por alumnos de los tres grados (primero, segundo y tercero) en forma conjunta.

Paso siguiente se diseña la investigación, pudiendo los miembros de los equipos recurrir a varias técnicas para la recolección de los datos. Al cabo de este proceso, se acude a la bibliografía: los materiales impresos de la telesecundaria y otras fuentes disponibles en la biblioteca, o bien con el apoyo de algunos especialistas que estén laborando en la región como por ejemplo médicos, agrónomos, ingenieros de caminos y de la Comisión Federal de Electricidad. En este apartado también son considerados los conocimientos tradicionales, ejemplo de ello, en lo referente a la salud, se hace una colección de las plantas medicinales usadas por los curanderos, los cuales se transmitirán estos saberes a los educandos, los que a su vez las reproducirán en las unidades de producción manejadas en Educación Tecnológica y biología.

Al final se hará una presentación de las conclusiones que bien puede ser en forma oral, escrita u otro medio accesible, haciendo énfasis en los problemas pendientes y las alternativas encontradas. Para ello, a través de la autoridad local se conviene una reunión entre la comunidad en general y la comunidad escolar donde serán presentados los resultados. Quiere decir que en este modelo, la escuela y la comunidad es una sola, y los esfuerzos de ambas posibilitan aprendizajes para el alumno, y soluciones a los problemas más apremiantes para la comunidad.

1.5. A manera de conclusión

Son pocos los pueblos que han resistido los embates etnocidas a que han sido sometidos, y el pueblo hñahñu ha sido uno de ellos. Aunque este proceso data desde la época precolombina, es preciso mencionar que la conquista significó para este pueblo y para el conjunto de las culturas mesoamericanas un dilema existencial; pues se estaba ante la disyuntiva de la incorporación al nuevo esquema sociocultural llegado allende el océano, o la desaparición no

sólo cultural, sino también física. Las condiciones de aislamiento geográfico-social de algunos de estos pueblos posibilitaron quedar fuera del alcance europeo, para así lograr la persistencia a través del tiempo, por lo que fue preciso la aplicación explícita o implícita de otros mecanismos de subyugación puestos en práctica en el transcurso de los siguientes siglos y así modificar paulatinamente la cultura, entendida ésta como una obra colectiva producto de la convivencia de un pueblo y fruto histórico de su dinámica social (Gallardo, 2005). Entonces, el colapsamiento de la cultura de los pueblos originarios, aseguraría la superposición y posterior hegemonía de la europea. Uno de los primeros mecanismos desplegados para este propósito fue el religioso, intento que no logró su intención, debido a la gran imaginación de los pueblos étnicos para preservar la expresividad mágico-religiosa de sus ancestros, o para diluirla en la débil evangelización (Galinier, 1987) cuando esta pudo llegar hasta estos núcleos comunitarios en la etapa colonial, y aun contemporánea, como es el caso de la región de Nicolás Flores, donde todavía por los años setenta del siglo XX no era común la presencia del sacerdote como representante del catolicismo institucional, pues solamente una o dos veces al año visitaba el pueblo²⁴.

²⁴ Varios actores, ya ancianos, comentan sobre las peripecias y sacrificios que tuvieron que pasar para que el sacerdote o párroco de las ciudades cercanas al pueblo de Nicolás Flores, Hidalgo, aceptara visitarlo para la celebración de la eucaristía en tiempos de las fiestas: “No era fácil que el cura de Zimapán o de Cardonal viniera a decir misa para las fiestas, pues había que ir por ellos en caballos especiales, pedirles de favor y rogarles mucho para que vinieran. Ya estando aquí, no comían cualquier cosa, por ejemplo, frijoles negros que es lo que comemos nosotros no querían, por lo que se tenía que mandar traer frijol especial para ellos, o a veces toda la comida para los días que iban a durar, de ese modo, como que los curas se ‘chuiquiaban’ mucho para venir a la fiesta”. Otro de los actores también comenta: “En 1967, mi familia y yo nos tocó una fiesta. Por ello fuimos una comitiva a Zimapán a invitar al padre para que oficiara la misa. En esa primera visita no nos resolvió nada, que nos diéramos otra vuelta después. Como a la semana fuimos otra vez, y como tampoco nos dio una solución, pues allá vamos otra vez, ya que eso fue lo que nos dijo, que nos diéramos otra vuelta que para ver qué respuesta nos daba. Así le hicimos, y fue hasta esta tercera visita que nos dijo que sí podía ir al pueblo, pero hasta después de tres intentos y viajes hasta Zimapán, a ocho o diez horas de camino. Cuando le preguntamos que porqué nos trajo a tantas vueltas para darnos una respuesta, nos dijo: ‘esto no es cualquier cosa, además, los interesados en que yo vaya a decir misa a su fiesta son ustedes ¿o no?’”. Esta situación de ausencia y burocratismo de la jerarquía católica, fue lo que posiblemente facilitó la oferta de otras opciones confesionales, pues desde finales de la década de 1930 “un gringo llegó al pueblo y duró varios años, traía muchos aparatos y tomaba fotos de todo”. Este norteamericano aludido en los recuerdos de los ancianos, podría haber sido un misionero eurocéntrico, pues en el año de 1968, un servidor en compañía de la figura paterna fuimos invitados al hogar de otros norteamericanos radicados en la ciudad de Ixmiquilpan, Hidalgo, los que sostuvieron ser de la misma filiación confesional que el estadounidense radicado en la década de los treinta en el pueblo de Nicolás Flores, Hidalgo (véase foto número 34 en: segundo anexo). Diálogo con los Señores Vicente González, 4 de julio de 2008 y Benito Yudhó, 17 de septiembre de 2010; traducción del hñähñu al español por el autor; sobre la estancia de “el gringo” en el pueblo, se agradece el diálogo con el Profesor Florentino Escamilla, el Señor Carmen Federico y también los recuerdos personales de Señor Sixto Torres Saúz, de quien se obtuvo la fotografía.

Con el tiempo (siglo XIX), otra expresión originada en los dominios del conquistador arribó a tierras americanas: el liberalismo y su concepción supremacista de sociedad, economía y cultura, los cuales fueron convertidos en dogma de fe en sustitución de la propuesta escolástica del medioevo. En este sentido, un nuevo paraíso con actores humanos racionalistas, individualistas y ávidos de poder y ganancias bursátiles hizo su aparición con toda su connotación depredadora; y aquí, no había opciones: o se era capaz de subirse al tren de la modernidad, o se corría el riesgo de ser borrado de la historia _en una especie de remembranza apocalíptica ya protagonizada con el pueblo jonaz en el siglo XVIII_, o cuando mucho, como masa contingente al servicio de los nuevos encomenderos, esto, en lo económico. En lo cultural, trajo como consecuencia la necesidad de pugnar por mayores niveles de escolarización entre las naciones que estrenaban su independencia, para de ese modo poder competir frente a los mercados ya industrializados y otros que estaban en vías de serlo.

La Educación, por lo tanto, fue concebida como potencial mecanismo de acceso a la modernidad y la mayoría de los Estados nacionales latinoamericanos recién independizados encaminaron sus pasos hacia esa dirección, y ese fue precisamente uno de los imperativos de José María Luís Mora en la cimentación del México Independiente, pues “para él, la reforma más importante era cultural y política: había que *liberar* a los mexicanos del colonialismo mental que los limitaba” (Krauze, 1994: 157), para de esa manera igualar los esquemas productivos y culturales de las democracias liberales eurocéntricas como cartabones ideales de sociedad futura. La propuesta civilizatoria desde esta visión de liberalismo transplantado, sin embargo, fue discriminatoria desde sus orígenes, pues en la práctica, se puso en marcha una educación y progreso únicamente para una élite urbana, ya que en ella no había espacio para el grueso de la población rural e indígena que seguían invisibles detrás de los mantos de la marginalidad social y las fronteras culturales constituidas como regiones de refugio (Aguirre Beltrán, 1967), situación que colapsó violentamente con la revolución social de 1910. Este proceso excluyente, paradójicamente, sirvió al mismo tiempo como valladar de protección para los núcleos duros de la cosmovisión indígena, pues al ser estos los componentes centrales de la cultura de los pueblos mesoamericanos (López Austin, 1998), posibilitaron amortiguar los procesos aculturativos más agresivos y ortodoxos desplegados

por los liberalismos empeñados con europeizar al México pluriétnico, y que a la postre, permitieron a estos pueblos resistir y preservar lo fundamental del pasado étnico.

La estructura de dependencia, entre otros factores, impidió al México del siglo XIX consolidar una educación universal, ni siquiera para el ámbito urbano. La reversibilidad parcial de esta situación sólo fue posible después de la Revolución Mexicana que atendió la concreción de varios de los reclamos populares insatisfechos por los regímenes anteriores: la educación entre ellos. Para este propósito, fue creada la Secretaría de Educación Pública en 1921 bajo la dirección de José Vasconcelos, el cual desde un inicio hizo aflorar su fobia antiindigenista al confeccionar las políticas educativas para el México pluricultural, ya que para él era “tiempo de proclamar sin reservas que tanto la azteca como las civilizaciones que la precedieron formaban un conjunto de casos abortados de humanidad”(Vasconcelos, 2007: 139), por lo que ya en 1922 sostenía que “el Departamento de Educación y Cultura Indígenas no tenía más propósito que el de preparar a los indígenas para entrar en escuelas ordinarias, dándoles primero algunas nociones de lengua española” (Raby, 1989: 310), y así facilitar su incorporación a la modernidad nacional. Sin embargo pronto se hicieron evidentes los desacuerdos con el grupo revolucionario triunfante, por lo que rompió política e ideológicamente con el mismo en 1924 (De la Peña, 2002). Después de este incidente, otro que fue lanzado al ostracismo político fue Manuel Gamio, entusiasta impulsor de la incorporación de los pueblos étnicos a una monoforme nación democrática y liberal, por lo que para este funcionario según Brading (1989: 269), el indigenismo impulsado desde el poder, “más que una misión, fue el medio para lograr un fin: si su propósito era incorporar a los indígenas, entonces, más que reforzar, habría que destruir la cultura tradicional de las comunidades indígenas”.

Estos dos personajes (Vasconcelos y Gamio), empero, para bien o para mal dejaron huellas en la política indigenista del país hasta décadas después. El nuevo titular del Departamento de Educación y Cultura Indígenas, Moisés Sáenz, imprimió cambios leves a las políticas culturales que fueron desplegadas posteriormente, entre ellas, llevar a la práctica las doctrinas pedagógicas de John Dewey. En lugar de una incorporación directa de los pueblos originarios a la “civilización” como proponía Gamio, ahora la civilización debía integrarse al país para llegar hasta los pueblos más apartados, “si son catorce millones de indios y mestizos de

México, y sólo millón y medio de blancos, no hay otro camino que el de llevar la civilización ‘blanca’, que en nuestro caso es por cierto algo morena, al indio, y dejar que asimilándola, la transforme en la que al fin y al cabo será la modalidad mexicana” (Aguirre Beltrán, 1970: 25). De ello se fortalecieron las Misiones Culturales, se creó La Casa del Estudiante Indígena y se diseñaron esquemas educativos como La Casa del Pueblo que significó un decidido impulso a La Escuela Rural Mexicana, misma que por los años cuarenta esbozara los primeros intentos de bilingüismo con la llegada de William C. Townsed a México, lingüista y misionero protestante que produjo las primeras cartillas de alfabetización para las escuelas indígenas. Ya con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) establecido en el Valle del Mezquital (Ixmiquilpan, Hidalgo), y por iniciativa del propio Townsed, “se elaboraron diccionarios que facilitaron la escritura de la lengua, así como manuales que relacionaban palabras en hñahñu y español” (Garret, 2004: 133).

Producto de este impulso institucional educativo, fue la llegada de la educación rural a la región de Nicolás Flores, Hidalgo en la tercera década del siglo XX, la que después de setenta años puede orgullosa exhibir sus logros en el abatimiento del analfabetismo, la forja de decenas de profesionistas universitarios. Pero por otro lado, según el cuadro número 1, también se observa en paralelo un significativo retroceso de gran parte del entramado cosmovisional que dan soporte y fundamento al pueblo hñahñu: tradiciones, conocimientos locales y sobre todo la lengua hñahñu.

Por ello, si la lengua es el medio por el cual se fija el pensamiento filosófico, ideológico y científico de un pueblo (Nahmad, 2004), y si la cosmovisión es la visión que una comunidad tiene sobre el universo en que sitúa su existencia (Broda, 1991), ambos componentes, entonces (lengua y cosmovisión), vendrían siendo la espina dorsal de una cultura, en este caso la del hñahñu, por lo que el colapso de ellos, o uno solo de ellos, convertiría a este pueblo en un pueblo sin historia, sin memoria, sin ideas, sin conocimientos, además, sería un producto sociocultural isomórfico a imagen y semejanza de la homogeneización funcionalista (Mardones, 2001) anhelada por los gurús de la modernidad. Es por ello que desde esta modernidad hoy tan pregonada por las hegemonías globales, es importante no perder de vista la necesaria persistencia de otras opciones cosmoreferenciales, sobre todo cuando se acepta desde las entrañas mismas de aquel modelo social de mercado como la impulsora de una dinámica de vulnerabilización y fragilización humanas, situación que impone la necesidad de

“replantear las relaciones entre los aspectos culturales, étnicos y cívicos en el estado moderno” (Mardones, 2001: 49).

1.6. Pregunta central

¿Cómo son los escenarios didácticos dentro de contextos de diversidad cultural, cuando son articuladas las prácticas curriculares y las prácticas culturales _el *hmihipänts’edi* como formas de reciprocidad comunitaria y la lengua *hñähñu*_ para el abordaje de los conocimientos científicos (contenidos educativos institucionales) en la Escuela Telesecundaria número 604 de la comunidad de Agua Limpia (*T’as’ye*), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo?

1.7. Objetivos

-A partir de la articulación de las prácticas curriculares y las prácticas culturales _el *hmihint’edi* como formas de reciprocidad comunitaria y la lengua *hñähñu*_ , generar en el aula un ambiente cultural más próximo al contexto del alumno para el abordaje de los conocimientos científicos (contenidos educativos institucionales) en la educación telesecundaria del pueblo *hñähñu*.

-Posibilitar prácticas educativas que tomen en cuenta los conocimientos indígenas (presente a través de los alumnos) y los conocimientos científicos (inmersos en la currícula institucional) que interactúan en el aula de la telesecundaria en el contexto *hñähñu*.

-A partir de la articulación de las prácticas curriculares institucionales y las prácticas culturales, generar escenarios de diversidad cultural en el aula, para de ese modo posibilitar que el alumno lleve y valore su etnicidad a los escenarios pluridiversos propios de la globalidad contemporánea.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1. El conocimiento indígena, otra forma de comprender el universo

En el presente apartado serán presentados los referentes conceptuales considerados clave, los cuales hacen alusión a los conceptos de conocimiento indígena, cultura, y diversidad cultural. Aunque existe una gran variedad semántica para nombrar al conocimiento indígena, con frecuencia también se le llama conocimientos locales, conocimientos tradicionales, conocimientos autóctonos, conocimientos *folk*, etnociencias, entre otras denominaciones, por lo que es pertinente mencionar que todos ellos están “relacionados con cualquier conocimiento colectivo compartido por una población y que contribuye a su cosmovisión” (Sillitoe, Dixon y Barr, 2005: 3), de forma tal que pueden usarse indistintamente en el transcurso de gran parte del trabajo. Sin embargo, dado que el foco del estudio será desarrollado en una comunidad indígena, entonces, se optará por el uso del término conocimiento indígena, el cual abarca el bagaje de saberes que la gente de una determinada comunidad ha desarrollado a lo largo del tiempo como producto de su experiencia, la cual ha sido probado a lo largo de siglos, adaptado a la cultura y a los ambientes locales, al tiempo que es dinámica y cambiante (IIRR: 1996). En esta misma línea conceptual, Prieto (2004: 138), al hablar del conocimiento indígena tradicional sostiene que éste es

un cuerpo acumulado de conocimientos y creencias traspasado culturalmente de generación en generación, referente a las relaciones entre organismos vivos (incluyendo humanos) con el medio ambiente, es un atributo de las sociedades con continuidad histórica en la práctica del uso de recursos, las cuales generalmente no son industriales y son menos avanzadas tecnológicamente. En todos los casos, la tradición pasa oralmente entre generaciones y no hay registro escrito de tal conocimiento.

Este cuerpo de conocimientos, por otro lado, es transmitido en forma horizontal a la sociedad sin distinciones de estratos, o sea que es ampliamente compartido intracomunitariamente, para de ese modo convertirse en saberes colectivos accesibles socialmente y no patrimonializados como productos mercantiles. En este sentido, sólo algunos conocimientos considerados de alto impacto comunitario son los de dominio exclusivo de los ancianos más sabios, entre ellos los del campo de la salud que se hayan bajo el resguardo de los curanderos (Castañeda y Albertí, 2005), o los que tienen que ver con el despliegue de las prácticas mágico-religiosas en poder de los chamanes (Huft, 1995), por lo que estos actores se constituyen

(cognitivamente hablando) en los Guardianes Culturales de todo el entramado gnoseológico étnico.

Dentro del ámbito de transferencia tecno-científica hacia los contextos étnicos para potenciar algunos rubros productivos comunitarios, Díaz, Díaz y Filardo (2005: 10) sostienen que “dicho tipo de conocimiento es acumulativo y reúne las observaciones y experiencias basadas en la prueba y el error de muchas generaciones, por lo tanto es difícil de ser reproducido por agentes externos, quienes a su vez pueden tener su propio tipo de conocimiento local”. Tal orientación, también es manejada por la etnoecología dentro de lo que Leff (1998) llama reapropiación social de la naturaleza, la cual hace alusión al conocimiento indígena o local como sistemas de creencias, saberes y prácticas que forman modelos holísticos de percepción y uso de los recursos, línea conceptual que es compartida en cierto sentido por Pitt (1985). La construcción de estas formas de significación, entonces, están íntimamente relacionadas con identidades culturales que van configurando estilos étnicos (Leroi-Gourhan, 1971) específicos de aprehensión de la naturaleza, constituyéndose de esa forma como “un patrimonio de recursos naturales y culturales de las poblaciones indígenas y sociedades campesinas” (Leff, 1998: 75).

La pertinencia de este término (conocimiento indígena) para el presente trabajo, se debe también a que está más ligado al ámbito cultural de un conglomerado étnico en particular que si se optara por el de conocimientos locales. Este segundo concepto se considera un término más generalizable, pues hace alusión a conocimientos de componentes étnico-sociales más amplios, por ejemplo: población mestiza, población de origen europea, población afroamericana, etcétera. Por ello, se considera al primer concepto como el más apropiado para la comprensión de los rasgos y características histórico-sociales-culturales de los pueblos originarios, y por lo tanto, también, más útil para la búsqueda de formatos de articulación de saberes con genealogías epistémicas diferenciadas. Esta perspectiva conduce al abordaje del conocimiento indígena como aquello que

Esta condicionado por la tradición socio-cultural, siendo una comprensión relativamente cultural que ha sido inculcada en los individuos desde su nacimiento, estructurándose como la interfaz con su ambiente. Se basa en la comunidad, esta inmersa en las tradiciones culturales locales. Su distribución es fragmentaria. Aunque se comparte de manera local más que el conocimiento especializado científico de la sociedad occidental, no existe una sola persona, autoridad, o grupo social que lo sabe todo. Puede existir cierta asimetría, cierto agrupamiento del conocimiento dentro de las poblaciones

(por género, por edad, por estatus, relacionada al poder político o religioso). No existe como totalidad en ningún lugar, no hay un gran depósito, y por tanto, no hay un modelo teórico general coherente, aunque puede lograr algo de coherencia en las cosmologías, los rituales, y el discurso simbólico (al cual no se puede acceder fácilmente). Es tanto habilidad como conocimiento, transmitido de manera oral y a través de la experiencia, y la práctica repetitiva caracteriza su aprendizaje a lo largo de las generaciones. Es la herencia de la vida cotidiana práctica, con sus demandas funcionales: es fluido y cambia constantemente, siendo dinámico y sujeto a negociaciones continuas entre la gente y sus ambientes (Sillitoe, Dixon y Barr, 2005: 3-4).

Desde esta forma de concebir los conocimientos indígenas como habilidades y como estructuras cognoscitivas internalizadas culturalmente a través de prácticas, es como se puede hablar de ellos como cuerpo de saberes menos abstractos y con mayores grados de aplicabilidad a proyectos de desarrollo local (Sillitoe, 1998), pues se está hablando de un saber localizado,

“un saber sustentado (*imbedded*) por un ecosistema o espacio territorial, e incorporado (*embodied*) por un sujeto histórico. Si el territorio es el espacio soporte de las significaciones, referente de denominaciones, lugar donde se despliegan las prácticas culturales, en el saber se condensan los sentidos que orientan las acciones sociales” (Leff, 1998: 104-105).

Aunque ambos tipos de conocimientos (Indígenas y científicos) se sustentan en sustratos filosóficos e históricos diferenciados, también es cierto que ambos le sirven al hombre como instrumentos de interpretación del mundo, pues se constituyen en elementos de mediación para interactuar con el entorno, al tiempo que es fluido, dinámico y en constante proceso de transformación. Para el caso del conocimiento científico, es sabido que se mueve dentro de paradigmas bien definidos por una ciencia racional con varios siglos de recorrido, por lo que para los fines del presente análisis no se considera pertinente ahondar sobre el particular. Otra es la situación para los conocimientos indígenas, a los que Leff (1998: 81) llama conocimiento local, y que es concebido como un cuerpo de saberes “construido a través de procesos simbólicos que configuran estilos étnicos de apropiación del mundo y la naturaleza.” Desde esta perspectiva, entonces, este modo de conocer el mundo discurre por canales epistemológicos, metodológicos e históricos diferentes de los de raíz occidental, ya que en los conocimientos indígenas

se articulan y conviven los procesos derivados de la práctica y de la formación simbólica, de lo ideal y lo material. El saber aparece así como punto de condensación entre lo simbólico, lo imaginario y lo real, lugar de encuentro entre significaciones y acciones, espacio donde confluye la coevolución de la biología y la cultura y donde se generan nuevas utopías y proyectos históricos que reintegran el orden social dentro de la naturaleza (Ibid, 1998: 105-106).

En este orden de ideas, los conocimientos indígenas se encuentran más imbricados con la comunidad y al medio, e inevitablemente son irradiados hacia la colectividad desde el momento que tales saberes surgen de una necesidad o problemática social concreta, ya que la fuente directa de donde se nutre este conocimiento es del mismo entorno comunitario, tal como lo menciona Castañeda y Alberti (2005: 154) al hablar del ejercicio de la medicina tradicional en un pueblo de la Huasteca hidalguense:

El conocimiento médico tradicional se nutre de diversas fuentes: naturales, socioculturales y sobrenaturales. Las primeras hacen referencia a la relación del curandero con su entorno y el cosmos; allí todo tiene vida. De estos elementos puede extraerse información para orientar la curación. Las fuentes sociales y culturales se integran básicamente por las capacidades internas del curandero, por su habilidad para relacionarse consigo mismo, con su familia y su comunidad, aquí desempeña un papel importante la herencia sociocultural. Los seres sobrenaturales poseen dimensiones mágico-religiosas; en el caso de don Chon, ‘los espíritus’ fueron importantes para la adquisición de conocimientos.

Por ello, para la mayoría de los pueblos originarios mesoamericanos “los sistemas de saber indígena funcionan como *mapas de la memoria*, adonde confluyen nociones de la memoria ancestral y experiencias de diverso origen como sueño-revelaciones, prácticas y enseñanzas que adquieren valor a través de diversas habilidades identitarias” (Gómez, 2003; 257). De esa manera, el saber indígena se constituye en un punto donde se condensan los simbolismos forjados por la comunidad como producto de los imaginarios colectivos, derivados estos del contacto cotidiano con una realidad circundante y tangible, y para lo cual se precisan de los elementos naturales, socioculturales y sobrenaturales que mencionan Castañeda y Alberti (2005). Ésta característica marca una de las diferencias más visibles en relación con los conocimientos científicos generados por los países desarrollados, mismos que se constituyen en patrimonio exclusivo de los grandes corporativos tecnofinancieros, por lo que su acceso implica costos en la transferencia de patentes para los países dependientes.

Vistos desde su genealogía epistémica, estos conocimientos de la modernidad industrial se basan en una arrogancia tecnocientífica que “identifica la racionalidad de las creencias y las obras humanas con el uso de algún método demostrativo que permita eliminar todo rasgo de arbitrariedad subjetiva y garantice la objetividad del conocimiento” (Velasco, 2000: 1), o lo que es lo mismo, se basan en rigurosos procesos de experimentación, para de ese modo dejar

fuera todo aquello que tenga que ver con lo subjetivo, lo tradicional, y lo simbólico. Desde esta perspectiva

la 'nueva ciencia' que reemplaza a la aristotélica va a considerar como explicación científica de un hecho aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente. Tales explicaciones tomarán las formas de hipótesis causales. Pero *causal* va a tener aquí una connotación funcional en una perspectiva mecanicista (Mardones, 2003: 26).

Desde esta concepción de ciencia, entonces, no son factibles ni viables los ritos, los mitos y todo el entramado cosmovisional que dan sentido a los pueblos indígenas en su cotidiana interacción con el medio donde sustentan su existencia, y por tanto, la fuente de su saber.

La importancia del conocimiento indígena en relación con el conocimiento científico actual _sobre todo para las naciones etnoamericanas_, estriba en que los primeros conocimientos son el fruto de miles de años de observación empírica y de ensayo y error por parte de las comunidades étnicas en su permanente interacción simétrica con la naturaleza como su complemento, situación que permitió mayores márgenes de preservación ecosistémicas. Esto orientó una revaloración del universo étnico por parte de la ciencia ecológica a raíz de los impactos ambientales productos del desarrollo tecnocientífico iniciado con la revolución industrial, y potenciada en la fase de la postguerra con una degradación ecológica que pone en entredicho el destino de la humanidad como especie, y que de continuar con el mismo ritmo depredatorio sobre el planeta, "la mitad de las especies del mundo estarán al borde de la extinción a finales del siglo XXI, la destrucción de la selva tropical puede alcanzar el 20% en el año 2022 y aumentar al 50% en años posteriores" (Diamond, citado en Chen, 2001: 32).

Por consiguiente, desde una perspectiva de reposicionar los saberes con miras a un diálogo entre ellos en el siglo XXI, no puede prescindirse de las construcciones epistémicas de los pueblos originarios, ya que la relación diádica que éstas establecen con la naturaleza y el conocimiento alternativo que de ello se genera _mismos que han sido ignorados y hasta combatidos por el llamado mundo civilizado_, y sobre todo, la información que tienen sobre los ecosistemas como factores clave para el debate sobre la conservación ambiental y su vulnerabilidad, pueden orientar dinámicas alternas para conseguir un cambio en las dinámicas relacionales hombre-naturaleza (Balick & Cox, 1996). Desde lo expuesto, se

reafirma el papel jugado por los pueblos étnicos como reservas naturales y potenciales de los recursos bióticos mundiales, pues según Posey, Darle y Durming citados por Prieto (2004: 137),

muchas de las áreas de más alta diversidad biológica en el planeta son habitadas por indígenas y pueblos tradicionales, que proporcionan lo que la declaración de Belén llama un ‘eslabón inextricable entre la diversidad biológica y cultura’. De hecho, de los nueve países que unidos representan el 60% de las lenguas, seis de ellos son centros de diversidad cultural y también países megabiobiosdiversos, con un número excepcional de plantas y especies únicas de animales.

De aquí que la revaloración de estos conocimientos (que sirvieron para salvar de la rapiña ecosistémica a una parte considerable de la riqueza biótica mundial hoy custodiada por muchos pueblos originarios) ocultos detrás de los mantos de una pretendida concepción supremacista de ciencia deben hacerse realidad, para de ese modo forjar modelos interpretativos étnicos-occidentales, pues ambas formas de conocimiento comparten la bondad de ser mediadores cognitivos entre la sociedad y su entorno físico de sustentación.

La revaloración de este formato de conocimientos puede ser, también, un elemento coadyuvante y no un obstáculo para el desarrollo de la humanidad, pues por ejemplo, la etnobotánica, “entendida como el estudio del uso que la gente de una cultura y de una región específicas hace de las plantas nativas” (Prieto, 2004: 136), es producto de miles de años de observación que los pueblos tradicionales han realizado de los recursos naturales que la tierra les provee; y actualmente, ya es valorado en el campo de la agricultura, la farmacología y, por supuesto, la ecología. Aquí, Roth-Arriaza (1996: 919), sostiene que

las comunidades indígenas pueden ofrecer a las sociedades modernas muchas lecciones en el manejo de recursos en complejos bosques, montañas y ecosistemas con sequía, y de ahí que el papel que desempeñan los indígenas en la preservación de la biodiversidad sea crucial por su habilidad para utilizar su ambiente natural.

En este sentido, Morello (1990), al hablar del aprovechamiento de los recursos naturales en entornos ecológicos extremos, sostiene que únicamente los pueblos indígenas han desarrollado formas productivas sustentables aptas para estos contextos, formas desconocidas por los pueblos del primer mundo a pesar de sus avances en ciencia y tecnología. Por lo que desde esta perspectiva, el valor del conocimiento tradicional y los desafíos que afronta para el

desarrollo sostenible en lo ambiental y en la satisfacción de las necesidades humanas son de vital importancia, tal como se aprecia en uno de los trabajos de Khor (2003: 16):

Según la Fundación Internacional para el Progreso Rural (RAFI, 1997, p.4), 80% de la población mundial depende del conocimiento indígena para sus necesidades de salud y la mitad, o incluso dos tercios de la población del planeta se alimenta gracias al conocimiento indígena sobre plantas, animales, insectos, microbios y sistemas de cultivos.

De ahí que el rescate de estos formatos de aprehensión del mundo no sólo implica la preservación de otros entramados epistémicos relacionales con la naturaleza, sino que conduce necesariamente a la recuperación de la esperanza humana por un mejor futuro de sustentabilidad sobre su único hogar en el universo: el planeta tierra, por algo el pueblo hñähñu reverencialmente lo llama *zi nana xi'mhai* (nuestra bendita madre tierra).

Sin embargo, para que estos conocimientos estén a disposición de los hombres de todas las latitudes, se requiere la preservación de los contextos sociales donde estas comunidades se sustentan y desarrollan, ya que a últimas fechas, el lado más perverso de la globalización mundial con su cauda de miserabilización rural está forzando a un éxodo poblacional de proporciones mayúsculas, con lo que “los pueblos indígenas y su conocimiento se están extinguiendo más rápidamente que el medio ambiente que los circunda” (Posey, 1998: 110).

De este modo, la revalorización de los saberes étnicos implica rescatar del ostracismo histórico parte del patrimonio cultural intangible de la humanidad, que en este caso vienen siendo las tradiciones y expresión orales, artes escénicas, prácticas sociales, la lengua, los conocimientos y prácticas relativas a la naturaleza y el universo, los cuales conforman los ámbitos donde se manifiesta este tipo de patrimonio (Arispe, 2006b). Esto conduce a un proceso de trabajo desde lo étnico-local, donde los saberes indígenas son parte de la construcción social del conocimiento (Schutz, 2003) de la comunidad al interactuar con los contextos naturales y sociales adyacentes, de tal forma que sin ser asépticos a lo exterior, se retome “la necesidad de considerar seriamente la fuerza epistemológica de las historias locales y de pensar teoría desde la praxis política de los grupos subalternos” (Escobar, 2003: 61), para en un contexto de simetrías referenciales, ambas formas de aprehensión del universo contribuyan al enriquecimiento y desarrollo integral de los pueblos originarios, y así revertir en lo posible esa dinámica de colonización del imaginario (iniciado con el

descubrimiento de América y potenciado geoméricamente con la globalización actual) que menciona Quijano (1992: 438), misma que se manifiesta como un proceso que

... fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó ante todo sobre los modos de conocer, de producir conocimientos, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual.

Entonces, desde la perspectiva de un espacio geopolítico de interactividad de las culturas en el siglo XXI, se impone también otro formato de interactividad de los conocimientos que establezcan mayores márgenes de simetrías cognitivas entre todos los actores humanos; o sea, un escenario donde según Mignolo (1996: 122-123),

Las prácticas teóricas postcoloniales no sólo están cambiando nuestra visión de los procesos coloniales, sino que también están desafiando la misma fundamentación del campo occidental del conocimiento y del entendimiento al establecer conexiones epistemológicas entre el lugar geocultural y la producción teórica.

En esta misma línea de resaltar las producciones locales, en un ensayo sobre las ontologías culturales (la occidental y la hñahñu), Galinier (2005) establece algunas analogías entre las premisas filosóficas básicas del hñahñu y su correspondencia con algunos de los elementos sustantivos del pensamiento occidental. Por ejemplo, el *Un-Verborgenheit* o “desvelamiento” en la fenomenología heideggeriana, encuentra un paralelismo con el acto sacrificial hñahñu, muy común para la veneración de los muertos y sacralización de los poderes sobrenaturales; o también, la hipótesis del inconsciente freudiano con el concepto hñahñu del *ndäxjua 'rozá* o “costal viejo”, donde se aconseja depositar todo lo que rebaja la dignidad del hombre y su relación en sociedad (envidia, rencor, frustración, odio). Ya en el campo del pensamiento aristotélico, *la substancia* como *esencia, ser*, o elemento de las cosas, encuentra su analogía en el *bui*, o *'mui*, existencia, lugar habitado, donde hay vida, proceso que el hñahñu atribuye a la madre tierra y el padre sol, entidades de donde viene el *nzahki*, fuerza, energía, vida, afecto, conocimiento, que en el mundo hñahñu es todo lo que destruye y reconstruye cíclica y permanentemente al universo, concepto que también encuentra su parecido en el concepto del movimiento, elemento aristotélico como base de la física moderna (Ibid, 2005).

Una de las líneas de demarcación entre ambas concepciones filosóficas, sin embargo, estriba en que el pensamiento indígena no es presentado por estancos de realidades, pues las antípodas pueden coexistir en un mismo ente o dentro de una misma dimensión: el mal y el bien, la vida y la muerte, la salud y la enfermedad, el hombre y la naturaleza, el día y la noche, el sol y la luna, entre otros ejemplos. Por lo que

No existe una verdadera frontera entre el hombre y el cosmos. En el pensamiento otomí, la adecuación entre ‘substancia primera’ y ‘segunda’ hace que no funcione la lógica aristotélica en términos de silogismo, porque puede transformarse en tautología, por ejemplo:

El hombre es el diablo

El diablo es el universo

El hombre es el universo

En otros términos, los otomíes eliminan la contradicción al conferir a una cosa rasgos que se encuentran en su contrario (Galinier, 1990: 83).

De este modo se puede ver que las epistemologías distantes contextual e históricamente entre sí, no tienen por qué llevar a confrontaciones gnoseológicas, conceptuales, ni mucho menos ideológicas como construcciones inexpugnables, sino más bien, contribuir a una explicación complementaria y diversificada del universo desde una posición ontológica holista, con lo que se podría configurar múltiples referentes cognoscitivos del mundo, y de ese modo buscar los mejores aportes de los distintos formatos de aprehensión del cosmos forjados por la humanidad. Esto viene a significar que todos los pueblos del mundo (con independencia de su nivel de desarrollo) se hallan estremecidos por dilemas existenciales de todo tipo, y por lo tanto, recurren a una filosofía endógena para comprender el universo y el papel que ellos desempeñan en el mismo. En ese orden de ideas, en el pueblo hñahñu,

Las evidencias etnográficas _que apenas hemos sostenido aquí_ conducen a afirmar que a través de su historia, los otomíes se han interrogado (y lo siguen haciendo) acerca de la idea de un Ser como ser. [...] Hemos sostenido que la cosmovisión otomí coincide con un segmento de la considerada *metafísica* de Aristóteles, aunque el término ‘metafísica’ fue aplicado *post mortem* a los escritos acromáticos, en la edición del peripatético Andrónico de Rodos. No obstante, tenemos la certeza de que se trata en realidad de una ‘metafísica’ en el sentido occidental de la palabra (Galinier, 2005: 85).

2.2. Algunas experiencias de articulación de saberes

Los intentos por articular las producciones cognitivas locales con los conocimientos universales (Escobar, 2003; Quijano, 1992; Mignolo, 1996), y de ese modo, trabajar con un nuevo tipo de saber indígena reposicionado en el concierto de las obras mayores de la tradición intelectual universal, ha seguido una línea histórica evolutiva que partió por la

década de los sesenta con el surgimiento de la llamada revolución verde. Dentro de la concepción dominante en esa época (y por lo tanto fue una imposición de un tipo de conocimiento sobre otro), sobresalió el paradigma de la modernización por vía de la transferencia de tecnologías hacia el tercer mundo, entre ellos a los pueblos indígenas, proceso asociado a propósitos de control político e ideológico dentro de una dinámica de dependencia económica. Por otro lado, como intento de respuesta geopolítica del entonces mundo socialista, en el marco de la confrontación este-oeste, en plena guerra fría, surgió el modelo marxista en algunos países asiáticos y latinoamericanos, que también, discursivamente, buscaba el desarrollo de los pueblos periféricos, pero más desde intenciones de sujeción político-ideológicas que de búsqueda de autogestión o revalorización de los saberes étnico-locales, pues ha sido común que desde el descubrimiento del “otro” por el europeo, las grandes narrativas modernistas, llámese cristianidad, liberalismo o marxismo, buscan localizar su propio cuestionamiento en los bordes del pensamiento no eurocéntricos (Escobar, 2003).

Ante el colapso del socialismo real y la emergencia de mayores márgenes de conciencia ecológica, décadas después, toma forma el paradigma liberal de mercado que pretende aplicar al universo indígena su propia dinámica en sustitución de la intervención estatal (en lo cultural, explotación de recursos renovables y no renovables, uso y explotación de los saberes etnoecológicos). A lo anterior, es necesario mencionar que la crisis ambiental puso en duda la fe ciega en la racionalidad objetiva y en los paradigmas teóricos que la han legitimado, sustentando de paso un crecimiento económico en divorcio y confrontación con la naturaleza. De ese modo, en los años sesenta surge el concepto de sustentabilidad ecológica que “aparece como un criterio normativo para la reconstrucción del orden económico, como una condición para la sobrevivencia humana y un soporte para lograr un desarrollo durable, problematizando las bases mismas de la producción” (Lef, 1998: 17). Esta situación en América Latina, llegó a cristalizarse en propuestas de desarrollo más democráticas e inclusivas, en contraposición con las líneas desarrollistas de imitación de los patrones tecnológicos transpuestos desde el bipolarismo ideológico este-oeste.

Fue así como surgió el concepto de etnodesarrollo formulado por Stavenhagen en 1981²⁵, no como una continuidad de las políticas hasta entonces impuestas por los centros hegemónicos, sino desde una referencia más endógena en los momentos de planeación, ejecución y evaluación de los proyectos destinados a los pueblos y comunidades emergentes, ya que “con este concepto se preconiza una especie de ‘desarrollo alternativo’ en el cual se respeten los intereses de los pueblos o poblaciones étnicas en lo denominados ‘programas de desarrollo’”(Cardoso de Oliveira, 2001: 81). Cabe resaltar que estos últimos paradigmas toman en consideración los saberes autóctonos, a diferencia de los dos primeros que consideraban como indiscutibles la supremacía y eficacia del racionalismo científico (del mundo capitalista y socialista) para revertir el subdesarrollo de las poblaciones originarias. En ese sentido, estos dos modelos (el liberal de mercado y de sustentabilidad ecológica) que aún persisten con algunas variantes, ya toman en consideración los conocimientos indígenas (Sillitoe, 1998), aunque cada cual para sus propósitos, y en esa tónica se mueven algunas concepciones de desarrollo orientadas hacia las poblaciones originarias en la actualidad.

En este orden de ideas, se hace alusión al proyecto de mejora genética de ovejas locales en el pueblo Tzotzil por parte de la Universidad Autónoma de Chiapas, donde se toman en cuenta los conocimientos étnicos de las mujeres pastoras. Con este criterio, fue establecido un centro de mejora genética en la universidad, hasta donde viajan las señoras para “asesorar” a los veterinarios y zoogenetistas sobre los criterios de selección de las mejores especies. En los últimos diez años, ellas han estado colaborando con el programa en la universidad, de tal forma que

...sobre la base de su conocimiento y experiencia como pastoras y tejedoras, ellas han señalado criterios para tener buenos animales productores de lana. No solamente tomaban en cuenta el color y la limpieza del vellocino, sino el tamaño del animal, el largo de los mechones, el volumen de la lana

²⁵ En la reunión de expertos en etnodesarrollo y etnocidio en América Latina celebrada en Costa Rica en 1981, Rodolfo Stavenhagen (1985) presenta seis considerandos que él considera esenciales al momento de hacer llegar proyectos de progreso y modernización a los pueblos del tercer mundo desde una perspectiva alterna: 1) que las estrategias de desarrollo nacional vayan encaminados a la atención de las necesidades básicas de la población, en lugar de buscar imitar patrones de consumo industriales por la vía de un desarrollismo exclusivamente económico; 2) que los proyectos sean diseñados desde una visión endógena, o sea, privilegiando las necesidades nacionales y no las internacionales; 3) aprovechar las tradiciones culturales, en vez de rechazarlas *a priori*; 4) respeto de los entornos ecológicos; 5) siempre que sea posible, buscar la autosuficiencia a través del respeto de los recursos locales, naturales, técnicos o humanos; 6) que el desarrollo sea democrático, no solamente tecnocrático, o sea que se abra a la participación de toda la población los procesos de planeación, ejecución y evaluación de los proyectos.

recortada y su utilidad para el procesamiento textil. Las mujeres también incluyeron la importancia de respetar los sentimientos y el alma de las ovejas, que ellas consideran como cruciales para conservar la salud y la producción”. (Gómez, Castro y Perezgrovas, 2002: 518).

Otro proyecto similar, es el desarrollado en 1995 por el Centro de Investigaciones Químicas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (CIQUAEH) con algunas comunidades hñähñu del Valle del Mezquital, para la producción de artículos de tocador derivados de la lechuguilla, la sábila, la sangre de drago y el nopal. Sobre el particular, Díaz, Díaz y Filardo (2005: 15) sostienen:

... en este trabajo se involucró a los indígenas hña-hñu del Alto Mezquital en el aprovechamiento racional de los recursos naturales propios de su región mediante la aplicación de *tecnología apropiada*, manejada por ellos mismos y dentro de su entorno específico empleando las materias primas de origen natural para la elaboración de productos de tocador, con calidad suficiente para competir en mercados nacionales e internacionales [...]. Sin duda un elemento de suma trascendencia para el éxito de dicho proyecto era el conocimiento tradicional sobre el uso y las propiedades de plantas originarias de la región, susceptible de ser traducido en conocimiento científico y adelantos tecnológicos.

De lo que se trata, entonces, es buscar la complementariedad entre los conocimientos y no su confrontación, pues las dos perspectivas pueden producir una visión más completa de lo natural, y con ello se facilita “traducir las concepciones de la otra cultura al discurso científico sin que necesariamente busquemos probar su funcionalidad desde nuestros cánones reductivos de objetividad y positivismo _ pues ambos conceptos son relativos_, así como tampoco buscar acomodarlos desde otras visiones” (Reyna citado por Sillitoe, 1998: 236), o sea, desde otros referentes culturales que nada tuvieron que ver con su génesis. Aquí, el conocimiento indígena, entonces, puede hacer el papel de conocimiento interfaz (Blaikie *et al*, 1996).

2.3. Ideas en torno a la validez de los conocimientos indígenas

Otra cuestión central que el presente análisis no quiere pasar por alto es la validez de estos conocimientos desde su perspectiva endógena, y no tanto a la luz de la ciencia racional de la sociedad industrializada. En este sentido, con frecuencia, tales saberes han sido adjetivados como retrógrados, conservadores, inferiores y basados en la ignorancia y en los mitos (Warren, 1989 y Baker, 1984). Esta minusvaloración y discriminación de los bagajes cognitivos étnicos, en la mayoría de los casos, fueron tomados de los presupuestos del

dualismo cultural (en boga hasta muy avanzado el siglo XX) que por un lado demarcaron los espacios propios de la civilización humana como producto del progreso tecnocientífico, y lo natural, por otro, al que se valorizó como arcaico y premoderno. En este sentido, un fenómeno o espacio físico al no llevar la huella del hombre, podía ser sometible y explotable para beneficio del desarrollo de “su civilización” (Ulloa, 2004). Este razonamiento ha significado toda una historia de genocidios, pues justificó el sojuzgamiento de todo lo que en tal entorno existía, desde los recursos naturales hasta las mismas sociedades nativas, así fuera en África, Asia o América después de la conquista; porque desde esta visión “los nuevos ojos de la ciencia moderna están transidos de ansias de poder y control de la naturaleza. El centro no es ya el mundo, sino el hombre. Por esta razón, su mirada cosifica, reduce a objeto para sus necesidades y utilidades, a la naturaleza” (Khun, 1975: 19); o lo que es lo mismo, es un medio para los fines del hombre, dinamizado por su frenesí productivo y de conquista de mercados, territorios y continentes en pleno auge y consolidación de la modernidad. Por ello, se puede afirmar que el dualismo cultural imperante entre los siglos XVIII y XIX estuvo en consonancia con una “ciencia moderna que rompe con el concepto de sistema y parcela la realidad para aprovecharla dentro de los procesos de transformación tecnológica. La naturaleza es vista como un almacén de recursos y no como un sistema de relaciones” (Ángel, 1998: 50). En otros términos se buscó edificar un mundo ordenado, racional, objetivo y predecible. La modernidad, sin embargo

no ha logrado la construcción de una realidad total, sino que ha llevado a cabo un proyecto totalizante orientado hacia la purificación de los órdenes –separación entre nosotros y ellos, naturaleza y cultura_, aunque inevitablemente sólo ha producido en el proceso híbridos de estos supuestos _en este sentido es el planteamiento de Latour, 1993, de que ‘nunca hemos sido modernos’_ (Escobar, 2003: 56-57).

Por lo tanto, el reposicionamiento y reconocimiento de los saberes indígenas a raíz de las crisis ecológicas del último tercio del siglo XX, exige dotarlos de otro *Estatus* en el campo del saber, o como dice Leff (1998), entablar un diálogo entre saberes que evite lo que con frecuencia sucede cuando ambos procesos se ponen en contacto: la dinamización de un conjunto de articulaciones e hibridaciones que se convierten en formas de asimilación, desposeción y dominación de los sistemas de saberes tradicionales por las ciencias tecnológicas modernas. Entonces, estos conocimientos no deben ser validados desde parámetros del positivismo científico a través de mediciones empíricas y experimentales

convencionales para el mundo occidental, pues este cuerpo de saberes se origina en epistemologías, filosofías, intuiciones y principios fundamentales únicos que difieren de los soportes científicos modernos (Thrupp, 1993), pero no por ello dejan de ser válidos y funcionales para los específicos contextos que los generaron. En ese sentido, al no ser cuerpos gnoseológicos estáticos flotando en el limbo conceptual, van sufriendo cambios con las modificaciones ecológicas y sociales en que se hallan inmersos. Desde tales referentes, entonces, estos

“sistemas de conocimientos propios de estos pueblos y sus ideas tienen validez en sí mismos, en término de sus propios principios y su función para los propósitos de la misma gente. En otras palabras, son legítimos para esas culturas, independientemente de su ‘demostración’ mediante modelos y paradigmas científicos” (Thrupp, 1993: 99).

Sobre el particular, Haverkort (2006: s/p) sostiene que “El conocimiento en distintas culturas no sólo es una compilación azarosa de hechos subjetivos y prácticas y habilidades condicionadas culturalmente. El conocimiento dentro de una cultura implica más o menos un juego coherente de visiones, percepciones y conceptos y, en ese sentido se puede considerar una ciencia”. Lo que se quiere recalcar, entonces, es que en la era de la globalización también de las ideas, ya no es válido el concepto de subalternización de unos saberes por otros (Escobar, 2003) en función de su validez y veracidad, pues ambos fueron generados por condicionantes históricas muy específicas y para las cuales fueron y son funcionales. De ese modo los saberes mesoamericanos soportados sobre tradiciones espirituales tienen sus propias formas de desarrollo y sus propios sustratos epistémicos, pues se basan en conceptos e interpretaciones que difieren de los parámetros de la ciencia occidental, pero cada cual, como tradición científica que es, no precisa de una justificación fuera de sí misma (Reinjtjes, 2005), pues ambas formas de percepción se constituyen en filtros de mediación para que el hombre interprete su realidad, tal como se explicita en el cuadro número 6.

Cuadro número 6. Diferencias entre el conocimiento indígena y el conocimiento científico.

| Conocimiento indígena | Conocimiento científico |
|---|--|
| - Cualitativo | - Cuantitativo |
| - Subordinado | - Dominante |
| - Componente intuitivo: holístico | - Puramente racional: analítico |
| - Alternativo | - Reduccionista |
| - Oral: cuentos, subjetivo, basado en la experiencia | - Escrito: didáctico, académico, objetivo, positivista |
| - Unidad de mente y materia | - Separación de mente y materia |
| - Moral | - Libre de valores |
| - Espiritual | - Mecánico: investigación científica, hipótesis, leyes |
| - Basado en observación empírica y acumulación de hechos por ensayo y error | - Basado en la experimentación, sistemática, deliberación y acumulación de hechos. |
| - Basado en datos generados por los mismos usuarios de los recursos | - Basado en los datos generados por un grupo de investigadores de alta especialización |
| - Basado en información diacrónica (desarrollo histórico de la misma) ej. serie de información de un lugar específico. | - Basado en información sincrónica (con relación a un tiempo determinado) ej. series en corto tiempo sobre un área en particular |
| - Su objetivo no es controlar la naturaleza | - Su objetivo es controlar la naturaleza |
| - No se preocupa por principios de interés general o aplicabilidad | - Su objetivo es construir teorías (principios generales y aplicabilidad) |
| - Limitado en su capacidad de verificar predicciones. Reconoce la llegada de ciclos más prolongados | - Mayor capacidad para verificar predicciones. Ciclos de corto plazo. No muy buen análisis de largo plazo |
| - Lenta e inconclusa en términos de velocidad con la que se acumula el conocimiento | - Más rápida y selectiva en la recolección de la información |
| - CEI es un sistema integrado de conocimiento y de creencias | - CCE es solamente un sistema de conocimiento y práctica |
| - CEI tiene un extenso contenido social: <ul style="list-style-type: none"> ● Simbólico a través de historia oral, nombres de lugares y relaciones espirituales ● Una cosmología o una visión del mundo ● Relaciones basadas en la reciprocidad - Obligaciones tanto hacia los miembros de la comunidad y otras criaturas como el manejo de los recursos de instituciones comunales, basadas en el compartir del conocimiento y su significado | |

Fuentes: Prieto A., Margarita G. (2004). *Conocimiento indígena tradicional: el verdadero guardián del oro verde*. Adaptado de Fikret Berkes, "Tradicional ecological knowledge and its relevance to sustainable development." En: *Traditional Ecological Knowledge. Concepts and Cases* (editado por Julian T. Inglis, 1993; pp. 4, 5 y 57).

2.4. La cultura: un elemento dinámico y en permanente metamorfosis

La concepción de conocimiento indígena como producto de una compleja red de relaciones sociales e históricas (Leff, 1998; Sillitoe, Dixon y Barr, 2005), conduce a la necesidad de amoldar su marco de análisis desde una perspectiva de cultura como el soporte o brújula orientadora central de la sociedad. Desde este posicionamiento se la puede entender (la cultura) como “el conglomerado de conocimientos que una nación o pueblo tiene a su disposición. En este contexto, ella conforma la base para que un solo individuo entienda a una sociedad y sepa conducirse en ella. Es el mecanismo de supervivencia grupal que se mantiene por medio de prácticas o actividades culturales” (Rivera, 2006: 132). Esta idea conduce a la percepción del conocimiento indígena como algo que no puede ser aislado de las prácticas productivas que los hombres procesan cotidianamente al interactuar con la naturaleza para producir bienes culturales y bienes de consumo convencionales, o lo que es lo mismo, una idea de cultura “como el resultado observable de la actividad humana, no como una serie de elementos, representaciones y valores simplemente disponibles y que, según algunos, determinan el actuar humano” (Gasché, 1996: 475), pues a través de ella se activan los conocimientos colectados por un sujeto histórico, al tiempo que sale enriquecido cualitativamente de tal proceso, permitiendo la evolución incesante de la sociedad. En este orden, el mismo Jorge Gashé (Ibid: 536) establece que

El conocimiento Indígena ya no aparece como un bien almacenado y guardado en un sitio _la cabeza de los actores o los libros_, sino como un factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompaña la actividad) y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y las actividades de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio.

Vistas las cosas desde una relación hombre-naturaleza, por otro lado, este concepto (cultura), históricamente se ha movido desde dos líneas irreconciliables a veces, y otras, desde una coexistencia simultánea, las cuales los antropólogos culturales denominan monismo cultural (visión biocéntrica) y dualismo cultural (visión antropocéntrica) respectivamente. En este sentido

El primero sustentó las ideas renacentistas que definían a la naturaleza y a la humanidad como partes de una esencia divina única y en constante movimiento. El hombre se entendía como uno con el cosmos, por ende, el conocimiento de la astronomía, las matemáticas, la música y la metafísica eran parte del proceso de entendimiento de la cadena divina de la vida.

En contraposición, en la modernidad surge la idea dualista: humanos y no humanos, la separación entre arriba (la metafísica trascendental) y abajo (los humanos, los hechos científicos y los ciudadanos).

[...] De tal forma que la naturaleza puede llegar a tener una variedad de valores, pero siempre bajo la concepción dual de naturaleza-cultura: las imágenes sobre la naturaleza tienen en común la idea de una entidad externa que escapa al orden cultural y racional, a los cálculos instrumentales de gobernar la naturaleza implican procesos de control, transformación, contabilidad y dominación de lo natural (desde los bosques-jardines a los instintos biológicos) con el fin de transmutarlo en una categoría del conocimiento (una categoría científica)” (Ulloa, 2004: 98-99).

Desde el objetivo central de la presente propuesta (articular dos prácticas soportadas desde dos modelos de aprehensión del universo para acceder a los conocimientos escolares dentro de escenarios didácticos en situación de contacto cultural), es como se impone precisar los márgenes comprensivos del concepto cultura, para de ese modo trazar el derrotero por donde se moverá el presente análisis. En este tenor, la cultura pretende ubicarse desde una visión holista, complementaria y dinámica, similar al formato cosmovisional de los pueblos indoamericanos, buscando alejarse lo más posible de los centros gravitacionales del dualismo cultural victoriano, implicando de paso la búsqueda de una interrelación de las ontologías, para de esa manera pensar nuevas formas de acceso a los recursos naturales y, por añadidura, nuevas concepciones acerca de los humanos y los no humanos (Blatter, Ingram y Doughman, 2001). En esta línea conceptual, se abren resquicios para acceder a nuevas formas de comprender la relación cultura-naturaleza, relación culturas originarias-cultura occidental, la relación entre el “nosotros” y los “otros”, en fin, una relación más interactiva entre los entes creados y no creados por el hombre, pues como dice Panikkar (2006b: 16): “La cultura es el mito englobante de cada cosmovisión en un tiempo y espacios determinados”.

Es necesario, entonces, reconsiderar el acto educativo, o sea, replantear la institución escolar en situación de contacto interétnico y revisar lo que tradicionalmente se ha entendido por educación en la telesecundaria (Salóm, 1995), en este caso en el contexto hñähñu. Pues hasta ahora, lo que ha logrado la educación formal impuesta por el estado nacional a los pueblos originarios ha sido un proceso de despersonalización del niño (Pardo y Achahui, 2006), en tanto su proceso de socialización comunitaria es cortado de tajo por la escuela y sometido a una dinámica de resocialización acorde a los cánones de otra matriz cultural, acabándose por desestructurar la forma en que inicialmente aprendieron a percibir y valorar su entorno, su sociedad y su historia. Es necesario, entonces, desde un plano local, pensar una propuesta

cultural al margen de los esencialismos epistémicos impuestos por las narrativas eurocéntricas a raíz de la conquista, situación que implica

‘...pensar a partir de las ruinas’ andinas y mesoamericanas, de la misma manera que el pensamiento europeo construyó un relato coherente a partir de las ruinas del pasado greco-romano. No se trata de recuperar la pureza y autenticidad de un ‘pensamiento andino o mesoamericano’ lo que estoy proponiendo, sino una manera de pensar a partir de las ruinas andinas y mesoamericanas que incorpore las ruinas greco-romanas tal como se exportaron hacia las márgenes del renacimiento europeo. Esto es, un pensamiento que se construya en los intersicios, en los entre-espacios engendrados por la expansión occidental (Mignolo, 1995: 27).

El análisis desde esta línea conceptual de cultura, entonces, prefigura la comprensión y aprehensión del universo étnico como algo que no se constituye por estancos de realidades ni mucho menos por una visión de naturaleza segmentada, sino que es un todo, una complejidad incluyente, una acción recíproca de mutua influencia. En ese sentido, se puede decir que el hombre aprisiona una fracción de naturaleza en su alma²⁶ al conocerla a través de una ineludible interacción en un espacio y tiempo histórico determinados, y producto de este proceso, la naturaleza es humanizada, por lo que al ser transfigurada en alma humana deja de ser “cosa”, y de ese modo, precisa de los mismos dones y rituales que los humanos dentro de un nuevo plano axiológico de relación, es decir, se produce un proceso de transfiguración recíproca hombre-naturaleza donde ésta es humanizada y el hombre es “renaturalizado” por medio de prácticas como el *hmihipänts’edi* entre entes sociales y sobrenaturales (en el pueblo hñähñu). Porque a final de cuentas, (y de ello están muy conscientes los pueblos originarios), la naturaleza puede existir sin el hombre, pero el hombre no puede vivir sin la naturaleza, por lo que es impostergable y vital comprender que

“la cultura es el complemento de los recursos naturales en los sistemas productivos campesino-indígenas; la cultura orienta el uso de los recursos, mientras que estos condicionan, hasta cierto grado, las opciones de vida del grupo étnico. Así concebida, la cultura es un recurso social, capaz de usarse destructiva o racionalmente, de perderse o desarrollarse” (Varese y Martín, 1993: 738).

²⁶ El concepto “alma” entre los pueblos etnoamericanos y, en particular en el hñähñu, se diferencia de la connotación asignada en la concepción occidental. En el pueblo hñähñu, se considera que el alma y el *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimiento) son originados por el *mui* (estómago o centro del cuerpo), que a su vez se deriva del término ‘*bui*’ (vivir, el que vive, el que habita, o lugar habitado, un lugar de vida). Por ello, “en verdad la ‘pérdida del alma’ es susceptible de provocar un resultado fatal, es el corolario de la desaparición del soplo: el alma sale por la gran boca (*ra ntähi mpo mbui ra tände*)” (Galinier, 1990: 626). En este sentido, entonces, el alma es parte inherente del cuerpo o centro del cuerpo que es el *mui* (estómago) para este pueblo, con lo que viene a reafirmar lo que sostiene Medina (2001: 106) de que “en las concepciones de los pueblos mesoamericanos no existe la separación entre cuerpo y alma que introduce el cristianismo de los colonizadores; por lo tanto, en el cuerpo se conjuga, muy densamente, organismo, pasión e inteligencia”.

Estas expresiones simbólicas relacionales hombre-universo comunes en los pueblos mesoamericanos, entre ellos el hñahñu, generan al mismo tiempo aprendizajes en las nuevas generaciones, ya que “en la convivencia comunitaria tiene un lugar importante la enseñanza de los ancianos, a quienes se consideran ‘hombres sabios, elegantes’...” (según un joven tzeltal citado por Gómez, 2003: 269), por lo que estos saberes no son presentados en formatos compartimentalizados al estilo de los de tipo institucional que distinguen los sistemas escolares formales, sino que son presentados a través de prácticas repetitivas como característica básica de transmisión de los aprendizajes comunitarios desde unos estilos étnicos de apropiación del mundo (Sillitoe, Dixon y Barr; 2005; Leff, 1998), mismas que se basan fundamentalmente en la oralidad, la experiencia social mancomunada, y por lo tanto, componente indisoluble de las tradiciones culturales; en este orden, entonces, estos formatos cognoscitivos hayan su cohesión y sustento en la cosmovisión contextual, pues son saberes que se nutren desde los ámbitos naturales, socioculturales y sobrenaturales (Castañeda y Alberti, 2005).

Aquí se procesa un formato de aprendizaje vivencial directo, o sea, del fenómeno concreto a la estructura cognitiva del infante, situación que se produce como consecuencia del holismo perceptual característico del pueblo indígena. Esto se produce gracias al hacer en conjunto con la comunidad, de ser parte del hecho por conocer, pues el niño no es segregado en función de su edad, del cúmulo de conocimientos colectados, ni mucho menos porque el adulto pueda ser más diestro que el aprendiz sobre un determinado proceso cognitivo o procedimental. Significa que aquí se es parte y co-constructor de las estructuras discursivas y cognitivas que tales procesos van generando²⁷, pues no hay necesidad de descodificar

²⁷ En los rituales sincréticos religiosos de la comunidad, los niños son partícipes voluntarios para el despliegue de los ritos y festividades. Se ofrecen para tocar la campanita que en todo momento acompaña al evento, o también, para llevar el ramo de flores y velas en un vaso o recipiente de los muchos que engalanan la ocasión, llevan a cuestas el santito, y ya para el cierre o culminación del acto religioso, una pareja (niño y niña) son los encargados de bailar el huapango inicial para purificar y sacralizar el evento, “porque los niños son puros e inmaculados, son los indicados para purificar, bendecir y santificar todo lo que nos rodea, de lo contrario, podría suscitarse cosas malas, como peleas o hasta sucesos de sangre”(Palabras de Don Vicente González, obtenidas el 4 de julio de 2008 en Nicolás Flores, Hidalgo; traducidas del hñahñu al español por el autor). Por otro lado, en un ejercicio de contrastes entre un evento de esta naturaleza (mágico-religioso), y otro de tipo cívico-escolar (hombres a la bandera), se observó que en el primer evento, con duración aproximada de 50 minutos, la totalidad de los niños permanecen atentos y concentrados en el despliegue del proceso, siguen con la mirada paso a paso las acciones que los adultos ejecutan para el traslado del encargo de la fiesta religiosa de un mayordomo (*Zi mepâte*) a otro (*Zi mponi*), no se produce interrupción sonora-verbal o acciones de “travesuras de niños” por agotamiento o aburrimiento interrumpiendo el ritual, por lo que no es necesario llamadas de atención o alguna

conceptos para ser transpuestos de un escenario a otro, por ello aquí los aprendizajes logrados son los más accesibles, funcionales y significativos, tanto para fortalecer la cohesión simbiótica hombre-naturaleza como para facilitar la marcha de la sociedad como totalidad; en esa medida, entonces, la cultura se constituye en un recurso social (Varese y Martín 1993).

2.4.1. Formas multifacéticas de convivencialidad entre culturas: una realidad contemporánea

La presencia contemporánea de variadas formas de contactos culturales, con frecuencia conduce a una intrincada polisemia conceptual para nombrar de alguna manera a estos estilos de asociación entre agrupaciones humanas presentes a lo largo del devenir histórico. Es así que Días-Couder (1998) entiende estos formatos de contacto entre culturas desde tres dimensiones básicas de diversidad, que son: diversidad cultural, diversidad lingüística y la diversidad étnica.

Williamson (2004: 24) sostiene que los conceptos de diversidad y pluralismo cultural, “constituyen un paradigma amplio, genérico, que se opone a la noción de homogeneización y etnocentrismo culturales respectivamente y en el cual el discurso de la EIB²⁸ y del Multiculturalismo encuentran un sustento conceptual, ciudadano, cultural y pedagógico particular”. Esto significa por consiguiente una multipolaridad de contactos entre actores sociales con códigos referenciales de variado origen, pues “en cada encuentro de personas y culturas se ponen en marcha procesos dinámicos de cambio en la realidad de unos y otros, donde los valores y las costumbres de origen se modifican al entretenerse, en mayor o menor medida, con aquellos que el otro trae a la relación” (Bermúdez, García de Castro, García *et*

otra vía de reconvencción de algún adulto hacia el menor para permitir que concluya el evento. En lo que respecta al evento cívico-escolar, evento que por lo general dura de 15 a 30 minutos, dos profesores pertenecientes al entorno hñähñu aducen actos de indisciplina en el transcurso de tal acto: “platican, se pellizcan, se patean, se sientan en el piso aunque estén en posición de saludar, y ahí va uno de un lado a otro para reconvenirlos, y a veces ni así hacen caso”. Esto mismo sucede en otro entorno estatal, donde por lo general, después de los honores, se reparten las “comisiones de castigo” a cuatro, cinco alumnos o hasta a grupos enteros por “irreverentes con los símbolos patrios”. Filmaciones en trabajo de campo, 2006, 2008 y 2009; diálogos con la Profesora “Mariana” y Profesor “Venancio” de la región hñähñu de Nicolás Flores (diálogos sostenidos el 11 de julio de 2008; y 17 de julio de 2008, Nicolás Flores, Hidalgo); el último episodio, es producto de las experiencias personales como profesor de telesecundaria en el Estado de Jalisco.

²⁸ EIB: Educación Intercultural Bilingüe, un modelo educativo de y para el pluralismo culturales en la mayoría de los países latinoamericanos con población étnica, *Cfr.* Schmelkes, (2004a y 2004b); De la Peña, (1998 y 2002) y Bertely, (1998).

al., 2002: 55). En la diversidad se procesan también dinámicas de complementariedad entre las personas, pues en un contexto multicultural “necesitamos del otro, ya que es en la confrontación con él, en el principio de la alteridad, donde encontramos nuestra identidad” (Ibid, 55), por lo que el contraste, la confrontación y la diversidad pueden constituirse en canales de intercambio y crecimiento. Esto podría ser muy útil, sobre todo para el presente interactivo donde se presenta una amalgama de culturas, potenciadas por una incesante movilidad de las ideas y la fuerza laboral producto de la globalización económica. Como signo inequívoco de esta mundialización, dentro de esta coyuntura histórica global, entonces, es importante entender a la diversidad como

la coexistencia de sistemas culturales distintos. Pero también puede comprenderse como la necesaria convivencia de varios enfoques doctrinales de carácter comprensivo (filosóficos, religiosos, políticos, etc.) que permiten a los hombres construir (no obstante pertenecer a un mismo sistema cultural, por ejemplo la civilización occidental) distintas visiones del mundo, de los fines de la existencia y concepciones de la que para cada uno de ellos constituye la “vida buena” (Díaz-Polanco, 2006b: 17).

La diversidad lingüística, por otro lado, es una condición que la mayoría de las naciones latinoamericanas ya tenían cuando los europeos llegaron a este subcontinente, pero que por razones de una cierta simetría entre los pueblos mesoamericanos, la dinámica absorbente de una sobre la otra era mínima. Sin embargo, con la conquista, esta situación cambió radicalmente, pues cuando

dos culturas en contacto no son igualitarias sino que una de ellas es dominante o más agresiva que la otra o tiene algún rasgo como una religión muy fuerte, las influencias tienden a ir en un solo sentido: de la lengua que es el vehículo de esa cultura dominante. O de alguna manera más poderosa, hacia la lengua hablada por los portadores de la otra cultura, con muy poca o ninguna influencia lingüística en sentido contrario. Esto se observa en las numerosas situaciones de contacto entre lenguas habladas por portadores de civilizaciones literarias avanzadas, a menudo metropolitanas, por un lado y lenguas de pueblos indígenas de muchas partes del mundo por el otro (Wurm, 1997: 20).

De ese momento a la fecha, se configuran políticas de subyugación lingüística y étnicas sobre los pueblos originarios de América, y en el caso de México, éstas han formado parte de las políticas educativas institucionales de intrusión extraculturales desde la génesis misma del Estado liberal en el siglo XIX. Estas metanarrativas impuestas por los sectores hegemónicos, sobrevivieron con pocas mutaciones a lo largo de las incontables pugnas por el poder entre liberales y conservadores desde el México postindependiente, y tal confrontación se prolongó, incluso, hasta el siglo XX, ya con otras variantes político-ideológicas. Sin embargo, ya para finalizar el segundo milenio, surgieron voces alternas que clamaban por

una reorientación de los indigenismos integracionistas latinoamericanos, los cuales, para entonces, ya habían consolidado todo un cuerpo teórico conceptual. Algunas de estas voces alternas acudieron al constructo conceptual de la posmodernidad, sobre todo cuando aquellas empezaron a “criticar las empobrecidas y falsas consecuencias desprendidas de una teoría de la modernidad según la cual es verdad que la sociedad se basa en una sola identidad hegemónica”(Cimet-Singer, 2007 : 18). Esto trajo como consecuencia el surgimiento de movimientos reivindicativos desde distintos sectores indígenas, los que pugnaron en la década de los setenta por un proyecto bilingüe-bicultural con miras a contrarrestar la imposición del castellano como expresión del monoculturalismo liberal, sobre todo en educación básica. Entonces, desde el imperativo de un esquema escolar donde se pretende confluyan formatos multiculturales formativos,

la diversidad debe entenderse tanto en su aspecto pedagógico como político. Se debe mejorar el aprendizaje y ampliar la funcionalidad de los idiomas indígenas, junto con considerar los aspectos etnopolíticos de subordinación y exclusión que han afectado el uso de estos idiomas. Si se piensa revitalizar las funciones comunicativas de un idioma se debe necesariamente estandarizar para su uso institucional, funcionando como lengua de instrucción en las escuelas (Fernández, 2005: 14).

En ese sentido, en México, actualmente se observa que las lenguas vernáculas cuando son utilizadas en la escuela sólo cumplen un papel instrumental, pues su uso es para facilitar el aprendizaje del español, de tal forma que, como dice De la Peña (2002: 50), se puede hablar de un bilingüismo pedagógico donde “todavía se define sobre todo como un ‘bilingüismo sustractivo’ (en el que una lengua se enseña, paradójicamente, para hacerla desaparecer) y no como ‘bilingüismo aditivo’ (en el que una lengua se enseña para que pueda usarse además de otra u otras)”. Esto trae como consecuencia que la escuela en estos contextos se comporte como “un espacio prioritariamente monolingüe en la lengua dominante, ya que la lengua castellana, aun en muchas escuelas bilingües, es la única lengua de instrucción e interacción continua entre alumnos y maestros” (Coronado, 1997: 135). Por ello, es necesario el diseño de un escenario multipolarizado donde hablar de diversidad implique reconocer que “el problema del otro, no es sino el problema de uno mismo” (Bermúdez, García de Castro, García et al., 2002: 55), pues de lo contrario, los intentos por insertar cosmovisiones alternas en el currículo institucional, no pasarían de ser la cara benigna de una discriminación soterrada, o sea, una estrategia absorbente y asimiladora de las múltiples culturas a través de

los imanes socioculturales hegemónicos, “para atraer, desplazar y disolver a los grupos diferentes” (Díaz-Polanco, 2006a: 97).

Pensar la diversidad étnica en la época de la interactividad de las culturas, es pensar en la reconstrucción de las identidades étnicas, pues actualmente, el concepto de lo étnico como unidad cultural asentada sobre una territorialidad inamovible, una lengua primigenia aséptica de otras expresiones lingüísticas, una historia estática, uniforme, no compartida, y una monoreferencialidad como memoria colectiva han dejado de ser tangibles en la época de hibridación de las culturas (García Canclini, 2004).

Por ello, se sostiene que lo que caracteriza a un grupo étnico no son sus rasgos manifiestos como la lengua, vestimenta, cosmovisiones, sino la demarcación de sus fronteras étnicas que vienen siendo las diferencias que los propios pueblos originarios definen como de significación identitaria en la categorización de sí mismos y de los otros. En ese orden, es como se hace mención de la etnicidad como concepto que se relaciona con la autoadscripción a un grupo étnico y la adscripción étnica de los otros (Barth, 1976). Este proceso, además, no precisa de demarcaciones lingüísticas, territoriales o históricas para manifestarse en una persona con genealogía étnica, pues su particularidad y significación identitaria como parte de sí, la encuentra presente tanto dentro del perímetro físico-territorial de su cultura, como fuera de él; la etnicidad, entonces, “se relaciona con la adscripción del individuo a un grupo y que se va definiendo en la otredad, donde se comparan y *se distinguen de* y son *distinguidos por* los otros” (Rojas, 1999: 11).

En este orden de ideas, es necesario hurgar en los conceptos de lo multicultural y lo intercultural, pues son términos íntimamente relacionados con la diversidad cultural. Uno de los mayores logros de lo multicultural, en este caso, está el haber superado las restricciones etnocéntricas del monoculturalismo hegemónico imperantes hasta el segundo tercio del siglo XX, derivándose de ello su abierta promoción por la tolerancia entre culturas. Empero, entre sus limitaciones se encuentra el no reconocimiento explícito de los derechos de las minorías dentro de los estrechos márgenes político administrativos del estado-nación (Cervantes, 2006).

La interculturalidad, por su lado, aparece como un constructo de mayores alcances para fines de lograr una mejor convivencialidad entre variados formatos de interacción humanas, pues

se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias, promoviendo una actitud de respeto hacia las diversas culturas, remitida a un conjunto de principios: la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el abandono del autoritarismo mediante la construcción de una relación dialógica entre los distintos actores, el fomento de la comunicación y la flexibilidad en las relaciones sociales entre el mundo ‘occidental’ y los pueblos indígenas (Fernández, 2005: 9-10).

Una sociedad con estas características “asume la diferencia no sólo como algo necesario sino como algo virtuoso. Esta interculturalidad, que supone una relación, incluye también comprensión y respeto entre culturas. Como punto de llegada, como utopía creadora, no admite asimetrías” (Schmelkes, 2004a: 27). Con esto, el concepto de interculturalidad lleva a la noción de escenarios sociales de plena aceptación del otro como componente legítimo de la convivencia multipolarizada, con quien se construye un diálogo respetuoso, permanente y simétricamente enriquecedor; donde además, “sus” diferencias se constituyen en “mi” complementariedad para la construcción de un “nosotros” inclusivo dentro de una sociedad de utopías alcanzables. En otras palabras, una sociedad que acepta al “otro” y al “diferente” desde una discontinuidad de visiones culturales, está viviendo la interculturalidad, y de ese modo, ella se constituye en “la respuesta y alternativa al asimilacionismo” (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007: 92).

Aunque Montecinos, Williamson²⁹ y MckLaren³⁰ establecen grados de matices para lo multicultural, el pensamiento latinoamericano, y sobre todo, desde el discurso indígena reivindicativo, es más común el uso del término interculturalidad, pues

La EIB se visualiza como conquista indígena, por tanto componente de su lucha político-social, la multiculturalidad se entiende como conceptualización que permite un mejor estudio de la realidad pero no se levanta como bandera política [...]. La EIB es concebida no sólo en referencia a los indígenas, sino al conjunto de la sociedad, incluso desde los mismos pueblos originarios, sin embargo, el eje en definitiva se estructura en torno a lo indígena y sus relaciones con la sociedad global, esto se ve con mayor fuerza en países como Ecuador, Colombia y México donde la EIB se traduce incluso en sistemas o escuelas de educación indígena (Williamson, 2004: 26-27).

Aquí se va delineando una percepción de educación intercultural desde una dimensión bilingüe o hasta plurilingüe, pues la lengua es un bien intangible comunitario, y por ende, necesita de la sobrevivencia de una comunidad que la hable para que ella no desaparezca,

²⁹ Montecinos, C. y Williamson, G. (1996); en: *Educación Multicultural. Nuevos sentidos para la Pedagogía*, enuncia cinco enfoques para la Educación Multicultural que son: Educación para necesidades especiales y Culturas Diferentes; Relaciones Humanas; Estudios de Grupos Específicos; Educación Multicultural; y Educación que es multicultural y Reconstructivista Social.

³⁰ McLaren, P. (1997), en *Multiculturalismo crítico*, hace mención del multiculturalismo conservador; multiculturalismo humanista liberal; multiculturalismo liberal de izquierda; y, multiculturalismo crítico.

pues “cuando se extingue una lengua se muere no sólo parte de la historia y del patrimonio de la humanidad sino también y, sobre todo, un conjunto de saberes y conocimientos desarrollados, acumulados y transmitidos a través de miles de años...” (López y Kuper, 2000; 68). O sea que, cuando un idioma desaparece, no es por azares del destino, sino porque detrás de ese hecho está todo un propósito histórico, social y político deliberado de subyugación y etnocidio de un pueblo en contra de otro, o como dice Cimet-Singer (2006: 113), “la pérdida de los idiomas y de culturas no es otra cosa que una manifestación abierta de la continua erosión ética de decencia intergrupal”.

Vistas las cosas de ese modo, es como se puede aseverar que el surgimiento y auge de lo multicultural e intercultural en el ámbito europeo y latinoamericano, se produce en consonancia con un fenómeno inherente a la modernidad globalizada, misma que pone en predicamento la estabilidad humana, dado que

las políticas de la diferencia o del reconocimiento plantean la estrechez del modelo homogéneo vigente y la necesidad de replantear numerosos conceptos políticos. La multiculturalidad es un indicador de dónde se sitúan predominantemente los conflictos en nuestra sociedad moderna. Vista desde la perspectiva moral, el multiculturalismo muestra una elevación de la sensibilidad actual acerca de la vulnerabilidad humana en la modernidad (Mardones, 2001: 41).

De ese modo, la propensión hacia un modelo monocultural impulsado por las fuerzas del mercado, ha motivado una mirada intelectual de la modernidad desde fuera de los referentes hegemónicos, y más en consonancia con el paradigma mundial de la modernidad según Dussel³¹ (1997). Este y otros autores, han señalado que sí es posible pensar desde el exterior de las metanarrativas de la unisonancia eurocéntrica, para de ese modo escapar del efecto Giddens con su sentencia lapidaria que propone: “Desde ahora mismo, es la modernidad todo el camino, en todas partes, hasta el final de los tiempos” (Giddens, 1990: 168). De ese modo, los intentos por desmontar el narcisismo epistémico occidental inducido por la modernidad, han estado presentes en latinoamérica desde hace tiempo. Pero este movimiento se hizo más notorio a partir del último tercio del siglo XX, cuando se consolida un cuerpo teórico

³¹ Enrique Dussel, propone el paradigma mundial de la modernidad, en contraposición al paradigma eurocéntrico. Este sostiene que la superioridad europea surge en ese mismo continente a partir de la Edad Media, o sea, sin el concurso de otras regiones del mundo. Dussel, por el contrario, propone que Europa, sin tener una superioridad propia _y si la tuvo en algún aspecto no fue la causa de la modernidad_, por el descubrimiento de América en 1492, alcanzó una metamorfosis geopolítica que le dio una ventaja comparativa sobre el mundo chino y otomano-musulmán, desde donde acumuló durante los siglos XVI, XVII y XVIII suficiente potencial para superar a las otras culturas en el proceso de acumulación de capital, situación que vino a configurar los centros económicos, militares y tecnofinancieros actuales.

coherente, entre los que destacan la teología de la liberación con Falls Borda, las culturas híbridas de García-Conclini, la teoría de la dependencia haciendo énfasis en la urgencia de una ciencia social autónoma con Dussel, González Casanova y Darcy Ribeiro entre otros, sin dejar de mencionarse los trabajos de Walter Mignolo con la teoría de la modernidad/colonialidad.

La emergencia de estas propuestas alternas, y el auge de procesos reivindicativos identitarios entre los pueblos subalternos tanto de América como de Eurasia, denota el fracaso de los paradigmas victorianos en su intento por refuncionalizar una modernidad esencializada, por lo que se impone la emergencia de un modelo de convivencia más incluyente y de mayor tolerancia entre los hombres hiper-interactivos del siglo XXI, ya que se ha notado en las últimas décadas que

La obsesión por la identidad nacional o de una minoría podemos sospechar que surge, sin rebajar su legitimidad moral, como necesidad de compensar la globalización e instrumentalización de la actividad económica. Puede llegar a ser la defensa que ejercen ciertos grupos sociales, étnicos, lingüísticos, religiosos, etc., para resistir el empuje homogeneizador, mejor, para definirse e identificarse en un mundo o cultura donde no son reconocidos por lo que hacen, ya que son parados o son recludos en la marginalidad social o cultural, caso de pequeños pueblos o minorías (Mardones, 2001: 48).

Los intentos por resistir las pretensiones de esta modernidad globalizada, han hecho surgir otras ideas y conceptos sobre cómo entender el proceso conviviente entre las culturas cada vez más próximas del mundo actual. Es así como se hace necesario mencionar otras alternativas teóricas tendientes a superar los límites de la interculturalidad, toda vez que el prefijo “inter”, hace pensar en ideas de interrelación o intercambio, ideas que sugieren a su vez situaciones de generalidad, equidad, y reciprocidad (Corona, 2007); esto, en un mundo entrecruzado por infinidad de culturas cada vez más interconectadas por la mundialización de las informaciones, por lo que no hay culturas autocontenidas y autogenerativas, asépticas en su capacidad relacional y de apertura para con otras. Es de ese modo como surge una concepción de cultura como aquella capaz de englobar a “todos los elementos del entorno tradicional o contemporáneo que hacen posible situarse en el mundo, comprenderlo parcialmente, vivir en él y no sentirse amenazado o excluido” (Wolton, 2004: 33), pero también, y por lo mismo, cruzada por particularidades, diferencias y problemas específicos derivados de las condicionantes histórico-cosmológicas de cada una de ellas. No tomar en

cuenta esta realidad, con frecuencia conduce hacia un simulacro de interculturalización, donde a final de cuentas se acaba por reforzar los binarismos de los que habla Ribeiro (2007: 14), en tanto que estos han sido funcionales para preservar los esencialismos ideológicos y culturales de las élites, y en lo epistémico, estos “son indispensables para mantener las diferencias entre el conocimiento escolar y el no escolar: aceptable/no aceptable, útil/inútil, obligatorio/dispensable, etc.” Esto sitúa el problema como una perspectiva de convivencia no deseada por los actores culturales, pues esta es decretada por un discurso moral o jurídico desde la exterioridad hegemónica de una de las culturas en contacto y no producto de dialogar las diferencias consustanciales a la relación conflictiva entre ellas. Esta perspectiva, aborda

La interculturalidad como un problema en el que las diferencias, aunque toleradas, no permiten convivir bajo las mismas leyes concebidas unilateralmente. La relación armónica que imaginan los interculturalistas, son en realidad conceptos culturales yuxtapuestos que se repelen. El ‘medio camino’ entre la exclusión y la participación política igualitaria, se convierte en la visibilidad (exhibición), de las culturas diversas; aislados, sin intercambio, sin comunicación: un verdadero zoológico humano (Corona, 2007: 14).

Es de ese modo como aflora la idea de entreculturalidad, como un espacio intersticial entre dos o más culturas, espacio donde se posibilite un proceso de hibridez cultural (Bhabha, 2002), pues “entrecultura” es un concepto que “ nombra las relaciones políticas ‘entre’ sujetos distintos, en el espacio público. ‘Entre’ no sugiere acuerdo, compenetración o entendimiento; sugiere la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y al exponerse existen” (Corona, 2007: 13).

Entre los vacíos de las propuestas interculturales figuran sus restricciones al momento de abordar los conceptos de diversidad cultural y diferencia cultural, por lo que es urgente su desvelamiento a fin de precisar los alcances y límites de cada uno de ellos como instrumentos analíticos de otro intento de abordaje teórico. De ese modo, se puede entender que la

La diversidad cultural es un objeto epistemológico (la cultura como objeto del conocimiento empírico) mientras la diferencia cultural es el proceso de la enunciación de la cultura como “cognoscible”, autoritativa [*authoritative*], adecuada a la construcción de sistemas de identificación cultural [...] La diversidad cultural es también la presentación de una retórica radical de la separación de culturas totalizadas que viven inmaculadas por la intertextualidad de sus ubicaciones históricas, a salvo en el utopismo de una memoria mítica de una identidad colectiva única[...].

Mediante el concepto de diferencia cultural quiero llamar la atención sobre el campo común y el territorio perdido de los debates críticos contemporáneos. Pues todos reconocen que el problema de la interacción cultural emerge sólo en los límites de significación de las culturas, donde los sentidos y los

valores son (mal) entendidos o los signos son malversados [*misappropriated*]. La cultura sólo emerge como un problema, o una problemática, en el punto en que hay una pérdida de sentido en el cuestionamiento y articulación de la vida cotidiana, entre clases, géneros, razas, naciones (Bhabha, 2002: 54-55).

En este orden de ideas, es necesario superar la preocupación de la diversidad cultural al entender a los pueblos desde una concepción de cultura como algo estático, sobre todo al centrar la mirada en el sujeto como el portador primario de la cultura, con lo que se estaría en sintonía con las constricciones impuestas por los esencialismos étnicos amarrados a un centro cultural único, llámese modernidad occidental o llámese indígena-tradicional. Lo anterior, posiciona la necesidad de recalcar que “no existen culturas primarias, ya que todas las culturas implican un complejo proceso ambiguo y fluctuante, pero sobre todo, que la relación entre los indígenas y la sociedad mayoritaria está determinada por jerarquías y relaciones de poder” (Corona, 2007: 15).

Las diferencias presentes entre las culturas mexicanas, por ejemplo, son construcciones forjadas a través de una historia de relaciones conflictivas entre culturas interactuantes, sobre todo a raíz de la conquista de América. Con ello es posible nombrar la diferencia desde un constructo semántico ampliamente generalizable en el discurso cotidiano: “indio”, “natural”, “pagano”, “rarámiri”, “wixáritari”, “hñähñu”, buscándose con ello naturalizar las asimetrías subyacentes a las relaciones desiguales entre los pueblos. De ese modo,

La narrativa y la política *cultural* de la diferencia se vuelven el círculo cerrado de la interpretación. El Otro pierde su poder de significar, de negar, de iniciar su deseo histórico, de establecer su propio discurso institucional y oposicional. Por impecablemente conocido que pueda ser el contenido de una cultura “otra”, y por más anti-etnocéntrica representada que esté, es su *ubicación* como la clausura de grandes teorías, la demanda de que, en términos analíticos, sea siempre el buen objeto de conocimiento, el cuerpo dócil de la diferencia, lo que reproduce una relación de dominación, y es el motivo de recusación del poder institucional de la teoría crítica (Bhabha, 2002: 52).

Con ello se entiende que los pueblos indígenas como grupos sociales “distintos”, son productos de la discriminación y no preexistentes a ella, pues ni el anglosajón ni el hñähñu nacen distintos, sino que es a través de la enunciación como se va construyendo la mismidad y la otredad, condicionadas a su vez por las relaciones de poder. Esto resulta porque la enunciación por sí sola no es neutra, ella conlleva una carga valorativa binaria y a la vez oposicional. De esta forma

El “otro” no sólo ha sido un objeto de conocimiento para el pensamiento occidental, también la construcción occidental sobre el “otro” ha generado una manera de clasificar la diferencia a través de

relaciones específicas de poder. En la colonia, como un proceso de expansión del pensamiento occidental, se elaboraron diferentes narrativas para explicar dichas diferencias culturales [...] En la construcción de esa formación, los misioneros, los agentes del imperio, al igual que los antropólogos, ayudaron a construir la noción del “otro”. Por lo tanto, el pensamiento occidental ha usado la noción de la diferencia como un mecanismo de poder para marcar, asignar y clasificar al “otro” e imponer los regímenes coloniales (Ulloa, 2004: 261).

Uno de los ejemplos más claros sobre el particular, es lo que sucedió en el pueblo de Nicolás Flores, Hidalgo, un sábado de tianguis del año de 2008. Allí los presentes estaban enfrascados en una charla en hñähñu, muy al estilo de los vecinos del lugar. La plática estaba en todo su esplendor, haciendo referencia a pasajes de amores pretéritos, pues la mayoría de ellos superaban los cuarenta años: las cartitas de amor en la primaria y las “zurras” propinadas por el maestro(a) al ser descubiertos, los acuerdos “secretos” para verse con la amada en el pastoreo después del horario de clase, o al ir al manantial por agua con el *xoni* (cántaro), incluso las estrategias para juntos emigrar a la ciudad y poder casarse, esto después de la tan esperada clausura de salida del sexto grado, como último grado alcanzable en la región hasta principios de los años setenta. En fin, aquel escenario de “nostálgicos Romeos y Julietas” transpuestos del presente al pasado por medio de la magia del idioma hñähñu, abruptamente fue interrumpido al hacer su aparición un profesor del lugar, encabezando un grupo de “promotores del voto por la democracia y la justicia para el campesino”, integrantes éstos de un partido político procedentes de la Ciudad de Pachuca. Éstos, lenta y amablemente se fueron integrando al grupo inicial, “pues para que platiemos de lo que quieran, no de política, puede ser de los problemas de ustedes, cómo son las fiestas aquí en el pueblo, qué es lo que más siembran en sus milpas, o hasta de muchachas (esbozando una sonrisa sarcástica, como insinuando la temática de sus anfitriones al hacer ellos su presencia) que a todos nos gustan ¿o no?...” Después de cuarenta minutos de intentos por “interculturalizarse” los dos grupos, y aún con haber mandado traer los refrescos, cervezas y botanas para los ahí reunidos, costeados por los visitantes, el semblante, el calor étnico, los tonos de voz y la sonoridad natural de las risas, así como el ambiente festivo y afectivo de la charla a la llegada de “los promotores del voto por la justicia del campesino”, nunca volvieron a ser similares.

Este escenario mutante, puede ser un retrato más de que las diferencias internalizadas relacionales en el plano intercultural vinieron a manifestarse en presencia de los “otros”,

esos “otros” que no son hñähñu, pues aquellos son *mbóho*, catrines, que hablan en español, que no son del lugar, y si alguno también fue un “Romeo enamorado a su Julieta” en sus años mozos, fue en otro contexto desconocido; pero también, seguramente, esos “otros” valoraron de la misma manera a los del primer grupo: “Gente del lugar”, “hñähñu”, “reacios al diálogo”, en otros términos, se manifestó “una identidad que surge por oposición; que no puede afirmarse en aislamiento” (Cardoso de Oliveira, 2007: 55).

La articulación de dos epistemologías a través de la dinamización de dos prácticas culturales en una telesecundaria hñähñu, posibilitó abordar la interrelacionalidad de las culturas en los campos de una interculturalidad matizada, o si se prefiere, desde una entreculturalidad como tercer espacio, un espacio como ambivalencia en el acto de interpretación entre el Yo y el Tú designado en el enunciado, pues allí es donde “podemos eludir la política de la polaridad y emerger como los otros de nosotros mismos” (Bhabha, 2002: 59). Con esto, se pudo construir un espacio dialógico donde las diferencias son pensadas relacionamente en un marco de respeto de las cosmologías de cada pueblo conviviente, cuestión que pasa necesariamente por la no transgresión de las fronteras horizontales y verticales de cada cultura³² (Panikkar, 2006b). Esta posibilidad de lograr la hibridación de un espacio de trabajo pedagógico desde la articulación de dos epistemologías, puede lograrse a través del respeto de las dos visiones culturales que la componen: la de la cultura hñähñu y la de la cultura occidental, para de ese modo esbozar ese contexto de convivencia cultural del que habla Wolton (2004: 87 y 94), contexto donde

Se reconoce la heterogeneidad social y se intenta organizarla, afrontando la problemática de la alteridad [...] *Por sí sola, la expresión convivencia cultural es una revancha contra la violencia de la historia*, donde muchas veces los hombres pelearon en nombre de la identidad cultural. Ella supone dos principios complementarios: la idea de no jerarquía entre culturas y el reconocimiento de la importancia de los préstamos mutuos en tanto proceso permanente de negociación. Es el reverso del odio y del racismo, hija del universalismo.

De ese modo, al hurgar en el alma de ambas culturas simultáneamente, en un plano de simetrías consensadas, se flexibilizan las posiciones etnocéntricas, sean estas como adhesiones o como repulsiones irreflexivas para con una de las culturas; por ello, la idea del diálogo dialogal de Panikkar (2006b: 52) se constituye en una propuesta seria, ya que ésta

³² Sobre el particular, Panikkar (2006b: 31) establece que “las fronteras horizontales de cada cultura están determinadas por las culturas de los otros, mientras que las fronteras verticales no están establecidas por los otros, sino que proviene de la propia condición humana. Sólo reconociendo nuestros límites podemos no absolutizar nuestras convicciones y dar cabida a la escucha y a la eventual comprensión del otro”.

...presupone una confianza recíproca en un aventurarse común en lo desconocido, ya que no puede establecerse *a priori* si nos entenderemos el uno al otro, ni suponer que el hombre sea un ser exclusivamente lógico. El campo del diálogo dialogal no es la *arena* lógica de la lucha entre las ideas, sino más bien el *ágora* espiritual del encuentro de dos seres que hablan, escuchan y que, se espera, son conscientes de ser algo más que “máquinas pensantes” o *res cogitans* [...]

El diálogo dialogal presupone además la superación de la “epistemología del cazador”. Es decir, esa actividad dirigida a la caza de informaciones realizada por una “razón instrumental” separada del resto del ser humano y sobre todo del amor. El cazador debe matar o por lo menos herir a la presa capturada. Esta epistemología está separada de toda ontología, como ha sucedido en la Europa moderna cuando ha proclamado su “edad de la ilustración” porque creía en la Diosa Razón, la razón racionante.

2.4.2. Identidad y etnicidad en un mundo globalizado

La contemporaneidad global del siglo XXI, de hecho, en un grado o en otro, es un presente social ya multiculturalizado (Touraine, 1995) y estructuralmente vinculado a la economía mundial, situación reforzada a su vez por las potencialidades de la sociedad de la información. Esto ha derivado en una sociedad compleja que se caracteriza porque “al pluralismo intracultural generado endógenamente se añade una diversidad de procedencia exógena, la cual redundante en mayores dificultades para encajar socialmente las diferencias y articularlas en el ámbito político” (Pérez, s/a: 35). Este contexto ha obligado modificar las relaciones humanas y sociales, pues a mayor información, le corresponde más interacción y más movilidad entre los pueblos, y de ese modo, se acentúa la necesidad de reforzamientos de las identidades entre ellos, identidades cada vez más plurales y contradictorias, pues “para amortiguar el choque de la apertura al mundo, hacen falta raíces” (Wolton, 2004: 27).

Esta pluralización compleja adquiere rasgos de ubicuidad en el presente entorno mundial, y para el caso mexicano en particular no podía ser de otra manera, de tal forma que la unidad nacional que pasaba por la uniformización cultural propuesta por el liberalismo del siglo XIX y parte del XX, ha quedado como simple experiencia pretérita al surgir con ímpetu en los últimos años expresiones reafirmativas locales entre los pueblos originarios. Con ello, se observa cada vez más la reversión del proceso de “desindianización” mencionado por Bonfil (1989), el cual se expresa como una emergente etnogénesis, concepto que alude a la visibilidad de las adscripciones étnicas y locales producidas por la reafirmación identitaria que algunos componentes societales parecían haber dejado en el olvido, presionados por una compulsión homogeneizante desplegado por el estado nacional, y que se hicieron sentir con más ímpetu en la primera mitad del siglo XX en el caso mexicano. Es cierto que las lenguas étnicas, como el hñähñu, han sido uno de los componentes más golpeados (Lastra, 2000) por

una educación formal de corte monocultural impuesta en la región sede del presente análisis después de institucionalizada la revolución, pero también es patente que, a pesar de ello, los núcleos culturales más duros (López Austin, 1998) que identifican a lo propio y local (llámese complejos simbólicos rituales o los mismos modelos socioorganizativos autóctonos como el *hmihipänts'edi*) siguen resistiendo los resabios monocordes vasconcelistas que culpaban al “otro” y al “heterogeneo” del atraso civilizatorio del país (Aguirre, 1976; Gamio, 2006 y Vasconcelos, 2007). En ese sentido, esta etnogénesis como expresión de reetnización en contextos sometidos a una larga asepsia cultural orquestada desde el estado, puede implicar procesos de recuperación, actualización y/o revaloración de las formaciones cosmovisionales y lingüísticas entre amplios sectores sociales, situación que puede ayudar a recentrar las identidades locales que a la postre sirvan como puentes interculturales entre sectores más amplios.

Este propósito, necesariamente conduce al abordaje de la identidad como un concepto polisémico y de dinamicidad histórica de alta complejidad, ya que “la des-encialización de la identidad significa asumir seriamente todas las identidades” (Escobar, 2003: 75). Sobre esto, Miguel A. Bartolomé (2004) y Pujadas (1993) afirman que la identidad es un fenómeno procesual, cambiante e históricamente ligado a contextos específicos, por lo que la continuidad de los grupos étnicos se manifiesta por medio de las discontinuidades que hacen que esas mismas agrupaciones reelaboren su propia imagen. La dinamicidad y contextualidad de la identidad, entonces, no permiten imposiciones de modelos societales ahistóricos rígidos como fue común contra los pueblos originarios, así como tampoco petrificaciones ideológico-cosmovisionales entre las culturas, pues aunque lo central de estas prácticas persistan a través del tiempo, también sucede que van sufriendo transformaciones resistentes a los impactos aculturativos dinamizados desde escenarios culturales asimétricos, y de esa forma, se está hablando de lo que Bourdieu (1990) llama socialización de la subjetividad, donde las personas hacen suyas las representaciones creadas por su grupo. Estas representaciones, en palabras de Durkheim (1968: 48), vienen siendo “las formas en que una sociedad se representa los objetos de su experiencia”, pues son expresiones de la conciencia que reflejan la experiencia individual y colectiva de una sociedad inmersa en una determinada coyuntura histórica.

Antes de desvelar los alcances de la identidad étnica como concepto, es necesario comprender al grupo étnico según lo entiende Barth (1989: 11), o sea, como un tipo de organización que se caracteriza por:

1) en gran medida se autoperpetua biológicamente, 2) comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta en formas culturales, 3) integra un campo de comunicación e interacción, 4) cuenta con unos miembros que se identifican así mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden.

Desde esta caracterización es posible concebir a los grupos étnicos como categorías de autoadscripción y adscripción elaboradas por los mismos actores intraculturales, así como por las construcciones de origen extracultural. Eso significa que tales grupos

Persisten como unidades significativas solo si van acompañados de notorias diferencias en la conducta, es decir, de diferencias culturales persistentes. No obstante, cuando interactúan personas pertenecientes a culturas diferentes, es de esperara que sus diferencias se reduzcan, ya que la interacción requiere y genera una congruencia de códigos y valores; en otras palabras, una similitud o comunidad de culturas (Ibid: 18).

Con lo anterior, se van abriendo los resquicios para aprehender el concepto de identidad étnica, para lo cual es necesario acudir a la percepción de Cardoso de Oliveira (1976) que la entiende como la forma ideológica que adoptan las representaciones colectivas de un grupo étnico. Coincidente con la postura anterior, y más en consonancia con la concepción teórica de las ideologías, Vargas (1994: 96) sostiene que las identidades étnicas representan el

núcleo de los valores más significativos en términos de los cuales un grupo se representa por oposición a 'otros', expresan al mismo tiempo los conflictos y contradicciones de la estructura social y las representaciones _ciertamente colectivas_ que los grupos en confrontación elaboran de su propia situación de contactos por medio de categorías que establecen la oposición y la diferencia ((Ibid: 46)

Esto significa que el contraste y la oposición se constituyen en componentes indisolubles de la identidad étnica, toda vez que un escenario cultural monoreferencial resulta inviable y utópico; es de ese modo que este concepto (identidad étnica) puede relacionarse con el universo de las relaciones interétnicas que se forjan cotidianamente al interior de los pueblos originarios, tal como lo expresa Cardoso de Oliveira (2007: 54-55):

La identidad contrastante parece constituir la esencia de la identidad étnica, es decir, la base sobre la cual ésta se define. Implica la afirmación del *nosotros* frente a los *otros*. Cuando un grupo o una persona se definen como tales, lo hacen como medio de diferenciación en relación con un grupo o persona a los cuales se enfrentan. Es una identidad que surge por oposición; que no puede afirmarse en aislamiento (Cardoso de Oliveira: 2007: 54-55).

En ese sentido, cabe la necesidad de plantear los alcances y límites de los conceptos identidad y etnicidad, ya que con frecuencia se tiende a utilizarlos como equivalentes. Por ello es importante lo que sostiene Bartolomé (2004) cuando establece que la identidad hace alusión a procesos internos, en un plano más personal, o como un fenómeno cognitivo; la etnicidad, por otro lado, se refiere a comportamientos más colectivos; o sea que es la manifestación de la identidad a través de la acción, proceso que Cohen (1974) describe como la situación en que se expresa la interacción entre diferentes grupos culturales que conviven en un mismo entorno social y que se relacionan competitivamente, por lo que con frecuencia asume un estatus de confrontación interétnica. Podría decirse que implica diferentes estadios dialécticos interactivos entre ambos términos, pues la identidad puede transformarse en etnicidad en la medida que se va incrementando la confrontación interétnica, pues la etnicidad “posee una capacidad de definición contrastiva en la medida en que da que ser a diferentes actores sociales, señalando los perímetros que delimitan sus filiaciones (Bartolomé, 2004:76).

En este orden, Vargas (1994: 45) entiende la etnicidad como un concepto que “nos remite tanto a las relaciones estructuradas, en este caso entre los grupos étnicos indígenas y los sectores no indígenas representantes de la sociedad dominante, como a las representaciones y las ideologías que de estas relaciones elaboran los grupos en confrontación”.

Retornando a los campos de la identidad étnica, los formatos interactivos que construye una persona bajo situaciones de contacto interétnico se pueden percibir desde dos dimensiones de la identidad que a Cardoso de Oliveira le parecen cruciales: la dimensión contrastante y la dimensión relacional. La primera se define por oposición a las otras identidades con las que se interactúa en un contexto de relaciones interétnicas, o sea, hace alusión a los procesos de inclusión y exclusión que las personas configuran, los cuales soportan los presupuestos etnocéntricos a partir de los cuales se establecen las nociones del “nosotros” y de los “otros”. Este esquema perceptivo origina formas representacionales de sistemas valorales subyacentes a partir de donde se establecen las líneas de diferenciación de los “otros” (Cardoso de Oliveira, 1976), y con las cuales se van construyendo las propias categorías significativas de vida social, y que a final de cuentas son las que norman los comportamientos colectivos dentro de una cotidianidad marcada por la relación identidad/alteridad.

Si bien el contraste constituye para el antropólogo brasileño el atributo central de la identidad étnica, también acepta que su construcción implica un proceso de afirmación del “nosotros” por medio de la diferenciación de una persona o grupo en una situación de confrontación interétnica; una visualización del mundo desde su *ethos* cultural a través del cual juzga los valores de los otros y, a los otros. Este marco analítico (y aquí surge la segunda dimensión), permite a la identidad tener un carácter relacional desde donde la persona puede establecer una autoapreciación de sí en una situación interétnica, pues emerge de las relaciones concretas que los grupos establecen en una situación de contacto cultural. La naturaleza de estas relaciones pueden modular los grados de fricciones interétnicas para determinados contextos históricos y geográficos en particular, desde confrontaciones políticas, religiosas o de tipo comunal, que con frecuencia se observan dentro de los mismos grupos étnicos, hasta los de carácter abiertamente interétnicos, entre estos, pueden mencionarse los enfrentamientos entre ladinos y pueblos indígenas, muy comunes también en el pueblo hñähñu³³. En este sentido, el sistema de valores que subyace en la construcción de la identidad étnica puede ser visto “como un conjunto de representaciones colectivas que un grupo elabora de la situación de contacto en que está inmerso, en términos del cual se clasifica así mismo y clasifica a los otros” (Ibid: 23).

Desde este marco contrastivo y relacional de la identidad, es como este concepto puede amplificar los márgenes comprensivos del fenómeno de la convivencia intercultural dentro de una escuela telesecundaria del pueblo hñähñu, ya que se constituye en elemento potencial para fortalecer y fijar la etnicidad dentro de un escenario en situación de contacto interétnico de alta fricción como lo es la escuela, y los escenarios de asentamientos extraculturales nacionales y extranjeros como destino de los flujos migratorios étnicos. En este mismo plano analítico, los procesos de inclusión/exclusión, y los presupuestos etnocéntricos a través de los cuales se configuran las nociones del “nosotros” / “ellos”, delinean complejos mecanismos

³³ Entre estas fricciones sobresalen las de tipo religioso, así como los de carácter político dentro de un escenario de alta competitividad electoral en la región de Ixmiquilpan, sobre todo a partir de los años noventa del siglo XX. Pero las que han provocado fricciones trágicas han sido las que tienen que ver con despojos de propiedades comunales, como la que se hace referencia en el trabajo de Fernando Benitez (1991: 173): “matanza en Pueblo Nuevo”, suceso perpetrado en la década de los sesenta. Estos hechos también han sido novelados por algunos escritores afines al Valle del Mezquital, como región de asentamiento del pueblo hñähñu, una región donde “Tal vez (el sol) brille igual que en otros lugares. Tal vez. Pero las diez horas de su luminosa presencia no bastan para atenuar la miseria del indio”; *cf.*, Rodríguez, A. (2007: 16), *La nube estéril. Drama del Mezquital*, Ediciones Mayahuel.

psicosociales que facilitan la internalización de valores subyacentes a una identidad comunitaria, de tal forma que con ello el sujeto se siente “facultado” para juzgar los valores de esos “otros” desde unos lentes identitarios que su cultura le ha proporcionado, pues “a través de ‘nuestros valores no sólo juzgamos los valores de los otros sino también a los otros’”(Cardoso de Oliveira, 2007:55), y de ese modo, puede en un momento dado fortalecer su autoapreciación como componente de un determinado constructo cultural.

Otro de los elementos de la identidad étnica como reforzador del objeto del presente trabajo tiene que ver con los sentimientos forjados desde una pertenencia identitaria, o sea, aquellos sentimientos gestados desde un marco cosmovisional compartido y próximo que proporciona el calor, el color y el sabor de una comunidad. Porque la identidad no se procesa sin consecuencia subjetiva alguna para los componentes comunitarios, sino que su presencia y práctica produce afecto, ese

Afecto que despierta la presencia de otros con los cuales es posible identificarse en razón de considerarlos semejantes a nosotros mismos³⁴. Los indicadores de esa identidad generalizada podrían variar, pero su característica básica es estar dotados de un profundo contenido emocional. El encontrarse con un otro afín es un reencuentro con nuestra propia identidad, ya que supone participar en los valores y símbolos que la definen. Las formas culturales compartidas tales como la lengua, la historia o la religión, pero también un detalle en la indumentaria, la preferencia por ciertos alimentos, e incluso los modismos de un habla regional, se manifiestan como vasos comunicantes que vinculan individuos y reúnen colectividades a partir de sus contenidos emotivos (Bartolomé, 2004: 48).

Significa de ese modo que la afectividad es uno de los rasgos más subjetivos, pero también más visibles y perceptibles de la etnicidad, y también, posiblemente, uno de los elementos vinculatorios más fuertes entre los componentes étnicos en su relación con una matriz cultural

³⁴ Una de esas semejanzas identitarias tiene que ver con los mitos y leyendas construidas intracomunitariamente, en ese orden, Bartolomé (2004), hace alusión al trabajo de Greenberg (1987), donde (siguiendo la línea temática de Michael Taussig) refiere que el demonio entre los pueblos étnicos es una deidad importada, como un ente representante del capitalismo y además, es blanco y con todos los satisfactores económicos a su alcance (*ra sithu shi pē'tsq̄ ndunthi ra bojä*: el diablo tiene mucho dinero). En este sentido, en la Región del presente estudio (Nicolás Flores, Hidalgo), según las versiones orales, “El diablo tiene mucho dinero, por eso don ‘Lencho’ iba con él (el diablo). Dicen que conocía una puerta secreta allá por la barranca del Calvario. Movía una piedra, se abría un enorme portón y entraba a unos cuartos y salones muy lujosos, había mucha pero mucha comida, vinos en abundancia, música, o sea fiestas y comilonas hasta hartarse, y todos muy elegantes: tanto catrines como catrinas. Después de días regresaba con pacas de dinero y todo perfumado. Hasta nos invitaba un aguardiente en la tienda de Don Dari”. Versión oral recogida en una reunión comunitaria un día de plaza (día de mercado semanal) en el pueblo hñähñu de Nicolás Flores: 8 de marzo de 2008, traducción del idioma hñähñu al español por el autor.

específica, ya que “supone la construcción de un yo y de otro generalizado afectivamente próximo, ya que es la conciencia posible que refleja la membresía en una colectividad” (Ibid: 49). Una membresía que con su contacto, vivencialidad, ejercicio e inmersión, recentra al individuo dentro de un vórtice identitario compartido, situación que según Epstein (1978) se manifiesta en términos de lealtad y pertenencia. En este sentido, siguiendo el concepto de *habitus* desarrollado por Bourdieu (1990), aquí se hace mención que la subjetividad socializada al plasmarse en discursos, imágenes y conductas, es como las representaciones colectivas se tornan en eventos sociales observables, por lo que este efecto subjetivo de la etnicidad también puede percibirse objetivamente en el despliegue de las prácticas culturales más representativas de la comunidad, sobre todo a través de las formas como las personas se relacionan con aquellas, así como los grados de inmersión en ellas.

La carga afectiva y emotiva que conlleva la pertenencia identitaria para el contexto del presente estudio, se expresa en la cotidianidad comunitaria: en las fiestas de tipo religioso-sincréticas, en las transacciones comerciales el día de “plaza” o tianguis los sábados³⁵, y hasta

³⁵ Aquí es pertinente traer a colación el significado de “ir a vender” al tianguis, o un día de plaza los sábados (*ntai nsabdo*) en el pueblo de Nicolás Flores, Hidalgo. Es así que dentro de la relación étnico-afectiva entre el investigador y los concurrentes a este tianguis sabatino, a través de los diálogos registrados, se percibe que el fin último de concurrir a este espacio donde debería procesarse primordialmente los trasiegos mercantiles con fines de acumulación, no son precisamente para propósitos mercantiles en el sentido clásico del término. Para la población de estos entornos, el tianguis es más un espacio de socialización y de fortalecimiento de los nexos afectivos intracomunitarios, tal como lo menciona Julio de la Fuente (1977: 53) al hablar de este espacio público, donde “no solamente se compra y se vende, sino que se cambian noticias, se renuevan o se establecen amistades, y son verdaderas reuniones sociales”. De ese modo, los fines de la comunicación que se produce en este espacio van enfocados más hacia la socialización del acontecer cotidiano que para la extracción de una plusvalía en una relación asimétrica entre la oferta y la demanda. Esta idea, por otro lado, se confirma cuando se observó que incluso antes del “inicio de la venta”, “los vendedores” suelen obsequiar parte de su mercancía al “cliente”, ya sea una fruta, un taco de barbacoa, o un tamal de carne (*thengö*) o de frijol (*thedi*), o incluso un trago de pulque, esto para reforzar esos vasos comunicantes afectivos entre miembros de una misma etnia (Bartolomé, 2004). En esta misma línea de ideas, también se observó que cuando por alguna razón “no se vende la mercancía”, los dueños la regalan entre sus amistades o concurrentes, sin hacer alarde de “su altruismo”. Este reciprocarse mutuamente a través del *hmhipänts’edi* en este espacio, es otra manera de reforzar la mismidad a través de la entrega de una parte del “yo” para el “otro”, porque en la medida que cuida el *nzaki* (energía, vida, afecto, conocimiento) del “otro”, en esa medida cuida el mío en lo personal. Por eso es común el compartir un mismo tamal, un mismo jarro de pulque, una misma cerveza, o un licor en una misma botella de refresco de coca (*un topo*) entre dos o más personas (¡un verdadero sacrilegio para las reglas de urbanidad occidentales!); aquí, quizá las ancestrales carencias fueron las que obligaron a compartir persona a persona lo poco que se tiene, pero lo más visible de estas prácticas afectivas, es que refuerzan ese cúmulo de vínculos psicosociales generados desde una común matriz cosmovisional.

Por su relevancia, se transcriben literalmente algunos diálogos registrados en el trabajo de campo que pueden perfectamente ilustrar lo expuesto (I: Investigador; C, M y A, son las letras iniciales de los nombres de algunas de las personas con las que se dialogó):

I: *Ki hats’i nda Calo, te shi gui pa* (Buenos días Don “Carlos”, ¿qué trae para vender hoy?).

en los albures y bromas entre amigos. En este orden de ideas, es pertinente lo que sostiene Ribeiro (1970: 46) cuando afirma que “las etnias son categorías relacionales entre grupos humanos, compuestas más por representaciones recíprocas y de lealtades morales que de especificidades culturales o de razas.” Incluso se puede decir que la pertenencia comunitaria funciona como mecanismo de adscripción a un grupo ficticio de parentesco, el cual es formulado en un lenguaje parental simbólico expresado como *zi dada hyadi* (nuestro bendito padre sol), *zi nana xi'mhai* (nuestra bendita madre la tierra), o *ma zi xita* (nuestros benditos abuelos), en un sentido de pertenencia colectiva al hablar de los elementos naturales dadores de vida y de los difuntos en su día. De tal forma que los etnónimos, como formas de autodenominaciones grupales, expresarían sistemas clasificatorios y etnocéntricos que hacen alusión al grupo étnico propio como portador de la legítima humanidad: los *yoreme* o personas frente a los *yoris* mestizos y blancos (en Sonora); los *wixárika* que engloba a todo lo local frente a los *tewitéri* como los mestizos blancos o no pertenecientes al entorno comunitario (Jalisco); o el *hñähñu*, el que habla por la nariz, frente al *mbóho*, el catrín, el elegante y que habla en castellano (en el Valle del Mezquital, Hidalgo). De ese modo, “la capacidad convocatoria de la identidad se deriva precisamente de ese contenido afectivo, derivado de la participación en un universo moral, ético y de representaciones comunes, que la hace comportarse como una lealtad primordial y totalizadora” (Bartolomé, 2004: 48).

Al referir este mecanismo psicosocial a situaciones de contacto intercultural, también es cierto que esta categoría expresada desde lo afectivo-étnico se despliega con más intensidad cuando la persona “vuelve” a su entorno de origen y se halla “recentrada” dentro de su

C: *Ki hats'i shä, di hä ra ma zi ixi _tsi 'na, shi shä kuhi_, gue di 'youa pa Gä_ots'e rä yä k'uamba* (buenos días, cómo te va, pues traje unos duraznitos _mira, cómete uno, está muy rico [al tiempo que regala dos duraznos al investigador]_, pero ando aquí de menos para enterarme de algunos chismes).

I: *Ki hats'i nda Macia, te gui häb_ri 'ronjua, te ma gui pa* (buenos días Don Marcial, ¿ahora qué trae en su ayate, hoy qué va a vender?).

M: *Ki hats'i shä , gue di hä ra yä zi efe, ke Gä_öshä ra yä bede gekua ja ra tai* (buenos días, cómo estás, pues fíjate que traje unos efes _vainas con unos granos verdes comestibles, como de leguminosas, producidas de un árbol de las montañas_, pero vine más con el fin de escuchar la plática aquí en el tianguis).

I: *Ki hats'i nda Ave, ya Gä_tsoho ko rä sei* (buenos días, Don Avelino, ¿ya llegó con el pulque?).

A: *Ki hats'i shä, gue di hä na tu_ki, kera Gä_öshä ra yä trasista hua* (buenos días, traje un poco, tan siquiera para escuchar unos chistes por acá). *Gui tsi 'na zi trago* (¿te tomas un traguito? Al tiempo que ofrece a un servidor un recipiente conteniendo casi un litro de este derivado del agave regional, el cual _dentro de los estándares de la urbanidad delineada por el *hmihpänts'di hñähñu_ fue compartido con otros vecinos del pueblo).*

I: *Hähä, di jamädi* (claro que sí, muchas gracias).

Nicolás Flores, Hidalgo, 14 y 21 de junio de 2008; traducción del hñähñu al español por el autor.

universo primigenio, o también, estando entre los suyos cuando se vive en un contexto extracultural, sobre todo en el presente globalizado como promotor de una insesante diáspora cultural. En este caso (y sobre todo en contextos urbanos) también, es común que ante la presión de la sociedad nacional en pos de una homologación cultural, se tienda por asumir estrategias de mimetización con el propósito de amortiguar los efectos discriminatorios generados desde los discursos hegemónicos, sin que ello signifique la supresión absoluta de sus raíces, pues como dicen Martínez y De la Peña (2004: 94-95) al hablar de los otomíes de Querétaro establecidos en la ciudad de Guadalajara ya insertos en los ámbitos urbanos, estos grupos buscan reproducirse como comunidades morales “gracias a la resignificación de los modelos culturales vigentes en sus localidades de origen”. Aquí es donde estas comunidades se externalizan culturalmente a través de sus discursos, gestos, conductas, gustos y afectos, fuera de sus referentes comunitarios, o sea que por medio de estas prácticas “vuelven inteligible el mundo urbano al interpretarlo desde las categorías significativas con las cuales fueron socializados, pero estas categorías a su vez son negociadas y actualizadas al aplicarse a nuevas experiencias” (Ibid, 95).

Por ello, Cimet-Singer (2007: 17) sostiene que las minorías étnicas son las más propensas a portar una multiplicidad identitaria, esto, por las presiones monoculturales impuestas por la sociedad hegemónica. Estas presiones pueden expresarse sutilmente, por ejemplo a través de la educación, o por métodos violentos como algunos episodios etnocidas y genocidas desplegados en el México de la postconquista, así como por las experiencias del mismo tipo padecidas por el pueblo judío en su larga historia de diáspora. En este orden, esta autora subraya que los grupos subalternos como

miembros de una minoría saben que no ostentan nunca una sola identidad, sino un paquete múltiple que constantemente necesitan legitimar, justificar y modular. Con frecuencia se les acusa de tener lealtades dobles. En contraposición, las mayorías tienden a autodefinirse como grupos coherentes, con una identidad bien establecida y protegida, legítima, clara y, por ende, a salvo de cuestionamiento alguno.

Etnicidad y educación, en este contexto, por lo tanto, se relacionan como procesos concatenados, y obliga por consecuencia su abordaje desde una realidad de contacto interétnico, toda vez que la educación formal en la región lleva más de siete décadas de

presencia (De Mendizábal, 1947; Torres, 1987). En este sentido, si bien otros escenarios cotidianos también han facilitado contactos interétnicos como las iglesias (católica y evangélica), el movimiento comercial, la pretérita actividad minera, la migración y los eventos sociales como las fiestas cívico-paganas, lo cierto es que el papel que juega la escuela en este proceso es crucial, pues es un proyecto intencional y deliberado desplegado desde las entrañas del poder estatal, y diseñado, además, desde los lineamientos de una ideología y una filosofía hegemónicas predeterminadas; en este sentido, el sistema educativo representa el

conjunto de instituciones culturales integradas en el Estado cuya función es la de socializar o preparar a los sujetos para integrarse a la formación social y económica en la que viven, mediante la internalización de los valores y pautas de comportamiento de la cultura dominante en la sociedad. Visto como sistema de socialización el sistema educativo constituye un elemento de control social en manos de Estado, y un mecanismo por el cual imponen y difunde entre las distintas clases, grupos y sectores de la sociedad la visión del mundo dominante, para lograr la unidad ideológica y cultural de la sociedad a favor de su proyecto económico y político (Vargas, 1994: 108).

Esta realidad fue llevada hasta los núcleos comunitarios más alejados del país en la década de los treinta, como ejemplo de ello está la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), (Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo) sede del presente análisis, donde incluso el estado ejerció el poder de su “violencia legal” para inducir una escolarización forzada entre el pueblo hñähñu³⁶ en su empeño por homologar al México mestizo con el México pluriétnico, y esto, no como una ocurrencia aislada³⁷, sino como una situación normada institucionalmente. Entre los vestigios

³⁶ “Cuando yo tenía como 12 años, me mandaron por algunos días a la escuela hasta el pueblo (Nicolás Flores). Pero como empezaron las lluvias y había que preparar la milpa para sembrar, mi papá me dijo que ya no fuera para que le ayudara a trabajar, por esa sola causa lo mandaron apresar y estuvo detenido en el municipio. A las autoridades no les importaba la distancia (la comunidad de Agua Limpia está a tres horas de camino de la Cabecera Municipal) hasta el pueblo, ni la crecida de los ríos y arroyos en las lluvias, o si no tenías qué comer. No, nada de eso les importaba”. Diálogo con el Señor Epifanio Hernández Acosta de 91 años de edad, originario de la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; 8 de marzo de 2008. Traducida del hñähñu al español por el autor.

³⁷ En este sentido, la Señora Cirila Federico, el Señor Crecenciano Lozano y el Señor Ricardo Nabor Crisóstomo narraron experiencias de coacción del estado ante la poca disposición de sus padres o tutores para mandarlos a la escuela, o en el caso de los que sí estaban inscritos, por interrumpir su asistencia continua para integrarlos a las labores cotidianas de la familia: pastorear los animales, acarreo de la leña o acompañar a los mayores en las labores del campo. El caso del Señor Ricardo es más significativo, ya que lo mandaron a la escuela muy poco, recibiendo clases en el kiosco o debajo de un árbol de enebrot: “Yo aprendí a leer, escribir y hablar español solo, por la necesidad del trabajo allá en la ciudad de México; y sobre todo, cuando entré de *chaco* (soldado) en el ejército, fue donde me obligaron ir a la nocturna. De niño mi papá casi nunca me quiso mandar a estudiar que ‘porque la escuela es para los flojos y la gente de trabajo debe saber conducir la yunta, saber usar la barra y la coa, criar unos animalitos, plantar unos magueyes y saber rasparlos’, pero mírame, aquí ando todavía, no por eso me he muerto de hambre”. Diálogo sostenido el 19 de enero de 2008; traducción del hñähñu al español por el autor. En ese sentido, el poder establecido no ha entendido hasta la fecha el papel que

de esta política aún se encuentran algunos documentos rectores a nivel municipal³⁸, y que incluso en la actualidad aún siguen vigentes. O sea que un Estado laico, a través de sus misioneros plenamente racionalizados por la modernidad, se abrogó el derecho de finiquitar la tarea inconclusa de los misioneros escolásticos coloniales para erradicar todo vestigio de brujería y aficiones por lo diabólico entre los indígenas, esto, aun en contra de su voluntad e integridad como seres humanos, tal como sucedió en 1592 ante el rechazo de las comunidades hñähñu de la Sierra oriental del Estado de Hidalgo en contra de las congregaciones decretadas por los misioneros hispanos para fines de su evangelización

“No es sorprendente pues que estalle una profunda hostilidad contra tales medidas, que se traduce por el éxodo de las poblaciones otomíes hacia la región de Tutotepec. En oleadas discontinuas, estos movimientos se prolongaron durante todo el siglo XVII. Por añadidura, un millar de familias saldrá de esta misma región de Tutotepec para escapar a la política de “congregación”, rechazando al mismo tiempo la evangelización. A partir de 1593, las “justicias” de los pueblos “indios” reciben la orden muy severa de perseguir a los otomíes rebeldes y obligarlos a residir en las “congregaciones” que les han sido asignadas” (Galinier, 1990: 54-55).

Actualmente, el indigenismo oficial y la escuela traída por aquel bajo el enfoque liberal, se ha alejado de sus propuestas más ortodoxas derivadas de la antropología evolucionista (Morgan, 1977; Taylor 1977) que veían al indígena como al salvaje y al bárbaro que tenía que civilizarse para ganarse el derecho a ser tratado como un igual socialmente, de tal forma que se han adoptado otras estrategias integracionistas. Ahora este objetivo es promovido por otros medios, desde los que Díaz-Polanco (2006a: 97) llama estrategia *etnófaga*, un proceso que se inicia con el “abandono de los programas y las acciones explícitamente encaminadas a destruir la cultura de los grupos étnicos, y se adopta un proyecto de más largo plazo que apuesta al efecto absorbente y asimilador de las múltiples fuerzas que pone en juego la cultura nacional dominante”. Esto implica adoptar otros mecanismos más sutiles y más acordes con

el trabajo infantil desempeña en el mundo étnico al mirar el proceso desde una perspectiva de costo-beneficio muy a la usanza del economicismo de la modernidad, pues en estos contextos “ el trabajo de los niños indígenas al igual que muchos otros aspectos expuestos hasta el momento, también se encuentra permeado por la tendencia holista y además por su propia concepción y estrategias de socialización” (Rojas, 2006: 96), o sea que la visión indígena concibe al todo (antes que las partes) desde una función complementaria, desde la naturaleza (animales, plantas montañas) hasta los diferentes componentes sociales, en ese sentido el niño cumple un rol dentro de la sociedad al desempeñar una actividad acorde a su desarrollo físico-biológico-emocional, y con ello, complementa su proceso de socialización intracomunitaria.

³⁸ El Señor Arnulfo Saúz Escamilla, Presidente Municipal durante el periodo 1970-1972, sostiene que dicha disposición (obligar a los padres para que enviaran a sus hijos a la escuela) aún está vigente en la Ley Orgánica Municipal. La diferencia es que antes esta normatividad se aplicaba con mayor severidad que en la actualidad, donde los alcances de los derechos humanos ya han llegado hasta los municipios más alejados del estado de Hidalgo. Diálogo sostenido el 8 de marzo de 2008.

un interculturalismo funcional (Tubino, 2004) en boga entre amplios sectores de la intelectualidad orgánica local e internacional, ya que incluso algunos de los corporativos tecnofinancieros como el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional³⁹ llegan a adoptar políticas multiculturales funcionales a sus estrategias expansionistas. En ese sentido la etnofagia es la cara más bonita del asimilacionismo pues expresa

el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones nacionales ejercen sobre las comunidades étnicas. No se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación. La política indigenista es cada vez menos la suma de las acciones persecutorias y de los ataques directos a la diferencia, y cada vez más el conjunto de los imanes socioculturales desplegados por el estado nacional y los aparatos de hegemonía para atraer, desplazar y disolver a los grupos diferentes (Díaz-Polanco, 2006a: 97).

Esta absorción “benigna” de las culturas diferenciadas, últimamente ha venido adquiriendo un matiz de tolerancia y hasta de fomento de una diversidad, pero siempre dentro de los cánones establecidos por las instancias hegemónicas. En esto, el papel de los aparatos ideológicos del estado (los medios masivos de comunicación, la escuela, las iglesias de variadas denominaciones) son cruciales para maquillar el rostro y las intenciones de las hegemonías hoy globalizadas. En este nuevo escenario “interculturalizado”, la diversidad “se transforma en una forma de ‘unicidad’ que no molesta a la mismidad cambiante de la hegemonía blanca. La diversidad es una manera de ‘sumar’ culturas a un centro cultural ya dominante” (McLaren, 1998: 145).

2.5. Una forma de conclusión

Desde el momento que el objeto del presente estudio fue desarrollado dentro de los perímetros de un pueblo étnico hñahñu en la Sierra Gorda al norte del Valle del Mezquital, Agua Limpia (*T'as'ye*), entonces, se hace necesario hacer alusión al fenómeno de la convivencia entre culturas como la posibilidad de una recreación y re-creación cultural sobre las hebras entretejidas de un *'ronjua* (ayate) hñahñu (similar al sistema de crianza del infante arropado y confortado por este manto procedente de las fibras del agave hñahñu), el cual será sujetado de los extremos por los pilares históricos de dos comunidades milenarias (la

³⁹ Cfr. Nietschmann, B. (1985). Sandinismo y lukanka india, en: *Vuelta* núm. 107, año IX, México, Octubre de 1985. Aquí el autor menciona el papel que los *think tanks* norteamericanos en su vertiente étnica jugaron en el conflicto étnico contra el gobierno sandinista nicaragüense.

comunidad hñahñu y la comunidad universal). Con ello se busca consensar disposiciones hacia una relación dialógica entre visiones multipolarizadas; o sea, construir un espacio intersticial como zona de interfaz de las culturas donde sujetos distintos se expresen en un espacio público, esto, sin perder de vista el lugar que ocupa la alteridad (Acalman, 2002; Bhabha, 2002; Wolton, 2004; Fernández, 2005; Corona, 2007).

En función de otra de las líneas centrales del proyecto de buscar propuestas de trabajo desde la articulación de dos epistemologías como expresión de sus prácticas, es necesario buscar una relación entre los conceptos mencionados, esto como estrategia para confrontar al etnocentrismo y a la homogeneización (cultural, lingüística, cosmovisionales) característicos entre algunos sectores hegemónicos y, con ello, posibilitar encuentros entre personas y culturas en los espacios de alta intersección cosmovisionales (como las escuelas) donde son modificados valores y costumbres de origen al entretenerse una serie de encuentros interactivos (Díaz-Couder, 1998; Williamson, 2004; Bermúdez et al., 2005; Fernández, 2005).

2.6. Planteamiento de supuestos

-Una propuesta educativa que articule dos epistemologías desde sus prácticas: las prácticas escolares y las prácticas culturales _el *hmihipänts'edi* como formas de reciprocidad comunitaria y la lengua hñahñu_ para el abordaje del conocimiento científico (contenidos educativos institucionales), genera en el aula un escenario cultural más próximo y afectivo al contexto del alumno en la educación formal del pueblo hñahñu.

-Si en los escenarios educativos étnicos son incorporadas las prácticas curriculares y las prácticas culturales, se posibilitan ambientes escolares de mayor diversidad en la telesecundaria del pueblo hñahñu, y con ello, el alumno, con mayor facilidad podrá llevar (y valorar) su etnicidad a los escenarios sociales interactivos del presente global.

-Una formación desde la diversidad cultural se constituye en imperativo educativo institucional entre los pueblos mesoamericanos en la época de la globalización mundial.

Capítulo 3. Marco metodológico

El presente trabajo, se propone analizar qué prácticas culturales del pueblo hñähñu como conocimientos indígenas pueden ser articulados con las prácticas curriculares de la educación institucional (como conocimientos científicos), y de ello, derivar una propuesta de trabajo culturalmente más incluyente en el proceso de actividad conjunta profesor-alumno en la escuela telesecundaria de una comunidad hñähñu del estado de Hidalgo. En tanto que los alumnos _como parte constitutiva de una comunidad étnica_ son portadores de una cultura local, se trata, entonces, de un estudio descriptivo e interpretativo de las prácticas más representativas y significativas de la cultura hñähñu, las cuales fueron recuperadas para su articulación al proceso educativo como expresión de un diálogo entre saberes culturales (Leff, 1998), y con ello, prefigurar escenarios pedagógicos más interculturalizados en contextos de diversidad cultural, en este caso, en una telesecundaria del pueblo hñähñu.

Desde un atisbo de fundamentación epistemológica, se puede argüir que en los tiempos contemporáneos, cada vez más se prescinden de verdades y generalizaciones inmutables en el tiempo y espacio, pues “asistimos a la disolución de los discursos homogeneizantes y totalizantes en la ciencia y cultura. No existe narración o género del discurso capaz de dar un trazado único, un horizonte de sentido unitario de la experiencia de la vida, la cultura, la ciencia o la subjetividad” (Fried, 1995: 27). Por ello es necesario reafirmar que los conceptos de “validez única”, “precisión científica”, “objetividad”, “verdad”, han sido puestos en una perspectiva relativista desde donde se han sustentado estudios sobre procesos culturales que tienden más hacia la subjetividad de los actores que con procesos de alta precisión estadística y experimental como únicos criterios de veracidad. Sobre el particular, Harrison (2004) concluye que esta forma de entender a la ciencia trae como consecuencia tres implicaciones:

- Hacer patente el reconocimiento del potencial que tienen las soluciones locales, dado que las soluciones globales no son alcanzables.
- Reconocer la importancia del sujeto y la subjetividad, y;

- Reconocer la importancia de aceptar la validez de diversas metodologías en tanto que el discurso científico se ha diversificado y ya no se acepta la hegemonía de un único metadiscurso científico.

La relativización epistemológica de las ciencias que caracterizan múltiples disciplinas del saber contemporáneo, coincide con los objetivos del presente trabajo, pues no se pretende construir verdades generalizables y universales, ya que toda configuración histórico-social puede tener su propio tipo de conocimiento local (Díaz, Díaz y Filardo, 2005) como expresión de un estilo étnico de aprehensión de la realidad. Esto no significa, en modo alguno, que el conocimiento indígena no tenga validez para el entorno histórico-social y ecológico de su origen y presencia, pues es gracias a la generalización y aceptación colectiva de un determinado marco perceptivo y cognitivo de anclaje sociocultural como la comunidad entiende y se relaciona con el entorno circundante; de este modo, estas epistemologías autóctonas son tan legítimas y valiosas como sus similares derivadas de la ciencia racional para los contextos culturales occidentales, por lo que su fortaleza y pertinencia epistémicas están en función de su pertinencia cultural, y no desde modelos y paradigmas generados en contextos históricos ajenos. De esta línea, es como puede viabilizarse la idea de considerar las producciones cognitivas étnicas desde fuera de los marcos hegemónicos de un único metadiscurso científico (Harrison, 2004), para de ese modo, posibilitar conexiones epistémicas entre el referente geocultural y la producción teórica universal (Quijano, 1992; Mignolo, 1996), como mecanismos de fortalecimiento de la diversidad y multipolaridad culturales en los tiempos de la globalización mundial.

Desde los supuestos epistemológicos descritos, y de la premisa de que los conocimientos de los pueblos _sean indígenas u occidentales_ se visibilizan a través de sus prácticas y de su ejercicio (Gashé, 1996), fue como se decidió la aproximación al objeto de estudio desde la perspectiva etnográfica, o sea, una opción metodológica que admita las experiencias subjetivas de los actores implicados en la investigación _el investigador y los participantes_, ofreciendo una descripción o reconstrucción de los escenarios y grupos culturales (Goetz y LeCompte, 1988) intervinientes en el trabajo indagativo. Si la unidad analítica de observación gira en torno a las prácticas de dos culturas (la del pueblo hñähñu y la de la

cultura nacional de origen occidental) que se intersecan en el aula de la telesecundaria, entonces es importante focalizar la mirada en los actores comunitarios y escolares, y así describir “sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra” (Woods, 1987: 18).

La aproximación al campo comprendió la observación de dos unidades macro de análisis: la comunidad étnica hñähñu, y la escuela telesecundaria de la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), focalizada en el aula de segundo grado. En este orden, la comunidad hñähñu y sus prácticas culturales _el *hmihipänts'edi* y la lengua hñähñu_, denominado ámbito comunitario (véase cuadro número 8), se le abordó a través de la observación participante. Esta técnica lleva a la comprensión de la naturaleza de las prácticas y subjetividades comunitarias, pues su uso: a) facilita la percepción, preparando la comprensión de la situación y los escenarios donde se procesan las interrelaciones de los actores; b) tiene un gran valor psicológico, pues acostumbra a los miembros de la comunidad a percibir la presencia del observador, acabando por aceptarlo como propio; c) aumenta las oportunidades de observación; d) facilita el conocimiento de datos reservados para el grupo, los cuales no son difundidos con facilidad hacia personas ajenas; y e) permite el acceso al pequeño mundo de lo que se dice y se hace, ofreciendo juicios de conductas y comportamientos que por otras vías, no podrían ser obtenidos (Anguera, 1989). Es, entonces, una modalidad de observación exógena “en permanente lanzadera, que funciona como observación sistematizada natural de grupos reales o comunidades en su vida cotidiana, y que fundamentalmente emplea la estrategia empírica y las técnicas de registro cualitativas” (Anguera, citado por Gutiérrez y Delgado, 2007: 171-172).

Este acceso metodológico posibilitó la presencia del investigador en el desarrollo de las fiestas y ceremonias ritual religiosas en el pueblo hñähñu de Nicolás Flores, Hidalgo y comunidades circunvecinas, tal como se describe a continuación:

-El 12 de agosto de 2006, bajo la dirección del Señor Felipe Federico Abreu como mayordomo o *Zi mepäte*, en honor a la Virgen de la Candelaria.

-El 27 de enero de 2008, en donde el Señor Joel Federico fue el *Zi mepäte* para la confección del frontal, o *Zi dēdri* (para mayor claridad de éstos conceptos, véase el apartado 5.3.1.1.), para la apertura de las fiestas en honor a la Candelaria.

-El del 21 y 22 de marzo de 2008, donde el Señor Misael Santos fue el encargado de recibir al Cristo Resucitado el sábado de gloria; sin embargo, es preciso mencionar que dentro del proceso de éste evento, el día 21 de marzo, fue el ritual del sacrificio de la res.

-El 1º de febrero de 2009, donde el Señor Constantino Olguín Martínez, en su calidad de *Zi mepäté*, direccionó el evento ritual sincrético religioso para confeccionar el *zi dödri* (el frontal) en honor a las fiestas de la Candelaria (para más información sobre la dinámica de este evento, véase al apartado 5.3.1.2.).

Esta presencia y contacto próximo con el desarrollo y dinámica de estas prácticas sacralizadas comunitariamente, permitió al observador _en un primer momento_ poner en una perspectiva empírica a nivel comunitario las experiencias previas que sobre estas prácticas ya con antelación llevaba consigo, por ser él mismo nativo y parte integrante de esta cultura, pero que, también es portador de experiencias y prácticas de la cultura occidental, en razón de su integración con el entorno nacional, tanto por razones profesionales como laborales (como profesor del subsistema de telesecundaria en un entorno con población criolla occidental); o sea, desde una visión endógena y exógena simultáneas de percepción culturales, que es lo que Harris (1981), desde los constructos teóricos de Kenneth Pike, denomina *emic/etic*. Con esto, se dio una articulación de aproximaciones metodológicas al conjuntarse una observación endógena y una observación exógena para aprehender los rasgos y características más significativas de la cultura hñähñu que habrían de ser seleccionados para fines educativos. La necesidad de esta articulación de técnicas, se inscribe en la línea de lograr una mejor comprensión del objeto desde la perspectiva de un observador *emic* o nativo con todas las implicaciones psicoafectivas, lingüísticas y culturales que esto conlleva, y no desde los convencionalismos de un observador externo que se arroja de nativo _más remoto que próximo_ provisional en tanto se apropia de una información y conocimiento comunitarios para alcanzar sus propios objetivos, muchas veces sin el más mínimo compromiso ético, moral, social, y mucho menos étnico con esa colectividad⁴⁰; pero por otro

⁴⁰ En este orden, Robert Jaulin (1976: 180) analiza el papel de los misioneros religiosos de múltiples adscripciones confesionales, así como el de los etnólogos tradicionales en la intromisión, violencia y prácticas deshonestas hacia los pueblos originarios, pues “los primeros, convencidos de la necesidad de exportar su fe, intentan la evangelización de los últimos ‘salvajes’; los segundos, refugiados detrás de las seodocertidumbres de la ideología científica, decretan, impasibles, la necesidad de una etnología de urgencia. Es evidente que tanto a

lado, también obedece al hecho de fortalecer esa comprensión del objeto desde una doble emicidad: la que se da como resultado de las similitudes de filiaciones étnicas entre el investigador _ahora convertido en profesor de grupo_ y los alumnos, lo que vendría siendo una *emicidad* étnica; y la que se produce porque el investigador es parte constitutiva de la modalidad educativa de telesecundaria, que es a la vez el escenario de observación, o sea, una emicidad de historias profesionales y pedagógicas.

La inmersión _o reinmersión_ al ámbito cultural comunitario, permitió (en un segundo momento) al investigador percibir, de entre el universo de prácticas del pueblo hñähñu de esta región, algunas de las que por su potencia cosmológica _en razón de ser partes constitutivas del núcleo duro cosmovisional del pueblo (López Austin, 2001)_ y por su viabilidad metodológica y epistemológica⁴¹, pudieran facilitar su incorporación al trabajo áulico en la educación formal en la telesecundaria de la comunidad. La elección de estas prácticas después de la observación de estos eventos y rastreo fenomenológico a través de diálogos y entrevistas con los actores y guardianes culturales comunitarios, estuvo precedida por esa condición de doble *emicidad* ya referida. En ese orden, la condición de nativo, ofreció una perspectiva distinta de la que pudiera haber tenido un observador externo respecto de la naturaleza y potencial pedagógicos de las variadas prácticas presentes en la comunidad, y los posibles márgenes de articulación de éstas con las prácticas escolares. De ese modo, esa condición nativa abrió los resquicios de una aproximación analítica previa que luego fue confrontada empíricamente en el transcurso de la observación de las fiestas comunitarias y entrevistas a los guardianes culturales hñähñu, para así optar por las dos prácticas que finalmente fueron elegidas: el *hmihipänts'edi* y la lengua hñähñu. La primera de éstas prácticas, por sus elementos profundamente compatibles con el trabajo del aula (sobre todo con las perspectivas participativas y de trabajo cooperativo, sin perder de vista la carga cosmovisional que implica su despliegue); y la segunda, la lengua, por ser un elemento

unos como a otros, la muerte lenta de los indios les importa poco puesto que, si les creen, la religión y la ciencia sacarán provecho, y de todas maneras el occidente será el beneficiario”.

⁴¹ La viabilidad metodológica de la práctica cultural buscada en esta fase de la observación, hace referencia a la posibilidad de su inserción al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de la telesecundaria; y en cuanto a la viabilidad epistemológica, a que sea parte constitutiva de un saber étnico, un conocimiento del dominio de la comunidad, pero que al mismo tiempo esté presente en el aula a través de sus actores. En este proceso, tales prácticas con estas características resultaron ser el *hmihipänts'edi* y la lengua hñähñu.

identitario, de comunicación más horizontal y sinergizador del trabajo comunitario, y por ende del aula, en aras de poseer otro ambiente de aprendizaje cualitativamente diferente al que se observa en los ambientes convencionales donde interactúan actores (profesor y alumnos) con asimetrías culturales (sobre el *hmihipänts'edi*, véase el apartado 2.3.1. y 5.3.1.1., y sobre la segunda práctica _la lengua hñähñu_, véase el apartado 1.1.1.).

Dentro de esta secuencia metodológica observacional en el ámbito de la comunidad y su cultura, ya localizadas las prácticas referidas, en un tercer momento, se focalizó la mirada sobre una de ellas, el *hmihipänts'edi*, por lo que se buscó percibir la forma cómo esta práctica se hace presente en la comunidad, al tiempo que forja y dinamiza las relaciones intracomunitarias entre los pueblos originarios. De este modo se percibió _en conjunción con los diálogos y entrevistas con los guardianes culturales de la comunidad_ que esta forma de expresión cultural, se constituye en la columna vertebral y núcleo duro cosmovisional del pueblo, sobre todo en la versión de las ceremonias rituales de las fiestas sincrético religiosas, y todas aquellas actividades que incumben interacciones intracomunitarias como son los trabajos agrícolas en el campo, o la ejecución de obras para beneficio colectivo. Esta práctica, entonces, resulta ser la esencia y razón de ser de toda la comunidad en el transcurso existencial de sus miembros (desde el nacimiento, el periodo vivencial a través de las fiestas y rituales, así como en la muerte⁴²), incluso, aún con el invaluable aporte financiero procedente fuera de las fronteras simbólicas de la comunidad _a través de los residentes en centros urbanos_, materialmente sería inviable la realización de estos festejos sacros sin el concurso del *hmihipänts'edi*, sobre todo cuando ésta es energizada y sinergizada por la fuerza semántica del idioma hñähñu, en tanto que este es el dominio social donde se procesan interacciones generadoras de mecanismos consensuales de comportamientos culturales específicos, y por lo tanto, para todo pueblo sobre la tierra, “la lengua –cualquier lengua- es la vasija cultural del usuario, el envase histórico de todos los valores culturales del grupo”(Cimet, 2006: 113); o sea que a través del lenguaje, un pueblo manifiesta su pensamiento, su

⁴² Sobre el papel del *hmihipänts'edi* o “mano vuelta” (*yëmpi*) en el pueblo hñähñu de la sierra al oriente del Estado de Hidalgo, véase Galinier (1987), La división sexual y social de las tareas, en: *Pueblos de la Sierra Madre. Etnografía de la comunidad otomí*, (pp. 241-252). México: INI. Acerca del rol de ésta práctica en la Región de Nicolás Flores, remítase a los apartados 5.3.1.1. y 5.3.1.2., así también sobre el papel de ésta expresión cultural en relación con la muerte en la misma región, véase el diálogo con el Profr. hñähñu Ramón Hernández Ramos (12 de julio de 2008) en el apartado 5.3.1.1., del presente trabajo.

filosofía, su cosmovisión y su historia, razón por la cual ambas prácticas fueron llevadas al aula.

La otra unidad macro observada, fue la institución escolar y sus prácticas, centralizada en el aula de segundo grado, contando entre sus actores a dos profesores y once alumnos, en un primer momento, el cual fue denominado escenario A. En este primer momento de observación estuvieron al frente la profesora “Diana” y el profesor “Robert” (en diferentes tiempos), ambos de origen mestizo (pues no pertenecen a la cultura hñähñu y por lo tanto tampoco hablantes de la lengua local). Aquí se buscó recoger los datos a través de la observación para percibir las formas de actividad conjunta entre los actores escolares, y si en el transcurso de ellas podrían aflorar rasgos y patrones característicos de las prácticas culturales, buscando interferir lo menos posible en el proceso observado, o sea, donde “el investigador solo desempeña el papel del investigador y observa situaciones de interés en tanto tal” (Woods, 1987:52). Bajo los lineamientos de este formato de recolección de datos fueron observadas cuatro asignaturas: Formación Cívica y Ética (bajo el comando de la Profesora “Diana”), dos sesiones de la asignatura de Ciencias con énfasis en Física, y una sesión de Español, las cuales estuvieron a cargo del Profesor “Robert” (para más detalles sobre el particular, véase el cuadro número 8).

Después de esta secuencia de observación, el investigador siendo del mismo origen cultural del grupo de alumnos, y además, profesor en el subsistema de telesecundaria por veinte años asumió el papel de docente frente al grupo. Este espacio de intervención pedagógica fue llamado escenario B, en el cual se trabajó con cuatro sesiones en tres asignaturas: Historia, con un tiempo de dos sesiones; una de Español; y una más de Ciencias con énfasis en Física.

Para la recolección de los datos en este escenario, se eligió la autoobservación, pues ésta

queda prescrita como un modo de observación endógeno adecuado si asumimos un principio de relatividad universal de las observaciones, un principio de incertidumbre (al investigar estamos actuando y transformando), la inclusión del observador en las descripciones y la existencia de una pluralidad de personas que utilizan un lenguaje común. [...] La autoobservación constituye un procedimiento de aprendizaje/conocimiento inverso del realizado en la observación participante: en lugar de aprender a ser un nativo de una cultura extraña (en lugar de ser un observador externo que pretende un estado de observación participante), el nativo aprende a ser un observador de su propia cultura a través del acoplamiento puntual con otro sistema distinto del propio... (Gutiérrez y Delgado, 2007: 156 y 163).

Esta propuesta, trae a colación el debate sobre las alteraciones y perturbaciones que como elemento invasivo introduce el observador sobre los participantes y su contexto en las técnicas convencionales de observación, análisis expuesto sobre todo en el campo de la antropología cultural a través de los conceptos nativo-extraño, endógeno-exógeno, georreferencial-universal (Mignolo, 1995), *insider-outsider* Headland, 1990), pues como sostiene Harris (2004; 29):

las culturas pueden estudiarse desde dos puntos de vista: uno enfocado desde la perspectiva del participante y otro desde la del observador. Los estudios enfocados desde la perspectiva del participante generan descripciones e interpretaciones *emics*. Los enfocados desde el punto de vista del observador generan descripciones e interpretaciones *etics*.

Esta opción de abordaje surge de la necesidad por establecer un replanteamiento metodológico y epistemológico ante la sobreimposición de los metadisursos totalizantes al momento de interpretar una realidad (sobre todo cuando ésta es observada desde la perspectiva cultural del observador externo, como suele suceder con los estudios referidos a los pueblos originarios) que a la vez que ajena a la historia de esas totalidades discursivas, también introduce alteraciones en la estructura psíquica y social de los actores, tal como lo describe Woods (1987: 55) en uno de los pasajes observados por David Hargreaves: “...apenas comenzó la observación de clase, las percepciones que los maestros tenían de su papel cambiaron, y, en consecuencia, también cambió el comportamiento de esos maestros. Dejaron de verlo como un maestro, para considerarlo más bien un inspector. Un maestro ‘hizo trabajar a los chicos silenciosamente con los libros de texto, les hablaba en su escritorio en voz muy baja...’”.

Este mismo discurso, por otro lado, pretende abrogarse rangos y cánones de científicidad, los cuales se soportan desde una estrategia geopolítica del eurocentrismo

...que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento *colonial e imperial* en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de ser y de organización de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas de saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento *anterior* del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad (Lander, 2005: 24).

Esta visión monista y supremacista de percibir la realidad, contribuye a minorizar, negar, ocultar, o subordinar toda experiencia étnica. En ese sentido, las ciencias sociales han servido más para establecer contrastes con la experiencia histórica eurocéntrica que para el conocimiento de las especificidades histórico-culturales de los pueblos periféricos; de ahí la obsesión de los liberalismos de variados matices por moldear a las sociedades étnicas desde esa percepción monocromática de genealogías históricas; de esta manera, es claro que

Existe una extraordinaria continuidad entre las diferentes formas en las cuales los saberes eurocéntricos han legitimado la misión civilizadora/normalizadora a partir de las deficiencias _desviaciones respecto del patrón normal de lo civilizado_ de otras sociedades. Los diferentes discursos históricos (evangelización, civilización, la *carga del hombre blanco*, modernización, desarrollo, globalización) tienen todos como sustento la concepción de que hay un patrón civilizatorio que es simultáneamente *superior y normal* (Ibid, 25).

Esta percepción, sin embargo, ha sufrido alteraciones desde varios campos disciplinares, entre ellos la antropología y otras áreas afines a las ciencias sociales y las humanidades, y es de ese modo como Harris (2004: 33) establece que

Las operaciones *etics* tienen necesariamente vocación científica y se efectúan desde el punto de vista del observador, pero una apelación *emics* (por ejemplo, deducir términos de raza y color) puede llevarse a cabo objetiva o subjetivamente. Me apena comprobar que los antropólogos siguen haciendo equivaler objetivo y científico exclusivamente con la perspectiva *etics* (por ejemplo, Cassidy 1987:318), cuando los estudios *emics* de las categorías cognoscitivas satisfacen siempre los criterios de la investigación científica, por mucho que uno prefiera que dichos estudios desembocaran en teorías de aplicación más general.

La importancia de una aproximación desde la autoobservación, o desde la perspectiva *emic*, por lo tanto, se corresponde con uno de los rasgos centrales de la etnografía: la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas (Atkinson y Hammersley, 1994), por lo que es igualmente válido este método de aproximación hacia un universo de significados de unas prácticas particulares procesadas en un aula de la comunidad hñähñu. En este sentido, incluso el autor de los términos *emics* y *etics* (Pike, citado por Harris, 2004: 30), al hablar de la aproximación *emics*, establece la preeminencia de este modo de observación cuando se trata del estudio en contextos con genealogías histórico-sociales específicos ajenos de otras configuraciones epistémicas, ya que para él, una perspectiva *etics* u observación externa, comporta “el acercamiento a un sistema interno por un extraño a él, en el cual el

extraño aporta su propia estructura y sobreimpone parcialmente sus observaciones sobre el punto de vista interno, interpretando lo interno en referencia a su punto de partida externo”.

Saldar lo anterior, implica reconocer la subjetividad de los actores en la relación observador-participante, pues como sostienen Gutiérrez y Delgado (2007: 161),

el significado subjetivo y su subsiguiente validez se relaciona estrechamente con la autoobservación social. La razón estriba en que si bien el significado objetivo presupone un observador, el significado subjetivo apunta, en primera instancia, a la existencia de un actor. Será el actor y no el observador el que se encuentre en mejor posición para acceder con mayor certeza a la significación subjetiva. El requisito lógico para el aumento de la certeza exige que el intérprete participe de los esquemas interpretativos de los signos que utilizan los observados, es decir, que sea un actor, un nativo. En fin, solamente desde la AO se coloca el investigador en el camino de los grandes progresos teóricos, pues es capaz de ‘ponerse en la piel de las cosas’, siguiendo a Thom (1991).

En tanto que los conceptos de observador y actor o participante, son conceptos relativizables, pues son posiciones intercambiables y no inmutables dentro de un universo de interacciones, es por lo que se hace necesario clarificar los términos *sistema observado* y *sistema observador*. Tales conceptos surgidos del socioanálisis cibernético (Dupuy, citado por Gutiérrez y Delgado, 2007), equipara al primer sistema, en un plano más tradicional, como el actor o participante, objeto de observación externa, ya sea directa o indirecta, pudiendo ser desde una perspectiva cualitativa o cuantitativa. *Un sistema observador*, por otro lado,

será capaz de escindirse en un estado observador y en un estado observado. El observador será siempre un miembro del sistema que de cuenta de la constitución de la frontera del mismo, y en términos de Pask, de los propósitos de aquel y de los suyos propios en cuanto observador, así como de la constitución de la situación de observación (Ibid, 162).

De ahí que es imprescindible reconocer los puntos a considerar como de importancia estratégica al momento de elegir esta opción metodológica, los cuales, a grandes rasgos son los siguientes: a) el observador principal, o sea el actor que trabaja con estos presupuestos metodológicos, debe ser un nativo próximo al sistema de referencia, y no un nativo externo, tal como se hace en la observación participante y otras observaciones de carácter externas; b) hablar de nativo próximo, implica que el sujeto, ahora autoobservador, debe de abandonar su condición de participante y constituirse en el estado observador del sistema; c) el autoobservador, en su etapa de nativo del sistema, o sea, en su etapa de actor-observador, ha

debido de ocupar el mayor número posible de posiciones de actor-observador entre aquellas implicadas en el objeto a reconstruir después; d) la definición de sistema, respeta la percepción de sistema que poseen los participantes de una unidad nominal (el salón de clase, las fiestas comunitarias, agrupaciones campesinas), e) en términos materiales u ontológicos, el objeto de estudio nunca deja de ser un continuo, un punto: individuo y totalidad se disuelven en relaciones homotéticas, autocatalíticas e irreversibles de variación e identidad (Geertz, 1994 y Gutiérrez y Delgado, 2007).

En síntesis, esta propuesta posibilita un reposicionamiento epistémico-cultural de un pueblo por interposición ideológica y tecnológica de una parte de su mismidad, al sostener con holgura epistemológica:

‘yo’ (autoobservador), que estuve viviendo dentro del mundo aquí descrito como actor en orientación-otro, puedo también dirigir mi atención (y convertirme en autor) hacia ese mundo y hacia ese yo (actor) en orientación-otro. En estos casos atiendo en tiempo pluscuamperfecto a los actos intencionados ya realizados mientras estaba orientado hacia el otro y hacia lo que he captado en esos actos, a saber, la orientación del otro hacia mí. La autoobservación se llevaría a cabo bajo la forma de una arqueología vivencial (una reconstrucción del conocimiento a través de la experiencia del sujeto) (Gutiérrez y Delgado, 2007: 164).

La alternativa tomada por la autoobservación, entonces, refuerza la idea de que la ciencia es un producto ideológico insertado en un contexto histórico cultural particular, donde las mutaciones históricas convierten las verdades en entes relativizados, localizados, indefinidos e interpretativos, por lo que “la relación observador/observado no puede seguir equiparándose a la que se da entre sujeto y objeto. El objeto (objetivo) es una producción conjunta” (Strathern, 1987: 264).

Este razonamiento coadyuva hacia los fines del presente estudio que pretende reconocer el potencial de los proyectos y soluciones locales, partiendo desde la subjetividad de los actores como constructores de sus propios referentes relacionales con su universo, pues en la medida que “la cultura es casi la reacción del espíritu humano a las exigencias, desafíos y provocaciones de la naturaleza: la ‘respuesta’ del espíritu humano a la ‘llamada’ de la naturaleza” (Beck, 2001: 270), esta (la cultura), pasa a ser el producto derivado del diálogo entre el espíritu y la naturaleza, por lo que en la confección de las cosmovisiones locales _entre ellos las prácticas culturales como formatos de conocimiento_ no puede en modo

alguno prescindirse del medio social y natural, del sujeto y del objeto, del observador y del participante en un proceso de interrelación dialécticas. De ahí la importancia de considerar a las prácticas culturales hñähñu (tradiciones de organización endógenas y lengua) como condicionamientos socioculturales manifestados desde unos estilos étnicos específicos de aprehensión de la realidad.

Estas formas de comprensión y de relación con el universo, exteriorizadas comunitariamente como prácticas concretas, fueron las incorporadas a las dinámicas curriculares como articulación de prácticas interculturales en la telesecundaria hñähñu, por lo que es necesario precisar el enfoque paradigmático desde donde se sustentó el proceso, así como el procedimiento seguido, las técnicas para recolectar la información, o sea, los instrumentos que posibilitaron esta aproximación.

3.1. Referente empírico

El foco del presente trabajo, se centra en la construcción de un esquema de articulación de dos prácticas culturales que permita el diseño de un escenario didáctico intercultural en la telesecundaria dentro de una localidad hñähñu. En ese sentido, sobresale la necesidad de allegarse datos que involucren la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, mismas que permitan la descripción y comprensión de procesos desde la perspectiva de los actores sociales; o sea, ubicarse desde una perspectiva etnográfica donde “los sistemas culturales se determinan a través del examen por parte del investigador de una serie de funciones fenomenológicas que son significativas para los propios participantes” (Sandoval, 1996: 65).

Operacionalizar estas estrategias para hacer del espacio áulico de la telesecundaria en la comunidad hñähñu un escenario didáctico de diversidad cultural, presupone el consenso de los actores principales involucrados en el quehacer educativo: alumnos, profesores, padres de familia (comunidad), autoridades institucionales como supervisores, jefes de sector y jefaturas regionales, para lo cual fue necesario su involucramiento para aterrizar los propósitos del presente trabajo, de ahí que se explican las vías de acceso y formas de trabajo en los distintos ámbitos o escenarios para la obtención de los datos duros necesarios para los fines del presente estudio.

3.1.1. Contexto

Concretar un proyecto investigativo como el presente, obliga su focalización en escenarios concretos. Por ello, se escogió una escuela dentro de los marcos geopolíticos y administrativos del municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, que fue la escuela telesecundaria número 604 de la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*). Esta localidad fue ubicada bajo los imperativos de que su población hable el Hñahñu como primera lengua, amén de que en lo educativo cuenta con la telesecundaria como elemento formativo del nivel básico para sus adolescentes (para más información sobre este plantel, véase apartado 4.1.2.).

Agua Limpia, se localiza al norte de la cabecera municipal a tres horas de camino, o a 45 minutos por un camino de terracería en vehículo automotor cuando las condiciones climáticas lo permiten. Se encuentra a 1800 metros sobre el nivel del mar, cultivándose el maíz, frijol, haba, garbanzo, manzana y aguacate en sus inmediaciones. Cuenta con una población de 225 habitantes. En lo educativo, cuenta con preescolar, primaria indígena y telesecundaria, esta última, con una matrícula total de 33 alumnos, la cual, también es alimentada por el alumnado de la comunidad de la Ciénega (localizable a 45 minutos de camino) que tiene 239 pobladores y todos los niveles educativos descritos para la primera comunidad (para mayor amplitud sobre la comunidad, véase apartado 4.1.1. y mapa número 1).

3.1.1.1. Escenario

Los ámbitos o escenarios que abarcó el presente estudio comprenden los siguientes:

- Escenario comunitario: aquí se observaron las ceremonias o rituales sincrético-religiosas, donde se presentaron las prácticas de reciprocidad comunitarias como el *hmihipänts'edi*, sobre todo a través de las fiestas sacro comunitarias que involucran a gran parte de la comunidad.
- Escenario escolar: la escuela telesecundaria en general, y el salón de segundo grado en específico, donde fueron observados los escenarios A y B.

3.1.2. Actores

Los actores del presente trabajo fueron ubicados en dos escenarios: El comunitario y el escolar. Por el lado del escenario comunitario, aparecen los ancianos que cumplen un rol

sociocultural de importancia central para la sociedad, y la reproducción de la cultura, y que en el presente trabajo son denominados Guardianes Culturales cognitivos. En este mismo universo de actores, se incluyen aquéllos que fueron alumnos de las primeras experiencias de educación institucional en la región, o sea, los que se escolarizaron en la primera mitad del siglo XX.

Entre los actores ubicados en el escenario escolar, se encuentran: los 11 alumnos de segundo grado de la telesecundaria, los profesores del grupo aludido (dos docentes mestizos en el escenario A, y los mismos alumnos y un docente de origen hñähñu en el escenario B). También se ubica en este estrato a tres docentes de origen hñähñu, uno de ellos con 25 años de servicio, otro, con 39 años en la docencia, así como uno ya jubilado, con más de 80 años de edad.

3.1.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Las técnicas e instrumentos que fueron utilizados para la recolección de la información en este trabajo, responde a la necesidad de no perder de vista el potencial de las soluciones locales; resaltar la importancia de la subjetividad de los actores y aceptar la viabilidad de utilizar diversas metodologías (Harrison, 2004) en el proceso de investigación científica.

En este orden de ideas, la efectividad en el proceso para recolectar la información solo fue posible con el concurso de técnicas e instrumentos adecuados desde los lineamientos de la pregunta central desarrollados conceptualmente dentro del marco teórico, y sustentados epistemológicamente y metodológicamente desde la propuesta de Harris (1981 y 2004), Harrison (2004), y Gutiérrez y Delgado (2007) . De ahí la importancia del dato como tal, ya que este “encierra un contenido informativo, soporta una realidad acerca de la información de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados que será utilizada con propósitos indagativos”(Rodríguez, Gil y García, 1996: 198), por lo que para el diseño de la investigación se hizo urgente considerar el soporte instrumental donde retener los datos que posteriormente fueron analizados y sistematizados, para de ese modo interpretar el fenómeno o proceso de estudio.

En ese sentido se describen a continuación las técnicas, instrumentos y medios que sirvieron para ayudar al presente propósito.

3.1.3.1. La observación

Para la recolección de los datos dentro de esta técnica, fue preciso utilizar algunas de sus variantes, elegidas según los imperativos específicos del escenario observado. En cuanto a las herramientas para retener los datos, estos fueron la videograbación, la audiograbación, y las notas de campo, y de este modo, permitir el acopio de los elementos que sustenten la calidad de este estudio, con lo cual se busca lograr lo que afirman Lankshear y Knobel (2001:19) de que así como los buenos constructores “no construyen casas con material defectuoso, los buenos investigadores no trabajan con datos de calidad mediocre”; entonces, fue como se optó por la observación participativa al focalizar la mirada sobre la comunidad, una observación distante o buscando interferir lo menos posible sobre el proceso observado en el aula (escenario A), y para el escenario B, también en el aula, se optó por la autoobservación. Aunque la elección de la observación obedece al imperativo de que el observador sea interprete de un conjunto de situaciones intersubjetivas vividas por los actores donde según Woods (1987: 50) “ al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio”, su objetivo central fue reunir de dos diferentes escenarios (la comunidad y la escuela) la información que a la postre permitió responder a lo planteado en la pregunta central, los cuales son descritos en los siguientes apartados.

-Escenario comunitario. Por medio de la observación participante, se buscó identificar la presencia, la puesta en práctica y las formas que toman las prácticas culturales del pueblo hñähñu como conocimientos indígenas en la comunidad, las cuales configuran una estructura cosmovisional como estilos étnicos específicos de convivencia entre sociedad y naturaleza, mismas que son manifestadas a través de tradiciones, mitos religiosos endógenos y sincréticos, así como formas productivas agropecuarias (Tranfo, 1974; Broda, 1991, 2001; Leff, 1998; Medina, 2001; Barabas, 2003). Para este propósito, se centró la mirada en actividades culturales específicas del pueblo hñähñu, fue de ese modo como se acudió a los lugares donde se procesaron estas ceremonias o rituales sincrético-religiosas. De la puesta en práctica del conjunto de estas ceremonias, se identificaron las formas de implicación de la comunidad en estas dinámicas de reproducción cultural, así como la importancia central del *hmihipänts’edi* como elemento potenciador para el despliegue de estos eventos.

-Escenario escolar. Aquí los datos también fueron captados por medio de la observación, pero en un primer momento, se decidió por una observación en la que el investigador buscó

tomar distancia lo más posible de los procesos observados, y de ese modo, fue como se percibieron en el grupo de alumnos la presencia latente de las prácticas culturales (como conocimientos indígenas) que con antelación fueron localizados y definidos por las observaciones y a través de los actores comunitarios como representativos y significativos para la cultura local. De ese modo, fue como se presenciaron las formas como se presentan estos conocimientos en el espacio donde se concreta el currículum en la acción (Gimeno, 1988), o sea, en la práctica didáctica; así también, se buscó percibir si los modos culturales comunitarios de aprendizaje estaban presentes en la escuela y sus formas de manifestación. De ese modo, se percibió las formas de respuestas del docente (mestizo) ante la diversidad, a través de la tolerancia o intolerancia, la flexibilidad y/o aceptación de esa presencia cultural diversa, o su rechazo, esto, en función de su pertenencia o no a la cultura local, y la forma como procesan esta coyuntura para desplegar estrategias de incorporación de esta realidad a su práctica educativa.

Sin embargo, en busca de tener una percepción más holista sobre las interacciones y climas culturales de aprendizajes en un aula bajo la dirección de un docente ajeno a la cultura, y otro donde el profesor sea componente de los mismos patrones culturales del alumno, fue como se procedió observar dos ambientes áulicos: el escenario A, bajo la guía de dos profesores mestizos en diferentes momentos, y posterior a ello, el escenario B, al frente del cual estuvo un profesor hñähñu con una antigüedad de veinte años en la telesecundaria. En el primer escenario, el A, como ya se dijo, se procedió desde una mirada distante, como buscando la menor interferencia posible en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y para la observación del escenario B, se optó por la técnica de la autoobservación, en ambos escenarios fueron utilizadas la videograbación, la audiograbación y las notas de campo para respaldar y fijar la información.

3.1.3.2. La entrevista

Otra técnica utilizada fue la entrevista, recurriéndose a la tipología más acorde al presente diseño de investigación, que en este caso fue la entrevista en profundidad, entendiéndose como aquella que propicia “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresa con

sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1986: 101). Para ello, se utilizó una variante de entrevista no estructurada, la que tuvo como punto de partida un protocolo de conversación para especificar el accionar y los puntos a tratar con el apoyo de guiones de orientación, y así, lograr una entrevista holística que implicara recorrer panorámicamente el mundo de significados del actor (Ruíz, 1999).

En el uso de esta técnica, en particular, se prescindió lo más posible de guiones rígidos en los parlamentos con los actores, sobre todo comunitarios (Guardianes culturales y otros), pues al ser parte el investigador de la cultura donde se comparten lengua, cosmovisión, hábitos, identidad étnica, tales requisitos pueden ser obstáculos para un clima de natural desenvolvimiento, por lo que tomó la forma de un diálogo cotidiano entre integrantes de la misma etnia en espacios informales, solo sujeto a lineamientos generales de un guión orientador, buscando más que nada “un cierto grado de intimidad y familiaridad que haga más llevadera y justificada esta *inmersión teatral*” (Ibid: 166) que se produjo bajo este formato de recolección de información.

También, en el proceso de entrevista a los integrantes de la comunidad y, sobre todo a los Guardianes Culturales, se optó en la mayoría de los casos por el uso de la lengua hñahñu, tanto por la razón descrita y, porque varios de ellos sostuvieron no se sentirse capaces de sostener un diálogo extenso en español, o sea que casi son monolingües. Otra de las razones de esta estrategia es lo que mencionan Lazos y Paré (2000), al referirse al trabajo de Briggs, de que todas las comunidades de lenguaje poseen sus propios repertorios de eventos comunicativos, los cuales usan para generar comprensiones respecto de ellas mismas y sus propias experiencias, ya que en las sociedades indígenas, los códigos interpretativos son distintos de los de la cultura nacional, situación con la que también coincide Ramsay (2000:182) al describir el proceso metodológico seguido para presentar uno de sus trabajos sobre el cambiante paradigma en la terminología otomí del color, esto, en una Universidad norteamericana:

Se nos invitó a unas clases de antropología y decidimos que Leonardo era el informante ideal para demostrar el uso de una lengua indígena con datos más precisos. Esto se basaba en el concepto de Levi-Strauss de que la naturaleza es continua y la cultura discontinua, y que cada cultura puede tener un camino diferente para categorizar la naturaleza. De ahí que uno no debería preguntar en español ¿Cómo se dice violeta en otomí? Porque al decir esto se da por hecho que violeta es una categoría legítima en esa lengua. Aún sin hablar la lengua un entrevistador puede aprender ciertos marcos lingüísticos con los cuales obtener respuestas legítimas en la lengua nativa

De esta forma, se buscó suprimir una de las principales barreras simbólicas entre el hablante hñahñu y el de habla hispana, mestizo o mestizado por el contexto citadino: la lengua. Pues el que habla español, se le dice *hñämfo*, donde el término no sólo hace referencia a lo lingüístico, sino que también alcanza el estatus sociocultural de la persona producto de su metamorfosis cultural (si es de origen indígena), perceptible a primera vista por su vestimenta, sus afinidades estéticas, su propensión al consumismo, y por su expresión hablada; desde una aproximación física, entonces, comúnmente, el uso de tal código comunicativo se asocia con la elegancia en el vestir, como todo un hispano o un mestizo. Por lo que es más común decir que es *mbóho*, de ahí que alguien con esas características, habrá que dirigirse a él con el prefijo *mbó*, y el nombre correspondiente, por ejemplo: *mbó Pedro*, “don Pedro”, pedro el elegante, y el que habla español, o Pedro el ya hispanizado, el que ya dejó de ser hñahñu.

Lo anterior no impacta sólo en lo físico y lingüístico en la relación observador-participante como frontera simbólica en la búsqueda de información, también establece verdaderas murallas psicológicas al modificar las percepciones del participante hñahñu al tener delante de sí a alguien que lo percibe como prófugo de su cultura, pues al no dirigirse a él en la lengua originaria común para ambos, sabiéndolo parte de la comunidad, se exhibe como el que niega sus raíces primarias, con lo cual se autoexcluye de la confianza, familiaridad y afectividad que proporciona la pertenencia étnica (Bartolomé, 2004). Esto tiene un significado para el entrevistado local: el “otro”, voluntariamente dejó de ser hñahñu, pues ya es *mbóho*; o sea, que optó por otro referente de vida en detrimento de su matriz cultural.

Esta técnica, entonces, fue utilizada para reunir datos de los escenarios comunitario y escolar, recurriéndose para este propósito de accesorios de audiograbación y notas de campo. Para ello se presenta a continuación un desglose del proceso seguido en cada uno de ellos:

-Escenario comunitario. Después de observar la puesta en práctica de las representaciones culturales del pueblo hñahñu (fiestas sincrético-religiosas de la comunidad, para más información véase apartado número 5.3.1.2), se procedió con la entrevista a sus protagonistas centrales, en este caso, los guardianes culturales o ancianos de la comunidad, para identificar las prácticas culturales (como conocimientos endógenos) más representativas y significativas para la comunidad, así como las formas como se transmiten estos saberes, todo esto desde la

perspectiva local, y desde la subjetividad de los actores, por lo que para este escenario se trabajó con la entrevista en profundidad

-Escenario escolar. Esta técnica de recolección de información fue aplicada después de la observación en los escenarios A y B, a fin de obtener datos de los siguientes actores: a) alumnos, con ellos (11 en total), se buscó conocer de qué modo las prácticas culturales están presentes en el aula, y si esto no es así, cuáles son los obstáculos para ello. Al mismo tiempo, al finalizar las sesiones en los escenarios A y B, se buscó percibir de ellos en cuál de esos espacios percibían un mejor ambiente de aprendizaje, y las razones del mismo; así como que narraran las formas como éstas prácticas eran fomentadas o reprimidas su uso en ambos ambientes por los docentes, así como las posibles vías de articularlos con los procesos didácticos institucionales; y b) los docentes: en tanto que ambos profesores en el primer escenario no eran de la cultura local, se buscó conocer cómo procesan esta presencia multicultural para desplegar estrategias de incorporación de esta realidad a su práctica educativa, y desde esta postura, sugerir formas para hacer confluir dos tipos de prácticas en el aula de la telesecundaria: y sobre todo, su visión y perspectiva sobre el trabajo del profesor del mismo origen cultural de los alumnos. Por otro lado, como actores educativos, fueron tomados en cuenta los siguientes actores, c) Profesores bilingües hñähñu-español, ya sea pertenecientes al subsistema educativo en específico, o hablantes de la lengua materna. Por ello, fueron entrevistados tres docentes con estas características, uno de ellos, con 25 años de servicio; el otro, con 39 años de estar ejerciendo la docencia; y el tercero, un docente ya jubilado, con más de 80 años de edad. De estos actores, de acuerdo a su experiencia como bisagras de dos epistemologías universales en el trabajo escolar en el contexto hñähñu, se buscó percibir las estrategias por ellos utilizadas para hibridar dos referentes cognoscitivos en el aula, dentro de las aulas de trabajo por ellos atendido dentro de los espacios de una comunidad originaria. Los productos de las entrevistas en los dos ámbitos (comunitario y escolar) fueron retenidos a través de la audiograbación.

Capítulo 4. Descripción del referente empírico

4.1. Descripción del referente empírico y las formas de acercamiento

Recopilar los datos duros para sustentar el presente trabajo, requirió un abordaje desde una dimensión temporal y geográfica-espacial concretos, por lo que el trabajo de campo abarcó del mes de enero de 2007 al mes de febrero de 2009, para lo cual fue preciso dividir el campo objeto de análisis en dos ámbitos o contextos: el contexto comunitario y el contexto escolar. En el primero fueron observadas las fiestas rituales comunitarias de carácter sincrético-religiosas (véase cuadro número 8), a fin de percibir del universo de las prácticas culturales del pueblo hñähñu, algunas de las más factibles para ser incorporadas al trabajo escolar en la Escuela Telesecundaria de la Comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), donde se centró la mirada. Después de las observaciones de estos eventos y entrevistas a los ancianos (varios de estos, por haber sido *zi mepâte*, cargueros o mayordomos, en anteriores ciclos festivos, o algunos de ellos en funciones) para percibir la importancia y naturaleza de algunas de estas prácticas (véase en el apartado 5.2.1., diálogo con el Señor Ricardo Nabor Crisóstomo, sostenido el 3 de Julio de 2008; con el Señor Vicente González, 4 de Julio del mismo año en el apartado 5.1; y con la Señora Soledad Acevedo, el 8 de Julio de 2008 en el apartado 5.3.1.2), se optó por tomar dos de ellos para ser llevados al aula de la telesecundaria: el *hmihipänts'edi*, que literalmente significa préstamo o intercambio de fuerzas o energía entre los miembros de la comunidad, como práctica de reciprocidad comunitaria, y la lengua hñähñu, como soporte central de comunicación de todo conglomerado social.

Después de esta inmersión comunitaria, se buscó las maneras de aterrizar estas prácticas en el salón de segundo grado de la telesecundaria, para lo cual fue necesaria la obtención de la autorización institucional, tanto para acceder a las fuentes estadísticas escolares, así como para el ingreso al centro educativo objeto de observación. Por ello, el 30 de enero de 2008 se acudió al Departamento de Servicios Regionales de Ixmiquilpan, Hidalgo, para solicitar tales accesos, lo cual posibilitó acudir, posteriormente, el 5 de febrero de 2008 con el Supervisor de la Zona número 25 de Telesecundaria con sede en San Antonio Sabanillas, Municipio de Cardonal, Hidalgo, y obtener de este ámbito administrativo el oficio de presentación ante la dirección de la Escuela Telesecundaria número 604, localizada en la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*) como ámbito para el desarrollo del presente estudio; aspecto que será

desarrollado a continuación en el apartado de la descripción del contexto comunitario y escolar.

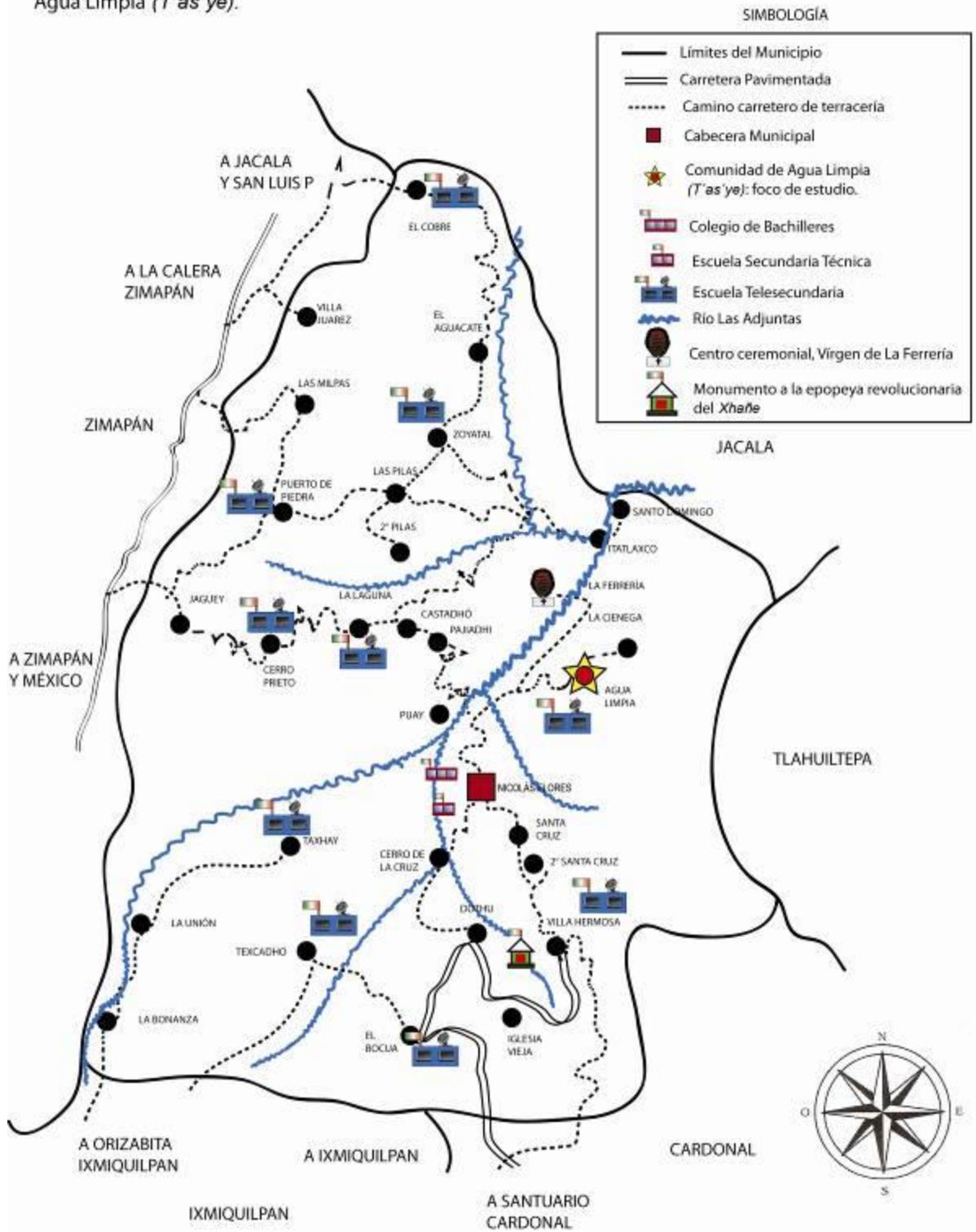
4.1.1. Delimitación geográfica y descripción de la comunidad

La Comunidad de Agua Limpia, o *T'as'ye*, como el pueblo hñähñu la conoce, se ubica al norte de la cabecera municipal de Nicolás Flores, Hidalgo, y forma parte de las 30 comunidades que componen el municipio, pues cuenta con un delegado municipal como enlace con los poderes del Estado Nacional (Municipio, Estado y Federación). Se localiza a 1800 metros sobre el nivel del mar, cultivándose productos básicos para el autoconsumo familiar como son: maíz, frijol, haba, y algunos frutales, como durazno, aguacate y manzana; los cuales son cultivados bajo el régimen de temporal húmedo, pues la comunidad se haya enclavada entre las faldas de la montaña de la Sierra Gorda Hidalguense. En lo demográfico, cuenta con una población de 225 habitantes, esta se encuentra dispersa sobre las pendientes de la montaña que alberga a esta comunidad, misma que comparte con la comunidad vecina de La Ciénega, distante ésta a menos de 3 kilómetros de la población de *T'as'ye*, con una población de 239 habitantes (INEGI, 2000). En lo educativo, la comunidad de *T'as'ye* (Agua Limpia), cuenta con los tres niveles constitutivos de educación básica: Preescolar, bajo administración indígena, con una matrícula de 11 alumnos en el ciclo escolar 2003-2004; Primaria, también atendida por el sistema de Educación Indígena (en el mismo ciclo referido este nivel contaba con 62 alumnos); y Secundaria, bajo la modalidad de Educación Telesecundaria, para el ciclo 2007-2008, contaba con 30 alumnos (SEP, 2004a; y observación en trabajo de campo, ciclo escolar 2007-2008). Esta comunidad puede considerarse como una de las que aún conservan las variables etnolingüísticas y culturales hñähñu, y aunque no existe un estudio censal sobre el número de hablantes en lengua local mayores de cinco años, se considera que el 90 por ciento de la población habla hñähñu⁴³, incluyendo algunos niños de preescolar y la mayoría de los que cursan la primaria, tal como fue constatado por el autor del presente estudio durante el periodo de trabajo de campo a través de diálogos informales con los niños.

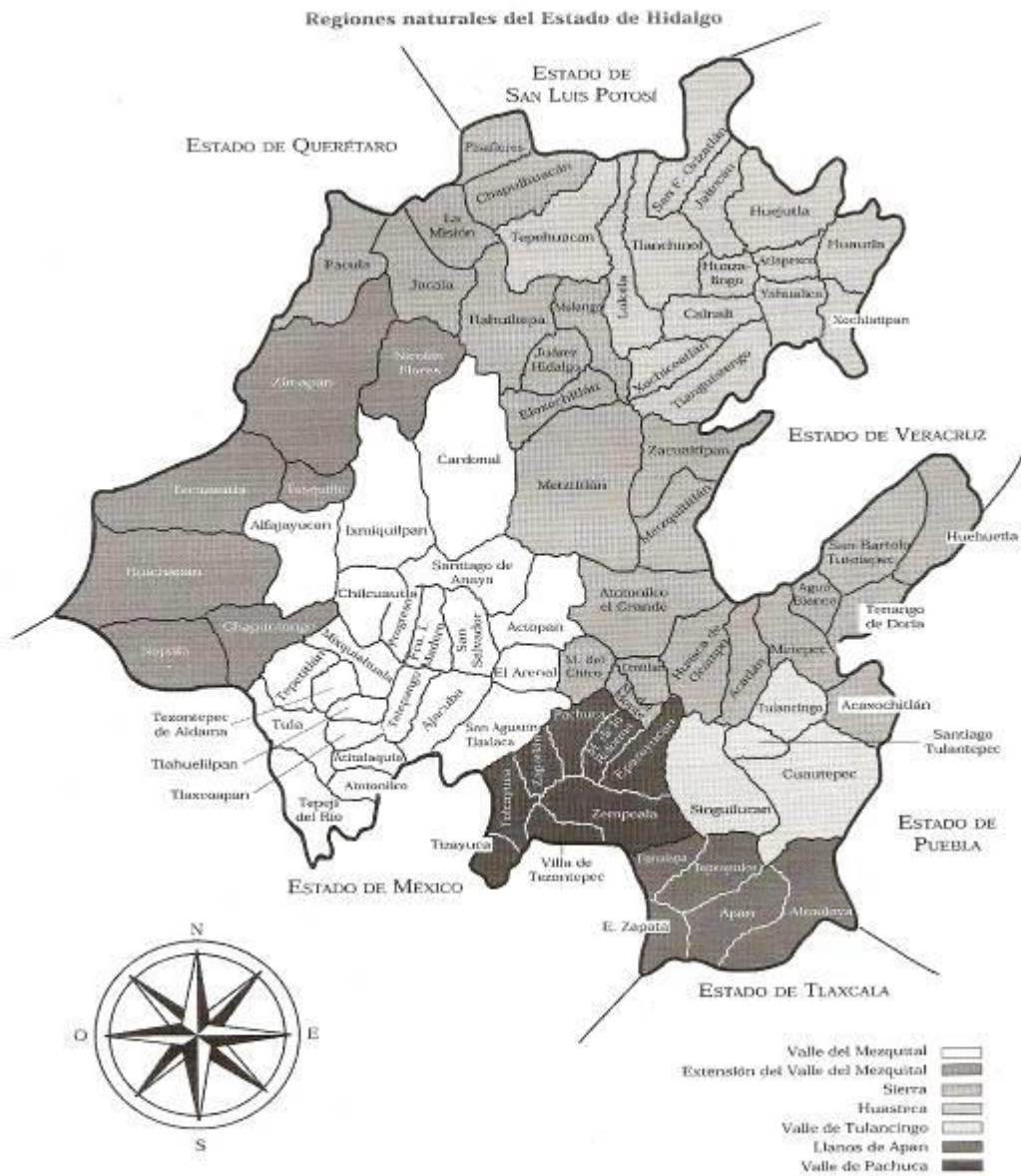
⁴³ Tal aproximación es reforzada por diálogos con los habitantes mayores de la comunidad, y algunos personajes clave de carácter institucional, como son los maestros de educación preescolar y primaria. También se incluyen referencias orales aportadas por el Señor Arnulfo Saúz Escamilla y el Profesor Sabino Olguín Chávez, expresidentes municipales de Nicolás Flores, Hidalgo; periodos 1970-1973 y 2003-2005.

Esta localidad se localiza a una distancia de 12 kilómetros de la cabecera municipal, o sea, a unos 45 minutos en vehículo automotor cuando las condiciones climáticas lo permiten (mapa número 1), pues de lo contrario, cuando el camino se interrumpe por el mal tiempo, se requieren tres horas de camino por la sierra para recorrer tal trayecto. El Municipio de Nicolás Flores, al que pertenece la comunidad sede del centro escolar motivo del presente análisis, se localiza a 124 kilómetros al norte de la ciudad capital del Estado de Hidalgo, Pachuca, lo que significa que está a 220 kilómetros de la Ciudad de México (véase mapa número 2). En este sentido, fisiográficamente hablando, se encuentra ubicado en la Sierra Gorda Hidalguense, pero al mismo tiempo, formando parte de una de las regiones extensivas del Valle del Mezquital según el mapa número 3 de Filardo (2001), (para mayor información sobre la historia de este pueblo, véase el apartado 1.2., Un pueblo hñähñu en la Sierra Gorda: Nicolás Flores).

Mapa Número 1 Mapa del Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, con la ubicación de la comunidad Agua Limpia (T'as'ye).



Mapa número 3. Mapa del Estado de Hidalgo y sus regiones naturales, donde se destaca la región de ubicación del Municipio de Nicolás Flores, tomado de Filardo (2001).



4.1.2. Descripción de la escuela

La Escuela Telesecundaria número 604 ubicada en esta comunidad, cuenta con tres edificios separados uno del otro, distribuidos en una dirección de sur a norte. El primero de ellos, el más grande, es donde se encuentran los baños, la dirección, el espacio que haría las veces de laboratorio y un aula _estos últimos tres espacios con la puerta con dirección al poniente_. Cabe mencionar que ésta aula estaba al servicio del nivel preescolar, pues en el periodo del trabajo de campo, el edificio y el plantel de este nivel educativo que se localiza a casi medio kilómetro de la telesecundaria, se hallaba inaccesible por la construcción de un camino-carretero que pasaría por sus inmediaciones, motivo por el cual se le prestó provisionalmente una de la aulas de la telesecundaria para no poner en riesgo a los pequeños, por ese motivo, el espacio destinado al laboratorio era utilizado como aula al servicio del grupo de tercero. Al norte de esta construcción, se localiza el aula de primer grado, e inmediatamente después, separado por un espacio de unos cuatro metros, se localiza el aula destinada al segundo grado, donde se desarrolló la observación del presente trabajo (véase figura núm. 2).

Esta escuela abre sus puertas en el ciclo escolar 1998-1999, de tal forma que para el ciclo 2000-2001 egresan de sus aulas los primeros 13 alumnos. A partir de ese momento, ciclo tras ciclo la escuela telesecundaria de esta comunidad ha venido formando alumnos con estudios de secundaria, pues antes de eso, los pocos que continuaban estudiando después de la primaria tenían que desplazarse hasta la cabecera municipal (Nicolás Flores), distante a tres horas de camino por la sierra, puesto que el camino carretero, al momento del estudio de campo, ciclo escolar 2007-2008, tenía apenas tres años de haberse construido hacia la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*). Esta escuela, hasta el ciclo 2008-2009 había entregado a la comunidad 90 jóvenes con estudios de educación secundaria concluida, pues en razón de su matrícula total, el promedio de egreso por generación es de 10 alumnos.

A continuación se describen los diferentes ciclos escolares, la matrícula total, así como los egresados en cada generación de esta escuela telesecundaria ubicada en esta comunidad desde su fundación:

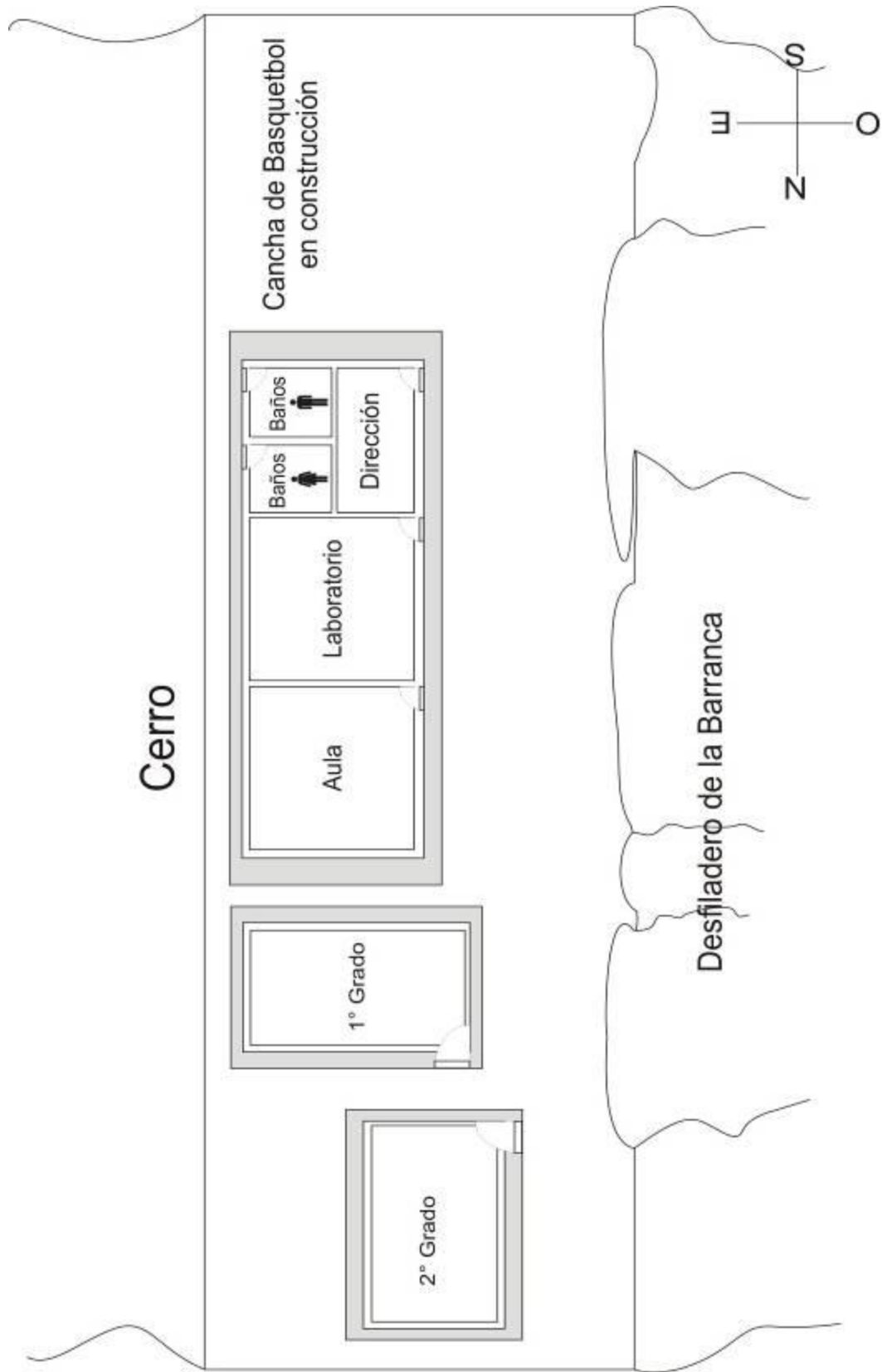
Cuadro número 7. Matrícula y egreso por generación, Escuela Telesecundaria número 604 de la comunidad de Agua Limpia (*T'as'ye*), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo.

| Ciclo escolar | Primero | Segundo | Tercero | Matrícula total por generación | Egresados |
|---------------|---------|---------|---------|--------------------------------|-------------------|
| 2000-2001 | 9 | 14 | 12 | 36 | 13 |
| 2001-2002 | 10 | 8 | 11 | 29 | 11 |
| 2002-2003 | 14 | 10 | 8 | 32 | 8 |
| 2003-2004 | 12 | 11 | 10 | 33 | 10 |
| 2004-2005 | 11 | 11 | 10 | 32 | 10 |
| 2005-2006 | 9 | 7 | 11 | 28 | 12 |
| 2006-2007 | X | X | X | 27 | 7 |
| 2007-2008 | X | X | X | 30 | 9 |
| 2008-2009 | X | X | X | X | 10 |
| | | | | | Total: 90 alumnos |

Fuente: Estadística Escolar, R-3: Servicios Regionales Ixmiquilpan, Hidalgo; SEP, 2004a y Notas de Campo del presente trabajo de Investigación, Ciclo Escolar 2007-2008.

Los tres grados escolares de este plantel, cuentan con su respectivo televisor para la recepción de las clases televisivas, sin embargo, la imagen y el audio eran defectuosos. En cuanto a otros recursos e infraestructura, la escuela no cuenta con laboratorio para ciencias, tampoco tiene un espacio propio para la biblioteca escolar, por lo que carece del acervo bibliográfico necesario para cubrir las actividades sugeridas en el modelo renovado de telesecundaria. Además no cuenta con computadoras _excepto una para usos administrativos en la dirección que por esos días llegó_ accesibles para los alumnos a través de un aula de medios o aula foracit, en una palabra, se carece del acceso a las nuevas tecnologías de la información como la Internet, pues en esta comunidad no se cuenta ni con una telefonía rural, y tampoco se cuenta con señal para telefonía inalámbrica móvil para uso de celulares (véase cuadro número 2); en este ámbito de los servicios, a la comunidad apenas tres años atrás llegó la energía eléctrica, por lo que antes de eso, los hogares se iluminaban con trozos de ocote, velas, o botes de petróleo (llamados aparatos) por las noches. En lo referente a instalaciones recreativas o para las actividades de desarrollo como educación física, estas se desarrollaban en espacios improvisados, pues no contaban con instalaciones deportivas.

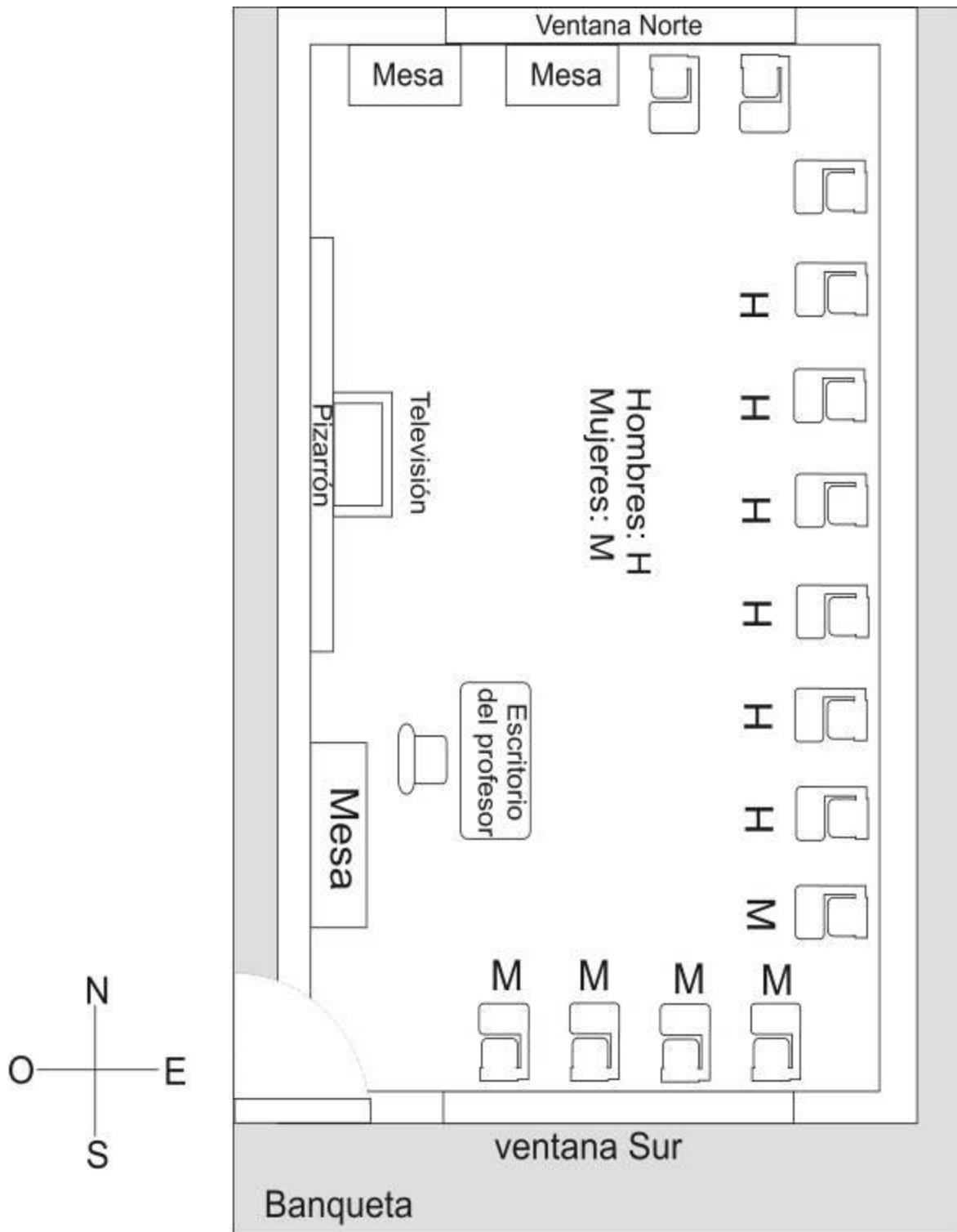
Figura número 2. Distribución de las aulas y anexos en la Escuela Telesecundaria número 604 de la comunidad de Agua Limpia (T'as'ye), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo.



4.1.3. El escenario de observación: ámbito escolar, el salón de segundo grado.

El aula de segundo grado es un espacio rectangular, con la parte frontal (donde se ubica la puerta) con dirección hacia el sur. Este es un espacio que cuenta con los siguientes muebles y recursos: una televisión a colores de 19 pulgadas, sostenida por una plataforma de concreto a 2 metros de altura del piso, justo por encima del pizarrón; un pizarrón para gis; 3 mesas medianas; una computadora inservible; 14 butacas, 11 de las cuales estaban ocupadas por la misma cantidad de alumnos del salón (5 mujeres y 6 hombres); las alumnas, siempre se ubicaban en la ventana sur, cercana a la puerta, y los alumnos, a su vez, al fondo del salón, ambos subgrupos formando agrupaciones compactas. A la derecha del pizarrón se observa una mesa que servía como escritorio y una silla para el profesor. Este salón, además, no contaba con biblioteca de aula, por lo que para una consulta bibliográfica, el alumno acudía a la dirección para solicitar el libro necesario (véase figura 3).

Figura número 3. Aula de segundo grado de la Escuela Telesecundaria número 604 de la comunidad de Agua Limpia (T'as'ye), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo.



4.1.4. Aproximación al campo

A mediados del mes de febrero de 2008 el investigador arribó a esta escuela telesecundaria comunitaria después de recorrer por 45 minutos un camino-carretero de terracería por las sinuosidades de la sierra, partiendo del pueblo de Nicolás Flores. Después de haber entregado a la directora el oficio de presentación expedido por las instancias educativas mencionadas, y explicitando ante ella los objetivos de su presencia, fue presentado con el personal docente (dos en total, incluyendo a la directora, pues es una escuela bidocente), y después de ello, hacerlo pasar con cada uno de los grupos (primero, segundo y tercero) para ser presentado ante los alumnos de cada uno de ellos. De ese modo, se estableció un primer contacto con los dos docentes (los cuales en lo sucesivo serán llamados Profesora “Diana” y Profesor “Robert”) y con los 30 alumnos que en ese ciclo formaban la matrícula escolar del plantel educativo (10 en primer grado; 11 que cursaban el segundo grado; y 9 el tercer grado).

En esta institución, se optó por centrar la observación en el grupo de segundo grado, en razón de que en ese ciclo escolar (2007-2008), era el grado con el que ya se trabajaba la Reforma de la Educación Secundaria implementada el ciclo anterior, iniciando esta con el primer grado el ciclo precedente, de tal forma que el tercer grado de la secundaria, a esas alturas, seguía trabajando con el anterior plan de estudios. La observación en este espacio escolar se desarrolló en dos fases o escenarios: el escenario A y el escenario B. En el primero de ellos, se recurrió a una variante de observación que podría denominarse distante, o sea, buscando la menor interferencia posible _tal como lo haría la mosca pegada en la pared (Woods, 1987)_ en el proceso enseñanza-aprendizaje de los actores educativos, con el fin de percibir el despliegue didáctico de los mismos, bajo la dirección de sus profesores llegados a la comunidad de otros entornos geográfico-culturales, a los que en lo sucesivo serán llamados profesores mestizos, en razón de no pertenecer a la cultura hñähñu, y por ende, no ser hablantes de la lengua étnica. Aquí fueron observados el accionar de dos docentes, la Profesora “Diana” y el Profesor “Robert”⁴⁴, en tanto que en el mes de febrero aún no se habían realizado los movimientos de cambio interno de zona, como parte de los derechos laborales del magisterio para mejorar su ubicación en los distintos centros escolares. Es por

⁴⁴ Los nombres de los profesores son ficticios, a fin de respetar el anonimato de esta parte de los actores institucionales.

ello que en este escenario, fue observada la sesión de Formación Cívica y Ética el 26 de febrero de 2008, a cargo de la Profesora “Diana”; sin embargo, para la sesiones de Ciencias (con énfasis en Física) el 27 de mayo de 2008 y la del 2 de junio del mismo año con la misma asignatura, así como la de Español, el 3 de junio del mismo ciclo, éstas ya estuvieron a cargo del Profesor “Robert” como nuevo integrante de la plantilla docente ya renovada, pues fue el profesor que llegó en sustitución de una de las profesoras después de la junta de cambios.

La clase de Formación Cívica y Ética a cargo de la profesora “Diana”, fue videograbada, y tuvo una duración de 48 minutos. Por el lado de las sesiones impartidas por el Profesor “Robert”, la primera clase de Ciencias (con énfasis en Física), tuvo una duración de 50 minutos, y la segunda en esta misma asignatura, fue de 20 minutos, ambas sesiones fueron registradas a través de notas de campo, posterior a ello, aparece la de Español, la cual duró 58 minutos, clase que fue retenida por medio de la audiograbación, de tal forma que sumados los tiempos de estas cuatro clases, dan un total de 176 minutos (véase cuadro número 8. Técnicas de recolección de datos).

Cuadro número 8. Técnicas y procedimientos para la recolección de datos en el ámbito comunitario y escolar, Escuela Telesecundaria número 604, comunidad de Agua Limpia. (*T'as'ye*), Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo.

| Evento y actores responsables | Ámbito: comunidad | | | Técnica utilizada |
|---|------------------------|-----------------------|----------------------|-------------------------|
| | Videograbación | Audiograbación | Diario de campo | |
| Guardianes culturales (ancianos de la comunidad) | | | | |
| Ceremonias sacro-religiosas | | | | |
| - Virgen de la Candelaria: Sr. Felipe Federico Abreu. | 12 de agosto de 2006 | | | Observ. participante |
| - <i>Zi d'ehri</i> : Sr. Joel Federico G. | 27 de enero de 2008 | | | Observ. participante |
| - Sacrificio de la res: Sr. Misael Santos | 21 de marzo de 2008 | | | Observ. participante |
| - Recepción del Cristo resucitado: Sr. Misael Santos | 22 de marzo de 2008 | | | Observ. participante |
| - <i>Zi d'ehri</i> : Sr. Constantino Olguin Martínez | 1 de febrero de 2008 | | | Observ. participante |
| Otros guardianes culturales y actores comunitarios | | | | |
| - Virgen de la Candelaria: Sr. Ricardo Nabor C. | | 3 de julio de 2008 | | Entrevista |
| - <i>Zi d'ehri</i> : Sr. Vicente González | | 4 de julio de 2008 | | Entrevista |
| - <i>Zi d'ehri</i> : Sra. Soledad Acevedo | | 4 de julio de 2008 | | Entrevista |
| - Historia comunitaria: Sr. Carmen Federico G. | | 28 de diciembre 2005 | | Entrevista |
| - Expresiones culturales: Sra. Margarita Santos | | 21 de febrero de 2005 | | Entrevista |
| - Expresiones culturales: Sr. Enrique Villada | | 17 de julio de 2008 | | Entrevista |
| - Educación y exclusión: Sra. Josefina Maqueda | | | 5 de junio de 2008 | Entrevista |
| - Educación y exclusión: Sr. Jerónimo Acosta | | | 20 de junio de 2008. | Entrevista |
| Profesores de origen hñähñu. | | | | |
| - Historia y educación: Profr. Florentino Escamilla Trejo | | 12 de febrero de 2008 | | Entrevista |
| - Educación y exclusión: Profr. Alfredo González Torres | | 6 de julio de 2008 | | Entrevista |
| - Historia y educación: Profra. Refugio Escamilla Trejo | | 8 de julio de 2008 | | Entrevista |
| - Educación y cultura: Profr. Ramón Hernández Ramos | | 12 de julio de 2008 | | Entrevista |
| | Ámbito: escuela | | | |
| Escenario A | | | | |
| - Formación Cívica y Ética | 26 de febrero de 2008 | | | Observ. no participante |
| - Ciencias (énfasis en Física) | | | 27 de mayo de 2008 | Observ. no participante |
| - Ciencias (énfasis en Física) | | | 2 de junio de 2008 | Observ. no participante |
| - Español | | 3 de junio de 2008 | | Observ. no participante |
| Escenario B | | | | |
| - Historia | | 10 de junio de 2008 | | Autoobservación |
| - Historia | | 10 de junio de 2008 | | Autoobservación |
| - Español | | 16 de junio de 2008 | | Autoobservación |
| - Ciencias (énfasis en Física) | 18 de junio de 2008 | | | Autoobservación |
| Docentes | | | | |
| - Profra. "Diana" | | 27 de junio de 2008 | | Entrevista |
| - Profr. "Robert" | | 27 de junio de 2008 | | Entrevista |
| Alumnos | | | | |
| - Joel | | 25 de junio de 2008 | | Entrevista |
| - Ema | | 25 de junio de 2008 | | Entrevista |

Después de observar estas cuatro sesiones en este escenario, surgió la necesidad de plantear las siguientes interrogantes, a manera de esbozo de problemática:

- ¿Por qué el alumno hñähñu se niega a entablar _en una forma persistente_ cualquier forma de interacción comunicativa con el maestro mestizo?
- ¿Por qué en presencia del maestro mestizo, el grupo permanece en completo silencio y quietud (los alumnos callados e inmóviles en sus lugares), sin ese ambiente de ruido (alegría) y hasta de desorden característico de otros grupos convencionales; pero cuando por cualquier motivo este docente se retira del salón, el grupo retoma su ambiente normal?
- ¿Este ambiente sería similar bajo la intervención de un docente hñähñu, o sea, con los mismos orígenes culturales del alumno, y por lo tanto, qué papel juega la cultura y la lengua de los actores (profesor y alumnos) en la presencia del problema?
- ¿Qué tipo de mediaciones son las necesarias para permitir descentrar los conceptos curriculares eurocéntricos, y así hacerlos accesibles a los referentes culturales del pueblo hñähñu?
- ¿Cómo pueden articularse dos epistemologías desde sus prácticas: las prácticas escolares y las prácticas culturales _el *hmihipänts'edi* como formas de reciprocidad comunitaria y la lengua hñähñu_ para posibilitar ambientes de aprendizajes más interactivos que faciliten el abordaje de los conocimientos científicos (contenidos curriculares) dentro de los contextos de diversidad cultural?

Concluida la anterior fase observacional, el investigador solicitó de la dirección de la escuela la correspondiente autorización para hacerse cargo del grupo de segundo grado a partir de esa fecha (inicio del mes de junio), hasta la conclusión del ciclo escolar 2007-2008. A esta etapa de intervención se le puede llamar escenario B, caracterizándose porque el docente es parte de la cultura hñähñu y hablante de la lengua local, pero además de eso, también con experiencia como profesor de telesecundaria por 20 años, o sea, una doble pertenencia al contexto de análisis, por lo que se consideró pertinente trabajar con la autoobservación. Esta similitud de orígenes culturales con los alumnos, fue reafirmado ante ellos al momento que la directora presentó al investigador como profesor a cada uno de los tres grupos (primero,

segundo y tercero), y esto mismo fue reafirmado al asumir el papel de docente del grupo de segundo grado, que a partir de ese momento quedó a cargo del investigador, o sea, asumir el rol de un docente más del plantel escolar, por lo que según la metodología de telesecundaria, a partir de ese momento sería el encargado del desarrollo didáctico de todas las asignaturas académicas, incluyendo las actividades de desarrollo (Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica).

A fin de verificar las similitudes culturales entre el profesor y los alumnos, se procedió llenar un cuadro-tabla donde se buscaba conocer el perfil lingüístico y cultural de los alumnos, y así percibir el grado de conocimiento y familiaridad con las dos prácticas elegidas para ser llevadas al aula de la telesecundaria: el *hmihipänts'edi* y la lengua hñähñu (véase cuadro número 9).

Cuadro número 9. Presencia de la lengua y cultura hñähñu entre los alumnos de segundo grado de la Escuela Telesecundaria No. 604 de Agua Limpia (T'as'ye), Municipio de Nicolás Flores, Hidaigo.

| No. | Nombre | Alumnos | | | | | | Padres | | | | | |
|-----|-----------|-------------------------|----------|--------|---------------------------------------|---------------------|---|-------------------------|------|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | Habla y entiende hñähñu | | Conoce | Acude y /o participa de P. culturales | Acude y/o participa | Nacido en la comunidad o área de influencia | Habla y entiende hñähñu | | Lugar de nacimiento de progenitores | | | |
| | | Habla | Entiende | | | | | Papá | Mamá | Papá | Mamá | | |
| 1 | Julio | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Mamá |
| 2 | Fulgencio | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Comunidad |
| 3 | María | no | sí | sí | sí | sí | sí | sí | no | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Comunidad |
| 4 | Erna | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Oaxaca |
| 5 | Carlos | sí | sí | sí | sí | no | sí | sí | sí | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Comunidad |
| 6 | Oscar | no | sí | sí | sí | sí | no | sí | no | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Oaxaca |
| 7 | Mireya | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Comunidad |
| 8 | Olga | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Comunidad |
| 9 | Alfonsa | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Comunidad |
| 10 | Joel | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | sí | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Comunidad |
| 11 | Gilberto | sí | sí | sí | sí | no | sí | sí | sí | Comunidad | Comunidad | Comunidad | Comunidad |

Nota Algunos alumnos si conocen sobre las prácticas culturales hñähñu, incluso las sincréticas religiosas, pero no las practican ni acuden a ellas, en razón de tener otras preferencias religiosas ajenas a la católica, tal es el caso de la Evangélica Pentecostés y los Testigos de Jehová, la primera de ellas llegada a la región desde los inicios de la década de los años sesenta.

De acuerdo con el análisis de este cuadro, y los diálogos informales sostenidos con los alumnos de este grado y los otros dos (primero y tercero), fue como se adoptó la estrategia de abordar los contenidos institucionales desde la proximidad del alumno, o sea, desvelar los conceptos educativos desde el esquema conceptual del alumno construido y anclado en su cultura. Para ello, primero se les proyectó una videofilmación de una fiesta sincrético-religiosa llevada a cabo en la casa del Señor Joel Federico González y la Señora Soledad Acevedo García el 27 de enero de 2008. La presentación duró unos 50 minutos aproximadamente. Al término de la misma, se les preguntó cómo es la dinámica de esa fiesta, y si ese señor donde se realizó el evento sería tan rico para hacer cuatro días consecutivos de fiesta, y uno de ellos, el domingo, con comida y bebida para más de 500 personas y un baile con la presencia de los músicos huastecos más cotizados del momento.

Varios de ellos (7 alumnos), narraron cómo estos eventos son solventados a base de ayudas mutuas. Joel narró que en un evento similar, su mamá llevó tortillas al señor que le tocó el *zi dëdri* (frontal) en Agua Limpia. Otra de ellas, María, incluso invitó al docente a un evento que en su casa se celebraría el siguiente sábado, porque el domingo llevarían un arco adornado con flores a la Virgen de la Ferrería. Tal evento, tendría el mismo carácter para su organización: la ayuda mutua entre las personas de la comunidad.

Después de ello, se les preguntó en dónde o en qué otras actividades se usaba éstas prácticas de las ayudas mutuas, unos respondieron que también en los trabajos de la milpa, donde a nadie se le paga por su trabajo y sólo reciben la comida, su pulque y aguardiente, o sea que este trabajo no se paga en términos monetarios, en tanto es sólo un préstamo o intercambio de fuerzas o energías dentro de la comunidad. Otros, también mencionaron que esto se da cuando hay un trabajo para beneficio de la comunidad, como construir una escuela, reparar el camino de brecha cuando se derrumba el cerro en las lluvias y se interrumpe el tránsito de automotores.

De esto se les preguntó: y de estas acciones ¿sí han escuchado cómo se llama? Se llama *hmihipänts'edi*, respondieron varios. Y agregaron: es el préstamo de fuerzas entre las personas para llevar a cabo una actividad, y esto se ve a diario entre la gente de la comunidad. Unos preguntan si eso no se ve en otros lugares, y se les explicó que no, que algunos otros pueblos de origen étnico como los de Oaxaca y en los de Guatemala usan algo parecido, al que llaman Tequio, pero que en general, la sociedad urbana o la que no tiene

raíces indígenas tienden a ser más individualistas en sus actividades; por ello, la importancia de recuperar algunas prácticas de organización de nuestras comunidades para llevarlas a la escuela, porque son formas propias de organización que al pueblo hñähñu le ha funcionado para poder sobrevivir durante muchas generaciones.

Entonces, se les propuso trabajar desde una propuesta de organización usada por la comunidad local: el *hmihipänts'edi* (y no desde una propuesta surgida en otras sociedades que puede ser buena para ellas, pero que no siempre sucede lo mismo cuando es aplicada en el presente salón, por lo que de ella sólo se tomará lo que sirva) la cual surge desde lo más profundo de las creencias de los mayores, porque a través del *hmihipänts'edi* ellos entienden y se relacionan con la naturaleza y con la sociedad; o sea es la forma como los hñähñu de esta parte de la sierra se dan a entender con la sociedad y con los elementos sagrados que los rodean.

Enseguida se les invitó trabajar las asignaturas tomando como base la problemática más sentida por la comunidad o comunidades aledañas a la Escuela Telesecundaria (Agua Limpia y La Ciénega). Para ello, en forma de lluvia de ideas mencionaron algunos problemas más graves que aquejan a estas comunidades, para lo cual mencionaron los siguientes: 1) Invasión cultural, 2) Emigración a los Estados Unidos y a otras ciudades del país, 3) Bajos sueldos que se perciben, 4) Pobreza, 5) Falta de servicios públicos de calidad (escuelas, hospitales, caminos), 6) Baja producción agrícola y ganadera, 7) Deforestación, y 8) El desempleo; los cuales fueron anotados en un cartel que fue pegado a un lado del pizarrón, a la vista de todos. Con esto, se buscó la forma de relacionar los temas de las sesiones de las diferentes asignaturas con la problemática de la comunidad, y más que nada, cómo los temas de una clase en particular puede articularse con lo local, o _de ser posible_ esbozar propuestas de solución para alguno de estos problemas presentes en la comunidad, y esto, sin perder de vista lo enmarcado en planes y programas.

En relación con lo anterior, se diseñó un esquema al que el grupo conjuntamente denominó “esquema *hmihipänts'edi*” (véase foto número 26: esquema *hmihipänts'edi*, en apartado 5.3.2.). En este esquema, el tema central, o sea el título de la sesión o en su caso de la secuencia, vendría siendo el evento sacro o la fiesta sincrético-religiosa a realizarse, dirigido

por un coordinador _que puede ser el maestro o un alumno de preferencia_ que vendría siendo el *Zi mepäte* o el mayordomo (para más información sobre éstos personajes, véase apartado número 5.3.1.2.) encargado de realizar la fiesta en su casa. En el presente caso, por el número de alumnos, se conformaron cuatro equipos de 3 alumnos cada uno, a los cuales, ya en las clases, les fueron asignados un subtema a cada uno si la amplitud de los contenidos así lo permitía; pero sí el tema era pequeño, todos los equipos trataban sobre el mismo tema de la sesión en un formato de estudio de caso, para de ese modo darle mayor profundidad y variedad de enfoques al tratamiento de un mismo contenido.

Estos equipos, asumen el rol de los ayudantes principales en los eventos sacros de la comunidad o *dätamfats'i* (literalmente ayudantes mayores o principales de la fiesta), que son los cinco o seis equipos que asumen, junto con el mayordomo o *Zi mepäte*, el mayor peso del trabajo y la carga económica para llevar a buen término la fiesta, pues son los que ponen las reses para la comida de los concurrentes; el costo de los tríos huastecos para el baile de huapangos; afrontan los gastos de los toritos o el castillo de fuegos artificiales; así como la compra de los panes sagrados que el *Zi mponi* (o sea, el personaje que va a relevar al mayordomo principal para la ceremonia del año siguiente) habrá de repartir a sus futuros ayudantes principales para la fiesta sincrético religiosa próxima (sobre la dinámica del *hmihipänts'edi* ver figura número 5 en el apartado 5.3.1.2.)

Dada la complejidad y peso económico de cada una de estas comisiones, estos equipos, como el encargado de los tríos huastecos, a su vez, son compuestos por varios integrantes representados por un coordinador; por ello, en el trabajo didáctico, cada uno de los equipos de trabajo también estuvo representado por un coordinador _los cuales, como en los eventos comunitarios, son rotatorios_ y sus integrantes son los ayudantes individuales o menores que también aportan su trabajo para fortalecer el trabajo de su propio equipo, el trabajo de los otros equipos, y al final, con el trabajo y aporte de todos los equipos, apuntalar y fortalecer el tema central para la concreción del propósito de la sesión o de la secuencia.

De ese modo, fue como se optó trabajar con las dos asignaturas de historia el día 10 de junio de 2008, o sea que fueron dos clases de 50 minutos cada una, en virtud del retraso de una de estas sesiones por razones administrativas del plantel escolar, las cuales fueron registradas a través de la audiograbación. Posterior a ello, se trabajó con la asignatura de español, con un

tiempo de 38 minutos, para la que también se utilizó la audiograbación para soportar la información; inmediatamente después, fue observada la sesión de ciencias, con una duración de 58 minutos. Esta sesión en particular, fue videograbada en un 80 por ciento, en razón de agotarse la cinta del equipo de videofilmación, y ante la imposibilidad de adquirir otro cassette de reposición para el equipo en el entorno comunitario, dado que solo se expende este producto en la Ciudad de Ixmiquilpan Hidalgo, a tres horas de camino por la sierra, entonces se optó completar el registro a través de la toma de notas. Las cuatro sesiones de este escenario B, acumulan un tiempo de 196 minutos, recurriéndose a la autoobservación como técnica de aproximación al referente empírico, perspectiva analizada en el apartado número 3: Marco metodológico.

4.2. Descripción del proceso de análisis de las observaciones

La tarea de análisis, propiamente dicho, estuvo presente desde el momento de la recolección de los datos en el campo, aunque la parte más crucial de este proceso fue después de concluido el trabajo en los dos ámbitos de observación (la comunidad y la escuela, para más información ver cuadro número 8). Fue en este segundo ámbito donde después de la observación de los escenarios A y B, como se procedió con la transcripción de la información para obtener los primeros registros de observación de las ocho sesiones. Después de esta fase de trabajo, se continuó con la confección de los registros ampliados, los cuales fueron leídos en varias ocasiones para localizar los eventos más recurrentes, sobresalientes y significativos; y a partir de los cuales se obtuvieron una serie de eventos dialógicos de importancia que fueron registrados como códigos de interacción, los que previamente tuvieron que ser definidos con precisión. Esta fase de análisis, posteriormente, dio como resultado la emergencia de las categorías y subcategorías más importantes.

Los códigos que fueron emergiendo de los registros, fueron acomodados en un cuadro o tabla (véase cuadro número 10), identificándolos con un nombre y una abreviatura utilizada en los registros. Esto permitió agruparlos por tipos, para posteriormente facilitar visualizar las categorías y subcategorías, pero también para, llegado el momento, establecer una percepción más holista entre lo que sucedió en un escenario y otro. De ese modo, es como se puede observar en la tabla varias columnas, especificando varios conceptos o códigos que fueron emergiendo de los escenarios del trabajo de observación escolar. Sin embargo, también cabe

mencionar que el cuadro igualmente fue dividido desde una perspectiva vertical en dos áreas, la primera, la más grande, es donde aparecen las ocho sesiones trabajadas, esto, para facilitar la percepción y/o contraste cuantitativo de los códigos perceptibles; y la segunda, en la parte inferior de la tabla, como reflejo ya más global del contraste cuantitativo de los tiempos y eventos interactivos generados por ambos actores (profesor y alumnos).

En una segunda forma de división de la tabla (vista desde una perspectiva horizontal), en la primera columna, al extremo izquierdo, aparece el escenario, en este caso, aparecen los escenarios A y B, y esto, tanto en la parte superior como en la parte inferior de la tabla. La siguiente columna, especifica el tipo de herramientas utilizadas para reunir la información: VG, videograbación; AG, audiograbación y DC, diario de campo. La tercera columna, aclara la sesión y la fecha de su observación, presentándose en un orden cronológico y los tiempos consumidos en su desarrollo; en esta parte, aparecen las cuatro sesiones observadas en el escenario A, y posteriormente, aparecen las cuatro sesiones del escenario B, esto para facilitar un contraste global de ambos; inmediatamente después, aparece la columna sobre el tipo de códigos y la forma de su abreviatura.

En la parte que sigue, que comprende el 80 por ciento de la porción horizontal de la tabla, se encuentra dividida en dos áreas, la correspondiente al accionar didáctico del profesor, y la parte correspondiente a las interacciones dialógicas y/o respuestas discursivas producidas por el alumno. La primera parte, a su vez, se divide en dos secciones: las preguntas del docente dirigidas al grupo, donde aparecen 10 tipos de preguntas; y más a la derecha, resaltan otros códigos o formatos de interacción que el profesor desplegó en su dinámica pedagógica, los cuales son 27 en total. En lo que respecta a la columna que retrata las formas de involucramiento del alumno en las ocho clases analizadas, se reflejan 16 formas de acciones en forma de códigos. En el transcurso de las observaciones en ambos escenarios, entonces, resaltaron 53 tipologías de códigos interactivos entre ambos actores (profesores y alumnos), registrados a través de dos perspectivas de observación: la observación distante o también llamada no participante (escenario A), y la autoobservación (en el escenario B), conceptos ampliamente fundamentados en el apartado 3: marco metodológico.

Sobre la dinámica didáctica desplegada en el primer escenario, el A, la primera de las sesiones analizadas, la de Formación Cívica y Ética el 26 de febrero de 2008 a cargo de la Profesora “Diana”, se aprecia que planteó 13 preguntas, sobresaliendo las de tipo retóricas (4), las de sí o no (2), las de definición (2), y las de contenido (con 2); recibiendo del grupo de alumnos 12 no respuestas, y 5 respuestas de algún tipo. Sin embargo, en esa misma sesión se perciben 24 intentos interactivos de varios tipos como son: explicar (5 veces), dar instrucciones (en 4 ocasiones), organizar equipos (también con 4 ocasiones), animar (en 2

veces). Aquí se percibe que a pesar de los intentos de la docente por involucrar al grupo en el trabajo pedagógico, en el grupo persistió más el silencio y la no respuesta, pues incluso las dos preguntas de baja demanda cognitiva _las de sí o no_ tampoco fueron respondidas (para mayor claridad sobre estos eventos, ver anexo número 1: definición de códigos). Si se visualiza la columna de las interacciones de los alumnos, se percibe que en 12 ocasiones no respondieron, y fueron 5 las veces que sí lo hicieron, o sea, una presencia grupal que se circunscribe dentro de una restricción dicotómica de responder y no responder.

En este mismo escenario, también fue observado el trabajo del Profesor “Robert” con las dos sesiones en la asignatura de Ciencias (con énfasis en Física) _la del 27 de mayo de 2008 y la del 2 de junio_, y la de Español el 3 de junio del mismo año. En estas 3 sesiones, del conjunto de preguntas planteadas, totalizaron 56, sobresaliendo las de tipo específicas (con 27), o sea, aquellas dirigidas a algún alumno en especial; siguiéndole en proporción las de tipo general (con 12); las de contenido con 7, y 5 preguntas de sí o no.

Después de las preguntas planteadas al grupo, aparecen otros intentos interactivos del profesor por involucrar en la actividad conjunta a los alumnos. De este modo, sobresalen los actos de increpar al alumno con 6 repeticiones; estado de enojo o alteración en 3 ocasiones; resignación ante la falta de respuesta del grupo, con 2 frecuencias; así como en 2 veces el docente tuvo que responderse su propia pregunta, la que inicialmente iba dirigida al grupo de alumnos. En este orden, también aparece una amenaza de represalias (en una ocasión); posturas de esencialismo pedagógico ante una respuesta parcial o incompleta del alumno (1); y el uso de una locución codificada como expresión racista ante una alumna. En este mismo universo de eventos, aparecen aquellos intentos por involucrar al grupo en el trabajo escolar, por ejemplo, aparecen 5 instrucciones; buscar explicitar algún contenido o procedimiento de trabajo en 4 ocasiones; así como en 2 veces hizo algún tipo de corrección (todos estos códigos pueden ser analizados con más detenimiento en el apartado anexo número 1: definición de códigos).

De este modo, por el lado del alumno se reflejó el silencio y la no respuesta del grupo, y en esta ocasión, las 5 preguntas de sí o no planteadas por el docente, tampoco obtuvieron respuesta alguna. En la observación de estas tres sesiones trabajadas por el Profesor “Robert” con un tiempo de 128 minutos, al igual que en la primera de las sesiones analizadas, el grupo

de alumnos no trascendió las fronteras comunicativas de responder y no responder, de tal forma que de las 56 preguntas planteadas al grupo de alumnos, estos no respondieron en 46 ocasiones, y solamente 11 veces esbozaron alguna forma de respuesta.

Después del trabajo pedagógico de estos dos profesores mestizos, el cuadro refleja el accionar del profesor de origen hñähñu con la asignatura de Historia el 10 de junio de 2008 en la cual fueron desarrolladas dos sesiones en una continuidad de tiempo de 100 minutos, esto ante el retraso de una clase por razones administrativas del plantel; la de Español el 16 de junio del mismo año que duró 38 minutos; y la de Ciencias el 18 de junio, la cual tuvo una duración de 58 minutos. En éstas cuatro sesiones en las tres asignaturas se aprecian 184 preguntas, con una alta cifra correspondiente a las de contenido (con 44), las de sí o no (en 40 ocasiones), preguntas de tipo retóricas (con 29 frecuencias), las de tipo general (con 28 repeticiones), las de aclaración con 22, y las de tipo específicas con 14 frecuencias.

De los otros eventos de interacción grupal, la tabla refleja un total de 340 acciones, sobresaliendo las de explicación (con 76 eventos), argumentar (con 48), dar instrucciones (percibiéndose en 46 veces), reafirmar (con 38 ocasiones), aclarar _con 26 frecuencias_, 19 veces anima para el trabajo del grupo, en 15 ocasiones relaciona temas o conceptos entre un contexto y otro, lo mismo en 14 veces buscó ejemplificaciones para explicarse mejor. En tanto que el presente estudio se desarrolló en un contexto étnico, es necesario resaltar la aparición de eventos de tipo etnoculturales o en relación con este medio, entre ellos, sobresalen contextualizar en 14 ocasiones, ambiente de relajación y/o afectividad en el grupo, con 3 frecuencias, el uso de analogías culturales como estrategia de aproximación de los contenidos institucionales al ámbito local, apareciendo en 8 ocasiones, y el uso de la lengua hñähñu por el docente en el aula, apareciendo por 6 veces.

Por el lado del alumno, en este segmento interventivo, se percibe otra panorámica participativa donde ya se rompe con la bipolaridad fónica de responder y no responder, pues en una relación preguntas del docente-respuestas del grupo de alumnos, resalta que se presentaron 184 preguntas del docente, frente a 237 respuestas del alumno. Pero también tal panorámica, refleja 71 preguntas del alumno con dirección al docente, 20 frecuencias de relajación grupal, y algo de gran importancia que refleja la metamorfosis operada en el grupo: en 19 ocasiones los alumnos participaron en la exposición de una actividad escolar.

De estos 16 códigos comunicativos generados por el grupo, también son dignos de resaltar que por primera vez los alumnos opinaron en 19 veces, y además, se infundieron ánimos entre ellos para el trabajo (en 9 ocasiones), incluso, ya se sintieron capaces de contradecir una postura u opinión del docente en tres ocasiones. Por el contexto de desarrollo del presente estudio, es importante resaltar los eventos comunicativos en lengua hñähñu, los cuales surgieron espontáneamente en el transcurso de las sesiones en 17 ocasiones, aunado a lo anterior, también afloraron acciones donde los alumnos contextualizaron culturalmente los contenidos de una sesión, esto se presentó con 7 repeticiones.

Desde una aproximación global (ver la parte inferior de la tabla: contraste global de las unidades de interacción, Escenario A y B) a manera de contraste, se puede percibir que en el escenario A con cuatro sesiones y con un tiempo de 176 minutos, ambos docentes (la Profesora “Diana” y el Profesor “Robert”) plantearon 70 interrogantes al grupo, recibiendo a cambio 58 silencios y 16 formas expresivas como respuestas.

Aparte de las preguntas, también se presenta la sumatoria de los otros eventos interactivos, donde los dos Profesores produjeron 51 códigos (los cuales fueron agrupados en positivos [+] y negativos [-], según si tales acciones tienden a favorecer o a inhibir dinámicas interactivas hacia un clima pertinente para el aprendizaje, de ese modo aparecen 38 de tipo positivas y 13 de naturaleza negativa). Lo diferenciable aquí para la docente, es que aparte de los códigos anteriores, ella recurrió a otras estrategias didácticas como organizar equipos (4 veces) y animar (en 2 ocasiones) el trabajo grupal; o sea que esta docente privilegió aquellas estrategias tendientes a involucrar al grupo en el trabajo didáctico como son explicar (5 veces), dar instrucciones (4 ocasiones), organizar equipos (4 veces), animar (2 veces), y enumerar a los alumnos (2 frecuencias) en la conformación de equipos. Otro aspecto resaltable de este universo, es que aparecieron 14 códigos no recomendables para la emergencia de un clima óptimo de aprendizajes como son increpar (con 6 frecuencias), se altera (4 veces), estado de resignación (2 veces), amenaza (1), esencialismo pedagógico (1), y la expresión de una locución de contenido racista en una ocasión, y la mayoría de estos eventos aparecen en los espacios de intervención del segundo docente.

Por el lado del accionar receptivo del alumno ante los imperativos pedagógicos de los dos docentes, se percibió una constante de “no estoy”, pues de 70 preguntas presentadas al grupo, recibieron a cambio 58 no respuestas, y en 16 ocasiones alguna variante de respuesta oral.

En el escenario B, por otro lado, con el mismo número de cuatro sesiones, con un tiempo de 196 minutos, se plantearon 184 preguntas, recibándose a cambio 237 respuestas del grupo de alumnos. Respecto de otros eventos didácticos característicos del trabajo escolar, aquí aparecieron 340 frecuencias en total, sobresaliendo aquellos que se relacionan con el contexto etnocultural donde se desarrolló el estudio (contextualizar, ambiente de relajación y/o afectividad entre los actores educativos _Profesor y alumnos_, el uso de analogías culturales, y la presencia cultural comunitaria a través de la lengua hñähñu).

En cuanto a las respuestas manifiestas del alumno (véase parte inferior de la tabla), aparte de las 237 respuestas ofrecidas a cambio de las 194 interrogantes del docente y 11 no respuestas, aquí se refleja otra panorámica de actividad desplegada por los educandos, pues aparte de que se dejó de escuchar la solitaria voz del maestro, también se nota con más frecuencia la presencia del grupo de alumnos, esto a través de las preguntas que plantean al docente (71 en total). En este orden, de la tabla también se percibe que el alumno se constituye en parte activa de la actividad áulica, pues se refleja que expuso ante sus compañeros una actividad o las conclusiones de una sesión por 19 veces; éste mismo número (19), fueron las veces que los alumnos emitieron una opinión. En esta misma línea, es resaltante el hecho de que hayan sido los mismos alumnos los que hayan generado 20 eventos de relajación. Sin embargo, por el origen étnico de los actores (profesor y alumnos), la emergencia espontánea de diálogos e interacciones comunicativas en lengua hñähñu entre ellos, en una relación maestro-alumnos, alumnos-maestro, y alumnos-alumnos (en 17 ocasiones), es de importancia central, por lo que también cobra relevancia la aparición de eventos donde se dieron a resaltar procesos de contextualización cultural de los contenidos escolares, sobre todo al momento de exponer una sesión o una actividad didáctica, apareciendo con 7 frecuencias. De ese modo, en una perspectiva global, se puede percibir la presencia activa del alumno a través de 224 eventos interactivos generados en la actividad conjunta, para trascender el bipolarismo responder-no responder observado en el escenario A.

4.3. Proceso de construcción de categorías

Después de identificados los códigos de interacción plasmados en el cuadro número 10 producto de los registros, este mismo formato permitió la identificación de las categorías y subcategorías más importantes. En ese sentido, es como fueron localizadas las siguientes categorías: clima de interacción grupal, y apropiación cultural. De la primera, a su vez, se desprenden las subcategorías siguientes: preguntas del docente, propiciar trabajo grupal, y la de receptividad grupal; y de la segunda categoría, resaltan las siguientes subcategorías: estrategias culturales, y afecto cultural.

4.3.1 Definición de categorías

4.3.1.1. Clima de interacción grupal

Esta categoría comprende aquellos eventos donde el docente despliega una serie de acciones didácticas tendientes a involucrar al grupo en el trabajo escolar, sobre todo a través de preguntas y otras dinámicas o procesos para generar los enganches pedagógicos necesarios para un ambiente didáctico rico en interactividad. Tales acciones fueron percibidas en forma diferente en los dos escenarios en cuanto a sus posibilidades de implicar al grupo en el trabajo escolar, por lo que se presentan dos viñetas para el primer escenario (A), y otras dos más para el segundo (B), a fin de contrastar la calidad de las interacciones producidas en ambos ambientes escolares, así como las formas de los ambientes de aprendizaje generados.

Viñetas escenario A

Viñeta No. 1

Mo: _¿Sí están poniendo atención o no?_ dijo dirigiéndose al grupo. _¿No? Qué le entendieron, a ver Joel, ¿si escucharon?_ dirigiéndose al alumno. _A ver tú, sigue leyendo_.

Amno: _Sí_. Este alumno sigue la lectura durante un tiempo de 8 minutos.

Mo: _¿De qué trata? ¿Sí van identificando lo que trata de dar a entender el texto?_ Solo silencio por parte del grupo _¿Si o no?_: silencio total. _¿Si o no; ¿Qué entendieron;_ no hay respuesta alguna. _A ver tú, Carlos, ¿si entendió lo que dice el texto?_

Amno: silencio

Mo: _¿Sí?_

Durante 15 segundos solo se percibe silencio en el grupo, escondiendo la mirada en algún punto del salón, probablemente para no ser hallado por el maestro para una pregunta.

Viñeta No. 2

Mo: ¿Qué es un paisaje?_ Pregunta dirigida al grupo, pero no hay respuesta.

Mo: ¿Qué es un paisaje, Joel?_ Silencio _¿Joel, qué entiendes por paisaje?_, el alumno permanece en silencio.

¿Qué es un paisaje jóvenes?_ dirigiéndose a todo el grupo.

Nadie responde algo. Por lo que ahora dirige la misma pregunta a una niña_¿Qué es un paisaje, María?_

Amna: responde algo inaudible.

Mo: _Olga, ¿qué es un paisaje?_ Tampoco responde, pues sólo se le queda mirando al maestro.

En tanto, en el grupo se percibe un silencio absoluto, y éste solo es interrumpido por los insistentes ladridos de los perros, el cantar de los gallos y las aves de las casas, así como de las aves silvestres del bosque que rodea las inmediaciones de la escuela.

Ante el hermetismo y falta de respuesta, el docente se responde su propia pregunta, _Es la forma de cómo ven las cosas ¿no?_ .

Mo: _¡si o no!_, dirigiéndose al grupo alzando la voz. –contesten esto, pues, si o no_, -al no obtener respuesta del grupo, ratifica la pregunta con más insistencia alzando más la voz _!si o no!_.

Amnos: _¡sí!_ responden algunos.

Al decir esto, se dirige a la fila de alumnos que se ubica cerca de la puerta de salida.

Amnas: Ellas responden con una risa nerviosa.

Viñetas escenario B.

Viñeta No. 3

Mo: -Entonces, argumentos en contra de Michael Chussodovsky, dice que con la globalización los países se hacen más pobres, y Johan Norberg dice: que los hace más ricos. Ahora, en otro artículo que por ahí vimos, a ver si se acuerdan, ¿a qué países hace más ricos, la globalización, a los países que ya de por sí están ricos o a los países pobres.

Amna (Alfonsa): a los países ricos.

Mo: A los países ricos, son los que hacen más ricos la globalización. Entonces vamos a poner... bueno, perdón, todavía no anoten nada, vamos a aclarar esto. Los países ricos, entonces, son los que se hacen más ricos con la globalización, y a los países pobres ¿qué les pasa?

Amna (María): Se hacen más pobres, así de fácil.

Mo: Se hacen más pobres, así de fácil. Entonces sí se hacen más ricos y prósperos, pero los países ricos. Denme un ejemplo de países ricos.

Amna (Ema): Estados Unidos

Mo: ¿Quién más?

Amna (Mireya): “México”.

Mo: ¡Ojalá así fuera!

Amnos: risas en el grupo.
Ama (Lulú): Canadá
Mo: Canadá, bien.
Amno (Carlos): Alemania
Mo: Alemania, sí.
Amno (J. Miguel): Rusia.
Mo: Rusia, también puede estar entre ellos.
Amna (Olga): Asia
Mo: Sí, pero Asia es un continente, y allí están varios países.

Amna (Mireya): y por qué no ponemos México ahí.
Mo: Porque no estamos entre los países más ricos.
Amno (Fulgencio): África.
Mo: uhh, África está más en la calle que nosotros, aunque es un continente, y es de los más pobres...
Amna (Mireya): Japón
Mo: Japón, ese sí.
Amna (Mireya): -Njapoo.-

Mo: Bueno, Japón, es uno de los países más ricos del mundo.
Amna (María): Inglaterra.
Mo: Inglaterra, también es muy rico.
Amno (Joel): España
Mo: España, no es de los más ricos, pero está entre los medianos. Pueden ser como ocho los países ricos, nada más son como ocho. Dice Michael Chossudovsky que la globalización, a los países pobres los hace más pobres. Y creo que aquí está de acuerdo con los problemas que ustedes mencionaron. A ver, por qué no pongo una lista de países pobres, porque nunca acabaría de anotarlos, pues son muchísimos. Entre ellos pondríamos a México.
Amno (Carlos): África.
Mo: México, y todos los países que están en África que son como 40 países.

Viñeta No. 4

Mo: -A ver, los que están allá atrás (un equipo que está trabajando al fondo del salón), a ver ayúdenme, de estos problemas que están aquí, en el cartel, que ustedes propusieron, cuál o cuáles de estos estarán presentes aquí en la comunidad de Agua Limpia...

Amno (Miguel): Todos.

Mo: Pero, díganme uno de los que están presentes con más fuerza o que afecta con más fuerza esta comunidad.

Amno (Carlos): La invasión cultural.

Mo: -Dice Carlos, que invasión cultural; entonces ponemos, número 1: invasión cultural. ¡Sale!. Y que pondríamos en el número 2, qué problemática de estas _de la lista de problemáticas propuesta por el grupo plasmada en un cartel_ creen que esta presente aquí en la comunidad de Agua Limpia-.

Amno: (Gilberto) desempleo.

Mo: _desempleo, nos dice Gilberto_, y procede anotar en el cartel. _En tercer lugar, qué pondremos por allá, Joel, Fulgencio, Lulú_.

Amno: (Joel): _emigración_. Responde un alumno.

Mo: Emigración. A ver, entonces es la migración. Y como ustedes conocen a su gente muy bien ¿a dónde creen que emigra más la gente de aquí? ¿hacia la ciudad de México, o hacia los Estados Unidos o a Tampico o a dónde creen que se va más la gente?-

Amno: (Joel) a los Estados Unidos.

Mo: Entonces le ponemos aquí a) Estados Unidos y b) ¿a la ciudad de México, a Ixmiquilpan o a Zimapán? ¿a dónde?

Amno (Fulgencio): _a México_. Responde otro alumno, como parte de un equipo de alumnos que se ubica al fondo del salón.

Mo: _entonces le ponemos b) a la ciudad de México. Y de ese modo, ya tenemos aquí una serie de problemáticas que hemos comentado que existen aquí. ¿Qué otros problemas creen que no hemos tocado? Allá el equipo de Lulú, de chencha..._. Dirigiéndose a un grupo de alumnas del fondo izquierdo del salón:

Amna: (Mireya): bajos sueldos.

Mo: entonces, bajos sueldos, y lo ponemos en cuarto lugar. Como qué otro problema nos falta por mencionar; aunque no lo tengamos anotado en el cartel, pero que ustedes consideren que está presente en la comunidad y que nos afecta.

Amno: (Carlos) falta de economía.

Mo: falta de qué...

Amna (Lulú): falta de escuelas.

Mo: _bueno, vamos a poner lo que dice Carlos_, y procede anotar la frase dicha por el alumno. _Falta de recursos económicos, y también, dice Lulú, falta de escuelas. Falta de recursos económicos, y Lulú dice falta de... ¿falta de escuelas, Lulú, o falta de buenas escuelas?_. Voltea hacia la alumna para pedirle aclare el sentido de su pregunta. _Porque sí hay escuelas ¿verdad? Pero no sé si las podemos calificar como buenas escuelas.

Amna (Lulú): falta de buenas escuelas.

Mo: De buenas escuelas, ¿verdad? Porque si hay una o unas, pero como se ven, parece que les faltan muchas cosas.

Amna (Lulú): Sí, falta mucho.

Mo: entonces, faltan buenas escuelas. ¿Qué otro problema creen que nos afecta, y que no está aquí, o que ni siquiera lo hemos mencionado?

Amna: (Chencha): bajo de ganado.

Mo: _¿Baja producción de ganado? Entonces, baja producción ganadera_. Y procede ir anotando lo afirmado por la alumna en el listado de problemáticas. _ Otro problema que me falte, otro que ustedes se acuerden, a ver_.

Amna (Lulú): de que hay malas carreteras para acá.

Mo: Malas condiciones de las vías de comunicación, o sea que los caminos y carreteras están en malas condiciones, y diríamos, en pésimas condiciones.

Amno (Carlos): pero de menos hay.

Mo: -Sí, claro, pero nos referimos a que como están, no entran más que camionetas chicas, además de que no sean tiempos de lluvias, porque se derrumban los cerros y por días no pasan ni carros chicos ni grandes, y yo creo que en esos días a ustedes les ha tocado ir a pie hasta el pueblo, y no creo que así pueda entrar un ómnibus de México hasta acá, por ejemplo-.

Amna (Mireya): ¡uuuta!, ni pa' cuando!

Mo: Pues sí, ni pa' cuando, pues eso está en chino. ¿Creen que hay algún problema que no hemos tocado aquí? A ver.

Amno (Carlos): La deforestación

Mo: De veras, y es un problema muy penado. A ver, Fulgencio, si sabes que es deforestación?

Amno (Fulgencio): Sí

Mo: A ver, explícales.

Amno (Fulgencio): cuando cortan la leña.

Mo: sí. Y saben por qué es malo eso ¿verdad?

Amnos: Sí

Mo: Porque al rato no vamos a tener oxígeno, no vamos a tener...

Amna (Mireya): agua.

4.3.1.1.1 Definición de las subcategorías correspondientes a la categoría de clima de interacción grupal

Las subcategorías relacionadas con la categoría de clima de interacción grupal fueron tres: preguntas del docente, propiciar trabajo grupal, y receptividad grupal. A continuación será descrita cada una de ellas, presentándose una viñeta para cada uno de los escenarios.

4.3.1.1.1.1 Preguntas del docente

Estos son eventos manifestados a través de diez tipos de preguntas que fueron percibidos en el transcurso de las ocho sesiones en los dos escenarios. Estas preguntas fueron utilizadas por los tres docentes en ambos escenarios, sin embargo, los tipos preferidos, su frecuencia y las interacciones dialógicas en forma de respuestas generadas por ellas en el grupo, variaron de un escenario a otro. Dentro de las subcategorías, estas representaron los eventos característicos en la intervención de estos docentes tanto en el escenario A como en el escenario B. En este apartado, se buscan presentar (a manera de percepción global) las más representativas para cada escenario, pues según el cuadro número 10, las interrogantes de tipo específicas fueron las más socorridas por ambos docentes en el escenario A (con 28 repeticiones), en tanto que las de contenido fueron las más usadas en el Escenario B (apareciendo en 44 ocasiones). Para clarificar lo sucedido en un escenario y otro, se presenta una viñeta para cada uno de ellos.

Viñeta escenario A

Viñeta No. 5

Mo: _A ver Gilberto, lee el título de la secuencia, ¿Si tienen el libro?
Amno: _Sí, ¿Por qué enciende un foco?-. La frase apenas si es audible.

Mo: -No te escuché, ¿por qué qué?
Amno: -¿Por qué enciende un foco?-

Mo: “¿Por qué enciende un foco?” A ver allá. Julio, ¿por qué crees que enciende un foco?
Amno: El alumno aludido no contesta.

Viñeta escenario B

Viñeta No. 6

Mo: Bueno. Primero vamos a terminar con la televisión, ya que en la segunda columna, tal como está en la tabla de la página 103, nos pide la procedencia, o sea, de qué país viene; y en la última columna, dice: Frecuencia en su uso o consumo en casa, y diríamos también en la escuela, o sea que ese producto cada cuándo lo usamos en la casa o en la escuela. Entonces, para llenar lo del segundo cuadrado ¿de dónde creen que venga la mayor cantidad de televisiones?
Amno (Carlos): De China.

Mo: _De China_. Y procede ir anotándolo en la tabla fijada en el pizarrón. -¿y de dónde más? -
Amno (Gilberto): De Japón.

Mo: Entonces, le ponemos aquí: China y Japón. Ahora, ¿cada cuándo se usa este producto en casa?
Amno (Miguel): Cada que hay tiempo.

Mo:- pero, hay un tiempo para cada cosa, ¿no?
Amna (Mireya): Cuando hay película, chingón.

Mo: No. Es cada cuándo la usan o ven la televisión, cada ocho días, diario, no sé ustedes...
Amna (Mireya): diario
Amno (Miguel): diario.

4.3.1.1.1.2. Propicia trabajo grupal

Esta categoría se manifiesta a través de aquellos eventos en donde el docente busca la colaboración y participación del alumno para llevar a cabo una actividad o una tarea como parte del proceso didáctico en el aula, y así cubrir los objetivos marcados en planes y programas. La naturaleza de tales acciones, así como sus resultados son variables de un escenario a otro, sin embargo, en ambos escenarios se perciben como una constante entre los profesores; a continuación se ejemplifica una viñeta para cada uno de los escenarios, y así verificar en cuál de ellos se presentaron más eventos facilitadores o propiciadores de trabajo grupal.

Viñeta escenario A

Viñeta No. 7

Es una información que viene en tres partes. En este caso es donde va a venir la información sobre las leyes del Estado de Hidalgo. Por eso me van a formar tres equipos ¿sí? A cada equipo le voy a dar una hojita de estas (muestra el tríptico al grupo). Y lo vamos hacer en tamaño grande, en cartulina, o en una hoja de esas grandes, ustedes lo van hacer de acuerdo a sus ideas. ¡Orale! ¡tres equipos! _procede contar el número de alumnos presentes en la clase ese día. _Bien, tres equipos de 4 personas ¿sí?_.

Amnos: todos permanecen en silencio, nadie se mueve de su lugar.

Ma: _¿Ya están? ¿quiénes son? _Ante la inacción del grupo, pregunta: _ ¿Quiénes son, equipo 1, ¿quiénes van a ser?_. Como el grupo no responde con acción alguna, entonces la maestra propone personalmente la distribución de los equipos _Clemencia, vete con ellos_ pero la niña aludida no se mueve de su lugar. _¿No? ¿por qué? ¿entonces son ustedes 4? _Como la mayoría del grupo no responde ni en lo verbal ni con la acción, la maestra ya disgustada les dice:_ Aquí todos vamos a estar trabajando en un equipo ¿síiii? No vamos a estar dejando personas fuera. Yo les di la oportunidad que escogieran los integrantes de sus equipos, pero... ¡es lo primero que no hacen! Ya se imaginan por qué lo estoy diciendo, ¿verdaaad? Y como ustedes solitos no se integran, entonces, yo los voy a enumerar! señala uno de los alumnos parado cerca de la puerta- uno-.

Viñeta escenario B

Viñeta No. 8

Mo: Bien, vamos a ver de qué forma van a quedar la numeración de los equipos, para ver cómo van a ir abordando los subtemas en que vamos a dividir la lección, después de que hagamos la lectura. La clase pasada, quiénes fueron los coordinadores o representantes de los equipos. ¿Si se acuerdan?-

Amnos: Sí

Mo: ¿quién fue el coordinador del equipo de por acá? Señalando un grupo de alumnos de la parte trasera y derecha del salón.

Amno: -Él_ señalando a uno de sus compañeros.

Mo: Entonces, traten de que hoy sea otro, para que todos participen como representantes. Entonces, según les favoreció la suerte, para hoy le toca a este niño ¿cómo se llama?

Amno: -Julio-. Responde el alumno.

Mo: Entonces quedas aquí en el equipo 1, y, ¿quién marco aquí? Entonces para la distribución de los equipos, el equipo de Julio, trabaja con el subtema 1. Entonces aquí vamos a poner el nombre de Julio _Escribiendo el nombre del alumno en el cartel donde dice subtema 1°_ En el 4 va a quedar Oscar. En el número 3, José Miguel, y en el número 3, quedó Lulú (y procede a escribir los nombres en el cartel según la numeración y subtemas correspondientes para cada uno de los alumnos insaculados como coordinadores de equipos de trabajo para ese día). ¿Ya terminaron de anotar o dibujar su esquemita? ¿Este? Señalando el esquema *hmihipänts'edi* plasmado en el cartel.

Amnos: Si

4.3.1.1.1.3. Receptividad grupal

En esta categoría, resaltan los códigos interactivos donde las preguntas del docente son respondidas por los alumnos como señal de un clima dialógico interactivo entre ambos actores (profesor-alumnos); o también hace alusión a la receptividad por el grupo de alumnos a una indicación o sugerencia del docente para el abordaje de una actividad o proceso dentro del aula. Las viñetas que a continuación se presentan, corresponden a cada uno de los dos escenarios, en busca de identificar los grados de receptividad del grupo a los imperativos de actividad conjunta sugeridas por el docente.

Viñeta escenario A

Viñeta No. 9

Es una información que viene en tres partes. En este caso es donde va a venir la información sobre las leyes del Estado de Hidalgo. Por eso me van a formar tres equipos ¿sí? A cada equipo le voy a dar una hojita de estas (muestra el tríptico al grupo). Y lo vamos hacer en tamaño grande, en cartulina, o en una hoja de esas grandes, ustedes lo van hacer de acuerdo a sus ideas. ¡Orale! ¡tres equipos! _procede contar el número de alumnos presentes en la clase ese día. _Bien, tres equipos de 4 personas ¿sí?_.

Anno: todos permanecen en silencio, nadie se mueve de su lugar.

Ma: _¿Ya están? ¿quiénes son? _Ante la inacción del grupo, pregunta: _ ¿Quiénes son, equipo 1, ¿quiénes van a ser?_ . Como el grupo no responde con acción alguna, entonces la maestra propone personalmente la distribución de los equipos _Clemencia, vete con ellos_ pero la niña aludida no se mueve de su lugar. _¿No? ¿por qué? ¿entonces son ustedes 4? _Como la mayoría del grupo no responde ni en lo verbal ni con la acción, la maestra ya disgustada les dice:_ Aquí todos vamos a estar trabajando en un equipo ¿síiiii? No vamos a estar dejando personas fuera. Yo les di la oportunidad que escogieran los integrantes de sus equipos, pero... ¡es lo primero que no hacen! Ya se imaginan por qué lo estoy diciendo, ¿verdaaad? Y como ustedes solitos no se integran, entonces, yo los voy a enumerar! señala uno de los alumnos parado cerca de la puerta- uno-.

Anno: Uno.

Acercándose al grupo de alumnos ubicados a un lado de la puerta, la maestra procede a enumerarlos.

Ma: _uno, dos, tres,_ ante la cercanía del docente, el alumno que sería el número 4, responde tres_ ¡No! ¡cuatro! _corrige la maestra con signos de alteración.

Posteriormente se dirige a un grupo de niñas recargadas en la pared trasera del salón, las cuales se hallan muy juntas unas con otras, como protegiéndose mutuamente de una posible amenaza.

Ma: _A ver, todos los unos, de éste lado_ señala un extremo del salón, _los dos, de éste lado, y los tres, de éste lado, y los cuatro, para acá. A ver todos los que les tocó el número uno, quiénes son, a ver levanten la mano. Se pasan de ese lado-. Los demás alumnos se miran confundidos, y no aciertan responder sobre qué número les tocó a cada cuál, entonces la maestra ya exaltada _los unos, ¡¡quiénes son!! (levantando la voz) ¿no que tú Valeria? ¿Quiénes son? ¿no más ustedes dos? ¿y tú, Fidel? ¿quién más? ¿ya nadie? Los del número dos ¿quiénes son? _tres alumnos levantan la mano_ ¡los tres! ¿quién más es tres? Ante esa confusión, unos niños y niñas van de un extremo a otro del salón buscando ubicar su equipo._ ¡Y tú, Jesús!_

Anno: -Yo soy tres-.

Ma: _Entonces, aquí me falta uno ¿No me entendieron?_ pregunta exaltada al grupo.

Amnos: Si

Viñeta escenario B

Viñeta No. 10

Mo: Bien. Ya para cerrar esta clase, niñas allá en la puerta, por favor, todas díganme, ¿Quién le tocó la primera pregunta al iniciar la clase sobre la invasión cultural? Aaah, esa yo la anoté, verdad?

Amnas (María y Olga): Sí

Mo: La número 3, sobre migración como problema, pusimos la pregunta ¿Por qué las personas emigran a los Estados Unidos? ¿Qué equipo fue el que anotó esa pregunta?

Amnas (Olga, María y Mireya y Alfonsa): ¡Nosotras!

Mo: Entonces, ustedes, díganme ¿por qué creen que las persona se van o migran hacia los Estados Unidos?

Anno (Joel): Porque quieren asegurar su futuro.

Mo: Pues sí, quieren asegurar su futuro, pero por qué se van hasta allá, por qué no aseguran su futuro aquí.

Anno (Carlos): Porque no hay empleo, no hay dinero.

Mo: Claro, porque aquí no hay empleo, no hay dinero, no se gana lo suficiente para vivir. ¿Cuánto gana un trabajador en la milpa o en otra actividad aquí en Agua Limpia?

Amna (Mireya): \$ 60.^{oo} (sesenta pesos) el día, cuando hay chamba, pero cuando no hay, pues nada.

Mo: Sesenta pesos. Por eso, precisamente la gente se ve obligada a irse lejos. ¿Si está escuchando Miguel?

Anno (Miguel): Sí

4.3.1.2. Apropiación cultural

Esta categoría se presenta a través de eventos que tienen que ver con acciones que facilitan que los alumnos como componentes de la comunidad hagan suyos, comprendan o internalicen mejor los contenidos educativos institucionales manejados por la escuela tomando como base sus propios referentes culturales; así como la forma que ésta (la escuela) recupera elementos comunitarios para ser aceptado por el grupo de alumnos. Esto se manifiesta a través del uso de recursos discursivos, físicos o socioafectivos que hagan alusión a elementos del entorno social comunitario (la cosmovisión comunitaria, la lengua, los lugares, incluso los chistes y las bromas expresadas por la comunidad a través de la lengua local) como enganches mediacionales para clarificar contenidos temáticos, o también a través de la emergencia de eventos propiciadores de ambientes afectivos interculturales entre los actores del aula. Aquí, para comprender mejor esta categoría, también se presentan un par de

ejemplos en forma de viñetas producto de cada escenario (el A y el B), a fin de apreciar el tipo y calidad de eventos interactivos producidos en ellos.

Viñetas escenario A.

Viñeta No. 11

Mo: A ver ¿no les gustaría visitar Estados Unidos, Canadá, Brasil, Argentina, Chile?_.

Amos: ¡Nooo!

Anna: ¡Yo sí!

Mo: _¿Quién más, quién más?_ Nadie responde.

En ese momento mira el reloj, calculando que ya era hora de la transmisión de la siguiente clase por televisión (matemáticas), por ello el maestro prende el televisor, suspendiendo bruscamente la clase de español que hasta ese momento se venía trabajando. Minutos después concluye la transmisión televisiva y reinicia con la clase de español.

En tanto el maestro no habla (50 segundos), sólo se percibe un silencio total en el grupo, y solo se oyen los pájaros, las chicharras del monte y el cantar de los gallos de las casas circunvecinas. Él docente reinicia sus preguntas:

Mo: _A ver. Qué más... ¡Qué maaás!_.

En esta segunda pregunta levanta la voz ante la falta de respuesta en la primera interrogante; pero tampoco obtiene respuesta alguna después de un tiempo de 60 segundos, donde los alumnos están en total silencio, en completa inmovilidad en sus lugares, la mayoría de ellos con la mirada fija al piso, y algunas, sobre todo las de la fila de la ventana, con la mirada puesta en el paisaje exterior. Después de este tiempo, donde solo se perciben los ruidos del exterior, reinicia su ofensiva de preguntas al grupo.

Mo:-¿Cómo creen que sea Canadá o Argentina?_ Al decir esto, mira al grupo fijamente. Más al no obtener respuesta, dirige la pregunta hacia una alumna ubicada en su esquina: -chencha-.

Viñeta No. 12

Mo: _A ver. Qué más... ¡Qué maaás!_ Nadie responde.

Mo:_¿Cómo creen que sea Canadá o Argentina?_ Al decir esto, mira al grupo.

Mo: -chencha-.

Mo: _¡Ya, esta bien!_. Ante el silencio del grupo, vuelve a preguntar _¡Qué máaaas, qué más!_, mirando al grupo de alumnos que permanecen inmóviles desde sus lugares. Pero ante el silencio, ahora se dirige a una alumna:

Mo: _¡eeh chenchá, pásate para ca'! ¡Apúrate Joel, apúrate que vas a pasar al frente; señala a uno de los alumnos. A ver, María ¿ya acabaste?_

Amna: Ya mero.

Mo: _¡Apúrate!_ Le dice a una alumna.

Después de unos segundos, se pone a contar las páginas de un libro de la biblioteca escolar: _uno, dos, tres, cuatro..._ Uno de los alumnos cercanos interrumpió con la mano a otro que estaba escribiendo en su cuaderno. En eso se cae un portalápiz al piso, produciendo un ruido molesto.

Mo: _¡aaah, ustedes se parecen a mi hijo! ¡no pasa un rato sin que esté jodiendo!_.

Amna: algunos ríen con nerviosismo _¿y cómo se llama su hijo, maestro?_

Mo: Se llama... ¡Bueno, bueno yo no tengo que responderles sus pregunta...!

Viñetas escenario B.

Viñeta No. 13

Mo: Ahora lo que me interesa, para que me ayuden, ya que ustedes son de aquí, de Agua Limpia, que me diga por favor, cuáles son los problemas más difíciles o más duros que hay en esta o estas comunidades. A ver, cómo qué problemas creen que hay. A ver, el equipo de allá de Lulú, mencionen un problema cualquiera_. Ante la dificultad de comprender cabalmente qué es un problema de una comunidad, el maestro (investigador) les propone un ejemplo de problema accesible conceptual, y contextualmente para el grupo. _¿O quieren que les dé un ejemplo de problema?

Amnos: Sí

Mo: - Problemas, por ejemplo, en Nicolás Flores, es el desempleo, o sea que no hay trabajo. Otro problema que hay allá, es que faltan hospitales _bueno sí hay ese servicio pero es muy malo, porque a veces hay doctores y a veces no, entonces la gente tiene que ir hasta Ixmiquilpan_. Otro problema que se da mucho es la migración ¿Si saben qué es la emigración o migración?-

Amnos: Sí

Mo: ¿Qué es?

Amnos: Cuando la gente se va a otro lugar.

Amnos: (otros): Cuando se van a buscar trabajo a otra parte.

Mo: Sí, cuando la persona se va a otro lugar a buscar trabajo, a vivir. Yo, por ejemplo emigré de mi pueblo hace años, porque no había para estudiar ni la secundaria; y me tuve que ir. Eso es emigrar. Otra cosa o problema que hay en Nicolás Flores es la baja producción en la agricultura. Entonces, así como estos problemas, hay muchos. Por ejemplo, los que trabajan aquí en el campo, ustedes creen que ganan bien o mal, poco o mucho.

Amnos: poco, porque ganan \$ 60.00 (sesenta pesos) al día.

Mo: ganan poco, por eso tiene que salir mucha gente a otras partes a ganarse la vida, o algún dinero para lo que haga falta. Por ejemplo: ¿qué creen que haga falta en las escuelas de estos rumbos, como por ejemplo el kínder, la primaria o la telesecundaria de aquí de la comunidad?

Amnos: No hay escuelas buenas.

Viñeta No. 14

Amno (Carlos): ¿Por qué son pobres?

Mo: Porque no tienen riquezas... ¡Muy buena pregunta que hizo Carlos: ¿Por qué, algunos países son ricos y otros están pobres? A qué creen que se debe.

Amno (Gilberto): por la globalización.

Mo: Sí, claro, pero antes de que hubiera globalización, o sea ¿cómo empezó eso?

Amno (Gilberto): Es porque no tuvieron desarrollo

Mo: Ellos se van a Estados Unidos; y no se van a Canadá porque no pueden, no se van a Inglaterra o Alemania porque no pueden.

Amna (Mireya): ¿Por qué no pueden?

Mo: porque están muy lejos y es muy carísimo ir hasta allá.

Amno (Carlos): Y no me puedo ir caminando

Amnos: Se oyen risas y risas en el salón.

Amna (Mireya): ¿Ya ha ido usted?

Mo: Sí, a Estados Unidos.

Amna (Mireya): Y está chingón allá.

Mo: Sí está muy bonito.

Amna (Mireya): ¿cuándo nos lleva?

Mo: Necesitas juntar para el avión, porque está muy lejos.

Amna (Mireya): *eeh, mejo nu'mu hinä* (entonces mejor no).

Mo: *Mejo hinä*, bueno si no hay mucha necesidad para qué sales de tu comunidad...

Amna (Mireya): *nu'mu hingä ma bu* (entonces no voy a ningún lado).

Amnos: (se oyen risas y carcajadas del grupo, celebrando las ocurrencias de una de las alumnas más joviales y alegres en lengua hñähñu).

4.3.1.2.1. Definición de las subcategorías derivadas de la categoría: apropiación cultural

De esta segunda categoría se originaron dos subcategorías, que son las siguientes: estrategias culturales, y la de afecto cultural. En la descripción que sigue de cada una de ellas, se presentan viñetas que ejemplifican éstas subcategorías, o bien lo contrario de ellas, por ejemplo, viñetas mostrando eventos productores de desafecto, pues de lo que se trata es mostrar holísticamente los tipos de clima áulicos de acuerdo a las interacciones producidas en cada escenario.

4.3.1.2.1.1. Estrategias culturales

En esta categoría, sobresalen los eventos donde los actores (profesor y alumnos) recurren voluntaria o involuntariamente al uso de la lengua hñähñu para entablar unidades de interacción dialógica entre ellos en el grupo en el desarrollo de la clase; pero también es cuando se recurre a la utilización de los elementos próximos y/o recursos comunitarios

propios del pueblo hñähñu (lugares comunes, sitios históricos o religiosos, formas de organización étnicas como el *hmihipänts'edi*, historias, problemas de la localidad, leyendas y cuentos locales); o sea, cuando los actores recurren a los fondos de conocimientos locales para clarificar un contenido temático, y de ese modo, dichos fondos cognitivos son transpuestos al plano de la educación institucional en el salón. Según el concentrado de eventos reflejados en el cuadro número 10, estos eventos como estrategias culturales no afloraron en el escenario A, por lo que sólo se reflejan para el escenario B, presentándose tres viñetas.

Viñetas escenario B

Viñeta No. 15

Mo: México, quiero que sepan ustedes, que desde que llegaron los españoles, se han estado llevando las riquezas de aquí. En esos tiempos, dicen los autores de libros, que eran barcos y más barcos que iban por el océano atlántico cargados de metales preciosos hacia Europa.

Amna (Mireya): ¿y el petróleo?

Mo: Sí, aunque eso ya fue un poco después -

Amno (Gilberto): ¿No se lo pudieron llevar?

Mo: Sí, pero eso ya fue después, cuando se supo para qué podía servir. Y por eso se lo están llevando ahorita, otros países. Allí está una de las razones por el cual unos países se han hecho ricos.

Mo: Porque ¿qué creen que se llevaron a Europa?

Amno (Carlos): oro, plata

Amna (María): Zinc

Mo: Se llevaron zinc, plomo, para fabricar herramientas y maquinaria. Por ejemplo, no vamos lejos, allá abajo, en la Ferrería, fue un centro donde por más de cien años estuvieron fundiendo piezas de plomo y plata que luego se llevaban los españoles y luego los ingleses para sus países ¿Se imaginan la enorme cantidad de riquezas que se han estado llevando desde entonces? Entonces, ahí

está la razón de que unos países estén ricos y otros no. Porque estos países ricos nos vinieron a robar nuestras materias primas. De tal manera que de esa forma fueron juntando mucho oro, mucha plata, para después ir creando fábricas, industrializándose. Y estos países pobres de América, llámenle México, Bolivia, Perú, Brasil, como les han estado robando sus recursos, pues nunca se han desarrollado, pues las grandes potencias, de aquí vinieron a robar la materia prima para hacerse ricos.

Amno (Carlos): ¿Y Estados Unidos no nos robó algo?

Mo: En la guerra de 1847-1848 con Estados Unidos, ¿Sí saben lo que nos robaron los Estados Unidos?

Amno (no identificado): La mitad de nuestro territorio.

Viñeta No. 16

Mo: Entonces, ahora, como continuación de eso, y para cerrar esto de la globalización, vamos a retomar la pregunta eje que nos sirvió de guía en el transcurso de la secuencia, que se encuentra allí en la página 103 de su libro que dice: ¿Qué relación existe entre tu vida cotidiana y el proceso de

globalización? Para ello, vamos a trabajar desde este esquema o modelo de ayuda mutua o *hmihipänts'edi* que utilizan nuestras comunidades (señala el esquema plasmado en la parte superior del pizarrón), por lo que vamos a manejar el siguiente cuadro, que cada uno de ustedes ya lo tienen y que tiene como encabezado: “La globalización y su impacto en la vida cotidiana del alumno en Agua Limpia”. Y ahí en ese cuadro tienen “producto”, en la primera columna, o sea ¿qué productos tienen en su casa que sea producto de la globalización? ¿Cómo qué cosa de electrónica u otro objeto tienen en su casa?, porque nosotros sabemos que estas cosas están llegando hasta Agua Limpia y La Ciénega como resultado de la globalización.

Anno (Carlos): La televisión.

Viñeta No. 17

Mo: También, pero a México todavía no llegan.

Amna (Mireya): Maestro

Mo: Mande

Amna (Mireya): ¿De dónde viene el radio?

Mo: Los radios, o sea cosa de electrónica, viene mucho de China o de Japón.

Anno (Fulgencio): Maestro

Mo: sí

Anno (Fulgencio): ¿Qué le ponemos aquí?

Mo: Pues cada cuando se usan estas cosas en tu casa, por ejemplo, la camioneta, pues cada cuándo van a Nicolás Flores o a Ixmiquilpan a comprar algo.

Annos: Se oyen sonrisas y diálogos alternados en Español y en hñähñu entre los alumnos.

Amna (Mireya): Maestro, *vä ehe nä zi* pena (maestro, venga tantito).

Mo: *-Ya da mabü* (ahorita voy), nomás permítame poquito.

4.3.1.2.1.2. Afecto cultural

En esta categoría se resaltan los eventos que tienen que ver con la aceptación e identificación entre profesor y alumnos al compartir los elementos y valores que se constituyen en marcadores centrales de la etnicidad del pueblo hñähñu, pudiendo ser elementos etnoreligiosos, la lengua y sus variantes fonéticas y connotativas, manifestaciones artísticas y socioafectivas y caracteres fenotípicos entre otros. Su forma de manifestación fue verbal, aunque también se percibió a través de compartir alimentos propios de la región (quelites, flor de calabaza, tubérculos del cerro, café, atole de la miel del agave pulquero), así también al compartir diálogos, bromas y chistes en lengua hñähñu, o sea, son eventos que propician cordialidad, afectividad, lo que posibilitó la aparición de un ambiente agradable para trabajar en el aula. En tanto que en el escenario A no se presentaron eventos propiciadores de afectividad entre los actores, es de ese modo que se presenta un par de viñetas que originan lo contrario, o sea, una expresión de desafecto de una de las partes para con la otra (viñeta número 18); y la siguiente viñeta (la 19), muestra la transformación operada en una misma

sesión: los primeros momentos de la clase a cargo de un docente mestizo, y cuando éste se retira del salón, cuando los alumnos espontáneamente entablan un diálogo en lengua local con el investigador, que posteriormente sería el docente.

Viñetas escenario A.

Viñeta No. 18

Mo: A ver, Lulú, ¿Por qué crees tú que enciende un foco?

Amna: Por la corriente.

Mo: -No, Lulú, se ve que no has leído ¿verdad?- _Mira a una alumna y le dice: _-A ver, Chenchá, ¿dónde es tu lugar?-

Amna: -Allá, donde está Olga-_ Señalando un lugar vacío, cercano a la ventana, casi junto a la puerta.

Mo: -A ver, “vente pa’ca tú Chenchá, a tu lugar”-_-.

Al decirle esta frase a la alumna, adopta una voz como la del personaje de la “India María” en las películas con esa clásica caricaturización racista hacia las etnias por los medios de comunicación comerciales. Esto, posiblemente porque en la comunidad, el español lo hablan en un tono propio de las personas que aún carecen de una adecuada fluidez para expresarse en ese idioma.

El maestro al pronunciar esta frase con sorna, deja entrever una sonrisa en su rostro. Algunos alumnos, incluso los que mejor hablan y entienden el idioma español, tal parece que intuyen el sentido hiriente de la frase del docente y se le quedan mirando con seriedad. Mientras tanto, los alumnos y alumnas siguen cubiertos tras el manto del silencio desde sus lugares, completamente inmóviles.

Viñeta No. 19

Mo: _¡Entonces!, entonces ¿quién tiene papelito?_ mira a un alumno al fondo del salón _A ver, pásale tú para’ca. Bien, ya saben dónde está el material y me van a trabajar con estas hojitas, no me van a pasar los temas tal y como están aquí, ustedes me van a escoger lo que más les llame la atención; aquí tenemos uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete; son siete temas. Me van a sacar un resumen, pero de lo que más les interese. En el cartel, en la parte de atrás me van a escribir las dudas que tengan o las preguntas que tengan de este tríptico que les dí_. Se dirige al grupo _Nuevamente, ustedes van a trabajar con el tríptico que les di. Ustedes me van a escoger el tema que más les llame la atención y en la parte de atrás del material que van a usar, me van a poner cuáles son sus dudas. Ahora sí, ¿ya me entendieron?-.
Amnos: Silencio total del grupo..

Mo: Bien, empiecen a trabajar.

El grupo está en silencio, sin moverse.

Mo: -¡Ya! ya saben donde están las hojas, las cartulinas, lo que quieran_.

Ya cuando se retira la maestra, los alumnos empiezan a charlar y a moverse de un lado a otro. Empiezan las charlas, las risas, el ruido y barullo propio de un salón convencional. La presencia de la cámara no los inmuta y siguen con su diálogo ya sea en español o esporádicamente en la lengua hñähñu.

Amna: -*Shi rá shengo ra...*, *hinga hjabu* (estás muy tonto ..., así no va) para rectificar sobre el trabajo hecho por uno de sus compañeros en el equipo.

Ya sin la presencia del maestro, el apoyo entre ellos se hace manifiesto, se mueven de un equipo a otro para ver los avances de sus pares. El intercambio dialógico y de los materiales es fluido en el salón; por lo que entre los equipos se perciben términos como: *hanja* (¿por qué?). *Otho* (no hay), *hinä* (no), *to 'o* (¿quién?), *habu* (dónde), *ha 'mu* (cuándo).

Una niña se acerca con un servidor, y hace plática espontánea en hñähñu:

Amna: *nehqui nuua* (pregunta que si por la lente de la cámara se ven las cosas)

Mo: *hähä* (sí), *habu vi yo ' ri papá* (¿dónde está tu papá?)

Amna: *hin di pädi* (no sé).

Mo: *hanja hin gui pädi* (¿cómo que no sabes?).

Amna: *vi yo ' ha rä juai* (anda en su milpa, creo)

Mo: *tsi ra sei ri papa*(¿Y sí se toma su pulque tu papá?)

Amna: *hähä* (sí).

Mo: *tsi ndunthi o ts'utho* (¿se toma mucho o poquito?)

Amna: *hin di pädi* (no sé), *hin te mä* (porque no me cuenta nada de eso). Al ver que se acerca la maestra, presurosa se incorpora a su equipo de trabajo.

Ma: _Si ya acabaron, recojan todo. Hagan el aseo, a los que les toca, pues ya nos vamos_.

Viñetas escenario B

Viñeta No. 20

Mo:-Entonces, argumentos en contra de Michael Chussodovsky, dice que con la globalización los países se hacen más pobres, y Johan Norberg dice que los hace más ricos. Ahora, en otro artículo que por ahí vimos, a ver si se acuerdan, ¿a qué países hace más ricos, la globalización, a los países que ya de por sí están ricos o a los países pobres.

Amna (Alfonsa): a los países ricos.

Mo: A los países ricos, son los que hacen más ricos la globalización. Entonces vamos a poner... bueno, perdón, todavía no anoten nada, vamos a aclarar esto. Los países ricos, entonces, son los que se hacen más ricos con la globalización, y a los países pobres ¿qué les pasa?

Amna (María): Se hacen más pobres, así de fácil.

Mo: Se hacen más pobres, así de fácil. Entonces sí se hacen más ricos y prósperos, pero los países ricos. Denme un ejemplo de países ricos.

Amna (Ema): Estados Unidos

Mo: ¿Quién más?

Amna (Mireya): “México”.
Mo: ¡Ojalá así fuera!
Amnos: risas en el grupo.
Ama (Lulú): Canadá
Mo: Canadá, bien.
Amno (Carlos): Alemania
Mo: Alemania, sí.
Amno (J. Miguel): Rusia.
Mo: Rusia, también puede estar entre ellos.
Amna (Olga): Asia
Mo: Sí, pero Asia es un continente, y allí están varios países.

Amna (Mireya): y por qué no ponemos México ahí.
Mo: Porque no estamos entre los países más ricos.
Amno (Fulgencio): África.
Mo: uuhh, África está más en la calle que nosotros, aunque es un continente, y es de los más pobres...
Amna (Mireya): Japón
Mo: Japón, ese sí.
Amna (Mireya): -*Njapoo*.-

El clima de alegría y relajación presentes en el salón, se relaciona con el contexto cultural, pues ciertos términos en hñähñu riman involuntariamente con algunos conceptos escolares, y su significado chusco es solo accesible para los miembros de la comunidad. Aquí el término produce risas en el grupo, porque la palabra *njapo* designa al hecho de estar castrado, cuando se hace referencia a un animal macho, como por ejemplo un chivo, un puerco o un toro; pero también se le asigna ese epíteto a alguien que no es casado después de cierta edad para el matrimonio.

Viñeta No. 21

Unos doce alumnos y alumnas reunidos en el salón en el tiempo del receso, entablan un diálogo en lengua hñähñu con el maestro-investigador después de la presentación de la clase. Ellos comentan sobre las actividades que realizan después de salir de la escuela a las 2:00 PM.

Mo: *Gui pädi gui shatä rä huähi* (¿A poco sí sabes escardar la milpa?)
Amno (Joel): *Hähä* (sí)
Amno (Irineo): *O gui kaftri, maestro, shi ra dähñi nä'ä ra Joel* (no le crea, maestro, ese Joel es muy flojo)
Amno (Joel): Ji, ji, ji
Amna: Una alumna interpreta una canción de uno de los tríos huastecos de moda en la región: “El abuelo”, del “Trío Alborada Hidalguense”: “_ Cuando mi abuelo cantaba, mi abuelita zapateaba. Al

ritmo de este huapango, hasta polvo levantaba; revoleando su rebozo, mientras mi abuelo cantaba..._”.

Amno (Joel): *Ya gue dra dähñi gue di pa ra xa'ti* (aaah sí, flojo, como no; si tengo que ir a escardar _quitarle la hierba a las matas de maíz con una herramienta llamada coa_ la milpa).

Mo: *Nu'bu gui cieta gui nxa'ti* (¿entonces, sí sabes escardar la milpa?)

Amno (Joel): *Hähä* (sí).

Mo: *Shi nuna nxutsi ra dähñi 'nehe* (y esta muchacha ¿también es muy floja?)

Anna (Olga): *Eeeh nuga hinä* (claro que no)

Mo: *Te gui pefi ja ri ngu nxutsi* (A ver, qué haces cuando llegas a tu casa, niña)

Anna (Olga): *Nuga di ent'a ra hme jama ngu* (a mi me toca echar las tortillas en mi casa).

Mo: *Pede gui jat'e nxutsi* (creo que me estás diciendo mentiras, muchacha).

Anna (Olga): *Shi jura Äjuä jindi mängä ra nk'uamba* (le juro que no le digo mentiras)

Amnos: Varios alumnos de otros grados, tercero y segundo se aproximan para escuchar la conversación. Algunos de ellos tienen los audífonos de su minigrabadora puestos en los oídos escuchando música de tríos huastecos, porque en la manos sostienen las cajas portadiscos de tríos como: “Halcón Huasteco”, “Los Auténticos de Hidalgo”, “Armonía Huasteca” y otros.

Anna (Mireya): *Gui ma mä ngu nubya ra veintisiete, maestro* (lo invito a mi casa este 27 maestro).

Mo: *Te ma da nja* (¿Qué se va a festejar?)

Anna (Mireya): Va a venir mi hermano del norte.

Mo: *-Ma gui ma jara ngu ra Mireya, nu'i Olga* (¿vas a ir a la casa de Mireya, Olga?)_, le pregunta a la alumna más próxima al grupo que está conversando.

Anna (Olga): *Hähä, ma Gä ma* (sí, sí voy a ir).

Anna (Mireya): *Hähä, ngue'e gue'ni rá novia* (sí va a ir, porque ella es la novia).

Mo: *Te ma da t'oki pa ga tsishu* (¿qué van a preparar para que comamos?)

Anna (Mireya): *Ma da nja ra thumngö de gü deti* (van a preparar una barbacoa de borrego).

Mo: *Yä thumngo de Gä deti, de Gä t'äxi o de Gä ndämfri* (¿Barbacoa de borrego, de chivo, o de res?)

Anna (Alfonsa): *De Gä barru* (va a ser de burro, a lo mejor).

Amnos: Risas y risas del grupito reunido.

Mo: *Hasta habu vi bui nuna ra nxutsi* (¿hasta dónde vive esta muchacha?).

Anna (Mireya): La alumna aludida responde: -allá arriba, donde pasa esa carretera, en una barranquita, hay allí unas matas de plátano, y allí sube el camino para mi casa-.

Mo: -Entonces si doy fácilmente. *Nuga ga di mvita 'i nuge María* (Te invito a esa comida, María)-, le dice a otra de las alumnas reunidas con el grupo.

Anna (María): Siendo una de las alumnas que no hablan la lengua hñähñu pero que sí entiende, responde;_ -Yo también le invito a mi casa el sábado-.

Mo: *Hasta habu gui 'bui* (¿hasta dónde vives?)

Anna (María): Hasta allá, en aquella loma, allá en La Ciénega.

Mo: *Te ma da nja, ma da nja nara ndängo* (¿qué van a festejar, acaso van a hacer una fiesta?).

Anna (María): Vamos a ir a la Virgen, a la Ferrería.

Mo: *Ha'mu gui ma'ha zinänä* (¿Cuándo se van a ir a la Virgen?)

Anna (María): El sábado se prepara todo en la casa, y el domingo nos vamos.

Amnos: Un grupo de alumnos se arremolinan en torno a la pantalla de un celular.

Mo: *-Te gui handi'ha* (¿qué están mirando?) *te gui handi'ha* (¿qué están mirando?), *gui hand'ha yä nxutsi* (están viendo unas muchachas ¿verdad?)-.

Amnos: _se apresuran a guardar el celular y todos sueltan la carcajada_.

Mo: *Vale, te handi nuyu yä ts'unt'u* (A ver, Valentina, ¿qué estaban mirando estos muchachos?)

Anna (Valentina): *nga, hindi padi ga* (Quién sabe, eso sí y no se nada) _responde con una sonrisita cómplice, al tiempo que mira a los compañeros aludidos_.

Mo: *Te gui pefi hora gui tsoni ja ri ngu neo* (¿Qué quehacer haces cuando llegas a tu casa, Irineo?)

Anna (Valentina): *Puru ra nt'eni* (Puro juego, que) _responde irónicamente una de sus compañeras.

Amna (María): Él acarrea agua.

Mo: *Ko ra x_o ni ja ri x_u tha o ko ra burru.* (¿con el cántaro en la espalda, o con un burro?)

Amna (Mireya): *Ra x_u tha gua ra xutha ra burru* (la espalda la tiene como la de un burro, eso será).

Amnos: *_Es incontenible la risa celebrando la ocurrencia de la alumna_.*

Amna (Olga): *ja, ja, ja, gua ra xutha ra burru, ja, ja, ja.*

Mo: *Shi gue vale, te gui fashä ri mamá* (y tu Valentina, ¿en qué ayudas a tu mamá?).

Amna (Valentina): *Nuga di pa ra 'ba'yo, porque di fadi ma deti nera ma t'äxi* (yo voy a pastorear, porque a mi me toca pastorear mis borregos y mis chivos).

Mo: *Hängu ya deti, ne hängu ya täxi* (¿cuántos borregos y cuántos chivos, pastoreas?)

Amna (Valentina): *'Rato ya t'äxi, goho ya deti* (son seis chivos, y cuatro borregos).

Amna (Alfonsa): *Ne kuta ko nu'i* (no, son cinco, incluyéndote tú)

Amnos: *Sonríen a carcajada abierta, celebrando la ocurrencia de la alumna.*

Capítulo 5. Influencia de la diversidad cultural en la educación formal en el pueblo hñähñu

El universo de eventos que dieron lugar a las categorías y subcategorías presentado en los apartados anteriores, requiere de una mirada interpretativa de otro nivel, en tanto que los referentes empíricos sólo retratan hechos y sucesos “difusos” para el investigador, o sea que los datos son interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus congéneres piensan, sienten y actúan; de ese modo, es un mar de hechos que “queda oscurecido porque la mayor parte de lo que necesitamos para comprender un suceso particular, un rito, una costumbre, una idea o cualquier otra cosa, se insinúa como información de fondo antes que la cosa misma sea directamente examinada” (Geertz, 2005: 23). Por ello, es imprescindible otra perspectiva de análisis más fino, de tal forma que de las interpretaciones de interpretaciones de los actores comunitarios y educativos del presente contexto cultural como objeto de estudio, se posibilite “desentrañar las estructuras de significación [...] y en determinar su campo social y su alcance” (Ibid, 24).

En este orden (según lo muestra el cuadro número 10), es evidente que los eventos interactivos que fueron aflorando en el transcurso de las sesiones analizadas en ambos escenarios (el A y el B) en el ámbito escolar, presentan una particular caracterización, por lo que es necesario primero partir de un somero análisis de la interacción, esto como condición insalvable en el acto comunicativo como tal, mayormente si éste es referido a la educación formal en específico donde implica la articulación de las actuaciones entre el profesor y los alumnos (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992) en la búsqueda de escenarios de consensos didácticos.

Articular actuaciones entre los actores didácticos en el aula, sin embargo, requiere de una interconexión simétrica de códigos semióticos entre ambos, para de ese modo permitir la apropiación del mensaje por parte del receptor. En este sentido, no se puede aprender algo cuando no está claro qué es, cómo es, y para qué sirve, pues solo se puede conocer cuando se produce una confrontación entre el sujeto epistémico y el objeto por conocer, en este sentido, Labouvie-Vief y Lawrence, citados por Fernández y Melero (1997: 17) “conciben el conocimiento como el producto de la interacción entre sujetos epistémicos que producen un

conocimiento personal y no-objetivo”. Para que esta situación se produzca, se precisa inexorablemente de una habilidad comunicativa, de una común perspectiva sobre la viabilidad de esos conocimientos, y además, la construcción de un marco intersubjetivo sobre el concepto de verdad contenido en dichos conocimientos, o sea, condiciones necesarias por la cual vale la pena luchar por alcanzar tales conocimientos simultáneamente entre ambos actores (profesor y alumno); de tal forma que implica “descentrar la racionalidad de su egocentrismo cognitivo, pretendidamente objetiva, para centrarla en un marco intersubjetivo y, paradójicamente más objetivo, (Ibid, 18).

La percepción de un clima de interacción grupal centrado en el docente mestizo en el primer escenario, habla sobre la presencia de un formato de interacción asimétrica o dependiente donde “supone la prevalencia y el dominio de un sujeto sobre el otro; existe intercambio, pero la estrategia a seguir se dirime en términos de dominio-sumisión” (Roselli *et al*, 1997: 138). Un dominio verbalizado a través de 70 preguntas, frente a una sumisión grupal externalizada en forma de 58 episodios de silencio, donde posiblemente los alumnos ni escuchan (porque el acto de escuchar significa descifrar el mensaje procedente del exterior, y esto, a todas luces se dificulta cuando entre emisor y receptor se interponen barreras lingüísticas), y mucho menos comprenden, en tanto también se interponen barreras simbólico-cosmovisionales que impiden a ambos actores (profesores y alumnos) compartir significados como construcciones culturales intersubjetivizados comunitariamente.

De ahí la ineficacia de los productos de la comunicación, sobre todo cuando se expresa entre expresiones culturales asimétricas en un mismo espacio áulico, tal como sucedió en este escenario de dominio y sumisión de una sobre la otra. Esta situación conlleva riesgos, como en el presente caso donde los docentes mestizos operaron las sesiones desde sus propios referentes culturales, privilegiando un solo canal de comunicación: el habla. Esta estrategia didáctica anclada en códigos poco usuales dentro de las prácticas comunitarias del alumno, limitó los márgenes de interactividad entre los actores áulicos dentro de este contexto cultural, obstaculizando la generación de ambientes áulicos dinámicos, los cuales se relacionan de forma importante con las actividades y percepciones de los alumnos para el aprendizaje (Marzano y Pickering, 2005). Pero donde fue más evidente tales efectos, fue cuando se trabajó bajo los esquemas del tradicionalismo pedagógico (la clase de uno de los

docentes del escenario A), modelo que privilegió un uso preponderante de la verbalización por sobre las actuaciones de los alumnos. En este sentido, tal enfoque aún imperante en las aulas considera que es a través de la voz como se construye el saber, y donde “la relación entre la enseñanza y la palabra es una constatación antigua, varios autores comparten el supuesto de que enseñar es sinónimo de hablar” (Romo, 1993: 126), lo cual es desmentido a través de lo que pasó en el transcurso de las sesiones en este escenario.

Los riesgos de la verbalización manifestados a través de la preferencia por las preguntas entre los docentes del primer escenario (70 interrogantes sobre 51 eventos como otras formas de interacción) como estrategia didáctica son ampliamente conocidos en contextos mestizos o no indígenas (Nerici, 1985; Coll y Solé, 1990 y Novak y Gowin, 1999), pero de los riesgos que ello representa para poblaciones bajo condiciones de diversidad cultural son pocas las referencias las que existen, y aquí es donde sus efectos son más palpables, tal como lo demuestra la viñeta 2 del apartado 4.3.1.1., donde el docente tuvo que repetir por 9 ocasiones una pregunta inicialmente referida a una de definición, que después la convirtió en una de tipo sí o no, y aún ya convertida a esta categoría, un solo alumno del grupo apenas pudo expresar un “sí”; una respuesta más como producto de la coacción y no una construcción cognitiva de mayor complejidad.

Esta marginación del alumno de los esquemas interactivos simétricos que deben reflejar un clima de aprendizaje óptimo (pues sólo se percibió el silencio, la inacción, la ausencia del alumno del aula a través de un “no estoy” psicoemocional, pedagógico y afectivo, para dar paso a un monismo hegemónico discursivo del docente) fue tangible en el transcurso de las observaciones en el primer escenario, provocando que el trabajo grupal llegara a un estado de parálisis e inacción. En este sentido, un ejemplo palpable de ello, fue cuando uno de los docentes intentó armar equipos de trabajo en el grupo, resaltando un estado de bloqueo físico y emocional entre los alumnos cuando se les pide agruparse y organizarse para formar equipos de trabajo de cuatro alumnos. Ante esta situación de inacción, uno de los docentes mestizos observados interpretó como una negativa para acatar sus disposiciones, por lo que optó por enumerarlos arbitrariamente en el orden como estaban ubicados alrededor del salón. Para fines de que cada alumno fuera pronunciando su propia numeración, iba señalando a una determinada persona con el índice, y pronunciando junto con el alumno “1, 2, 3...”, y según la secuencia natural, el siguiente sería el número 4, teniendo el alumno que pronunciar su

orden numérico, pero fue muy frecuente que alguno perdiera la noción del orden de la numeración, y en lugar de 4, repetía el 3, o algunos incluso el número 5 (rebasando la cantidad de equipos), teniendo la profesora que corregir el orden de la numeración, con lo que la tensión entre los actores del aula iba en aumento (ver viñeta número 9 en apartado 4.3.1.1.1.3).

Si bien es cierto que los eventos comunicativos de alto éxito son excepciones (Ungerer, 1991), también lo es que la parálisis en la retroalimentación comunicativa entre agrupaciones sociales denota la carencia de un piso comunicativo común entre culturas en situación de contacto; entonces, lo que falta es un piso cultural donde confluyan referentes lingüísticos y cognitivos compartidos, pero también donde confluyan historias culturales en situación no sólo de aceptación y tolerancia forzadas, sino como una acción complementaria entre culturas convivientes, o sea, “la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y al exponerse existen” (Corona, 2007: 13). Esta situación resulta imprescindible para contextos de alta densidad de presencias culturales y de naturaleza formativa, como lo es la escuela; para de ese modo posibilitar una realidad donde cada evento comunicativo sea un evento de aprendizaje, como parte de una historia personal, y al mismo tiempo, sea parte de una historia corporal y social (Varela, 1990).

Lo sorprendente de esta ausencia de pisos referenciales comunes en el aula hasta el surrealismo de la autonegación presencial, es que este drama social se presentó sólo en presencia de los docentes mestizos, pues alejándose éstos del aula por algún motivo, el grupo volvía a la normalidad. Entonces, lo resaltante del asunto es que no se trata de constantes culturales de pasividad frente a figuras de autoridad, pues ya retirado el profesor titular, los alumnos acudían con el profesor-investigador (profesor del mismo origen cultural) para sostener diálogos afectivos, frecuentemente en lengua hñähñu, tal como se aprecia en la siguiente viñeta:

Mo: _¡Entonces!, entonces ¿quién tiene papelito?_ mira a un alumno al fondo del salón _A ver, pásale tú para'ca. Bien, ya saben dónde está el material y me van a trabajar con estas hojitas, no me van a pasar los temas tal y como están aquí, ustedes me van a escoger lo que más les llame la atención; aquí tenemos uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete; son siete temas. Me van a sacar un resumen, pero de lo que más les interese. En el cartel, en la parte de atrás me van a escribir las dudas que tengan o las preguntas que tengan de este tríptico que les dí_. Se dirige al grupo _Nuevamente, ustedes van a trabajar con el tríptico que les dí. Ustedes me van a escoger el tema que más les llame

la atención y en la parte de atrás del material que van a usar, me van a poner cuáles son sus dudas.
Ahora sí, ¿ya me entendieron?-.
Amnos: Silencio total del grupo.
Mo: Bien, empiecen a trabajar.
El grupo está en silencio, sin moverse.

Mo: -¡Ya! ya saben donde están las hojas, las cartulinas, lo que quieran_.

Ya cuando se retira la maestra, los alumnos empiezan a charlar y a moverse de un lado a otro. Empiezan las charlas, las risas, el ruido y barullo propio de un salón convencional. La presencia de la cámara no los inmuta y siguen con su diálogo ya sea en español o esporádicamente en la lengua hñähñu.

Amno: -*Shi rá shengo ra...*, *hinga hjabu* (estás muy tonto, así no va) para rectificar sobre el trabajo hecho por uno de sus compañeros en el equipo.

Ya sin la presencia del maestro mestizo, el apoyo entre ellos se hace manifiesto, se mueven de un equipo a otro para ver los avances de sus pares. El intercambio dialógico y de los materiales es fluido en el salón; por lo que entre los equipos se perciben términos como: *hanja* (¿por qué?). *Otho* (no hay), *hinä* (no), *to'o* (¿quién?), *habu* (dónde), *ha'mu* (cuándo). Una niña se acerca con el maestro-investigador, y hace plática espontánea en hñähñu:

Amna: -*nehqui nuua* (¿se ve por aquí?) _pregunta que si por la lente de la cámara se ven las cosas.
Mo: *hähä* (sí), *habu vi yo'ri papä* (¿dónde está tu papá?)
Amna: *hin di pädi* (no sé).
Mo: *hanja hin gui pädi* (¿cómo que no sabes?).
Amna: *vi yo'ha rä juai* (anda en su milpa, creo)
Mo: *tsi ra sei ri papa* (¿Y sí se toma su pulque tu papá?)
Amna: *hähä* (sí).
Mo: *tsi ndunthi o ts'utho* (¿se toma mucho o poquito?)
Amna: *hin di pädi* (no sé), *hin te mä* (porque no me cuenta nada de eso). Al ver que se acerca la maestra, presurosa se incorpora a su equipo de trabajo.
Ma: _Si ya acabaron, recojan todo. Hagan el aseo, a los que les toca, pues ya nos vamos_.

En el trabajo de esta sesión a cargo de un docente de otra cultura, resaltan las acciones tendientes a la búsqueda de los enganches pedagógicos necesarios para involucrar al grupo en la actividad conjunta, como son: explicar, animar, flexibilizar abordaje de contenidos, sin embargo, a pesar de ello, la renuencia del grupo de alumnos hacia ese propósito fueron

constantes a través de un persistente “no estoy” (sobre el particular, también véase viñeta número 9, en apartado 4.3.1.1.1.3.). Este ocultamiento en el silencio frente a la presencia de un profesor que no es del mismo entorno cultural, denota el deseo de fuga y la “no existencia” frente “al otro”, el otro que en un pasado no muy lejano representó el poder con la encomienda de aculturizar a los no integrados, a los que aún se resisten a permanecer en las regiones de refugio (Aguirre Beltrán, 1967) del país. Pero también denota una historia de resistencia latente en lo más profundo del ser y del sentir de los pueblos originarios, tras la cauda de interacciones lacerantes y vejatorias impuestas a través de relaciones asimétricas, institucionalizadas y legalizadas éstas desde la hegemonía de los estados nacionales, tal como lo menciona Rivera (2006: 124) al hablar de la educación formal en uno de los pueblos originarios norteamericanos: “los problemas y conflictos que ahora enfrentan los zuni _y que también existen en otros sitios de la Norteamérica indígena_ son una condición de la historia de sus relaciones y conflictos con los europeos”; por ello, aquí, el silencio, no sólo denota una ausencia de la palabra discursiva, sino de una forma de habla (Villoro, 1960), de resistencia y de protesta, pues son las maneras como se hacen presentes las historias de los pueblos subalternizados más allá de todo margen tolerable de decencia intergrupala.

Lo expuesto conduce pensar en el proceso de desarrollo como de carácter multidireccional, donde no se aceptan caminos unívocos soportados desde un solo paradigma cultural, tal como pasa con los esquemas formales de educación implantados a través de una homogeneización curricular. Esto exige hacer más locales las metas de desarrollo, o sea, unos modelos educativos más en consonancia con las realidades y necesidades comunitarias donde opera la escuela institucional, y no desvinculada _ y a veces hasta confrontada con ella_ de su lengua, de sus tradiciones, de su pasado histórico; en una palabra, de toda una cultura que fue modificando el desarrollo ontogenético, filogenético y social de sus miembros, pues como dice Rogoff (1993: 35-36),

Las destrezas que cada comunidad valora constituyen las metas locales del desarrollo. Las prácticas sociales que apoyan el desarrollo del niño se relacionan con los valores y actividades que, en esa comunidad, se consideran importantes. [...] Entender las metas y destrezas valoradas en la propia comunidad del niño es esencial para definir el punto de llegada del desarrollo, lo mismo que para examinar las destrezas cognitivas del niño y las costumbres específicas de participación guiada utilizadas por el niño, sus cuidadores y las personas con las que interactúa.

La ausencia de disposición del grupo para entablar una correlacionalidad comunicativa con el docente mestizo, trajo como consecuencia la ausencia de dinámicas didácticas en el aula, como por ejemplo, la disposición grupal para la conformación de equipos de trabajo a fin de procesar actividades conjuntas, o la propuesta de acciones y negociaciones surgidas de consensos intersubjetivos entre sus actores, lo cual retrata la ineficacia de un determinado código lingüístico para transferir ideas de una persona (emisor) a otra (receptor). De ese modo, el que no aflore un clima desencadenante de actividad conjunta entre los actores del aula, viene a resaltar desajustes teleológicos entre las dinámicas de socialización escolares y las diseñada por la comunidad, o lo que es lo mismo, un divorcio entre las metas del desarrollo propuestas por la educación institucional, por un lado, y por el otro, las metas locales del desarrollo alcanzables a través de prácticas sociales dinamizadas desde unas costumbres específicas de participación guiada, soportadas éstas por una lengua y cultura locales; con lo que en los hechos se bloquean las condiciones para la emergencia de lo que Coll y otros (1997: 204) llaman interactividad, “definida como la articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos (o del adulto y el niño, en el caso de situaciones educativas no escolares) en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado”. Aquí cabe la distinción entre interactividad e interacción, en tanto que éste solo hace mención a los intercambios directos entre el docente y los alumnos como partícipes en una actividad. En este sentido, la interactividad _o los intentos de ella_ en el primer escenario, fue obstaculizada por la imposición de un marco cultural de comunicación ineficaz para articular intersubjetividades cognitivas, pues “cuando los códigos de comunicación y los ritos de relación son muy diferentes y desconocidos, es casi imposible que exista un ‘ir y venir’ en la interacción, una retroalimentación que permita confirmar o modificar la imagen que nos vamos haciendo del otro, cultural y vivencialmente diferente de nosotros” (Bermúdez, *et al.*, 2002: 81).

5.1. Esbozo de alteridades y educación eurocéntrica en una región de la Sierra Gorda: Nicolás Flores, Hidalgo

El sentimiento de disonancia cultural pautado por una historia de laceraciones sociales, aunado a las tensiones conflictivas atribuibles a la diglosia (Hamel y Muñoz, 1988; Ferguson, 1988) que da preferencia en el uso de una de las lenguas en situación de contacto sobre un

mismo contexto en función de un cuestionado prestigio asignado desde el poder, muy común en comunidades de incipiente bilingüismo como uno de los marcadores más perceptibles de la etnicidad, forman parte de la violencia real y simbólica contidianizada en los espacios geográficos de convivencia culturales. Una expresión de ese formato de violencia en Nicolás Flores ha estado latente y se ha presentado con matices diferenciados, toda vez que _hasta la fecha_, esta se ha expresado entre los estratos infantiles o entre adolescentes en edad escolar. Sin embargo, esto no deja de llamar la atención, pues en una región con casi dos siglos de contactos interculturales, las reacciones discriminatorias y xenofóbicas deberían de formar parte de un pasado incómodo, pero aún así, en ciertos momentos ha salido a relucir el espectro del totalitarismo cultural.

Aquí, por ejemplo, en la secundaria técnica, se daba una discriminación brutal entre los alumnos de las comunidades que hablaban español y nosotros los de habla hñähñu. Me acuerdo que los de Itatlaxco nos decían: ‘Pinches indígenas, no saben ni hablar en español’; incluso una de allá mismo, una tal ‘Clara’, hija creo que de don ‘Jorge’, nos decía: “pinches indios huarachudos, quitense de aquí”, cuando nos sentábamos cerca de ella y de sus amigas. Entonces, no me podía defender verbalmente, mejor me alejaba de ahí humillado, pues no me sentía capaz de sostener una argumentación sólida y consistente de menos para defender la propia dignidad. Esta situación, vino a cambiar, porque ya en el Tephé nos dijeron unos maestros: “no porque sean indígenas y hablen hñähñu ustedes valen menos, antes, al contrario, sientan el orgullo de hablar otra lengua más, y de tener una cultura diferente a la española, tan válida como cualquiera otra en el mundo”. Creo que estas expresiones de aliento fue lo que me dieron ánimos para superar esas experiencias de discriminación, porque antes de eso, yo en cierto grado había aceptado que por ser hñähñu no podía por ejemplo seguir estudiando, y decía: “bueno, pues si repruebo, hasta ahí le dejo, ya para qué le intento más” y fue como me di ánimos para seguir la Universidad Pedagógica Nacional, por lo que yo creo que no hay imposibles para nosotros los indígenas(díálogo con el Profesor Alfredo González Torres, 6 de julio de 2008, Nicolás Flores, Hidalgo)

Esta violencia ante la diferencia también se dio en otros momentos y contextos, cuando varias de las comunidades aún no contaban con escuela primaria propia, o si la tenían, se carecía de alguno de los últimos tres grados por lo que tenían que acudir hasta las poblaciones con primaria completa (situación resaltable hasta la década de los años setenta, véase cuadro número 1). Esto, ante la presión estatal por escolarizarse, presión ejercitada por mediación de las autoridades municipales, quienes sancionaban a los padres por no mandar a los hijos a la escuela⁴⁵. En estos eventos, resaltan conductas etnocéntricas de las comunidades

⁴⁵ Sobre la coacción ejercida por las autoridades locales como prolongación del Estado Nacional para escolarizarse, véase apartado 2.4.2. en pie de página número 36 y 37, donde otros actores narran esta constante vivida por los pobladores de la región de Nicolás Flores, Hidalgo.

receptoras de alumnos procedentes de comunidades carentes de estos servicios, y coincidentemente, esto se producía en contra de los de habla hñähñu, o procedentes de esas poblaciones hablantes de esa lengua, y no contra niños hablantes de lengua española de localidades mestizas y criollas.

En 1947, íbamos de aquí de la comunidad cinco muchachos a la escuela hasta Nicolás Flores. Allá, un muchacho llamado ‘Alfonso’ me golpeaba cuando quería, le dábamos la queja al maestro y éste no remediaba el asunto, pues era de su familia. Una vez, ya de tanto, pues me cansó, y le di un piquete con un trompo en el pecho, produciéndole una herida, fue y me acusó con el maestro, no, pues me fue muy mal. De castigo me puso que levantara un mesabanco en cada mano, cuando por cansancio bajaba la mano, me daba de varazos en esa misma mano. De allí mejor me salí de la escuela, y preferí hacerme ciudadano aún no teniendo los 18 años, pues esa era la norma: muchacho que ya no estudiaba, ya era considerado ciudadano con todas las obligaciones que eso significaba en cumplir con las cooperaciones y faenas de la comunidad. De ese modo, mi papá fue uno de los decididos impulsores para la creación de la Escuela Primaria de aquí de Agua Limpia, pues veía cómo sufrían los niños que tenían que ir hasta Itatlaxco o hasta Nicolás Flores. La escuela empezó a trabajar en 1948, iniciando las clases en la parte inferior de una troje de maíz que teníamos allá en la loma (señala con el índice) arriba de donde ahora está la telesecundaria, pues no había edificio propio, el cual poco a poco la misma gente de la comunidad lo fue edificando con palos y troncos de encino; y el primero que llegó a impartir clase se llamaba Profesor Feliciano Rosales (diálogo en hñähñu con el Señor Jerónimo Acosta, Agua Limpia *_T’as ’ye_*, Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; 20 de junio de 2008).

Otro cuadro de intolerancia frente al “otro” cuando no se han establecido las adecuadas mediaciones para procesar intercambios simbólicos homologables en espacios de contacto intercultural, es lo que expresa una de las señoras que padeció en carne propia este tipo de acciones ante la complacencia de profesores carentes de una conciencia intercultural.

En esos años, allá en la Ciénega, no había primaria, por lo que teníamos que ir hasta Itatlaxco, eran horas de camino, más si estaba lloviendo, tener que cruzar el río, con el peligro si éste iba crecido. Como estaba lejos, nuestras mamás nos ponían nuestro itacate en un costalito o morralito, para comer en el recreo o a la salida de la clase. Pero como todas hablábamos hñähñu, las niñas de allá nos insultaban, que por “indias otomiteras” nos decían, y nos tiraban nuestras tortillitas al bote de la basura o, allá afuera, en el patio, y de ese modo pues, qué almuerzo ni qué nada, nos quedábamos con hambre hasta en la tarde que llegábamos a la casa. Eso era muy seguido, y si nos quejábamos con el maestro, ni caso nos hacía, por eso mejor nos aguantábamos, qué más (Diálogo con la Señora Josefina Maqueda, Agua Limpia *_T’as ’ye_*, Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; 5 de junio de 2008).

Los pasajes anteriores descritos por los actores comunitarios sobre su paso conflictivo por las distintas escuelas de la región, y los sucesos de parálisis interactivos en el aula de la telesecundaria en el escenario A, denotan la discontinuidad entre los buenos deseos que pergeñan los discursos educativos oficiales y las realidades de las prácticas escolares aterrizadas en las entrañas de México profundo (Bonfil, 1989). Esto puede ser el retrato de la

apatía docente ante un entorno de fricción intercultural expresada entre sus actores al no mediar esos conflictos intramuros, o bien puede ser una inadecuada competencia intercultural derivada de una formación inicial, o también, como era frecuente, por ser el docente de un origen cultural y socioeconómico diferente al del alumno. Sin embargo, esta situación puede patentizar otro nivel de confrontación intercultural, pues esta pretendida neutralidad ante la intolerancia contra el diferente lingüístico y, *en el caso del presente análisis*, el persistente clima de falta de receptividad grupal ante la demanda para articular una actividad conjunta en el aula, muy bien puede significar lo que propone Zimmermann en voz de Jordan (2002: 42) cuando habla sobre los procesos de atracción_repulsión que se procesan al interior de los grupos multiculturales, procesos que se dinamizan en función de una subjetividad hipotética de *alumno modelo* elaborada mentalmente por el profesor desde los rasgos de la cultura dominante; situación que por otro lado es claramente percibida por la contraparte docente, por el alumno, pues aunque estos juicios no se expresan en forma explícita y verbalizada, “no significa que dicha atracción_repulsión no fuera expresada en forma no verbal y, en consecuencia, percibida, presentida y sentida por los alumnos”.

Empero, a lo anterior pueden aunarse los perfiles de formación inicial, en tanto los docentes extraculturales del presente análisis son de procedencia universitaria, incluyendo en esto también la fragilidad de los programas de formación continua a través del Sistema Nacional de Formación de Maestros. En este sentido, un estudio de Ana Camacho (1998) analiza los “tipos de trayectoria” previa antes del ingreso al Sistema de Telesecundaria en el Estado de Jalisco como profesores, en donde resaltan seis diferentes tipos de docente. El tipo A, *la docencia como destino*, con un 7.27% de docentes, los cuales manifestaron que llegaron a la docencia por ser esa su inclinación vocacional inicial, razón por la cual estudiaron esa profesión *_se deduce que son profesores de carrera_*; el tipo B, fueron los que llegaron a *la docencia como segunda opción*, también en este grupo aparece con un 7.27%, mismos que aceptaron ser profesores de carrera, pero sin ser esa su vocación, pues la estudiaron por ser la única opción disponible; el tipo C, *la docencia como reencuentro*, con el 5.45%, estos docentes son las personas que sostuvieron haber tenido vocación para la docencia desde siempre, pero que por diversas circunstancias optaron por otra profesión; el tipo D, en esta tipología se agrupan lo que se denomina *la docencia por accidente*, en este estrato está el grupo más numeroso, pues representa el 67.28%, los cuales manifestaron que no era ni su

vocación, ni tampoco su intención ser maestros, sino que más bien fueron las circunstancias socioeconómicas las que los llevaron a la docencia, sobre todo, la falta de oportunidades de empleo en sus profesiones; el tipo E, aquí se agrupan *los de vocación forzada*, con un 3.63%, incluye aquellos docentes que llegaron al magisterio por razones de condicionamiento familiar _por ejemplo, el estar rodeados de maestros_, pero también por imperativos económico-sociales; y, el tipo F, *los renegados*, en esta agrupación se encuentran los que indicaron que si no estudiaron para maestros, fue porque no lo querían ser, y que si siguen en la docencia, esto es más debido a la falta de otras oportunidades de empleo para abandonarla en busca de otros ámbitos laborales, este grupo representa el 9.1%(las cursivas de los tipos de docentes que reporta la autora, son del autor del presente estudio).

De acuerdo al estudio referido, si se suman los porcentajes de las cuatro tipologías (B, D, E y F) que están en el magisterio sin haber tenido la vocación, y tampoco la intención de ser docentes, sino por otros factores ajenos a ella, resultaría que el 87.28% del personal docente de este subsistema en dicha entidad está desempeñando esa función obligados más por otros factores extravocacionales _“no encontré trabajo en mi área”, “no había trabajado en mi ramo”, “no podía encontrar trabajo en mi ramo”_, incluyendo en este grupo a casi un 10% de los que no se formaron como maestros porque nunca quisieron serlo, permaneciendo a la espera de una primera oportunidad para abandonar la docencia; pero lo resaltante es el estrato mayoritario (67.28%), los cuales aceptan “que no era su vocación ni su intención ser maestro, y que fueron las diversas circunstancias económicas y sociales principalmente, las que los llevaron a trabajar como maestros, debido principalmente a la falta de oportunidades de empleo de las profesiones estudiadas...” (Camacho, 1998: 93-94).

En este sentido, la construcción de mediaciones culturales en el aula en comunidades en situación de fuerte contacto intercultural se constituye en factor condicionante para posibilitar climas pertinentes de aprendizaje, lo cual, a final de cuentas, posibilitaría situar un adecuado marco social de referencia (Coll *et al.*, 1997) donde emerjan escenarios de verbalizaciones comunes relacionadas con un contenido disciplinar, y de ese modo, el docente pueda “crear contextos mentales compartidos con sus alumnos” (Ibid: 215), pues no se pueden generar aprendizaje (significativos) cuando las coordenadas discursivas _y no discursivas_ de los actores didácticos no confluyen sobre un mismo eje en el marco de actividad conjunta; o sea,

una disociación entre actividad discursiva y no discursiva, como en el caso del presente problema de análisis, por ello, como dicen Edwards y Mercer (1988: 23), "... nos preocupa no solo el discurso en sí, sino también aquellas actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso".

La persistencia de un ambiente didáctico a través de un modelo de aprendizaje eurocéntrico soportado desde la exclusión de las prácticas culturales presentes en el grupo (lengua, cosmovisión, rituales como el *hmihpānts'edi*, y todo el conjunto de condicionante socioafectivas locales), como en el caso del presente escenario, conduce a profundizar situaciones de divorcio comunicativos donde sólo se percibe la confrontación entre la verbalización inquisitiva del docente, frente al mutismo defensivo del grupo, lo cual conduce inexorablemente al continuo deterioro del clima de aprendizaje necesario para que el grupo reconstruya los conocimientos generados social e históricamente por la comunidad local y la humanidad entera, con lo que se pasa a reeditar escenarios educativos pretéritos ya ensayados y fallidos en la región:

E: ¿Qué edad tiene usted?

V: Bueno, yo cumpla 80 años el 19 de este mes.

E: Entonces sí son varios los años los que usted ha visto el mundo ¿verdad? Ahora platíqueme, si fue a la escuela, cómo fue, qué se acuerda de sus tiempos de estudiante.

V: Sí, sí fui. Yo creo que fui como 3 años, porque nada más eran tres los grados que se cursaban, ya no había otros grados superiores. De mis maestros, me acuerdo de una tal maestra Luz, el otro fue José Peña, y el otro, fue el finado Profesor Victorino Vadillo que ya decidió quedarse a vivir aquí en el pueblo, yo creo que porque era de por aquí cerca, pues decían que era de la Vega de Meztitlán.

Y fíjate que en esos años de mi escolarización, no aprendí gran cosa de lectura o de hacer cuentas, lo que ahora conozco de leer y cuentas, lo vine aprendiendo ya muy después, cuando se abrió un grupo para adultos, fue donde aprendí algo.

E: ¿A qué cree usted que se debe el que no haya aprendido en esos primeros años?

V: Pues yo creo que porque uno a esa edad es muy juguetón, porque yo me acuerdo que el finado Profr. Victorino hasta me tomaba la mano para que yo aprendiera a escribir. Sin embargo, yo creo que también se debe a que todos esos maestros nos hablaban en español y nosotros, pues todos, absolutamente todos, hablamos en hñähñu. Entonces, yo me acuerdo que los escuchaba con mucha atención, pero de lo que decían, no les entendía ni media palabra, pues yo no hablaba ni una pizca de español, ya que fue hasta que yo tenía como los 25 años cuando empecé a captar algunas palabras en castellano. Entonces, yo digo que los maestros no tenían una forma de enseñanza adecuada para que los niños aprendieran, y de ese modo de qué servía que el niño fuera a perder el tiempo nomás jugando.

La mayoría de los vecinos de por acá no sabían nada, unos porque no los habían mandado a la escuela, pero también yo conocí varios de mis contemporáneos con los que fuimos juntos a la escuela y nunca aprendieron nada de leer y escribir, es el caso de un tal Eleuterio, otro fue uno llamado Carlos, es el mismo caso de Eligio, o también el caso de Francisco, y como estos, fueron muchos, yo creo que la

mayoría. Esto, yo creo que porque el maestro simplemente escribía garabatos y más garabatos en el pizarrón, los que uno debía de copiar y copiar sin saber qué significaba eso, y lo mismo pasaba con la sumas, anotaba números y números, los cuales decía que sumaba, y peor tantito que cuando dizque explicaba lo hacía en español, pues nomás nos quedábamos mirando unos a otros como *shengos* (tontos). Después de esto, te digo volví a ir a la escuela de adultos ya de casado, ahí sí aprendí a sumar, a restar y a multiplicar, y aunque me enseñaron los números romanos, muy poco aprendí de esto, sin embargo, será que como tenía que trabajar en la milpa para ganarme la vida, la gran mayoría de lo que me enseñaron se me olvidó, y ahorita de todo eso, lo único que me acuerdo bien es de la suma y la multiplicación. (Diálogo con el Señor Vicente González, 6 de julio de 2008, Nicolás Flores, Hidalgo; diálogo en lengua hñähñu, traducido por el autor).

El actor sugiere que el nulo aprendizaje podría atribuirse a la edad del niño, pero más _según se deduce de sus propias palabras_, por razones de la metodología usada en función de las políticas asimilacionistas diseñadas desde la SEP, pregonadas por su máximo titular José Vasconcelos⁴⁶, quien decía que “Los indios se ‘redimirían’ mediante su incorporación a una cultura básicamente europea, dado que la suya no tenía futuro” (Raby, 1989: 309). En este orden, se privilegiaron métodos de enseñanza y alfabetización directas en lengua castellana, los cuales fueron un rotundo fracaso, al menos para la educación dirigida a los pueblos indígenas. Entonces, esta situación vivida por el entrevistado fue la consecuencia natural de esta obsesión por hispanizar a los pueblos originarios a través de la educación, la cual también fue observada en los tiempos de Bassols, cuando su jefe de Educación Rural Rafael Ramírez arengaba a los maestros misioneros “...el primer consejo que quiero darles es que con esos niños [indios] no hagan nada antes de enseñarles español” (Ruíz, citado por Briton, 1976: 62). Entonces, históricamente, la educación formal diseñada para los pueblos originarios a través de la castellanización directa, resultó ser demoleadora culturalmente y pedagógicamente obsoleta para estos entornos, entre ellos el hñähñu, por lo que después, Moisés Sáenz reconsideró esta alternativa educativa después de varios tropiezos (De la Peña, 2002).

Este fallido ensayo de educación formal impuesto por la población hipanófono al mosaico de pueblos mesoamericanos, no toman en cuenta que el niño en los entornos étnicos construye

⁴⁶ La obsesión por castellanizar a los pueblos originarios desde la educación institucional, se percibió ya desde los tiempos de la escuela rudimentaria, también llamada escuelas de “peor es nada”, cuando en 1913 su titular Gregorio Torres Quintero sostenía: “enseñándoles en su lengua, contribuimos a la conservación de ella, lo cual será más hermoso y deseable para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua, el indio se verá precisado a aprender el español; esto es lo importante, aun cuando olvide su lengua nativa” (Torres Quintero, citado por Aguirre Beltrán, en Ramírez, 2006: 105).

sus procesos cognitivos más desde las acciones que desde la internalización de conceptos individuales; o sea, se basa más en relaciones espaciales que en estrategias verbales (Rogoff, 1993). En este sentido, persistir en la sesión interrogatoria al grupo en busca de clarificar conceptos contruidos desde soportes epistémicos ajenos a la cultura local (ver lo que sucedió en el escenario A en las viñetas 2 y 11 del apartado 4.3.1.1. y 4.3.1.2.), significa exhibirlos como incapaces de desarrollar una inteligencia promedio, lo cual es inexacto, pues este concepto depende de una historia cultural concreta, ya que

El grado en que unas personas dependen de otras, cuando resuelven problemas cognitivos o cotidianos, varía en relación con tradiciones sociales y sistemas de valores. En las escuelas, por ejemplo, buscar la ayuda de un compañero puede considerarse simplemente una forma de hacer trampa, mientras que en situaciones de la vida cotidiana, en muchos entornos culturales, no buscar el apoyo de otra persona puede ser visto como una falta de sentido común o como una muestra de egoísmo (Ibid, 91).

Si estas prácticas inquisitoriales como búsqueda de conceptos desligados de la cultura local son repetidas sesión tras sesión en el transcurso del ciclo escolar, durante tres años de educación secundaria, esto va reflejando un perfil educativo de baja participación, inseguridad, baja autoestima, incidiendo en el bajo aprovechamiento, y a final de cuentas, la deserción. Esta situación se manifiesta entre los pocos que se aventuran seguir estudiando el Colegio de Bachilleres en el Municipio, pues es un contexto de mayores demandas de competencias interculturales por el origen multifacético de sus alumnos:

Pues sí, algunos si se van a seguir estudiando al pueblo ya que terminan la telesecundaria aquí, pero fíjese que muy pocos aguantan, es más, ahorita, de todos lo que se fueron creo que ya nomás queda una muchacha, los otros, ya se salieron; entran algunos, pero casi no aguantan nada, no sé por qué; será que porque dicen que algunos maestros hablan mal de los muchachos de las comunidades, y de los que vienen de la telesecundaria (Diálogo en hñähñu con el Señor “Juvencio” de la comunidad de Agua Limpia _T’as’ye_, Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, 1° de Julio de 2008).

Entonces, si no se da la inserción de instrumentos mediacionales interculturales en el aula en contextos que viven la diversidad cultural, el paso por la escuela, antes que un recuerdo gratificante, formativo y vivificante para la vida adulta, se convertirá en una transgresión a la historia infantil indígena a través de los recuerdos de episodios lacerantes de un pasado de exclusión; y en lo educativo, la confrontación de tramas de comunicación (la verbalización docente *versus* el silencio del alumno) y la emergencia de escenarios de dominio y sumisión de una cultura (encarnada en el docente como representante del único saber científico aceptado y verdadero) sobre la otra (la del alumno, que como parte de la comunidad

representa un tipo de conocimiento subyugado y negado por la ciencia hegemónica); o visto de otra manera, una subyugación y colonización de las epistemologías nativas frente al poder institucional de las epistemologías occidentales, a través de uno de sus más poderosos instrumentos de reproducción: la escuela.

5.2. Hñähñunizar la educación formal en un contexto étnico: una forma de apropiación cultural de la escuela por la comunidad

La historia de laceraciones padecidas por la comunidad a través de los contactos culturales que han confluído en la región, fue refuncionalizada y recontextualizada por la educación institucional desde que ésta llegó al mediar la tercera década del siglo XX, toda vez que esta institución del estado nacional, de alguna manera, trasladó esta fricción y conflicto interculturales del escenario comunitario al escenario áulico; o sea que, ahora, desde la infancia se “naturalizaba” esa condición de “otredad” (como sinónimo de inferioridad) atribuida a los pueblos originarios, y no hasta la etapa adulta como antaño sucedía, a través de los intercambios económicos y sociales. De esta forma, la obsesión por homogeneizar culturalmente al país, valiéndose de la educación como principal instrumento mediacional de cambio, hizo que el Estado perdiera las coordenadas axiológicas elementales en su afán por imponer una unisonancia culturales, por lo que prevalecieron los medios sobre los fines, ya que “para integrar era necesario uniformar: ‘esta integración no puede realizarse sino cuando se haya logrado dar a todos sus habitantes una lengua común, ambiciones idénticas, necesidades iguales y los mismos medios de satisfacerlas’ ” (Palacios, 1999: 30).

Esta referencia de Guillermo Palacios cuando analiza los lineamientos de la revista *El Maestro Rural*, como principal vehículo de difusión y penetración ideológica del discurso educativo en los años treinta, retrata el imperativo por enfrentar el problema de la diversidad cultural presente en el país en los inicios del siglo pasado, por lo que había que centrar las energías sobre “la cuestión de la asimilación de las culturas preliterarias indígenas y campesinas a los sistemas de conocimiento centrados en la palabra escrita” (Ibid, 30). Y no podía ser de otra manera, dada la fuerte filiación positivista de los intelectuales pedagogos de la época que miraban el mosaico cultural del país desde el cristal monocromático de la modernidad occidental; o lo que es lo mismo, desde un modelo de reproducción cultural que “implica concebir el pensamiento latinoamericano como la cristalización de procesos

exógenos más amplios, supone el uso de paradigmas conceptuales y periodizaciones provenientes de la historia intelectual y cultural europea” (Subercaseaux, 1998: 126), motivo por el cual las propuestas y lineamientos de aquellos precursores educativos iban sobre la línea integracionista sin miramiento alguno (Aguirre Beltrán, 1970; Brading, 1989; De la Peña, 1998 y 2002). De ese modo, la presencia multicultural en la escuela no solo fue ignorada, sino que era molesta, por lo que deliberada y discursivamente fue combatida desde la cúpula del poder, de esa forma

Sobra decir que en la visión de los maestros rurales y de los intelectuales pedagogos, el problema de la integración nacional estaba nítidamente ligado a la tarea de la construcción de la nación como un espacio que incluyera a todos los habitantes del país, sin distinciones sociales, económicas o culturales. Construcción del campesino y (re)fundación de la nación sobre nuevas bases eran así movimientos que se querían simultáneos, dirigidos a crear, en el mejor estilo de la época, ‘un México integral’. Sobre este tema, en la definición de los problemas que enfrentaba la constitución de una nacionalidad a partir de la reunión de un conjunto inmenso de culturas regionales, el papel de Moisés Sáenz fue insuperable. Sáenz intuyó claramente la necesidad de que la construcción de una nacionalidad amplia e incluyente _tarea en la cual se decía que la escuela rural tenía un papel preponderante_ significaba la destrucción de la cultura indocampesina como se la conocía en los años treinta. Construir la nación significaba destruir un mosaico de culturas sobre el cual, mal que bien, se sustentaba la desigualdad y el aislamiento, y que daba como resultado la atomización -y no la integralidad- de los avances de la civilización moderna. Construir al campesino integrado era destruir al campesino inmerso en su propia cultura, y la escuela tenía en el fondo esa función, al homogeneizar y producir patrones comunes en espacios donde la diversidad era la pauta. La escuela –decía Sáenz en una frase famosa- es la enemiga de la cultura, lo mismo que la escuela, el factor principal de la estandarización, es enemiga de un nacionalismo concebido deliberadamente de acuerdo con un ideal particular (Palacios, 1999: 32-33).

Ante esta compulsión oficial por delinear una “Escuela enemiga de la cultura” _la de los pueblos indígenas se entiende_, es casi providencial la sobrevivencia de este sustrato identitario de los pueblos de la cual constituye el rostro contemporáneo de diversidad que se observa por la región sede del presente análisis. Esto es resaltante desde el momento que en la región (con la llegada de la escuela como expresión de una cultura eurocéntrica) se fue configurando una apropiación que se produce cuando un componente social, familiar, étnico, introduce un hábito que forma parte de su propia cultura en otro grupo social, cultural o étnico, y es aceptado mediante un proceso de selección e integración por la cultura receptora (Araica y Morales, 1998).

En este sentido, hay que entender a la escuela y los entornos educativos que se generan como espacios interconectados con la comunidad, ya que se convierten en ámbitos donde se dinamizan procesos culturales propios de la educación institucional, referenciados estos desde

los valores del estado nacional mestizo, pero donde también se hacen presentes los bagajes culturales del entorno local para matizar una cierta gradación de interculturalidad a las aulas del área étnica. Apropiación, entonces, es un proceso que “sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentados por las personas” (Rockwell, 2005: 29).

Este proceso de apropiación, sin embargo, se dio en dos fases sucesivas de intervención al momento de provocarse esta especie de simbiosis culturales en el pueblo hñähñu. La primera de estas se puede llamar: a) Fase de apropiación selectiva de la educación institucional de los elementos culturales étnicos. En esta primera fase interventiva, la escuela sólo tomó aquellos que le serían necesarios para su inserción y aceptación en la comunidad, por ejemplo: el horario de entrada a las 9:00 AM, tanto por las distancias para el traslado de los alumnos de comunidades lejanas, así como por ser la hora de entrada al trabajo en la milpa; la utilización de las campanas del pueblo para el llamado a la clase por la mañana como señal de que ese día habría labores normales, pues si eso no sucedía, con frecuencia se interpretaba como suspensión de actividades escolares, por lo que el niño era integrado a las labores del hogar (ir por la leña o pastorear el ganado) o del campo (según requerimientos de las distintas fases del cultivo).

Sin embargo, en este proceso, varios elementos nodales de la comunidad fueron discriminados en un afán por naturalizar los rasgos básicos de la “buena vida occidental”, o lo que es lo mismo, la búsqueda incesante de “la colonialidad del ser” como una dimensión ontológica de la colonialidad (Maldonado-Torres, 2003) posmoderna, para de ese modo, expulsar todo vestigio de alteridad que pudiera entorpecer los propósitos de reducción de las culturas y sociedades a ser la reproducción de la historia y las cosmovisiones europeas. La primera de las víctimas en este proceso selectivo fue la lengua⁴⁷, como andamio y soporte de

⁴⁷ Sobre los efectos de esta discriminación selectiva puesta en marcha por la escuela en la comunidad, uno de los más visibles se aprecian sobre la lengua hñähñu. En ese orden, es como se puede mencionar la estrepitosa caída porcentual de hablantes de esta lengua entre dos generaciones de alumnos de sexto grado en la Escuela Primaria Rural Federal “Benito Juárez”, ubicada en la cabecera municipal de Nicolás Flores, Hidalgo (generación 1967-1968 y generación 2007-2008). En una observación de campo realizada el 28 de junio de 2008 en ese centro educativo, al aplicarse un cuestionario sobre variables culturales e índice porcentual de hablantes de la lengua local a esta última generación, se aprecia que de 23 alumnos, sólo cinco de ellos hablan

construcción y reproducción sociocognitivas, y los conocimientos indígenas, pues la muerte de aquella, implicaba la negación y la destrucción dosificada y paulatina de estos conocimientos como formatos de percepción locales. En ese sentido, todo proyecto educativo intercultural debe tener en cuenta que “al retomar la relación entre identidad étnica y lengua, y reconocer que la suspensión del lenguaje implica la suspensión de ‘saberes’, se plantea que el rescate de los mismos frente al colonialismo, implica la restitución del conocimiento frente a la subalternización epistemológica propia de la modernidad” (Gotta, 2003: 46).

La otra fase apropiativa dinamizada por la presencia de la escuela en la región, corrió a cargo de la misma comunidad, y se refiere a: b) Apropiación de los elementos culturales nacionales por parte del hñahñu. Esta apropiación por la comunidad, se dio cuando ésta, después de unos años de escolarización, tomó para sí aquellos rasgos básicos necesarios para la integración con los centros urbanos (la lectoescritura, aritmética básica, la lengua española), proceso que se vio acelerado en el último cuarto del siglo XX a través de una generalizada migración de sus jóvenes ya escolarizados e hispanizados lingüísticamente (y no pocas veces culturalmente).

O sea que, a través del devenir histórico de los formatos educativos institucionales en Nicolás Flores, se fueron conformando unos cambios representacionales y culturales en el hñahñu, y esto, de paso lo fueron revistiendo con un ropaje de mayor pluralidad y diversidad en sus expresiones, producto del contacto entre culturas. Desde esta perspectiva, se puede coincidir con Elsie Rockwell (2005: 30) de que “se generan ciclos de apropiación cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites”, de lo que bien se puede hablar del

la lengua de sus antepasados, o sea, únicamente el 21.7%; una depreciación porcentual del 78.3% de hablantes en cuatro décadas, arrojando una depreciación anual de 1.95%. Por otro lado, al acudir a la estadística correspondiente a la generación 1967-1968, se percibe que de los 25 alumnos originarios del pueblo y comunidades de habla hñahñu (los alumnos procedentes de comunidades criollas y mestizas como son el Taxhay e Itatlaxco, que por entonces enviaban a sus alumnos hasta la sede municipal para concluir el sexto de primaria, se exceptúan de este conteo con uno y tres respectivamente, pues según observaciones empíricas del autor del presente trabajo como contemporáneos en dicho grado escolar, a ninguno de ellos se les escuchó hablar hñahñu) el 100% de ellos hablaban aquella lengua. Esto refleja el impacto demoledor de las políticas monoculturalistas impuestas en la región, incluyendo una educación integracionista buscando borrar los vestigios identitarios de las minorías, tal como se percibe con la lengua hñahñu, la cual debe ser preservada, pues ésta “tiene tanta importancia como las demás pues transporta, más allá de las palabras, toda una visión de la sociedad y pertenece al patrimonio de la humanidad” (Wolton, 2004: 79).

procesamiento de una apropiación cultural recíproca en un espacio bajo situación de fuerte contacto cultural, pero dinamizado y potenciado geoméricamente por la fuerza intrusiva de uno de los elementos superestructurales del estado moderno: la educación. Respecto de esto, sigue en el aire la duda sobre la equidad del proceso de apropiación y el impacto cultural producido de una cultura hacia la otra.

Los patrones de apropiación perceptibles a la luz de lo acontecido en el aula bajo la conducción de un docente mestizo, caracterizado por la persistente ausencia del alumno a través de la renuencia a la actividad conjunta para diseñar un ambiente de interactividad apropiado para el aprendizaje soportado desde la mediación de las prácticas y la lengua de la comunidad, conduce al retrato de una apropiación, pero de una apropiación asimétrica. Esta variante de apropiación se manifestó por la presencia y emergencia de rasgos distintivos de una sola de las culturas, la cultura nacional-mestiza, a través de sus contenidos educativos, planes y programas, mensajes e imágenes televisivos haciendo alusión sólo al mundo mestizo, y unos procesos interactivos soportados desde la conducción de profesores que pueden estar bien formados en lo técnico-pedagógico o no (como el caso de los dos docentes observados en el escenario A), pero que sin embargo esta situación es ajena a los estilos culturales de aprendizaje forjados comunitariamente, de tal forma que como dice Perrenoud (1990: 234) “si se ofrece la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso que aumenten”, pues este proceso se dio desde el retrato de una apropiación en situación de desventaja para el alumno hñähñu.

Por lo que es urgente ahora delinear una escuela tolerante, amiga y receptiva, no de una sola cultura, sino de la multiplicidad de culturas que confluyen en la región como productos de la incesante movilidad humana e informativa dinamizados por la globalización mundial, esto es, desde ese diálogo de prácticas como encuentro intercultural donde “se da una relación en la que la práctica corporal y el conocimiento simbólico son acordadas, negociadas, valoradas y que incluso puede llegar a ser in-corporadas” (Morfin y Aguilar, 2005: 10) a un escenario de articulación simétrica de conocimientos, escenario donde el “conocimiento pasado, dominado y oprimido es reconstruido por un nuevo saber local y personal, hibridado con los nuevos

discursos de la globalización y de la sustentabilidad, con la ciencia y la tecnología modernas, abriendo sendas inéditas en la historia” (Leff, 1998: 82); en sí, desde un escenario de profunda reflexión analítica sobre las condiciones de apropiación cultural.

5.2.1. Una panorámica de las formas de construcción y apropiación del conocimiento hñähñu

Lo antes expuesto es de importancia para la educación de los niños mesoamericanos, tal es el caso del niño hñähñu, que desde pequeño va internalizando un clima de libertad y una relación de proximidad afectiva con el adulto, sobre todo cuando es llevado a todas partes desde el dorso de mamá por medio del *ronjua* o ayate de fibra de maguey (ver foto número 1) al desarrollar ella su actividad, o al interactuar con su entorno social, de tal manera que se establece una relación de relativa interdependencia entre adulto e infante, donde según Paradise, al ser citada por Bertely (2004: 77), se hallan “separados pero juntos, respeto a la autonomía”.

Foto número 1. Formas de crecer con mamá y viajar con ella en el confort del *ronjua* (ayate).



De ese modo, mamá desempeña sus roles cotidianos, y por otro lado, el infante va ensayando sus incipientes contactos en sociedad y desde ahí es insertado en los tramas de interacción social que sus progenitores establecen con la comunidad, de la cual él forma parte activa, pues no es excluido del proceso, es parte constitutiva de este, tal como sostiene Rogoff (1993: 45): “Los niños, en aquellas culturas que no los separan explícitamente de las actividades adultas, se desarrollan, sobre todo, observándolas y participando en ellas. El niño es entonces responsable de aprender a través de la observación activa, a veces conversando muy poco con el adulto”.

El aprendizaje del niño, entonces, no proviene de una sola fuente, sino de toda la comunidad y de la actividad que en ella despliega con otros más expertos dentro de un todo físico y espiritual, o sea que aprende de las prácticas culturales cotidianas, en consonancia con una cosmovisión como perspectiva y formas de situarse en el cosmos (Broda, 1991). Ese niño, a los ocho o diez años, ya ha internalizado los conocimientos y habilidades necesarias para ser parte activa de su comunidad, y así también, ya es competente para su adaptación y sobrevivencia a la misma. Por ejemplo, a esa edad, ya es capaz de proveer al hogar de la leña para cocinar los alimentos, cuidar de los animales domésticos (gallos, gallinas, pavos, cerdos y otros, propios de los más pequeños en el ámbito del hogar); y aquellas actividades para el cuidado de otros animales de mayor tamaño que requieren de otros niveles de competencia de sus cuidadores o pastores, como es el caso del cuidado de las chivas, borregos y vacas que son trasladados al monte para alimentarse del pasto o follaje en el campo sin invadir áreas cultivadas, ya son asignadas a los adolescentes o jóvenes (véase foto número 2, y también, en anexo 1, ver viñeta número 48 sobre las actividades desarrolladas por los alumnos de la telesecundaria en la comunidad de Agua Limpia *_T'as'ye_* después del horario de clases). Ubicando lo anterior desde una perspectiva educativa, entonces, es pertinente traer a colación las palabras de Davydov, un psicólogo de la escuela sociocultural soviética al ser citado por Moll y Greenberg (1993: 371):

Tanto en el aspecto científico como en el práctico, sería de gran valor la investigación psicológica-pedagógica de la relación recíproca existente entre la actividad de aprendizaje y la labor productiva que los alumnos emprenden junto con los adultos. La psicología evolutiva y pedagógica ha prestado

muy poca atención a este problema en la Unión Soviética, aunque el desarrollo de la actividad de aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado precisamente a la actividad productiva.

Foto número 2. El niño hñähñu es socializado comunitariamente a través de roles productivos.



Estas competencias, a esa edad, también ubican al niño con capacidades para ayudar en la milpa en sus distintas fases productivas: barbechar, sembrar, escardar o deshierbar y recoger la cosecha, o sea que es a través de cumplir roles vivenciales, directos y productivos como parte de un todo comunitario que el niño completa su fase de socialización; pero también, en este proceso va confeccionando un mapa cognitivo de relación respecto a ese contexto del cual él es co-constructor, pues a ese nivel, ya posee una categorización fisiográfica, zoológica y botánica de la comunidad, y es en esa medida que con facilidad se orienta y desplaza a través de ella, pues nunca se ha sabido que un niño se extravíe por la montaña o por las riberas del río, a pesar de que son los entornos en donde más tiempo pasa, tal como con frecuencia sucede con sus similares urbanos al internarse por las zonas boscosas o rurales aledañas a las ciudades, los cuales movilizan complejos operativos de rescate para poder retornar a casa.

También, el niño, distingue entre los insectos y animales del monte cuáles de éstos son peligrosos y cuáles inofensivos, tanto para el hombre mismo como para los seres domésticos que le hacen compañía; agregando que a esa edad también ya posee las destrezas necesarias para poder seleccionar del universo de hierbas y frutos del monte cuáles son comestibles, y cuáles son peligrosos por ser tóxicos y venenosos hasta el grado de ser fatal su ingestión. O sea que de estos conocimientos como conocimientos activos locales (a diferencia de los de tipo escolar como saberes abstractos y desvinculados de una realidad tangible y sentida), de ahí depende su adaptación y sobrevivencia al contexto de la comunidad, y de esa forma se convierten en fondos de conocimiento, pues “se trata de repertorios específicos de conocimiento relacionados con actividades sociales, económicas y productivas de las personas que viven en una región o comunidad locales...” (Moll, Tapia y Whitmore; 1993: 210). En esa medida, la práctica (comunitaria) se trasluce como una actividad cognitiva (Leff, 1998).

Estos conocimientos los adquiere el niño no de una sola fuente o de una persona especialista en “enseñar”, sino de su entorno como un todo y de todos aquellos que le rodean, pues “se basa en la comunidad, está inmersa en las tradiciones culturales locales” (Sillitoe, Dixon y Barr, 2005: 3), por lo que para aprender, replicar y aplicar estos conocimientos no es aislado de su comunidad, antes, por el contrario, es insertado con más fuerza a través de dinámicas de socialización diseñadas en asociación directa con expresiones y prácticas culturales cohesionantes de la misma comunidad, tal es el caso del *hmihipänts’edi* como proceso para equidistar socialmente las energías y recursos comunitarios, toda vez que se basa en los principios éticos de la reciprocidad, complementariedad y correspondencia. Desde esta perspectiva de aprendizaje en la comunidad, y a través de la comunidad, se puede hablar del aprendizaje mediante la observación atenta y la escucha, que “parece ser especialmente valorado y resaltado en comunidades donde los niños tienen acceso al aprendizaje por medio de involucramiento informal. Ellos observan y escuchan atentamente y con iniciativa, y se espera su colaboración, cuando se sientan listos en las actividades compartidas (Rogoff, Correa-Chávez, Angelillo, Paradise y Mejía Arauz, 2003: 96).

Esto implica descentrar el acto educativo como tal, y recentrarlo sobre los referentes de otra epistemología de frontera, la epistemología nativa de una de esas culturas _la hñähñu_ que sustentó la enemistad de las políticas educativas desplegadas en los años treinta según

Palacios(1999), la cual parte desde otro sustrato ontológico para designar e interpretar el universo y su cotidianidad; donde la visión holista obliga conjuntar palabra y acción, pues el puro verbo sin la acción pierde todo significado pedagógico y social en un mundo concatenado entre hombre y naturaleza, entre el mundo físico y el mundo metafísico, o sea, una visión donde no es delimitable las fronteras entre el hombre y el cosmos, pues “los otomés eliminan la contradicción al conferir a una cosa rasgos que se encuentran en su contrario” (Gallinier, 1990: 83). En este sentido, son otras las maneras como aprende el niño hñähñu, o en palabras de Maria Bertely (2004: 78), “este aprender haciendo parece caracterizarse también por un estilo de aprendizaje observacional”, donde el ver y el hacer son primordiales por sobre el hablar, pues son modos de apropiación de saberes en consonancia con las construcciones cognitivas forjadas por las sociedades como totalidades indisolubles. De ese modo, el aprendizaje en estas culturas se produce, en un primer momento, mediante la observación atenta (sobre el objeto o proceso por aprender) y la escucha (de los códigos comunicativos intersubjetivados comunitariamente), para posteriormente, en un segundo momento, pasar al aprendizaje en la acción, esto es, cuando el niño ya es “responsable de aprender a través de la observación activa, a veces conversando muy poco con el adulto” (Rogoff, 1993: 45), tal como se observa en las fotos número 2, 5 y 11, donde el niño ya es capaz de llevar combustible al hogar y ser el artista auxiliar en la confección del *zi dödri* (el frontal) para la fiesta, esto, después de haber estado primero como “mirones” y “orejas” voluntarios de las actividades donde ahora ya son expertos, pues para alcanzar este nivel de dominio, nunca se les obligó implicarse en el proceso. Esto significa hablar de un estilo de enseñanza y aprendizaje como un holismo pedagógico, pues se aprende sobre historia (hombre) y entorno (naturaleza) como un todo, por lo que su reproducción implica formas de enseñanza conectadas con los fondos de conocimientos locales, donde el experto o el adulto en su papel de maestro deja de ser el monopolizador, portador y transmisor del conocimiento; de ese modo, si estas formas pedagógicas fueran transferidas a las aulas, éstas dejarían de ser “zonas de subdesarrollo” (Greenberg, 1989).

Entonces, los niños hñähñu y de otros pueblos similares, aprenden de otras formas, algunos a través de estar viendo y haciendo en mayor proporción que escuchando, y algunos más, por medio de la trascendencia onírica forjada desde una cosmogonía específica, tal como lo afirma Salvador Martínez (2002: 21) al hablar del pueblo wixárika: “Nosotros tenemos otras

formas de aprender. Por ejemplo, cuando tenemos problemas que no entendemos, se nos puede revelar en el sueño y así encontramos las soluciones. Los niños aprenden cuando los mayores interpretan sus sueños, así ellos empiezan a entender sus propios sueños”. De ese modo, se puede afirmar que estos estilos de aprendizaje entre los niños de origen étnico se producen porque “la familia estructura las actividades de los niños y aporta enseñanzas bien situadas en el contexto de las actividades conjuntas; además los niños participan activamente en su propia socialización” (Fortes, citado por Rogoff, 1993: 152).

Sin embargo, el impacto cultural que va dejando el Estado Nacional a través de la educación institucional en varias regiones indígenas, constituye un persistente proceso de demolición de éstos mecanismos de socialización y aprendizaje comunitarios, y también van reconfigurando las relaciones intrafamiliares basadas en jerarquías patrilineales y virilocales, tal es el caso de la región de Nicolás Flores, Hidalgo, donde se implantó a partir de los años treinta, ya que impone hábitos y valores del mundo occidental a los niños y jóvenes, según lo expresa un anciano de esta región:

Yo lo que veo es que se ha producido un cambio por la intervención del gobierno en el sentido de que ahora a los padres se les prohíbe regañar a sus hijos, ni mucho menos corregirlos si se portan mal. Y esto se ha hecho más frecuente a raíz de la intervención gubernamental a través de las becas, que sirven de muy poco, pero eso sí dejan maniatados a los padres al no poder corregir a sus hijos. Y los niños, se vuelven más rebeldes, porque se dan cuenta de los mensajes del gobierno a través de los medios de comunicación y de algunas instituciones como la Presidencia Municipal, o el DIF; como que el gobierno _so pretexto de algunos apoyos que manda_ ya te esta expropiando tus hijos. Se oye por ahí, que ya no debes de mandarlos a pastorear o a trabajar en la milpa, o a la leña, en una palabra, que no se les enseñe a ganarse la vida porque ahora solo deben de estudiar que para eso reciben una beca. Por eso ahora vez muchos chamacos ahí nomás de flojos por las tardes, y los pocos que todavía ayudan a sus padres lo hacen por su propia iniciativa, pero ya no es como una responsabilidad que deben de cumplir para con ellos; y eso ya está provocando que el campo poco a poco vaya siendo abandonado, porque antes, un muchacho de 10 o 12 años ya preparaba algún pedazo de su propia milpa, y si no tenía tierras, ya trabajaba con la barra para barbechar una tarea⁴⁸ para que se ganara unos centavos (Diálogo en lengua hñähñu con el Señor Ricardo Nabor Crisóstomo, Santa Cruz, Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; 3 de julio de 2008).

⁴⁸ Una tarea, es un área de terreno de cultivo en forma cuadrículada con medidas de ocho brazadas por lado, o sea, unos 16 metros, o según las dimensiones de los brazos extendidos de cada persona que va a medir el área, que por lo general es el “patrón” que contrata al trabajador para trabajar barbechando el terreno donde posteriormente habrá de sembrarse. Entonces, barbechar esta superficie equivale al sueldo de un día de trabajo de un trabajador del campo, que actualmente oscila entre los 60 u 80 pesos al día, incluyendo su “taco y su pulque” (comida y pulque para el trabajador, que en la región es obligación del patrón proveerle a la persona que trabaja para él; aquí se configura una forma de valoración del ser humano por sobre el producto mercantil de la fuerza de trabajo).

La escuela en esta región étnica, _como agencia de homologación cultural del Estado_ tal como lo menciona Czarny (2007: 939) al comentar los trabajos de Wax y Philips, “representa por su perspectiva monocultural, un impacto sociocultural para las comunidades por la disrupción de los patrones tradicionales de socialización que existen en ellas”, pero además de que ese proceso desestructura la forma en que aprendieron a ver el mundo (Pardo y Achahui, 2006), también somete al niño a una dinámica de resocialización y mutación en lo cosmovisional, provocando con ello conflictos existenciales al ser descentrado de sus originales referentes cosmológicos y sociales. Este hecho, confirma de paso, muchos de los posibles temores que sentían los mayores para oponerse a enviar a sus hijos a la escuela allá en los inicios del siglo XX: la expropiación cosmovisional-simbólica por parte del Estado del niño étnico, para facilitar su transplante e inserción a los estándares de la modernidad eurocéntrica.

En el marco de miserabilización del entorno rural e indígena consecuencia de las políticas estructurales diseñadas por el Estado, éste mismo, instrumenta prácticas asistencialistas con la cual se abroga el derecho de expropiarles a los padres la facultad de forjar un tipo de hombre y sociedad apropiados con la ética comunitaria y con los equilibrios simétricos hombre-naturaleza, cancelando con ello los ciclos de socialización e integración comunitarios que se alcanzaban con la asignación de roles según el desarrollo físico-biológico-emocional del niño a través de varias actividades: el pastoreo, el acarreo de la leña, el ir con el papá a la milpa, o el cuidado de ésta en su fase ya próxima a la cosecha. Este juego de roles, no entra en la concepción costo-beneficio del universo mestizo capitalista, pues el trabajo del infante hñähñu, aparte de lo ya expuesto, tiene más que ver con la visión holista de estos pueblos y su función como estrategia de socialización comunitarias (Rojas, 2006). Por lo que la preocupación expuesta por este sabio comunitario en la entrevista tiene su razón de ser, esta tercera intromisión del poderoso Leviatán (así como la primera destruyó la base económica de estas prácticas culturales con la reestructuración en el uso de la tierra en los años sesenta⁴⁹,

⁴⁹ Aquí es preciso recuperar la idea expuesta por uno de los ancianos, al recordar la facilidad con que las familias se hacían cargo de una fiesta sincrético-religiosa, situación que vino a ser interrumpida por la intromisión del Estado Nacional en su obsesión por impulsar un desarrollo rural desde los esquemas productivos del capitalismo dependiente: “Esto se facilitaba porque no había restricciones para soltar libremente los animales, o sea que tú podías pastorear tus vacas, chivos o borregos en cualquier terreno (sobre todo tratándose

y con la segunda, que contribuyó en el colapsamiento de varios de los eventos paradigmáticos entre 1970 a 1980 tras la universalización de la escolarización) presagia momentos difíciles para el pueblo hñähñu si no se toman las previsiones necesarias.

Entonces, a la educación institucional le falta sacudirse su ortodoxia epistémico-cultural sustentada desde la filosofía cartesiana con su preeminencia individualista y parlante, para posibilitar escenarios de aprendizaje que tome en cuenta al “otro”, ese otro encarnado en la comunidad y el alumno como un todo, pues un proceso educativo desvinculado de la comunidad, será todo lo que se quiera, pero no será educativo, ya que según la teoría histórico_cultural de la actividad, “el desarrollo de los niños y el de la comunidad se entrecruzan en donde hay actividades productivas compartidas” (Rivera, 2006: 122). De ese modo, es necesario otro formato educativo para ese “otro” que aprende de manera diferente a como rezan los manuales pedagógicos derivados de la ilustración, pues a los niños hñähñu, al igual que a los niños sioux que menciona Dorothy Lee (1974), no se les enseña, sino que se les ayuda a aprender, o como dice don Ricardo Nabor, un anciano hñähñu, que aprendan también de su comunidad, interactuando activamente con ella a través de las prácticas comunitarias; de este modo, este sabio y Guardián Cultural coincide ampliamente con otro sabio universal cuando sostiene: “lo que el niño puede hacer hoy colaborando con otro, lo podrá hacer solo mañana”(Vigotsky, 1995: 104).

de las milpas del cerro), aún si no fuera tu propiedad[...] Por eso, cuando alguien asumía la responsabilidad de un cargo religioso no se le dificultaba, pues tenía suficiente ganado para encarar el gasto, vendía una res, y otra se sacrificaba para el *guithë* (caldo de olla) acompañado de varias gallinas, pues ni se diga, en toda casa se criaban muchas gallinas[...]el final de esta abundancia en ganado y otros bienes, y con ello la disponibilidad de recursos para afrontar los gastos de una fiesta comunitaria vino poco a poco tocando a su fin. Pero eso no fue algo que haya caído del cielo, sino que fue por una disposición oficial. Allá por los años de 1960, llegó una orden del gobierno, de Pachuca, para que en el municipio se creara una Secretaría de Mejoramiento Moral, Cívico y Material, con el propósito de prohibir que el ganado anduviera libremente de un terreno a otro, o sea que quien tuviera un animal, lo debería tener únicamente en su terreno, de su propiedad, o de lo contrario sería sancionado. La intención, según se decía, era permitir que el que tuviera un terreno pudiera tener un huerto de frutales, con miras a exportar frutas da calidad a los centros urbanos. Esta medida no pasó de ser una ocurrencia burocrática, pues nunca se dieron los apoyos para los dichosos huertos, pero eso sí, esa medida vino a provocar que desapareciera el ganado, y con ello, también las fiestas tradicionales vinieron a desaparecer casi en su totalidad”. Diálogo sostenido en hñähñu con el Señor Ricardo Nabor Crisóstomo, Nicolás Flores, Hidalgo., 3 de julio de 2008.

5.3. Las prácticas culturales como instrumentos mediacionales en contextos educativos étnicos: una perspectiva sociocultural

Hasta lo aquí mencionado sobre el historial de conflictos y fricción interculturales al pasar por la escuela como campo minado para el diferente cultural, la renuencia de participación del grupo bajo la dirección del docente mestizo, y las formas como se procesan los aprendizajes del niño hñähñu en comunión con su comunidad, hacen resaltar el decisivo papel mediador de la cultura en el desarrollo, proceso que ha venido siendo analizado tanto por la psicología histórica-social (Vigotsky, 1987) como por la antropología (Lave, 1991); de esa manera “esos dos enfoques permiten comprender los recursos culturales que medían el pensamiento en tanto se halla distribuido dinámicamente en las relaciones interpersonales de los seres humanos, sus artefactos y sus contextos” (Moll, Tapia y Whitmore, 1993: 185).

En ese sentido, el que el niño sea involucrado en el despliegue de una práctica cultural, resulta básico para que ésta sea adecuadamente digerida e internalizada por él, entendiendo aquí la internalización no como una idea circunscrita sólo a lo psicológico, sino como algo más social e integral comunitariamente, como algo donde “el individuo se apropia de las herramientas culturales; esta internalización consiste en la reconstrucción interna de una operación externa” (Mejía y Sandoval, 1996: 45).

Por ello, construir una interpretación desde los sucesos observados en los escenarios A y B, obliga establecer líneas de coincidencia conceptual con la perspectiva sociocultural, toda vez que el acto educativo implica procesos de enculturación de las prácticas sociales (Moll, 1993), pues nadie aprende “solo”, ya que lo que ahora es individual, en un primer momento fue social (Vigotsky, 1997). De la sociedad, entonces, se aprenden los procesos psicológicos elementales, así como los procesos psicológicos superiores, los cuales “son específicamente humanos, en tanto histórica y socialmente constituidos. Son productos de la ‘línea de desarrollo cultural’ y su constitución es, en cierto sentido contingente” (Baquero, 2004: 33).

De esa manera, resulta imprescindible comprender que uno de los componentes centrales de los estudios culturales tiene que ver con el uso de los instrumentos de mediación, entre ellos, las formas de mediación semiótica (la lengua), a las que se atribuye en gran medida la construcción de la cultura, sin la cual el hombre no hubiera alcanzado los grados de

desarrollo actuales, pues se la considera como la principal propiciadora de la metamorfosis animal-hombre:

A menudo se ha observado que esa criatura ‘fetalizada’, ‘domesticada’ y en general enclenque que es el hombre sería un animal físicamente nada viable si no fuera por la cultura. Con menos frecuencia se ha afirmado que también sería un animal mentalmente nada viable (Geertz, 2005: 79)

De ese modo, la importancia de lo cultural se constituye en elemento principal cuando el análisis del fenómeno educativo se desplaza de la actividad psicológica individual hacia el análisis de la persona como unidad social, o sea, desde los referentes de la teoría de la actividad, pues ésta se constituye en unidad integral cuyo papel es orientar al sujeto en la realidad objetiva, y de ese modo, transformarla en una forma de subjetividad (Leontiev, 1984). Las actividades humanas o sistemas de actividad, entonces, son “formaciones complejas en las que el equilibrio es una excepción y las tensiones, las perturbaciones y las innovaciones locales son la regla y el motor del cambio” (Cole y Engeström, 1993: 32). Entendidas las cosas de ese modo, las actividades humanas o sistemas de actividad en un contexto social, se producen relacionamente entre las personas y la comunidad, mediadas estas por artefactos culturales como el lenguaje, el cual se constituye en herramienta bilateral de mediación en tanto sintetiza las herramientas y símbolos en el fenómeno comunicativo. Las herramientas, se orientan fundamentalmente hacia afuera, y la mediación a través de símbolos, fundamentalmente hacia adentro, “hacia el ‘yo’, pero los dos aspectos están unidos en todo artefacto cultural” (Ibid, 29). Por ello es posible representar al mundo desde dos dimensiones: el mundo dado y percibido directamente por los sentidos, y el mundo mediado culturalmente; o sea que a través del lenguaje los hombres

Pueden abordar cosas que todavía no han percibido siquiera de manera directa, y otras que fueron parte de la experiencia de generaciones anteriores. De tal modo, el mundo suma otra dimensión al mundo de los seres humanos [...] Los animales tienen un solo mundo, el de los objetos y las situaciones. Los seres humanos tienen un mundo doble (Luria, citado por Cole y Engeström, 1993: 29).

Esta idea refuerza la propuesta de que lo educativo es producto de la enculturación del conjunto de las prácticas sociales con las que interactúa cotidianamente el hombre. El contexto sociocultural, es entonces, imprescindible en este tipo de estudios, pues es lo que rodea y cotidianiza al individuo, lo que lo modela psicológicamente, lo que lo humaniza, ya que es lo “que llega ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros

miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales” (Rogoff, 1993: 63).

De ahí la importancia de anclar el análisis interpretativo desde los marcos del contexto sociocultural del alumno, un contexto ignorado en planes y programas educativos, pues contenidos y métodos pedagógicos son transplantados desde contextos culturales ajenos, y de paso (como sucede con la educación primaria _incluyendo la del sistema indígena_, secundaria técnica y telesecundarias en la presente región) la designación del personal docente para su atención no está en consonancia con la lengua y prácticas cosmovisionales sustentadas por la comunidad⁵⁰. Por ello, la metamorfosis observada en el escenario B, en gran medida tiene que ver con la transferencia al aula de prácticas socioculturales comunes para la comunidad, las cuales descansan en dos ejes culturales básicos de intervención, y por lo tanto plenamente enculturizadas en cada uno de los actores áulicos: el *hmihipänts’edi* como práctica de reciprocidad comunitaria (conformando la objetivación de una praxis cosmovisional compartidas) y la facilitación y uso de la lengua hñähñu como forma de mediación semiótica entre ambos actores (profesor-alumno y alumno-alumno). Sin embargo, la conjunción final de ambos ejes, trajo como consecuencia otro factor poco explorado por los estudios etnológicos y educativos en contextos indígenas, pero que se constituye en fuerza centrípeta intracomunitario y, por lo tanto, en factor aglutinante entre los componentes sociales étnicos: el afecto, concepto que será tocado más adelante.

5.3.1. La reciprocidad: soporte y elemento integrador de la cultura mesoamericana

Para tener una panorámica más amplia sobre las formas de articulación de dos epistemologías a través de sus prácticas en un contexto en condiciones de diversidad cultural, es necesario precisar los componentes culturales básicos de este pueblo. En ese sentido, se puede decir

⁵⁰ Aquí es necesario recordar las palabras de un docente hñähñu de primarias perteneciente al Sistema de Educación Indígena, al comentar sobre el porcentaje de profesores integrantes de la zona escolar (en una modalidad educativa cuya misión es dar atención preferente a población de habla hñähñu) capaces de hablar y entender el idioma local, al sostener que: “Del total de los profesores bilingües, yo creo que llega al 30 %. Y te puedo decir que también los hay totalmente ajenos a la lengua, o sea que no hablan ni una sola palabra, y tampoco la entienden, a tal grado que no se podrían defender ni de una grosería. De éstos, yo creo que son un 10% que desconocen por completo la lengua y la cultura hñähñu, y tú dirás ¿cómo llegaron a ocupar esa plaza?, pues solamente ellos lo saben”. Diálogo con el profesor “Doroteo”, Nicolás Flores, Hgo., 6 de julio de 2008.

que las prácticas culturales se verbalizan y visibilizan a través de discursos, gestos, conductas y actividades cotidianas en la comunidad (Gasché, 1996), por lo que pasan a ser manifestados a través de específicas formas de organización cultural que norman los patrones interactivos hombre-naturaleza, para de ese modo regular las formas de apropiación de los recursos en un ambiente sustentable.

La objetivación de estas prácticas, por otro lado, está sustentada por redes sociales intracomunitarias expresadas a través de relaciones parentales y rituales, formas de propiedad comunal, estructuras cosmológicas y cosmogónicas subsumidas dentro del marco social, así como por las formas de reciprocidad comunitarias. Estas formas de organización cultural representan para los pueblos mesoamericanos formas específicas de solidaridad étnicas (Boege, 1998; Broda, 2001 y Barabas, 2003) que van más allá del pragmatismo utilitarista impuesto por la modernidad. No se pretende con ello sostener que la sociedad moderna no pueda en algún momento desplegar gestos solidarios entre sus miembros _pues “el don atañe a todas las sociedades, y así mismo a la totalidad de cada una de ellas” (Godbout, 1997: 21)_., lo que se busca recalcar es que las condicionantes estructurales de una y otra sociedad (indígena y moderna) son totalmente diferenciadas.

Esta dinámica en una comunidad tribal también puede obedecer a razones pragmáticas (como el satisfacer una necesidad en forma colectiva), y esto con frecuencia es cierto. Sin embargo, la diferencia entre los pueblos occidentales y los pueblos originarios estriba en que para estos, esta práctica implica todo un entramado de cosmovisiones forjadas comunitariamente desde una común matriz cultural. Por el lado de la sociedad moderna, por otro lado, pesan más las razones pragmáticas y utilitaristas (como el caso de catástrofes naturales, o para la optimización de costos en la ejecución de una obra pública) cuando es desplegada alguna de estas prácticas, de tal forma que cuando esta coyuntura es superada, las causales que la originaron se extinguen, y la sociedad retoma su marcha normal sustentada en el individualismo, de tal forma que el centro gravitacional axiológico se desplaza de la comunidad hacia el individuo. Así, la manifestación recíproca indígena se produce porque pesan más la endogamia, las relaciones de parentesco tejidas intracomunitariamente, así como el incipiente desarrollo de las fuerzas productivas, los cuales posibilitan, y se puede decir, que obligan al establecimiento de relaciones de solidaridad mancomunadas entre sus miembros, pues tales prácticas “establecen obligaciones serias que no solo se basan en un

supuesto de *confianza* sino que llevan al restablecimiento de la confianza con cada intercambio y al desarrollo de relaciones de largo plazo”(Moll y Greenberg, 1993: 379); o sea que, este esquema relacional “predomina allí donde los grupos de parentesco que componen la sociedad necesitan, para poder reproducirse, formar parte de un sistema de endeudamiento con los demás que asegure la mutua dependencia” (Barabas, 2003: 40).

En ese sentido, la reciprocidad⁵¹ se refiere “a formas no mercantiles de intercambio (aunque el dinero puede estar presente), que implican cierto equilibrio en dar y devolver, ya sea que se recíproque inmediatamente o en tiempo diferido” (Barabas, 2003: 40); o sea que son formas de intercambio y circulación de bienes en la comunidad, pero que en todo momento asume la forma de “un acto voluntario, individual o colectivo, que pueden o no haber solicitado aquel, aquellas, o aquellos que lo reciben (Godelier, 1998: 25). De aquí, entonces, la persistencia de la reciprocidad en las sociedades indígenas se constituye en una necesidad y en una obligación tanto material como espiritual. Lo material, atañe (ante lo limitado de los bienes y servicios como excedentes generados por las fuerzas productivas) a la construcción de entornos de mayor equidad social que en un momento dado podría mitigar las diferencias e injusticias entre sus integrantes; o sea, puede coadyuvar como mecanismo de mediación social en la comunidad, tal como lo sostiene Wolf, citado por Dow (1974: 18) al hablar de la religión pública, y por lo tanto, de sus formas organizativas:

De esta manera la comunidad nivela las diferencias de riqueza, que podrían intensificar la división de clases dentro de la comunidad, en detrimento de la estructura corporativa y al mismo tiempo reafirmar simbólicamente la fuerza y la integridad de su estructura a los ojos de sus miembros.

En esta misma línea, algunos autores también focalizan esta práctica como una relación contractual entre sociedades corporativas, toda vez que en los hechos asume la función de estrategia de comunicación, solidaridad y alianzas que estas comunidades “implementan como contrato o pacto social. En este sentido la creación de alianzas mediante la reciprocidad

⁵¹ La otra forma que menciona Godelier (1998) es la reciprocidad de tipo “agonístico” que tiende a promover la rivalidad, la competencia y la estratificación. En este orden podría incluirse aquellos intercambios entre personas con estatus desigual, o sea, intercambios guiados por intereses económicos, como por ejemplo, el don entregado (comidas, regalos) por un campesino a una autoridad o funcionario para obtener un favor, puesto laboral, facilidades de estudio para los hijos; o también, los consabidos “compadrazgos verticales” que articulan grupos de estatus diferenciados en relaciones pseudo-parentales en busca de prestigio social, ayuda económica, de un lado, y del otro, de los detentadores del poder, en busca de capital social o político (Barabas, 2003), sobre todo tratándose de contextos y coyunturas de alta confrontación político-electoral.

constituiría una defensa contra los conflictos internos que amenazan a dichas sociedades” (Sahlins, 1977: 180).

El aspecto espiritual de la reciprocidad, por otro lado, se debe a la conjunción de este proceso recíproco con la cosmovisión de los pueblos mesoamericanos, pues tal como sostiene Mauss (1979: 159), “las cosas se vuelven luminosas. Lo que obliga a devolver es el ‘espíritu de la cosa dada’, el equivalente al maná que reside en los bienes personales”, esto significa que tal práctica se constituye en la fuerza gravitatoria centrípeta de las identidades compartidas, construidas simbólicamente sobre un presupuesto cosmológico común⁵².

Es así como se puede sostener que la reciprocidad conforma uno de los principales soportes y elementos de cohesión fundamentales para la supervivencia de los pueblos indígenas, pues “no sólo es un mecanismo de circulación de bienes y servicios sino la condición misma de producción y reproducción de las relaciones sociales que constituyen el armazón de la sociedad y caracterizan los vínculos que se entablan entre personas y grupos” (Godelier, 1998: 75).

Para el despliegue de estas formas de convivencia solidarias, se precisan de tres acciones básicas: dar, recibir y devolver. Estas tres acciones abarcan las relaciones entre los hombres en el plano económico-productivo, por un lado, pero por otro, también contribuye a fortalecer los vínculos espirituales y cosmovisionales intracomunitarios al ser componentes de los intersticios de ese enorme ayate (*ronjua*) mancomunado que cubre a la comunidad étnica. Por ello, cuando una persona incumple en la devolución del don recibido con antelación, eso no es capaz de minar la fuerza cohesiva comunitaria ni mucho menos dislocar la marcha de todo ese entramado cosmovisional, ya que “cuando alguien a quien ayudaste con algún bien y no te lo devuelve, de hecho ni se nota, pues otras personas te apoyarán con eso y más, y de

⁵² En este marco interpretativo, se puede situar las palabras de la Señora Soledad Acevedo (obtenidas el 8 de julio de 2008, Nicolás Flores Hidalgo) al comentar sobre los imperativos subconscientes de una persona para cumplir con su papel en la fiesta comunitaria: “O sea que las cosas se deben de tomar con mucha fe. Y a veces uno puede decir ‘yo pongo tal o tal cosa, o te ayudo en efectivo, porque no tengo tiempo para ir ese día y llevarte lo que me prestaste’. Bueno, pues está bien; pero nunca debes decir: ‘¡Híjole, no tengo, no me alcanza!’”. Decían los de antes que ponerse en ese plan, le iba uno mal en la vida. Mi finada mamá, por ejemplo, cuando la invitaban a hacer tortillas para una boda, o a unos quince años, ella decía: ‘bien puedo ir o no, ya que es un festejo en honor de tal o cual persona’, pero eso sí, si se trataba de un acto religioso según nuestras tradiciones, nunca decía que no, cumplía con llevar su promesa consistente en tortillas o lo que fuera a esa casa donde se hacía el evento, y además de eso, ayudaba en el quehacer, y no importaba si estaba lloviendo a cántaros, pero ella allá iba a cumplir”.

esa manera la comunidad es la encargada de resarcir esa falla, y también, es la que castiga la omisión del irresponsable, pues aparte de las habladurías en su contra, ya nadie en lo sucesivo confiará en él, como que solito se va haciendo a un lado de sus vecinos, de sus amigos”⁵³.

En este sentido, los estudiosos de la realidad étnica mesoamericana y mexicana en particular, mencionan una cuarta forma de acción recíproca: el intercambio establecido entre los hombres y los elementos (naturales) sagrados con los que interactúa (Barabas, 2003). Por lo que aún cuando se perciba la reciprocidad como un acto voluntario, implícitamente _y no jurídicamente_, en lo moral, social y sobrenatural es sancionable: desde la venganza de los espíritus al incumplir con la retribución, hasta las sanciones étnico-locales para quien de ese modo rompe con un contrato de pertenencia identitaria, llegando incluso hasta la exclusión para el ejercicio de las funciones públicas o religiosas al negarse a reciprocitar con sus congéneres (Maus, 1950; Shalins, 1977; Barabas, 2003 y don Ricardo Nabor, 2008). Significa entonces que la persona se autoexcluye de una alianza contractual construida intracomunitariamente y, al ya no precisar de esa condición de “deudor equilibrante e incluyente” que la sociedad y los elementos sagrados le habían conferido, ella misma es flagelada por las normas y códigos éticos validados socialmente, pues como dice Castillo Ferraras (1973: 75) “hay que entender muy claramente, que las comunidades *sub* y *pre*-estatales, no son formas y estructuras del pasado (así parece quererlo muchos juristas, quienes las relegan a la historia o gratuitamente las ignoran), sino que constituyen también estructuras actuantes del presente y, en muchos aspectos (entre otros jurídicos), autosuficientes”. Por ello se puede decir que la reciprocidad es “como una forma de control social apoyada en las sanciones sociales y sagradas que prescribe la normatividad sociocultural” (Barabas, 2003: 41), pues abarca simultáneamente tanto las facetas interactivas hombre-hombre (plano productivo), así como la dimensión hombre-naturaleza-entes sagrados (plano cosmovisional), pues en ambos casos, “aunque sea momentáneamente, el que recibe es deudor del que dona y queda en posición de inferioridad (moral y material) y subalternidad, viéndose obligado a devolver el bien para reinstalar el equilibrio en las relaciones” (Ibid: 42).

⁵³ Diálogo con el señor Ricardo Nabor Crisóstomo, Mayordomo (*Zi mepâte*) en la celebración de la fiesta del 15 de agosto de 2007. Traducida del hñähñu al español por el autor, Nicolás Flores, Hidalgo, 3 de julio de 2008.

Desde estos referentes es como se buscó centrar la mirada sobre una variante de reciprocidad presente en el pueblo hñähñu, que localmente es denominado *hmihipänts'edi*⁵⁴, literalmente préstamo o intercambio simétrico de *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos). La observación de esta práctica permitió conocer las formas de su despliegue (ceremonias mágico-religiosas), describir sus características, significados y productos en el entramado sociocultural del pueblo, para posteriormente esbozar posibilidades de articulación con las prácticas que se procesan en la telesecundaria.

5.3.1.1. El *hmihipänts'edi* en el pueblo hñähñu, una visión integral sociedad-cosmos

El *hmihipänts'edi* es una palabra hñähñu que proviene de dos conceptos semantizados por una realidad étnica altamente relacionada y cohesionada, *hmihi*, prestar, préstamo o intercambiar algo, y el sufijo *pä*, indica la ejecución de esa acción de intercambio con alguien, como haciendo referencia a un colectivo, por lo que la palabra *hmihipä*, es el préstamo o intercambio de algo (pudiendo ser fuerza física, recursos materiales, cognitivos, afectivos, espirituales) entre personas dentro de una colectividad de afinidades; y *ts'edi*, fuerza, energía, capacidad, (concepto situado en un sentido físico), que de acuerdo a la fonología hñähñu, literalmente podría situarse en sinonimia con la palabra *nzaki*, pero la fuerza semántica de este término conduce hacia otra connotación cualitativa al concepto *hmihipä*, pues no se limita al préstamo de fuerza, energía, vida, conocimiento, sino al préstamo e intercambio de lo espiritual, lo cognitivo, lo afectivo, lo trascendental, lo cosmovisional, pues todo el que está vivo tiene *nzaki*, y el que tiene *nzaki* tiene vida. En este sentido, el *hmihipänts'edi* para el pueblo hñähñu, representa una particular expresión de

⁵⁴ En las sucesivas aproximaciones de campo (véase en el transcurso del apartado número 5 los diálogos sostenidos con los Señores Ricardo Nabor C., Sr. Vicente González, y con la Señora Soledad Acevedo con fechas 3 de julio, 4 de julio y 8 de julio; y además de ello, en especial los apartados 5.3.1.1 y 5.3.1.2., donde se explicita el despliegue de ésta práctica en la comunidad a través de la descripción del evento del frontal *-Zi dödri-*, a cargo del Señor Costantino Olguín, el 1 de febrero de 2009), se observó que este ejercicio solidario se constituye en el soporte fundamental para la puesta en acción de las prácticas culturales en las ceremonias religiosas donde se precisa del involucramiento de gran parte de la colectividad a fin de solventar la carga económica y de logística que ello conlleva; así como en las fases productivas de carácter privado-familiar (la milpa, construcción y reparación de vivienda) y/o de tipo social: la construcción y mantenimiento de escuelas, caminos, servicios de agua potable, e incluso en el auxilio y traslado de personas a las ciudades vecinas en caso de enfermedad o accidentes; en ese orden de ideas, se puede decir que es una práctica que da sentido y potencialidad de despliegue a la cosmovisión del pueblo hñähñu.

práctica de reciprocidad entre los pueblos mesoamericanos, práctica muy común también entre otras sociedades étnicas del mundo (Shalins, 1977; Mauss, 1979; Godelier, 1998).

Esta práctica para el hñähñu, constituye un ejercicio de complementariedad y correspondencia para poder resarcir las limitaciones impuestas por el desarrollo de las fuerzas productivas, pero al mismo tiempo, es un proceso que va modelando una particular perspectiva de situarse en el cosmos. De ese modo, el *hmihipänts'edi* se define como la condensación y concentración de las sinergias biopsicosociales en torno a un objetivo como sustrato cosmovisional socialmente compartido, diseñado desde unos esquemas endógenos de socialización, por lo que su reproducción y preservación se procesa a través de una dinámica transgeneracional, los cuales (sobre todo en un mundo globalizado) son transpuestos fuera de las fronteras simbólicas de la comunidad, ya que su poder adhesivo con el hñähñu es tal que vaya donde vaya, emigra con él, insertándose como ínsulas de organización *hñähñunizadas* en entornos criollos y mestizos tanto nacionales como extranjeros con prevalencia de modelos organizativos occidentales. En estos entornos, entonces, el *hmihipänts'edi* se constituye para los grupos étnicos ya urbanizados en estrategia de sobrevivencia, pues lo mismo es útil en momentos de festejo (fiestas y eventos sociales), así también en otros significa unión y colaboración en situaciones trágicas (una enfermedad, un accidente, o un fallecimiento). En este sentido, es tal la bondad de ésta y otras prácticas indígenas, que como la más abnegada de las madres, extiende el confort de su *'ronjua* (ayate) para no abandonar a los hijos, siguiéndolos aún lejos de su matriz cultural, constituyéndose de ese modo en mecanismo facilitador y hasta de salvación en momentos difíciles, pero incluso, también, para amortiguar la hostilidad de los ambientes mestizos-occidentales (Lomnitz, 1987; Martínez y De la Peña, 2004; Rivera, 2005; y Martínez, 2007). Esta práctica *_el hmihipänts'edi_*, es así de potente y significativa para sus miembros, toda vez que “la reciprocidad no presupone una interacción libre y voluntaria, sino que más bien se trata de un deber cósmico que refleja un orden universal del que hace parte el ser humano” (Bermúdez *et al.*, 2005: 35).

Esta corresponsabilidad interactiva con el todo cósmico, se externaliza de diferentes maneras entre los variados pueblos originarios, tal es el caso del pueblo Inga que lo expresa a través del saludo, pues al recibir y devolver el saludo con la palabra “*mangue*”, se está recibiendo y devolviendo un buen deseo, ya que literalmente significa “sea como a mí o para mí, de mí

para usted, de mi corazón'. El deseo para el otro es igual a lo que se espera sea para quien lo manifiesta. De igual forma, si es invitado o se recibe un obsequio, quien recibe o visita responde con otro 'presente'" (Ibid: 35-36).

La manifestación de este acto recíproco en el pueblo hñähñu en la región del presente análisis (Nicolás Flores, Hidalgo) _a diferencia del pueblo Inga_, se manifiesta más a través de la acción y las prácticas ritualizadas a nivel comunitario que a través de la verbalización. De ahí el valor simbólico de compartir con el prójimo lo poco que se tiene, como el acto de dar un taco⁵⁵ en la fiesta como una transferencia de parte de mi *nzaki* (salud, energía, vida, conocimiento) al prójimo, y lo mismo ofrecer descanso bajo techo al caminante, pues significa un acto de desprendimiento de una parte del "yo", para ser transferida al semejante como parte de "mí mismo", es entonces la recepción y entrega de un don al prójimo como una dinámica de reforzamiento de la mismidad, no en un sentido individual, sino mas bien comunitario, lo que se traduce en estrategia de supervivencia social, tal como es reportado en un documento de la Diócesis de Tula (1994: 66) cuando sostiene: "Los valores que encontramos en la cultura otomí son: la hospitalidad, pues saben compartir con ricos y pobres lo poco que tienen". Por ello, el compartir el *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos), no es más que el interminable flujo de dones y contradones que dinamizan las redes de cohesión intracomunitarias, pues "la vida del hñähñu está entretejida como un nudo como si fuera un ayate, pero que al tocar un hilo o una hebra, se palpa toda la estructura del ayate" (Gallardo, 2005: 32). Este proceso también es una expresión de lo que menciona Godelier (1998: 24), de que "las cosas se prolongaban en las personas, y las personas se identificaban en las cosas que poseían e intercambiaban"; o sea que son universos societales que sustentan su dinámica existencial en un incesante ir y venir de bienes, servicios y conocimientos a través de un constante dar, recibir y devolver; de ahí que "las cosas donadas tienen un espíritu que las obliga a retornar a la persona que en principio los ha poseído y donado" (Mauss, citado por Godelier, 1998: 29). En ese sentido, el *hmhipänts'edi* es una

⁵⁵ El concepto dar un taco significa ofrecer de comer a una persona. Este acto puede ser en una fiesta religiosa étnica de las muchas que cruzan el calendario ritual de este pueblo, o también cuando se ofrecen los alimentos a un trabajador en la milpa, pues esto es una obligación indeclinable del "patrón" para con su trabajador, pues de ese modo se valora más el *nzaki* (vida, salud, energía) del trabajador que la plusvalía de su fuerza de trabajo; con ello, en gran medida, se busca romper con las asimetrías entre los dos factores productivos en las relaciones de producción: el capital, y la fuerza de trabajo.

práctica de armonización hombre-cosmos que se visibiliza a través del despliegue de los rituales de integración sociedad-ecosistema⁵⁶.

En el ámbito productivo, sobre todo en los trabajos de la milpa, esta práctica incumbe relaciones de corta duración entre miembros de una familia consanguínea, pero también de parientes espirituales, incluso de unidades de asentamiento geográfico-espaciales extensas, cohesionadas frecuentemente también por redes de consanguinidad o espirituales. Otro pueblo hñähñu asentado al oriente del Estado de Hidalgo, denomina a esta práctica *'yēmpi*, *'ye*: mano y *mbe*, la realización de un acto entre dos o más personas a través de una obligación recíproca. Entonces, el *'yēmpi* o “la mano vuelta” hace alusión a la ayuda mutua “basada en el intercambio de prestaciones de trabajo no contabilizadas ni remuneradas y que cubren el conjunto de las actividades agrícolas. Reúne a un pequeño grupo de hombres que trabajan juntos en alguna tarea determinada en beneficio de uno de los integrantes con la promesa de que habrá reciprocidad” (Galnier, 1987: 247). De ese modo, esta práctica referida al ámbito productivo, reorienta y resignifica los fines del trabajo humano, toda vez que el trabajo se constituye en medio de armonización social (hombre-hombre) intracomunitario, y al mismo tiempo, medio de armonización entre sociedad y ecosistema (hombre-cosmos). En este sentido, el interés mercantil por plusvalizar el producto del trabajo humano se diluye en el interés por la persona (el trabajador) como parte de mi propia mismidad corporal y espiritual, “ya que en la medida que ella (como persona, trabajador o

⁵⁶ En el pueblo hñähñu, y en la región del presente estudio (Nicolás Flores, Hidalgo), desde la cotidianidad comunitaria se aprende a sacralizar a los ancianos y ancianas, sobre todo al momento del saludo, donde a través de él son llevados al estatus de dioses: *xki de dadá* (buenas tardes, señor), *xki de naná* (buenas tardes, señora), pues a través de los conceptos *Zi dada* y *Zi nana* se hacen referencia a Dios y a la Virgen; o sea que se estaría hablando de un pueblo que deifica a sus mayores. En ese orden, dentro de una visión de complementariedad cosmogónica-existencial, desde la infancia se inculca una relación de proximidad con los demás seres del entorno, entre ellos los animales domésticos en su papel de escudos de protección y como entes de transposición al inframundo. Así se dice que es obligado compartir con el perro el alimento que se esté disfrutando, pues generalmente con la mirada te pide le compartas el bocado “ya que ellos todo el tiempo tienen hambre”. Pues se cuenta que todo hombre, al morir, necesariamente tendrá que pasar por un río demasiado caudaloso previo a su llegada con Dios. En ese trance, los únicos facultados y competentes para ello son los nobles canes, y todos los que coincidieron existencialmente con este hombre estarán allí presentes para juzgar su pasado: si en vida fue generoso compartiendo su comida con estos animales, será ayudado a transponer el río para llegar con el eterno; pero si su comportamiento fue egoísta para con ellos, ninguno se ofrecerá de ayuda para llegar a la meta divina, y eso significa regresar a sufrir y penar por el mundo, como los muertos que andan asustando por las noches, o incluso devorando animales de corral, todo por egoístas y avaros.

visitante distinguida a la fiesta) preserve su *nzaki* (energía, vitalidad, vida), es en esa medida en que yo conservo la propia⁵⁷.

El impacto sobre las sinergias sociales que el *hmihipänts'edi* desencadena no se reduce a esto, pues no agota sus alcances en el puro nivel funcionalista y pragmático, sino que también incide, dinamiza y reproduce una cosmovisión intersubjetivizada entre sus miembros por medio de prácticas, costumbres y tradiciones preservadas transgeneracionalmente a través de la celebración y el ritual, toda vez que para la comunidad indígena los rituales “son los actos éticos más importantes, porque celebrar el orden cósmico significa conocerlo y conservarlo” (Esterman, citado por Bermúdez *et al.*, 2005: 132), y de esa manera, el hñähñu no es un espectador pasivo y atemporal de su propia historia social y ecosistémica, como algunos metarelatos occidentales han querido sugerir (Lutz y Collins, 1993), sino parte activa y consciente de la misma. El ritual, entonces, es la práctica mediacional de articulación simbólica entre el hombre y los poderes naturales, por lo que la naturaleza misma es vida y dadora de vida, por ello hay que honrarla, venerarla y reciprocársela con dones y presentes, tal como lo confirma don Vicente González cuando se le pregunta sobre el significado de venerar a la montaña y otros elementos naturales;

Bueno, esto es para que la montaña no se olvide de nosotros, y que nos siga mandando la lluvia para que cuando preparemos nuestra milpa se asegure la cosecha, no te olvides que la montaña es la que nos manda la humedad y las nubes, en este sentido, es necesario reconocer que los cerros son benditos, son sagrados, pues sin ellos no somos nada, esto es lo mismo para el manantial o el ojo de agua, para que este ser sagrado nos siga regalando su agua, para que nunca se seque, porque imagínate, qué sería de nosotros si algún día se llegaran a secar todos los manantiales, o los ríos, o todos los lugares donde hay agua, qué sería de nosotros, y esto, era lo que hacían nuestros antepasados desde mucho tiempo atrás, tal como me lo platicó mi papá. En todos estos actos de veneración sigue participando mucha gente, pues en este evento que te platico que se realizó el pasado 3 de mayo, yo vi muchas personas, sobre todo niños. Por ello, yo creo que estas cosas que son nuestras creencias seguirán existiendo. Ya que en cualquier acto de este tipo los niños siempre están presentes, y de esa manera ellos van memorizando lo que hacen sus mayores, por eso yo tengo fe en que lo nuestro siga persistiendo por mucho tiempo, a pesar de los malos consejos de las otras religiones que andan por las casas diciendo que esto es idolatría y creencias de la gente ignorante. (Diálogo en lengua hñähñu con el Señor Vicente González, Nicolás Flores, Hidalgo, 4 de julio de 2008).

La reciprocidad o *hmihipänts'edi* para el pueblo hñähñu, adquiere variantes y rasgos distintivos para cada comunidad, pues éstas se definen a partir de pasados históricos

⁵⁷ Palabras de Doña Margarita Santos, anciana de la comunidad de Santa Cruz, Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; 21 de febrero de 2008. Traducido del hñähñu al español por el autor.

concretos y de los nichos ecológicos donde están insertos, así como de los contactos interculturales procesados con la sociedad nacional envolvente, o también con otras expresiones étnicas. Es el caso del hñähñu de la Región de Nicolás Flores, que aunque oficialmente se localiza en la parte extensiva al norte del Valle del Mezquital (véase mapa número 3) según la división mencionada por Filardo (2001) para el Estado de Hidalgo, este pueblo se ha sincretizado con rasgos culturales de los pueblos serranos de filiación pame náhuatl, y huasteco, posiblemente por el largo historial de contactos mantenidos entre ellos en la región (véase en apartado 1.2. sobre las primigenias migraciones y contactos con los pueblos serranos reportados en el trabajo de Schryer _1986_, y la versión oral de Don Vicente González como protagonista de esas migraciones), ya que según López (1997), aún antes de la conquista, el pueblo de *Tepexi* o *Gueytepexe* (hoy Nicolás Flores, Hidalgo) ya se mantenía como la unidad política serrana más distante de su matriz de dependencia que en ese momento era Tlacintla. En ese sentido, el hñähñu nicolasflorence conserva algunas unidades culturales diferenciables respecto de su matriz originaria localizada en el Valle del Mezquital, como es el acto de ritualizar al maíz o *xuni* en la milpa del cerro, y también el uso de los infaltables vinuetes en casi todo acto ceremonial propio de la región, pues incluso al morir una persona, ésta se le acompaña bajo los acordes de la música de vinuetes⁵⁸ a cargo de un trío huasteco.

⁵⁸ En la región Sierra y Huasteca de los Estados con influencia cultural huasteca, como es el caso de Nicolás Flores, en el Estado de Hidalgo, se utiliza la música de vinuetes para eventos sagrados. Según Hernández (2003), esta música, a la que llama son del costumbre, se remonta al siglo XIX, cuando ya los habitantes de las huastecas ejecutaban sus danzas al ritmo de estos acordes. En ese orden, también Jean-Paul Provost (2004) menciona que los pueblos de habla otomí de Veracruz, utilizan una música parecida para llevar a cabo sus fiestas de carnaval. En otro estudio, Nava (1987: 57), al focalizar la mirada a un contexto fisiográfico-cultural más próximo con el presente trabajo, sostiene que “los pames y chichimecas, aunque no tienen un género en especial como los amuzgos, sí tienen exclusividad melódica para momentos especiales, así como la posibilidad de echar mano de los *minuetes* con que se velan a los santos en las fiestas patronales, para ciertas facetas del ritual en cuestión”. Para el caso de la región del presente análisis, no es concebible un evento sacro sin la presencia de la música de vinuetes, ejecutada por un trío huasteco, para lo cual se dispone de más de una docena de éstos tríos por la comarca. Estos acordes, tanto la música profana como son los huapangos y melodías campiranas, y lo mismo la música sacra (los vinuetes), están presentes a través de la fase existencial de sus pobladores: lo mismo en un ritual de agradecimiento a la tierra y a la montaña por los dones recibidos, o también en una boda con sus alegres huapangos y trovas, pero también para despedir al angelito o el difunto al emprender el camino al más allá. Sobre la génesis del huapango huasteco, Hernández (2003: 21-22) establece que es un género “heredero directo de la tradición lírica española introducida por los conquistadores junto con la influencia musical indígena y negra, que aún en la actualidad es posible identificar con sus matices particulares en el nombre de algunos de sus sones y en el contratiempo en su ejecución, como el Zacamandú, la Guasanga entre otros”. En este orden, a través de las generaciones, esta región ha venido forjando verdaderos baluartes en este género musical, tal es el caso de los virtuosos del violín encarnados en Don Vicente González y Don

Lo anterior, obliga describir y definir el *hmihipänts'edi* para el pueblo hñähñu de Nicolás Flores, Hidalgo, que culturalmente franquea la puerta de entrada hacia los pueblos serranos del norte y noroeste hidalguense, y para estos, también, aquel pueblo permite llegar hasta el mismo centro de los dominios de la cultura hñähñu ubicados en el Valle del Mezquital, llegando inclusive hasta la ciudad sagrada de los dioses gigantes en Tula. Esta tarea de descripción de esta práctica, por significar la expresión contra-hegemónica de los deseos oficiales de la educación desplegada en la década de los treinta de que ésta sería la enemiga de la cultura (Palacios, 1999), queda en voz de uno de los profesores indígenas identificados con su origen hñähñu, por lo que se le cita en amplitud:

El *hmihipänts'edi* es un préstamo o intercambio de fuerzas. Y la ventaja de esta forma de ayuda comunitaria es que facilita la realización de una tarea difícil y compleja, como por ejemplo una fiesta, o un trabajo donde requiera mucho costo y participación de muchas personas. Hablemos por ejemplo de una fiesta, por lo general de tipo religioso, pero que también últimamente ya son de tipo civil o profano, como unos quince años, o una boda. En estos casos, la mayor parte de la comunidad participa contigo si la fiesta es en tu casa; para ello se acondiciona un local especial para ir acumulando los bienes que la comunidad te trae, una especie de choza construida con ramas de los árboles de la comunidad, *jätzi* en hñähñu. Si la fiesta es en tu casa, tú nombras un encargado para ir recibiendo cosa por cosa que vaya trayendo los vecinos: pulque, aguardiente, cerveza, tortillas, pollos, borregos, y va anotando en una lista como de contabilidad el nombre de cada persona que trae esas cosas. Esto, para cuando una de esas personas realice un evento parecido, tú le devuelvas lo que te trajo. Esta choza o *jätzi*, al no ser una construcción sólida, permitirá que todo mundo pueda ver la cantidad y calidad de bienes que se va juntando, y la forma que se irá consumiendo en el transcurso de la fiesta por los mismos que acudirán a ese evento. Esto, porque los bienes que se reúnan no son para el de la fiesta; sino para todos los que acudan a esa fiesta; esto, será una modalidad de *hmihipänts'edi*.

La otra, también muy común, es cuando esta práctica se usa para el trabajo en la milpa. En estos casos se juntan, supongamos, cinco personas para escardar la milpa, supongamos mi milpa. Entones, los primeros dos días, Ramón, Francisco, Carlos, Pedro y Juan trabajan en mi milpa, pero el tercero y cuarto días ya nada más fueron Pedro y Carlos. Entonces a Francisco y Juan les debo dos días de ayuda, y a Pedro y Carlos les debo cuatro días, y de ese modo, cuando ellos me digan o me necesiten, voy a ayudarles también en el trabajo allá en las milpas de ellos. En estos casos no hay pago económico de por medio, pero lo que sí no debe de faltar es el taco del medio día acompañado de su pulque, y ya por la tarde, un trago de aguardiente para todos.

Otra modalidad utilizada, es la que se usa para ejecutar obras de beneficio comunitario. Allí en realidad, no es préstamo, sino que tú como ciudadano y parte de una comunidad, tienes la obligación de dar unos días de trabajo gratuito para mejorar tu localidad, esto puede ser la construcción o reparación de la escuela, la clínica, el sistema de agua, los caminos de acceso a la localidad; y las

Alejandro Federico G., o los ya desaparecidos Profesor Miguel Torres Federico (ver foto número 34 en anexo número 2) y Señor Francisco García, por citar algunos de los tantos músicos que con sus acordes reproducen los rostros identitarios de ésta vasta región; razón por la cual se constituyen en Guardianes Culturales cognitivos de su pueblo. Dentro de los géneros musicales sacros en la presente región, era común la aparición en las fiestas sicrético-religiosas de una variante de música de chirimía ejecutada por dos flautistas y un tamborero, *bi'schfani* (soplar o inflar piel de caballo) en hñähñu (véase foto número 35, segundo anexo); sin embargo, la desaparición física de sus integrantes ha llevado a la casi extinción de esta expresión melódica; esto, sin duda, es una expresión de una interculturalización asimétrica. Las cursivas sobre el término *minuetes*, es del autor, pues en torno al área de influencia de la Sierra Gorda de Nicolás Flores, Hidalgo, a este género musical se le conoce como *vinuetes*.

sanciones para el que no cumpla ya dependerá de la misma gente, porque en estos contextos donde todos nos necesitamos de todos, no puede haber privilegios para nadie, por lo que todos tienen que aportar su parte de trabajo para que la comunidad marche con bien.

Hay por allí otra modalidad de *hmihipänts'edi* que se da sobre todo cuando alguien en un hogar fallece. También en esos casos, al igual que en las fiestas religiosas y civiles, la gente llega con cosas y bienes como tortillas, aguardiente, pan, cigarros, cerveza, flores, velas, incienso. La diferencia, aquí, respecto de las otras fiestas, donde los bienes y presentes asumen un carácter de préstamo o intercambio, es que aquí, todos esos beneficios que la gente va trayendo a la casa donde está el difunto, no es un préstamo, no hay ninguna obligación de su devolución, porque todo eso que buenamente trae la gente, se dice que es como un último regalo para el difuntito que ya se va de este mundo. Porque él ya está facultado para interceder por nosotros en el más allá, para que se lleve algo de *nzedi* o itacate para el largo camino que va a emprender, pero también para que vaya intercediendo por nosotros, en función de que nosotros no somos inmortales en este mundo. Este mismo proceso o carácter que asumen estos bienes, también se presentan por igual en el llamado cabo de año o *jächjeya*, esto cuando cumple un año de fallecida la persona; o también como es usual el recordar a los difuntitos de vez en cuando _creo que una vez por año de menos_ a través de rezos con el rezandero, y una comida en la casa que en hñähñu le llamamos *ntäjähñä*. (Diálogo con el Profesor Ramón Hernández Ramos, Nicolás Flores, Hidalgo, 12 de Julio de 2008).

La última modalidad, ubica una variante de *hmihipänts'edi* que se relaciona más con el inframundo que con el mundo tangible, pues es el acto de llevar los dones, bienes y servicios al difuntito que inicia un viaje sin retorno. Estos recursos no se consideran préstamos, por lo que no es moralmente exigible su devolución al igual que con los otros bienes donados para la infinidad de eventos sacros o profanos comunes en la comunidad, en tanto que es su *zi nzedi* (su itacate) como parte de sus provisiones al emprender el camino al más allá; es más, esto constituye a su vez como una rogativa de intercesión al muertito ahora ya con los poderes de la otra dimensión existencial, para que uno y los suyos obtenga los parabienes como son la salud propia, la de la familia, la de los animales, incluso una buena cosecha en la milpa, pues ya son divinidades del inframundo (Galinier, 1987) con poderes propios. Por eso en el pueblo, se ha creado un sentido de pertenencia social en torno a los muertos, pues todos los difuntos pasan a ser los padres y abuelos comunes de la comunidad, o sea que ellos son *mä zi shita* (nuestros benditos abuelos); de ese modo, estos rituales a los difuntos “sirven para recordar y alimentar el espíritu de los ancestros y también para crear héroes culturales y deidades ancestrales que se fijen en la amplia memoria social de largo plazo como personas cuyas vidas tuvieron una importancia particular” (McAnany, 2010: 32).

Estas prácticas recíprocas, también pueden presentarse entre las culturas occidentales (sobre todo en lo que atañe a las relaciones entre los vivos), pero con frecuencia es llevado a los

extremos de un pragmatismo de usura, como el caso del altruismo de “las buenas conciencias” hegemónicas al competir por las jugosas deducciones impositivas a través de “fundaciones filantrópicas”, escudándose en la indefensión social de los más necesitados. Por ello, el humanismo y solidaridad _en estas situaciones coyunturales o al socorrer a los más pobres y menesterosos_ lo consideran como un acto de generosidad, y hasta un acto asistencialista para con el prójimo, más que una relación de reciprocidad con el semejante, pues el significante de ambas nociones (generosidad y reciprocidad) distan una de otra desde tradiciones culturales específica. En este sentido, Bartolomé (2006: 125), al narrar un acto donde un rabino judío repartió un trozo de pan en señal de comunión colectiva a los presentes, cómo cuando a un miembro de la iglesia africana le tocó su parte, éste de inmediato le retribuyó al rabino con otro trozo de pan, por lo que este autor sostiene que “frente a la generosidad, considerada universal por la perspectiva judeo-cristiana, el africano afirmaba el valor de la reciprocidad, del intercambio equilibrado, ya que la generosidad supone un dominio moral del que da respecto al que recibe”.

El despliegue de esta práctica en el entorno hñähñu, también puede implicar motivaciones pragmáticas entre sus miembros como medio para lograr un fin, pero el propósito nodal no se limita a eso. Porque dentro del entorno macrosocial de su génesis (la comunidad) sus alcances van más allá de lo instrumental e inmediato, pues entra en juego toda una trama de cosmovisiones forjadas comunitariamente, ya que al entregar un don a una persona o a un ente natural (el agua, la tierra, la montaña), no se espera una inmediata y segura devolución del bien en función de su valor monetario. Esto es lo que denota que dicho beneficio está siendo asociado a un valor supranatural más allá de los convencionalismos de costo-beneficio, y por lo tanto, si la persona receptora del bien fallara (cuando el bien es entregado a una persona), esa misma fuerza metafísica será la que retribuirá el bien, tal como lo reafirma Don Enrique Villeda de lo imprescindible que resulta retribuir a la montaña (lugar donde por lo común está la milpa) con un ritual de agradecimiento cuando se recibe un don consistente en una mata de maíz con cinco, seis u ocho mazorcas en la misma planta denominada *xuni* en hñähñu:

A nuestra madre tierra de la montaña, también se le debe agradecer lo que hace por nosotros, pues sobre ella andamos en vida, sobre ella realizamos nuestra existencia en tanto respiremos y por ella respiramos, además que ella nos da de comer. Yo por eso _aunque a lo mejor los jóvenes dirán es cosa de gente antigua_ cada que encuentro este tipo de maicito, el *xuni*, yo y mi familia le traemos su flor,

su comida, su colación (dulces), y busco un niño como compadre para que ese maíz en especial lo coseche. Eso fue lo que vi que mis mayores hacían, por eso yo lo hago también, ojala que mis hijos también sigan con esa misma costumbre (diálogo con el señor Enrique Villeda, Cerro Prieto, Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; 17 de julio de 2008).

5.3.1.2. Ceremonia sincrético_religiosa en un pueblo de la Sierra Gorda: *Zi dödri* (el frontal), un ritual holista del pueblo hñähñu sustentado en el *hmihipänts'edi*

El pueblo de Nicolás Flores, Hidalgo, celebra como su fiesta principal el 2 de febrero de cada año en honor a la Virgen de la Candelaria. La fiesta dura de lunes a sábado, independientemente de cuál de estos días coincida con el 2 de febrero como celebración principal de ella como la principal deidad del pueblo (véase foto número 3).

Con éste motivo, el lunes de inicio de los festejos, se instalan cinco *zi dödri* o frontales al frente de la iglesia, y uno de ellos, el llamado principal, es colocado en la gran puerta de acceso de dicho inmueble. Cuando esto sucede, es señal inequívoca del inicio de la fiesta para toda la región de esta parte de la Sierra Gorda, pues a partir de ese y los otros días de la semana será festejada una deidad en particular (lunes: la Virgen de Guadalupe; martes: al Señor San José; miércoles: a la Virgen de la Candelaria, pudiendo intercambiarse por otra deidad, pues esto dependerá del día que coincida con el 2 de febrero; jueves: en honor al Señor del Santo Entierro; y viernes: se festeja al Señor de Chalma).

Foto número 3: Pueblo y Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; matriz cultural hñähñu en la Sierra Gorda hidalguense.



El frontal o *Zi Dēdri* para esta comunidades, es un estructura armada con palos y troncos de 3 metros de ancho, por 6.5 metros de largo (ver foto número 12), en cuya superficie serán acomodadas las terminaciones blancas de un agave que sólo crece en las partes altas de la montaña de la región, llamadas flor de cucharilla, esto por su morfología similar a la de una cuchara⁵⁹ (para más claridad, véase foto número 4), y a la cual sólo pueden acceder los conocedores tanto de la topografía, así como del estado de madurez de cada una de estas plantas, pues de ahí dependen su tonalidad y maleabilidad, esto último, factor determinante al momento de ir confeccionando las figuras alusivas a la naturaleza presentes a lo largo y ancho del frontal. La casa o familia responsable de la organización para confeccionar este frontal, es designada según los usos, costumbres y tradiciones de la comunidad a través del llamado *Zi mepâte*⁶⁰ o carguero principal, que pasa de una familia a otra año tras año desde tiempos pretéritos.

⁵⁹ En un trabajo sobre el uso medicinal de las plantas por los otomíes de Nicolás Flores, Hidalgo, los científicos hñähñu Sánchez-González, Granados-Sánchez y Simón-Nabor (2008), establecen que la cucharilla pertenece a la especie *Dasyilirion acotriche* y a la familia *Nolinaceae*, misma que es utilizada en la región como antídoto contra el veneno de la serpiente y la araña capulina.

⁶⁰ El *Zi mepâte*, hace alusión al personaje que durante un año representa la autoridad religiosa encargada de preparar la fiesta en honor a una deidad del santoral católico en la comunidad; en otras palabras, representa la

Foto número 4: La cucharilla no es sólo materia prima para el *zi dödri* (el frontal), sino que a través de este, ella hierofoniza al hñähñu desde el entorno natural.



Los conocimientos indígenas son esenciales para el desarrollo de estas prácticas, porque estas fases de trabajo para el diseño y construcción del *zi dödri* (frontal) son productos cognitivos desarrollados históricamente por la comunidad, y no podrían ser sustituidos ni por un equipo de artistas plásticos profesionales con alta remuneración monetaria.

La responsabilidad del *Zi mepäte*, mayordomo, o carguero, según otros pueblos mesoamericanos (Tax, 1937; Wolf, 1959; Cancian, 1976; Chance y Taylor, 1987; Foster,

jerarquía cívico-religiosa que “consiste en una escala’ de cargos que desempeñan durante un año los miembros de la comunidad” (Dow, 1974: 17). En este sentido, en la comunidad hñähñu sede del presente trabajo, esta jerarquía se adquiere al recibir el encargo de continuar con la fiesta, encargo que se adquiere a través de un ritual de transferencia que se lleva a cabo en el hogar del *Zi mepäte* o carguero; éste concepto (carguero) es de uso general en los trabajos de algunos autores (Wolf, 1959; Cancian, 1976; Chance y Taylor, 1987; Foster, 1987; Hayden y Gargett, 1994; Padilla, 2000) que han trabajado la presente temática. Este ritual de mudanza de esta jerarquía religiosa precisa de dos componentes básicos: El *Zi mepäte*, o carguero actual, que aunque es una familia en específico, ésta es apoyada por todo un equipo de colaboradores comunitarios; y el *Zi mponi*, o el que habrá de relevar al actual carguero, que también, junto con su familia ha organizado un equipo de ayudantes de la misma comunidad para poder encarar la responsabilidad de la fiesta al año siguiente. Sin embargo, después del ceremonial de transferencia, este actor asume el rol de *Zi mepäte*, jerarquía que representará por un año, hasta que en otra ceremonia similar también haga entrega del cargo a otro integrante del pueblo que en ese momento sería el *Zi mponi*. De ese modo, siguiendo la idea de Medina (2000: 57) al definir los cargos religiosos en el pueblo purépecha, se puede sostener que el *Zi mepäte* encarna “una especie de cristalización de las funciones administrativas de las prácticas culturales, y como tales tienen una estructura jerárquica y normas definidas de operación y ascenso”.

1987; Hayden y Gargett, 1994; Padilla, 2000), se remonta al momento de dar el *sí* o aceptar el cargo religioso que una persona le ofreció desde la primera visita, acto que suele ocurrir con tres o cuatro años de anticipación. En esta primera visita (*Cfr.* Diálogo con el Señor Vicente González el 4 de julio de 2008; y la Señora Soledad Acevedo García, 8 de julio de 2008), el donante del encargo sagrado llega muy temprano por la mañana a la casa del potencial sucesor, ataviado con un presente: 4 ó 6 cartones de cerveza, botellas de vino, refrescos, cigarrillos, y pan fundamentalmente. Al tiempo que se explica en un tono ceremonial el motivo de la visita, se va entregando la ofrenda que se trajo para esta ocasión. Si en esta primera visita se da un visto de aceptación, entonces la familia donante programa la fecha para una segunda visita, misma que es consensada con la familia receptora, y ya para este acto, que suele ser un convivio de mayor proporción, incluso pueden ser invitados los posibles ayudantes principales del futuro mayordomo que para estos momentos ya es el *Zi mponi*, o el que va a relevar en el cargo al carguero actual.

Los regalos para los que darán continuidad con la fiesta ritual, no son vistos solamente como bienes materiales, sino como ofrendas de Dios hacia ellos como continuadores de una forma de expresión veneracional y relacional con los poderes suprahumanos. Posterior a esta visita, el paso siguiente es que entre ambas familias se acuerda la fecha para la tercera y última visita, que por lo general ya es en una fecha próxima a la de la ceremonia ritual cumbre⁶¹. Esta tercera visita, el festejo todavía es en la casa del futuro mayordomo o *Zi mponi*. Para este acto, el *Zi mepäte* o mayordomo actual, ya al anochecer, acompañado de una gran comitiva, acudirá a la casa del futuro responsable, ataviados con velas o veladoras, *zi xano njädri* (ramo de flores), *zi njuspi* (incensario), rezos con el *Zi xadi* o rezandero, cuetes y música de vinuetes (a cargo de los *zi me'mda* o músicos) como componente filarmónico sacro de la región.

Este ritual, es como un último acto de agradecimiento al sucesor que continuará con la fiesta, pero al ser un evento similar al evento cumbre de traslación de responsabilidades, puede ser

⁶¹ Con el concepto ceremonia ritual cumbre o evento cumbre, se hace alusión al acto donde el *Zi mepäte* (mayordomo actual) hace entrega formal al *Zi mponi* (futuro mayordomo) de la responsabilidad para realizar la fiesta al año siguiente. Para el presente caso, este evento se realizó el domingo primero de febrero de 2009, proceso que es descrito con amplitud en el presente apartado con el subtema: “Ceremonia ritual cumbre de traslación del cargo religioso: domingo por la noche”.

que para el sucesor esto represente un ensayo general del gran evento que al año siguiente afrontará, con todo lo que esto implica en responsabilidad para con sus vecinos, en tanto que él precisará de toda una enorme red de relaciones socioafectivas y de parentesco consanguíneos y rituales.

Como es frecuente que ambos hogares (el del mayordomo actual y el del entrante) estén alejados uno del otro _incluso a kilómetros de distancia_ y separados por cerros y cañadas, entonces se recurre al lenguaje simbólico de los cuetes para establecer una comunicación fluida, pues estos artefactos al explotar en las alturas proyectan un eco entre las montañas, magnificándose aún más su capacidad sonora; por lo que es usual que cuando la familia y comitiva del mayordomo en funciones esté por salir de casa con rumbo al hogar del futuro responsable del evento sagrado, se dé un aviso tirando al aire una andanada de cuetes, avisándole a la otra familia de que ya van en camino para la última visita; y por el otro lado, el de la familia receptora, al darse por enterados de este mensaje, también responden a través del mismo medio, lanzando al viento una andanada similar de cuetes. Estos formatos semióticos característicos entre los pueblos originarios desde antes de la llegada de la tecnología occidental _teléfonos, radiotransmisores, y celulares_, en éste proceso, seguirán entablando sus diálogos sonoros de gigantes invisibles durante el tiempo que dure el recorrido de la casa del *Zi mepâte* o mayordomo actual a la casa del *Zi mponi* (mayordomo próximo). Este proceso de traslado de un hogar a otro suele ser muy lento, incluso actualmente que ya existen caminos de terracería para automotores de un barrio a otro, o de una comunidad a otra, pues comentan los ancianos que se debe caminar hacia el otro hogar como signo de respeto y agradecimiento hacia la otra familia⁶². Entonces, es común que sobre los vehículos vayan los bienes y presentes que van a ser entregados a la familia receptora: 15, 20 ó más cartones de cerveza, cajas de vino, cajas de refrescos, garrafones de pulque, canastas o cajas de pan sagrado acomodados en los *zi thode* que tienen la forma de arillos, y éstos están hechos con hierba bendita de la montaña (llamada *xicri*), los cuales serán entregados al *Zi mponi* o futuro mayordomo, el que a su vez repartirá a sus futuros colaboradores. Entre tanto, todo el contingente camina detrás de los vehículos con su

⁶² Según la versión de los más ancianos, se dice que si esto no es de éste modo, es como si el *Zi mepâte* o mayordomo actual y familia les urgiera entregar su sacra responsabilidad a quienes habrán de continuar con la ceremonia ritual al año siguiente; comentarios de ancianos reunidos un sábado de tianguis (día de plaza), 12 de abril de 2008, Nicolás Flores, Hidalgo, traducción del hñähñu al español por el autor.

cargamento sagrado, encabezados a su vez por las niñas y niños con sus ramos de flores con las velas de cera encendidas (*xano njädri*) (véase foto número 5), con la campanita tocando, lo mismo el rezadero o *Zi xadi* que va con sus cantos sacros, y el infaltable trío huasteco (*zi me'mda* o músicos) desgranando sus mejores vinuetes por todo el trayecto.

Foto número 5: La comunidad estructura las actividades de los niños, y con ello, construye escenarios de enseñanzas bien situados dentro de una historia y prácticas culturales concretas.



Al arribar este contingente a la casa del futuro responsable (la que para el presente análisis se ubica en la parte alta de una de las tantas montañas del lugar), los miembros de la misma, encabezados por el Señor Saturnino Ángeles como el *zi mponi* (próximo mayordomo) y toda su comitiva de futuros colaboradores, están ya instalados en el patio del hogar esperando el arribo del grupo de personas que vienen en camino a ofrecerles el encargo sacro de continuar al siguiente año con este proceso que simboliza la cosmovisión de todo un pueblo como expresión cultural. Para el presente caso, la familia del Señor Costantino Olguín Martínez y

contingente de ayudantes e invitados que vienen haciendo el recorrido, les llevó aproximadamente 45 minutos de tiempo trasladarse de un hogar al otro, por lo que a su arribo (dado que los constantes diálogos sonoros de los cuetes iban estableciendo los grados de aproximación de los visitantes andantes) de inmediato fueron recibidos y agasajados con cartones de cerveza, garrafrones de pulque, cajas de refrescos y vino para mitigar el cansancio y la sed de los fatigados caminantes.

Este acto, como tercera visita, se realiza en una fecha próxima al evento cumbre donde habrá de realizarse el ritual de traslado de responsabilidades para realizar la fiesta al siguiente año (del *Zi mepäte* actual o carguero en funciones, al *Zi mponi* o el carguero que próximamente será ungido también como principal de la fiesta), por lo que para este caso, este evento se realizó el 27 de diciembre de 2008, ya que el evento cumbre estuvo programado para el 1° de febrero de 2009. Esta tercera visita y ritual desplegado después de éste breve recibimiento, básicamente es similar al que se desarrollaría después en el otro evento sacro de la última fecha mencionada, o sea un mes después, pero ahora, en la casa del Señor Costantino Olguín Martínez como anfitrión, y el señor Saturnino Ángeles y colaboradores como invitados sacros, a los cuales se les recibió con todo un ceremonialismo acorde a su próxima investidura.

¿Esta tercera visita es un agradecimiento, o un ensayo del evento cumbre? Es un acto de agradecimiento a la familia y equipo que darán continuidad con una tradición cosmogónica relacional hombre-naturaleza, pero también, se puede considerar como un ensayo, pues no hay que perder de vista que la práctica repetitiva caracteriza los formatos de aprendizaje de estos saberes (Sillitoe, Dixon y Barr, 2005).

Primer día del evento cumbre: viernes 30 de enero de 2009.

El evento cumbre de transmisión de la sagrada responsabilidad para darle continuidad histórica a este entramado cultural del pueblo hñähñu de la Sierra Gorda, implica toda una estrategia de reciprocidad forjada a lo largo de la historia existencial de cada persona en estas comunidades. Para ello, el *Zi mepäte* o mayordomo titular y familia, han establecido redes de colaboración con otros vecinos para ir tejiendo un gigantesco *'ronjua* o ayate con los hilos del *hmihipänts'edi* cubriendo a gran parte de la comunidad, y de ese modo, cada integrante o familia se constituye en punto vital en los entrecruces de esta gran manta de ixtle

social, pues al aportar cada uno su *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos), a final de cuentas todos ellos son los hilos de soporte generadores de una poderosa sinergia comunitaria para la realización de la gran fiesta cumbre. Esto significa que previamente, él mismo (el *Zi mepâte* o mayordomo actual), sus padres, e incluso sus antepasados ya desaparecidos, con años de antelación, han servido a su comunidad a través de la entrega de algún bien o servicio para algún integrante del pueblo que también en su momento asumió la tarea de una fiesta ritual o profana. Por ello, ahora, todos ellos en lo personal, o a través de sus descendientes (si alguno de los receptores iniciales ya hubiera fallecido) estarán prestos a “devolver” el don que una vez recibieron⁶³. De ese modo, el hogar sede de la fiesta se convierte en punto de condensación simbólica, espiritual y material de la comunidad, por lo que se precisan de la conformación de equipos de colaboradores cuyas funciones son desplegadas en sincronía al momento de dicho evento, mismos que son vitales para aterrizar a feliz puerto toda la complejidad del proceso, para con ello garantizar una dinámica autoreproductiva de un formato cosmovisional como expresión relacional de esta cultura con su entorno natural.

Los equipos de trabajos forjados en torno a la fiesta ritual del *zi dëdri* (el frontal), orquestan sus tareas en forma armónica a lo largo de años de preparativos, o sea que no es necesario el contacto permanente entre ellos, ni mucho menos la coacción, la intimidación o la presión física o psicológica de sus integrantes para cumplir cada cual con sus funciones, a pesar de que cada equipo trabaja con libertad y autonomía uno del otro desde temporalidades y espacios económico-culturales diferenciados, pues por ejemplo, los que viven en la comunidad, se sujetan a los tiempos y ciclos agrícolas de la región, pero los que son obreros, burócratas o profesionista de los centros urbanos (o también los que son migrantes en los Estados Unidos de América), son sujetos de una calendarización laboral impuesta por el mercado global. Lo importante de este proceso, es que a final de cuentas todos aterrizan su accionar o producto el día del evento cumbre en la casa donde será la fiesta, o sea que no se

⁶³ En los diálogos sostenidos con Don Vicente González, Don Ricardo Nabor Crisóstomo, y Doña Soledad Acevedo (para las fechas de los diálogos, véase cuadro número 8), ellos establecen que gracias a las ayudas recibidas a través del *hmihipänts’edi*, que en el momento de la fiesta viene siendo la “devolución” de un bien entregado tiempo atrás a alguna persona de la comunidad que también llevó a cabo algún evento, es como el *Zi mepâte* o mayordomo puede encarar el costo global de la fiesta con mayor holgura, de tal forma que él asume solamente entre el 40% y 50% de las erogaciones, y el resto, es sufragado por los vecinos de la comunidad a través de esta dinámica de reciprocidad del pueblo hñähñu.

percibe un personaje que centraliza y dirige con rigidez las actividades, pues cada quien es responsable de lo suyo; una estrategia de trabajo que Paradise (1987) describe como juntos pero separados.

En este sentido, en tanto el evento macro ha sido programado para el domingo primero de febrero de 2009, las actividades rituales inician desde el viernes 30 de enero con la ceremonia del sacrificio de la res. Este acto ritual es por la mañana. En él son sacralizados “los actores del sacrificio” que para el pueblo wixaritari menciona Durin (2005), o sea, *el sacrificante* (la persona o personas que donan el animal); *el sacrificador*, que generalmente es una persona experta en estos menesteres, pero que también suele llevar consigo su equipo de señoras para la limpieza de las vísceras, y éstas personas, por ser su tarea dirigida a la divinidad, no cobran por sus servicios; *la víctima*, en este caso la res, o en algunas ocasiones a falta de éste bovino, un borrego o un chivo; *los instrumentos*, cuchillos, lazos, cazos y cazuelas; y *el lugar*, que por lo común es un espacio considerado sagrado, pero que sea contiguo al hogar donde será la fiesta.

El proceso de santificación de estos “elementos del ritual” mencionado por Mauss (1979) para el sacrificio de la res, inicia al amanecer. Al lugar designado para esta operación donde ya se encuentra el animal, acuden el *Zi mepäte* (mayordomo actual), su familia, el sacrificador, el *xadi* o rezandero que invocará los poderes divinos, los músicos huastecos (*zi me'mda*) que tocarán los vinuetes para la ocasión, los invitados, y los ayudantes para someter al bovino. Al llegar a dicho escenario, los primeros en actuar son el *xadi* o rezandero y los *zi me'mda* (músicos). En tanto el primero reza en honor al animal para su entrega a la divinidad, los segundos muestran sus galas filarmónicas a través de los vinuetes como acordes rituales propios del momento; pero paralelo a esto, los de casa (el *Zi mepäte* o actual mayordomo y familia) hacen entrega de la ofrenda a la res, esto es, lo que se llama el *zi thode*, consistente en un arillo de yerbas benditas del cerro (*xicri*) con flores y panes incrustados, el cual le es colocado en el cuello (pues el bovino morirá con este distintivo puesto), al tiempo que también es santificado por la vía del incienzo por todos los presentes, y ésta expresión de genuflexión, para el caso de los más ancianos, lo hacen arrodillados frente al animal. Este rito previo al sacrificio dura unos 10 ó 15 minutos, tiempo durante el cual el sacrificador purifica sus instrumentos (cuchillos, cazos, lazos) al recibir los dones del incienzo, además de lavarse las manos y los cuchillos con vino, no sin antes él (el

sacrificador) y sus ayudantes _tres o cuatro por lo común_ saborear un trago del citado licor, para ahora sí, proceder con su encomienda final: el sacrificio del ungulado (ver foto número 6).

Foto número 6: El sacrificio de la res (*ndämfri*), un ritual que aproximan simbólicamente dos pueblos distantes geográficamente: el pueblo hñähñu (Hidalgo) y el pueblo wixárika (Jalisco).



El sacrificio de la res es un ritual que emparentan simbólicamente dos pueblos distantes geográficamente entre sí, el pueblo hñähñu y el pueblo wixaritari. Para este pueblo establecido al norte del Estado de Jalisco, el sacrificio del bovino es un acto reivindicativo étnico y de paralelismo con los estadios de desarrollo del hombre y del animal. En ese orden, Neurath (2002) sostiene que la res se relaciona con la riqueza y bienestar, pero al mismo tiempo también con *Takütsi* como diosa de la fertilidad desenfrenada. Entonces, es posible establecer similitudes con la realidad socioeconómica de los pueblos originarios, ya que cuando esto sucede, el sacrificio de la res, es cuando la comunidad se alimenta a satisfacción, situación que no sucede en la cotidianidad, dadas las condiciones de permanente pobreza para la mayoría. De esto, es posible deducir por consiguiente un aumento del grado de fertilidad de su población, esto al menos para el pueblo wixaritari, pues para el pueblo

hñähñu, se culpa al pulque como el detonante de la explosión demográfica, y quizá en complemento con el *guiithe* (caldo de res) consumido para esas fechas, esto, para estar en consonancia con la propuesta de Neurath.

Para el caso del pueblo hñähñu, a los cinco elementos del ritual (sacrificante, sacrificador, la víctima, los instrumentos, y el lugar) como elementos centrales para el sacrificio de la res mencionados (Mauss, 1979 y Durin, 2005), es necesario agregarle la ofrenda o *zi thode* o arillo de yerbas de la montaña que ya fue descrita, pues es el elemento eje sobre el cual gira y se aglutina la significación simbólica del ritual del sacrificio (y de otros rituales), o sea, es el elemento sin el cual el rito carecería de significación y carga cosmovisional para este pueblo. Esto, porque uno de los rasgos constitutivos de la ofrenda (sobre todo en la región de Nicolás Flores, Hidalgo), la hierbita de la montaña llamada *xicri*, con la que es confeccionado los *zi thode* (arillos también llamados cuelgas) prototípicos de estos eventos, es originaria de las montañas más altas y húmedas de la región, y con esto, de paso, se estaría significando cómo el rol sagrado asignado a un ente natural refleja el grado de percepción holista de este pueblo, donde hombre y naturaleza son factores complementarios, y no excluyentes.

La ofrenda para el pueblo hñähñu es un elemento imprescindible, pues su entrega constituye un acto sacrificial en sí mismo, pues se entrega al otro (en este caso a la res) parte de uno mismo, o sea el *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos) como sinónimo de mismidad, para que el otro siga existiendo (simbólicamente), y de ese modo, uno asegurar su propia existencia. Por ello, la ofrenda es la parte medular de todo ritual en este pueblo, quizá porque retrata su lucha constante para sobrevivir en un contexto fisiográfico de alta dificultad.

Para el pueblo hñähñu de esta región, este ritual de inmolación del bovino es un acto de traslación de un estadio profano a uno sagrado, pues según Don Vicente González, es la manera como el animal se entrega a Dios a través de su consumo por los participantes en la fiesta, y que en su honor se realiza; de esa manera se santifica el trabajo del hombre, ya que la reproducción del ganado implica sacrificio en el pastoreo y consumo de parte del mundo. En este sentido, para otros pueblos como el wixaritari, Neurath (2002) establece los móviles del sacrificio de la res como un acto de reivindicación étnica al sostener que éste animal es representativo del mundo mestizo, y por lo tanto, un fuerte competidor por los espacios de

pastoreo. También aquí sobresale la idea de Durin (2005) acerca de la similitud del bovino con el hombre en sus etapas iniciales, o sea, cuando aún es bebé o *nunutzi* en lengua wixaritari, o lo que en hñähñu vendría siendo el 'uene de 'ronjua (ayate), pues en esos estadios de vida es cuando ambos _bebés y becerros_ aún no son destetados y son dependientes de la leche materna; sin embargo, su propuesta fuerte es en el sentido de que el hombre nace de un "endeudamiento transgeneracional", o sea que la vida o *tukari* proviene de los antepasados, por lo que para seguir disfrutando de ese don, es menester se les ofrezca ofrendas⁶⁴.

Con este ritual, lo profano es humanizado y divinizado simultáneamente, pues el animal será consumido por Dios a través de los asistentes al evento, en ese sentido, los asistentes a la fiesta, con su sola presencia, ellos también son transmutados en dioses, pues ellos son los que divinizan a las fuerzas caóticas o salvajes de la vida (*tukari*), a las que son vencidas y domesticadas ritualmente (Neurath, 2002) por este procedimiento. Para el hñähñu, la simbolización más fuerte es que el proceso de divinización se produce porque el animal (un producto mestizo) al morir, nos reivindica momentáneamente en la relación de poder respecto a lo mestizo, en la medida que el bovino es parte del poder de este segmento étnico, pues es éste el que tiene más riqueza y poder, entre ellos este tipo de ganado; pero también en lo cosmovisional y biológico, porque provee de *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos) a la comunidad, esto, junto con el pulque (un producto étnico), para de ese modo construir un puente relacional con dios y todo lo que rodea al hombre.

Después de este acto sacrificial, las distintas comisiones se avocan cada cual a lo suyo: a la cocina, la instalación del enlonado y las mesas en el patio principal, el acarreo de víveres del pueblo o de Ixmiquilpan, Hidalgo, la instalación de los temples para el baile principal, el diseño de estrategias para la recepción del *Zi mponi* (el próximo mayordomo) y su comitiva, así como la debida recepción de los cargadores de la flor de cucharilla que un día antes fueron hasta la montaña por la materia prima para el frontal, encabezados en esta ocasión por el señor Justino Isidro, a los cuales se les recibirá con la primera cocción de la carne de res

⁶⁴ Al comentar sobre el sacrificio de la res en el pueblo wixaritari, Durin (2005: 96) sostiene que "los seres humanos nacen endeudados. En tiempos actuales, he encontrado una concepción similar entre los wixaritari. Según esta ideología, que he llamado del *endeudamiento transgeneracional* (Durinn 2003), la vida *tukari* es recibida de los antepasados, y seguirá fluyendo gracias a las ofrendas que se les hace".

que en la región se nombra *githe* o caldo de olla, pudiendo ser también de ovino o de caprino, acompañado de cervezas, pulque y vino, pues gracias a ellos, la materia base para cumplir con el encargo religioso ha llegado hasta la casa.

La sacralización de esta fase, es porque únicamente estos hombres son los conocedores de las formas de recolección del agave y su parte utilizada llamada flor de cucharilla, así como sus características para ser manejable al momento de confeccionar el frontal; pero también porque se recolectó algo que viene de la montaña, no profanado por el hombre, de esa forma es algo digno para Dios (ver foto número 7).

Foto 7: Los sabios de la comunidad seleccionan las plantas idóneas para cada sección del *zi dödri* (el frontal). En este proceso, el papel de los Guardianes culturales cognitivos (los ancianos) y los Guardianes culturales transgeneracionales (los jóvenes) se conjugan.



Desde este primer día del evento cumbre hasta el lunes 2 de febrero, día de la instalación de la gran promesa o frontal en la iglesia del pueblo, las muestras de *hmihipänts'edi* como intercambio simétrico de afectos se hacen presentes, vecinos desde la más humilde condición hasta el de mejores posibilidades hacen patente la entrega de su *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos) como aportación familiar para engrandecer la fiesta (sobre esta

dinámica, véase foto número 8, la figura número 4 y los cuadros 11 y 12 del presente apartado). En este orden, la actividad no sólo se centra en la casa del *Zi mepäte* o mayordomo actual, sino también en muchos de los hogares de la comunidad. Ejemplo de ello, es que en algunos hogares trabajan para la confección de la escamada, en otros, se preparan para llevar los toritos de cuete, y en otros, afanándose las señoras en hacer las tortillas en especial para el evento divino, y en algunos más, analizando la mejor opción para ofrecer su ayuda al carguero: con pulque, vino, cerveza, o a través de un animal en pie, o también con un tercio de leña para la cocina⁶⁵.

Foto número 8: El *hmihipänts'edi*, como ayuda, préstamo o intercambio de algo entre una colectividad con similares sustratos cosmovisionales, implica dar, recibir y devolver el *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos) o sea que, el que da, está sembrando (*pot'i*: sembrar), por lo que a futuro, será digno de recibir una generosa cosecha (*xofo*: cosechar) como devolución del don entregado a la comunidad; esta práctica, como núcleo duro de las culturas mesoamericanas (López Austin, 2001), sirve de soporte y reproductor de la cultura *hñähñu*.



⁶⁵ Con el concepto “tercio de leña”, se hace alusión a un conjunto de trozos de madera producto de los tallos secos de los árboles de la región, o sea que se aprovechan las partes estructurales del árbol que se van secando, y no se cortan premeditadamente de los árboles verdes para provocar su muerte y ser convertidos en leña, lo que viene siendo una forma de educación ambiental para los niños, pues son los encargados de surtir a los hogares de este combustible. Estos trozos de madera se atan con un lazo, y con ayuda de un macapal para soportar el peso sobre la frente, el tercio de leña (de entre unos diez a veinticinco kilos de peso, esto en función de la edad del posible cargador) será transportado sobre el dorso de la persona hasta la casa (véase foto número 2, en apartado 5.2.1.).

En la comunidad se dinamiza una constelación de equipos de trabajo cuyo único fin es coadyuvar con el objetivo central: la fiesta en la casa del gran mayordomo o *Zi mepâte*. Estas actividades distribuidas en el ámbito comunitario, son producto de estructuras de interrelación entre los actores sociales, naturales y sobrenaturales que están en el entorno, pues aquí no se da la separación y/o confrontación hombre *versus* naturaleza propio de las sociedades industriales, aquí uno es complemento del otro.

En este orden, aún la persona en situación de indefensión social, por sólo ser dueña de su fuerza de trabajo, se hace presente para ofrecerse para el quehacer en la casa, o también, como ya se dijo, trayendo leña del monte para la cocina, en tanto que ésta materia prima es de acceso gratuito para toda la población, pues el sentido patrimonialista y de propiedad privada sobre los recursos naturales en estas comunidades sigue diferenciándose de las sociedades criollas y mestizas, donde por ejemplo, los terrenos de siembra y potreros se constituyen en verdaderas fortalezas alambradas y amuralladas, vedadas incluso para el paso de personas, tal como sucede en las zonas rurales de la Ciénega y los Altos de Jalisco⁶⁶. Esta cohesión centrípeta cultural sinergizada por el *hmihipänts'edi* como expresión de intercambio simétrico del *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos) entre un colectivo social con similares entramados cosmogónicos, según la versión de los ancianos y profesores de origen *hñähñu* entrevistados, constituye el soporte fundamental para la supervivencia del pueblo, en tanto no se soporta sobre presupuestos mercantiles de expolio de una parte sobre la otra, o sea que, la entrega y devolución del *mfats'i* como un bien o servicio intercambiado fuera de los parámetros del capital, forma parte de la riqueza moral y ética de la filosofía *hñähñu*.

Uno de los ejemplos paradigmáticos sobre el particular, es el intercambio de bienes y servicios que la comunidad recíproca en estas fiestas sacro-religiosas, pues esta transferencia correlativa de dones no se corresponde con alguna garantía de devolución a manera de contrato mercantil, a pesar de que los montos pueden ser de cuantía, como el que presta el o los Tríos huastecos para el baile que puede ascender a los 20 o 30 mil pesos, o también, el

⁶⁶ Esta afirmación se confirma empíricamente a través de la prolongada permanencia del autor del presente estudio en las regiones descritas, esto a través de cumplir la función como docente de educación Telesecundaria por más de dos décadas.

caso del encargado de poner las reses para la comida, concepto equivalente a los 10 o 15 mil pesos. Por su importancia sobre la presente temática, se reproduce en extenso el diálogo sostenido con uno de los personajes centrales al haber sido *Zi mepäte* (mayordomo principal) al organizar un evento sacro en el año 2008 (I: Investigador; S: Señora Soledad Acevedo):

I: ¿Qué pasa cuando a una persona que le llevaste una ayuda de lo que sea _una res, el pan, el vino, unas cajas de cerveza_, y cuando a ti te tocó una fiesta esa persona que ayudaste ni se acordó de que alguna vez le diste la mano? ¿Qué o quién puede sancionar a esa persona que no cumplió, en tanto no hay nada escrito? ¿Qué pasaría en esos casos?

S: No pasa nada, eso ya queda en la conciencia de la persona, en tanto que es un acto religioso. Y no sé si todavía se cree de que los santitos o Dios castigan, porque, por ejemplo en la fiesta que se hizo aquí en la casa, el compromiso que se contrae no es conmigo, sino con Dios que en su honor se hace la fiesta, si a ese evento se arrió tanta gente, no fue para venir a verme a mí, vino para participar en una fiesta para Dios. Porque si hubiera venido la gente a verme en especial, del diario viniera a visitarme, o quizá cada ocho días. Entonces, uno, cuando va a una fiesta, se debe ir con mucha devoción; por eso decían nuestros antepasados que cuando uno se echaba un compromiso a cuestras de este tipo, nunca uno debe de arrepentirse, porque Dios castiga esa irresponsabilidad.

O sea que las cosas se deben de tomar con mucha fe. Y a veces uno puede decir “yo pongo tal o tal cosa, o te ayudo en efectivo para que lo compres, porque no tengo tiempo de ir ese día para llevarte lo que me prestaste”. Bueno, pues está bien; pero nunca se debe decir: “¡Híjole, no tengo, no me alcanza!”, decían los de antes que ponerse en este plan, le iba uno mal en la vida. Mi finada mamá, por ejemplo, cuando la invitaban a hacer tortillas para una boda, a unos quince años, ella decía: “bien puedo ir o bien no, ya que es una boda en honor de tal y tal persona”, pero, eso sí, si se trataba de un acto religioso según nuestras tradiciones, nunca decía que no, cumplía con llevar las tortillas e iba a esa casa donde se hacía el evento para ayudar en el quehacer, y no importaba si estaba lloviendo a cántaros, pero ella allá iba a cumplir. Y creo que todavía actualmente hay mucha gente que sigue pensando así. Entonces, yo te puedo decir que es muy raro el que no cumple, si no pueden devolver todo en un solo tiempo, te dicen “sabes que, ando algo mal, que tal si te doy la mitad y luego te doy la otra parte”, “bueno, está bien”. Pero la cosa es que esa persona busca la forma de corresponder con lo que se le ayudó. Y no se trata tampoco de exigir que se te devuelva el mismo valor monetario, porque a lo mejor en ese momento de aquella fiesta tu podías dar algo mas o menos de alto costo, pero a lo mejor a esa persona que le prestaste ese algo, posiblemente atravesase por un mal momento ahorita que se va a realizar la fiesta en tu casa, por lo que no se debe de tomar como que “yo te presté tanto, y tanto me vas a devolver”, entonces, yo creo que si vamos a dar algo no es para terminar peleando, sino al contrario, de lo que se trata es de ver la situación de las personas. (Diálogo con la Señora Soledad Acevedo, Nicolás Flores, Hidalgo, 8 de julio de 2008).

Por otro lado, los formatos de usufructo de la tierra y sus derivados, al ser más flexibles su acceso y sin ese acendrado sentido de posesión de las sociedades criollas y mestizas, actuarían como facilitadores de estos eventos sincrético-religiosos. Sin embargo, últimamente, estos esquemas de acceso a este medio de producción han sufrido sacudimientos letales con la intromisión del Estado Nacional y su percepción mercantilista sobre el mismo, tal es la famosa ley de prohibición del pastoreo en terrenos ajenos emitida en la década de los sesenta por la autoridad estatal, y otras leyes que le han seguido, como el incremento de los impuestos prediales sobre estas propiedades tendientes a individualizar

más el disfrute de la tierra⁶⁷. Aún con ello, todavía se observan altos márgenes de permisividad para ciertas actividades sobre tales terrenos, sean propias o ajenas, por ejemplo la recolección de leña, el pastoreo en pequeña escala, y hasta la disposición para consumo personal de la fruta de temporada; en ese sentido, aún subsiste un colectivismo preindustrial propio de las sociedades cohesionadas. Por ello, la persistencia de estas formas de usufructo colectivo de la tierra hace posible la persistencia y continuidad de estas manifestaciones culturales étnicas.

Segundo día del evento cumbre: sábado 31 de enero de 2009.

Este día, constituye el antes al día “D” del evento sacro. En él serán elaborados los *zi thode* o arillos de hierba bendita de la montaña (*xicri*) con su respectivo pan y flores, escenario en donde estarán presentes el *xadi* (rezandero) y los *zi me'mda*, consistente en un trío huapanguero con sus vinuetes, pues son los acordes específicos para estos momentos. En tanto, en los hogares de los otros ayudantes principales, como los que aportan la cera (que son cirios hechos con este derivado de las abejas), los toritos de fuegos artificiales, la escamada (ésta es una estructura triangular de unos 50 por 80 centímetros aproximadamente, en donde resaltan figuras florales elaboradas con cera _véase foto número 9_) que será llevada junto con el frontal a la iglesia, se reúnen a su vez en un pequeño convivio sagrado, espacio donde les permite analizar la forma de llevar su ayuda al *zi mepäte* o mayordomo actual, en este caso Don Costantino y familia. En tanto, en la casa grande, en el transcurso de este día van llegando las ayudas mayores (*dätamfats'i*), consistentes en cantidades importantes de cerveza, cajas de refrescos, cajas de vino, recipientes de pulque, incluso animales en pie para ser sacrificados y consumidos en tal festejo, y algunos productos y utensilios de cocina, también acaban por llegar el mobiliario necesario para recibir a todos los invitados del *Zi mponi* o próximo continuador de la fiesta.

⁶⁷ Véase diálogo con el Señor Ricardo Nabor Crisóstomo donde se explicita sobre el particular, para ello remítase a pie de página número 49 en apartado 5.2.1.

Foto número 9: Las escamadas, una muestra más de las obras de arte del pueblo hñähñu.



Al anochecer de ese día, se procede con la confección de los *zi thode* o arillos de hierba bendita del cerro (*xicri*) con su respectiva flor y panes. Aquí serán elaboradas las llamadas cuelgas mayores o arillos principales llamadas *dängä thode*, ataviadas con flores y panes especiales de gran tamaño, los cuales serán los primeros en ser entregados a la pareja de los *Zi mponi* o futuros responsables de la fiesta al momento de traslación del encargo religioso, para ellos, y para sus cinco o seis colaboradores de primer orden. Después serán elaboradas “las cuelgas normales”, que también serán entregadas al próximo carguero para que las distribuya entre la comitiva con la que arribará a la fiesta principal el domingo por la noche. Los receptores de estas cuelgas, como parte del contingente con el que se hace acompañar el próximo mayordomo o *Zi mponi*, que generalmente oscila entre 50 a 100 personas, por el hecho de aceptar este distintivo cultural, desde ese momento, implícita y normativamente por las reglas no escritas de la comunidad, ya son parte activa y responsable del equipo de trabajo que para el próximo año afrontará la misión de la fiesta, o sea, “ya se es alguien” para el evento sacro comunitario que se avecina.

Las ayudas o préstamos que caracteriza al *hmihipänts'edi*, constituye el eslabón central de esta práctica. Para que esta se dé, es preciso desear todo de egoísmo, pues el que dona algo de sí, _tortillas, cerveza, pulque, animales, o ayuda en trabajo y servicio_, no tiene la certeza garantizada de su devolución en forma de inversión redituable según los cánones mercantiles. Porque es improbable que alguna vez en la vida al 100% de la población de la comunidad vaya a realizar un evento sacro-religioso o profano de los que existen en el transcurso del año. Por ello, el que dona algo, es más por razones de reciprocidad a una divinidad, pero también para reforzar el sentimiento de pertenencia a un colectivo donde la subsistencia de cada uno de sus miembros se sustenta en un permanente “endeudamiento recíproco”, o como dice Wolf, en palabras de Dow (1974: 18): “...la pertenencia a estas comunidades se convalida con la participación en el ritual público, la religión define los límites sociales de la comunidad”; o también se puede hablar de “un ahorrito” de *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos) reciprocando y ayudando a la comunidad, porque en todo momento “yo también necesito del *nzaki*” de la comunidad: una transfiguración de la usura bancaria de acumulación individual hacia el intercambio simétrico de *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos) para beneficio colectivo: comunidad-individuo-comunidad-individuo.

Esta situación desborda los límites generacionales, o sea que, muchas veces prolonga su vigencia más allá de los límites existenciales de sus actores, por lo que en caso de fallecimiento de uno de los donantes de un bien o servicio, uno de los descendientes recibirá la devolución del don entregado con antelación, pero también, si es el caso de un receptor beneficiado, al faltar, alguno de los suyos cubrirá la “deuda” contraída por su progenitor ya desaparecido, y de ese modo, los hilos del *ronjua* (ayate) soportando el *hmihipänts'edi* en la comunidad sigue persistiendo más allá de las fronteras culturales y los ciclos vitales. En este sentido, se transcribe el diálogo sostenido con la Señora Soledad Acevedo, donde narra un suceso cuando ella y su familia donaron la música de vinuetes a otra familia que varios años atrás realizaron la fiesta del *zi dëdri* (el frontal). Sin embargo, para el año de 2008, año que a la familia de Doña Soledad le tocó la misma fiesta, la jefa de familia receptora de los vinuetes ya había fallecido, por lo que fueron los hijos ya emigrados a los Estados Unidos de América los que cubrieron la “deuda contraída” por la progenitora (en el diálogo se identifica al investigador como I; y a la Señora Soledad como S).

I: Y de la música para los vinuetes ¿quién la puso?

S: En el caso de los vinuetes, también eso ya lo teníamos prestado, pero eso fue desde cuando vivía Doña Sofía.

I: ¿Desde cuando vivía Doña Sofía? pues como cuántos años hace de eso.

S: Uuuuh, pues yo creo que más de quince años, ya que fue cuando a la finada le tocó también lo de un frontal (*zi dëdri*). En esa fecha, me acuerdo que ella nos dijo que si le ayudábamos con la música de los vinuetes, y le dijimos que sí. Entonces, por eso ahora sus hijos nos repusieron esa ofrenda.

I: Pero... en este caso, creo que todos los hijos ya no viven aquí en el pueblo, entonces ¿quién repuso lo que ustedes habían prestado en aquellos años?

S: Fue esta Cecilia, no sé si por ella misma o en acuerdo con los otros hermanos, porque en ese tiempo ella estaba chica, la cosa es que ella vino especialmente de los Estados Unidos para pagar lo que le habíamos prestado a su finada mamá. Por eso fue ella la que puso los vinuetes, y todavía me dijo que qué más me hacía falta, y fue como también puso una res para la comida.

Este proceso, sin embargo, en nada se asemeja al “altruismo” de la aristocracia que publicita por todos los medios “sus obras de caridad” al “donar” parte de sus excedentes y así expiar sus acciones en un escenario de darwinismo social. Por lo que se puede decir que el altruismo comunitario, donde la persona comparte su *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimiento) a través de lo muy poco que tiene, es parte inseparable de la identidad étnica.

Tercer día: fecha del evento cumbre, domingo primero de febrero de 2009.

Este día, constituye la fecha y el momento climático del evento cumbre. Por el lado del frontal, es el día indicado para su confección, ya que en torno a la estructura originalmente de troncos, palos y maderas, se reúnen, junto con Don Justino Isidro como coordinador y responsable de esta ofrenda mayor, una docena de personas para ir armando las figuras alusivas a temas referentes a la naturaleza sobre su superficie (véase foto número 10). El grado de complejidad del proceso es considerable, pues implica seleccionar las partes del agave de mejores tonalidades, tamaño, frondosidad y maleabilidad, y ya encontradas éstas características, retirarles las espinas que tienen las pencas por las laterales, tarea generalmente encomendada a los niños presentes (ver foto número 11).

Foto número 10: Los sabios y artistas de la comunidad objetivan unos saberes como modelos holísticos de percepción e interfaz con su ambiente, mismos que han sido recibidos transgeneracionalmente por la vía oral (Leff, 1998; Prieto, 2004; Díaz, Díaz y Filardo, 2005; Sillitoe, Dixon y Barr, 2005).



Foto número 11: El niño hñähñu es co-constructor de sus conocimientos, o sea, un aprender haciendo como un estilo de aprendizaje observacional (Bertely, 2004); sin duda, unas formas pedagógicas imprescindibles en las escuelas, y así podrían dejar de ser zonas de subdesarrollo (Greenberg, 1989).



Esta tarea inicia entre las nueve y diez de la mañana, transcurso en el cual se van integrando más y más voluntarios que van llegando al hogar del Don Costantino como el *Zi mepâte* o mayordomo principal. Para ello, este personaje central, antes ha invitado a comer a todos los vecinos que han estado llegando, muchos de los cuales, aparte de llegar con un presente como ayudantes espontáneos (tortillas, cajas de cerveza, paquetes de refrescos, aguardiente, y otros bienes), también se integran a las distintas tareas propias del evento: los hombres, fundamentalmente a ser los auxiliares de los “armadores titulares” del frontal, las mujeres, ayudando en la cocina, o como meseras voluntarias para la atención de los otros visitantes que seguirán fluyendo continuamente durante todo ese día, por la noche al momento de la ceremonia ritual cumbre, e incluso al otro día (lunes), fecha del traslado final del frontal a la iglesia del pueblo; y toda esta oferta voluntaria de fuerza de trabajo es totalmente altruista, pues no implica retribución económica alguna⁶⁸.

Estos conocimientos encarnan la producción cognitiva del hñähñu, los cuales son reproducidos transgeneracionalmente por la vía oral (Prieto, 2004; Díaz, Díaz y Filardo, 2005; y Sillitoe, Dixon y Barr, 2005), pues no existen manuales escritos ni bancos de datos para su consulta, además de que los mismos son consustanciales a un sustrato cosmovisional compartido comunitariamente, o sea, un saber sustentado por un ecosistema e incorporado por un sujeto histórico (Leff, 1998).

⁶⁸ Sobre el particular, Don Vicente González y la Señora Soledad Acevedo (para la fecha de los diálogos, véase cuadro número 8) resaltan la importancia del trabajo voluntario al momento de la fiesta. El primer anciano, rememora cuando años atrás, uno de los hombres más ricos del pueblo le tocó la fiesta de la Candelaria, y al momento de recibir el encargo como *Zi mponi* para continuar al siguiente año con la fiesta, a Don Vicente, como su trabajador en la milpa, le hizo entrega de su *zi thode* o arillo de yerbas bendita con el pan, esto en señal de que sería uno de los colaboradores para la fiesta. Entonces, Don Vicente, asombrado, le dijo al hombre rico: “Bueno, tú me das mi ofrenda, pero de qué modo quieres que te ayude para la fiesta, si tú eres mi patrón, tú me das trabajo para darle de comer a mi familia, por eso yo no sé cómo te voy a ayudar”; a lo que el patrón le contestó: “No, Vicente, no es ayuda material o de cosas lo que quiero que me ayudes, porque maíz, yo tengo, frijol, también, y ganado, también tengo suficiente, pero lo que no tengo y nunca podré tener yo solo es la fuerza para el trabajo en la cocina, en atender a la gente, en ir por las cosas, y eso no lo hace el dinero, eso lo hace nuestra gente, porque es eso lo más valioso que hay en el mundo. Así, yo he pensado en ti para que encabeces al grupo de gentes que vayan por el castillo hasta San Miguel”. Por el lado de la Señora Soledad, ella narra que al momento de la fiesta del *zi dēdri* (el frontal), fueron muchas las manos desinteresadas las que se ofrecieron en el trabajo sin exigir retribución económica alguna, pues “si yo hubiera tenido que pagarles un sueldo a toda esa gente, lo más seguro es que les quedaba a deber, porque en ese momento, lo que se necesita son muchas manos, tal vez miles de manos, que a final de cuentas, no son simplemente manos, sino muchas formas de pensar de cómo hacer las cosas”.

Una de las características distintivas de estos pueblos, resaltables sobre todo en estos eventos sacros, pero también presentes en otros escenarios como en el trabajo de la milpa, es la importancia de “ofrecerles un taco” a los invitados y vecinos que van llegando a la fiesta, o a los trabajadores en la milpa, pues se considera que cubrir previamente esta necesidad vital antes que cualquier otra actividad, es sinónimo de proveerles de *nzaki*, o sea fuerza, energía, salud, afecto, conocimientos a la persona o personas, según la versión de Doña Margarita Santos, anciana de 90 años⁶⁹.

El ejercicio étnico de “ofrecer un taco” al prójimo como un rasgo de *hmhipänts’edi* bio-espiritual, rebasa los límites hedonista-asistencialistas de las elites de “beneficiencia” en las sociedades modernas en pos de jugosas deducciones impositivas, porque toca las entrañas existenciales del indígena como ser desvalido: “te comparto lo poco que tengo, porque eres parte de mí mismo, y de ese modo nos salvamos todos”, y no desde la lógica de: “te expropio lo poco que tienes, para incrementar lo mucho que tengo, y de ese modo, contribuyes a engrandecerme a mí”; pero además de eso, porque es parte de la cosmovisión étnica al concebir al mundo desde una perspectiva holista: “todos somos parte de todo”, o sea, la reciprocidad indígena frente a la generosidad occidental, pues la reciprocidad es intercambio equilibrado, en tanto que “la generosidad supone un dominio moral del que da respecto al que recibe” (Bartolomé, 2006: 125).

Con la intrusión de la escolarización, algunas comunidades han cambiado este humanismo étnico, sobre todo con los *mbóho* (catrines o fuereños de habla hispana), pues existen referencias de desprecio de algunos (pocos por cierto) profesores que al llegar a ciertas comunidades por los cincuenta y sesenta, les ofrecían comer tortillas con salsa de chile de molcajete como único menú disponible. Estos actos discriminatorios, sin embargo, no lograron romper con lo máspreciado de su gente: el espíritu de compartir la mismidad a través de “ofrecer un taco”, pues con ello, ellos ofrecen parte de su *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos) al prójimo.

La conclusión del armado del frontal ocurre como a las tres de la tarde, para de ahí ser levantado en vilo y ponerlo en posición vertical, tarea que —por el peso de entre los 300 y

⁶⁹ Véase diálogo sostenido con esta anciana el 21 de febrero de 2008, el cual fue obtenido en la comunidad de Santa Cruz, Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; reportado según pie de página número 57.

400 kilogramos de la estructura_ precisa de la concurrencia de los hombres más fuertes, jóvenes y ágiles, pues, también, varios de ellos subirán a las alturas de otra estructura de troncos gruesos fijada al suelo, a unos 6 ó 7 metros aproximadamente, para sujetar al frontal por medio de lazos, para que finalmente éstos artistas plásticos exhiban ante la comunidad la maravilla surgida de sus manos. Después de éste breve epílogo, el *zi dëdri* o frontal ya colocado verticalmente sobre un soporte de troncos, es sacralizado con el *zi t'uts'i* o incienzo por el *Zi mepäte* (mayordomo actual) y los hombres que lo acaban de confeccionar. Entonces, la conclusión de esta obra de arte sacro es celebrada con el tronar de cuetes en las alturas, los voluntarios implicados en la recién concluida tarea son recibidos en una mesa especial con el *zi njuspi* (incensario) y música de vinuetes, para enseguida ser agasajados con las mejores viandas y bebidas, pues son los artistas y héroes de la comunidad; además, como ya se dijo, su esfuerzo y sacrificio de días de trabajo plasmados en su obra, obedece más a convicciones de lo profundo de su identidad cosmovicional que de motivaciones económicas, pues no cobran un sueldo por tal encomienda (sobre el particular, véase foto número 12).

Foto número 12: El *zi dëdri* (el frontal), obra de arte producto de la inteligencia espacial e interpersonal (Gardner, 1995, 1997) del hñähñu.



Los que confeccionaron el *zi dëdri* (el frontal) son los sabios y artistas de la comunidad, aunque muchos de ellos no saben leer y escribir, sin embargo, su obra puede rivalizar en valor estético con la de los mejores artistas plásticos de otras latitudes, pues es el retrato de una filosofía y cosmogonía étnicas, por ello sus saberes son altamente apreciados por su pueblo (ver foto número 13).

Foto número 13: Los conocimientos de estos sabios comunitarios, son el reflejo de una filosofía y cosmogonía étnicas.



Durante el transcurso del día, en tanto se está armando el *zi dödri* (frontal), en paralelo se llevan a cabo otras actividades. Una de estas actividades, de gran trascendencia cosmovisional para el pueblo hñähñu, al igual que para otros pueblos etnoamericanos, es la sacralización a *zi nana xi'mhai* (nuestra bendita madre la tierra), esto en señal de agradecimiento, pero también como el permiso y perdón a ella. Esta ceremonia en honor a la tierra, se realiza al mediar el día, cuando el *zi mepäte* como mayordomo, familia e invitados cavan un pozo en el patio donde será la ceremonia ritual de traslación del cargo religioso, y donde por lo tanto, también, será el baile general después de concluido tal evento. En ese pozo, de unos 35 centímetros de profundidad por unos 25 centímetros de diámetro, serán depositadas unas flores y una vela de cera encendida (ver foto número 14). Al tiempo que la tierra recibe los dones del incienso, también es venerada con música ritual de vinuetes y la invocación en las alturas a través del poderoso lenguaje de los cuetes. Terminado este proceso, se cubre el pozo con una piedra ancha, y se buscará que la vela permanezca encendida ese día, por la noche al momento de la ceremonia cumbre y baile general, y al otro día cuando sea trasladado el *zi dödri* (frontal) a la iglesia del pueblo. El permiso o

agradecimiento a la madre tierra o a nuestra bendita madre la tierra (*zi nana xi'mhai*), es uno de los fuertes rituales de los pueblos indoamericanos (Leoni, 2005), y mesoamericanos en especial, ya que es una concepción que “proviene del sistema religioso prehispánico, en el cual la tierra conformaba una parte medular en la estructura del cosmos” (Limón, 2000: 99-100); por lo que esta tradición reverencial también se haya presente en el hñähñu. En ese sentido, es como resulta necesario reverenciarla, porque es la única que nos recibe al nacer, nos da de comer en el transcurso de nuestra existencia, y además, es la que nos recibe en sus entrañas al morir; por lo tanto es la madre más generosa que tenemos. Es así que los mayores aún se resisten venderla, pues aunque en el pueblo la mayor parte del sistema de tenencia de la tierra es por el régimen de propiedad privada, es frecuente presentarse esta limitante, ya que conciben esta transacción como vender a sus antepasados y a su propia madre, y si estos ya son difuntos, puede tener consecuencias funestas.

Foto número 14: Venerar a la tierra (*zi nana xi'mhai*), es venerar a nuestra madre, en ese sentido, “cuando los hombres escupen al suelo, se escupen ellos mismos” (Carta del jefe piel roja de Seattle como respuesta a la petición de compra de sus tierras, 1983: 127).



Otras actividades simultáneas, son por ejemplo, la recepción de las distintas comitivas que llegan a entregar los toritos de cuetes y la escamada. Cada una de ellas arriban a “la casa mayor de la comunidad” en distintos momentos, por lo que a cada cual es recibida con la debida solemnidad. En el presente caso, los de la comitiva portadora de la Escamada, encabezada por el Señor Crecencio Olguín y familia, arribaron a “la casa grande” a las 12:30 P. M. para hacer entrega de su promesa, por lo que a su llegada fueron recibidos con el *zi t’uts’i* o incienzo, vinuetes y el tronar de cuetes. Después de que esta familia entregó su preciada pieza a la familia del mayordomo principal (*zi mepäte*), fueron honrados con los sagrados alimentos como *dätamfatsi* o miembros distinguidos del equipo mayor de la fiesta (véase foto número 15).

Foto número 15: Con la entrega de las escamadas al *Zi mepäte* (Mayordomo en funciones), es donde los equipos de colaboradores objetivan su rol de *dätamfats’i* (ayudantes principales) para llevar a buen término la fiesta del *zi dädri* (el frontal).



Por la tarde, ya casi al ponerse el sol sobre la montaña poniente del pueblo, llamado *ponza t’ohö* (Cerro de la cruz), llegaron los toritos pirotécnicos. Esta comisión y comitiva vino encabezada por Don Joel Federico González, su esposa Doña Soledad Acevedo, familia e invitados. El recorrido de una casa a otra (que puede estar a minutos de recorrido, o hasta a

varias horas de jornada por la Sierra) de estos armazones en forma de bovino es muy característico y distintivo en la región, ya que los que vienen cargándolos en hombros, tienen que ir simulando el mugido de los toros pendencieros buscando pelear con sus pares, intentando permanentemente topar con los cuernos a cuanto objeto, animal o persona se les ponga por delante, llevando la peor parte los niños más traviesos que gustan “torearlos” en todo momento, incluso cuando están siendo “quemados” para su exhibición en la plaza o parte frontal de la iglesia del pueblo, suscitándose verdaderas “batallas campales *chamacos versus toritos*”. El arribo de estas ornamentas sacras a la casa del mayordomo generó el mismo ritual, tanto la familia de los donantes así como los cargadores y “sus toritos”, fueron recibidos y bendecidos con el *zi t'uts'i* (incienso), así como con la voz de los cuetes y la música de vinuetes; posterior a esto, “los toritos”, por interposición de sus cargadores, “bailaron” cuatro huapangos huastecos, configurándose así un escenario de traslapes iconográficos entre seres vivos e inanimados en un entorno de afectividad cultural (véase foto número 16).

Foto número 16: La recepción de los toritos de cuete por el *Zi mepäte* (el mayordomo principal), representa una fusión iconográfica entre seres vivos e inanimados en un entorno de afectividad cultural.



Ceremonia ritual cumbre: transferencia del cargo religioso, domingo por la noche.

El diálogo sonoro de los gigantes de trueno ha comenzado. A más o menos un kilómetro de distancia, desde lo alto y sobre las faldas de la montaña oriente del pueblo, de este punto a partido el primer mensaje de estos efímeros portavoces de pólvora: una secuencia continua de cuetes avisa de la salida del *Zi mponi* (Don Saturnino Ángeles como el continuador de la fiesta tradicional), familia y comitiva rumbo al hogar del actual mayordomo o *Zi mepäte* (Don Costantino Olguín) para recibir el encargo de continuar al año siguiente con uno de los eventos sacros comunitarios más importantes de la cultura hñähñu. En casa del actual carguero, el equipo de semiólogos pirotécnicos ha descifrado el mensaje, por lo que de inmediato responden a través del mismo formato lingüístico avisando a los de la otra casa que aquí se está en condiciones para recibirlos. Entonces, el contingente ya viene en camino, ellos irán comunicando los márgenes de aproximación a su destino a través de la voz efímera de sus gigantes que vienen con ellos. Pasan unos 15 minutos aproximadamente, por el mismo

medio afirman estar ya en el pueblo, por lo que en la gran casa comunitaria los preparativos para el recibimiento son afinados hasta el último detalle: el *Zi mepäte* (mayordomo actual), familia y contingente de ayudantes están a la expectativa con los *zi thode* o arillos de hierba bendita del cerro (*xicri*) con sus panes sacros en vilo, las señoras, niños y niñas con los *zi njuspi* o incenzarios en las manos, los *xano njädri* o jarrones de flores y la campanita listos; el *zi xadi* (rezandero) y los *zi me'mda* (músicos) preparados para entrar en acción llegado el momento. En este trajín etno-semiológico, los poderosos lenguajes de pólvora rasgando la quietud nocturna de la Sierra son una constante, pues incluso las imponentes montañas aledañas coadyuvan reproduciendo los potentes diálogos sonoros a través de una reverberación de ecos oscilantes. En este sentido, es como si una armonización de elementos sociales, naturales y sobrenaturales hubieran conjuntado sus sinergias para participar también de una cosmogonía del hñähñu, y así patentizar una expresión reverencial de convivencia etnoecológica en esta porción cultural de la humanidad.

Al fin, otros 15 minutos más, y los sonoros lenguajes de pólvora se perciben a solo 50 metros de la casa, están prácticamente en los terrenos sacros de la comunidad, de inmediato, unos embajadores salen a su encuentro y primer saludo hasta las inmediaciones del patio de la casa grande de la comunidad, llevando consigo cartones de cerveza, refrescos, vino, pulque y cigarrillos para los distinguidos caminantes. El constante accionar de los destapadores y servir de vasos se escuchan con constancia, es la bienvenida a los que están por aceptar la estafeta en este infinito maratón cultural que el pueblo hñähñu dio inicio desde un pretérito difuso en el tiempo, pero muy bien conservado en la memoria colectiva.

La casa grande que Neurath (2002) llama a donde es la fiesta mayor del pueblo wixaritari, se convierte para el pueblo hñähñu en el punto de confluencia tanto de personas como de bienes, dones, servicios, y *nzaki* (energía, fuerza, vida, conocimiento, afecto), o sea una verdadera conjunción de las sinergias comunitarias, para de ese modo perpetuar una expresión sacro-reverencial heredada desde generaciones pretéritas.

Pasado unos minutos de descanso, relajamiento, y mitigada la sed, desde ese punto, los embajadores invitan a los huéspedes de honor a pasar, pues, ahora sí, se aproxima el momento climático del evento. Por ello, el mayordomo en funciones (*Zi mepäte*), rodeado de todos sus colaboradores, amigos y vecinos, están ya instalados en la parte central del patio a

la espera de que la otra comitiva haga su presencia oficial en el hogar anfitrión. Cuando los invitados sacros hacen su arribo al hogar del *Zi mepäte* como mayordomo aún en funciones, éste, su familia y cercanos colaboradores salen a su encuentro en la parte intermedia del patio de la casa (justo donde está el pozo con el cirio encendido, según se aprecia en la foto número 14), y de inmediato, se arrodillan sobre un petate para en esa posición reverencial recibir a la sagrada comitiva encabezada por el *Zi mponi* (como próximo mayordomo); éstos por su parte, también se dirigen hacia ese punto para asumir la misma genuflexión (ver foto número 17). Mientras esto sucede, el *Xadi* (rezadero) inunda el ambiente con sus cantares sacros, los *zi me'mda* (músicos) se esfuerzan por exponer sus mejores vinuetes rituales a los concurrentes, la lluvia de confeti cubre materialmente los cuerpos de las dos parejas sacralizadas que ya están frente a frente (la pareja de los *Zi mepäte* o mayordomo que está por entregar y la de los *Zi mponi* como relevo en la mayordomía, arrodilladas ambas parejas sobre un petate de palma), en tanto, allá en las alturas, un interminable traqueteo de cuetes que dura varios minutos, recuerdan a la misma divinidad, a la naturaleza a través del interminable eco en las montañas, y al resto de la comunidad, que en este hogar, se está manifestando una expresión cosmovisional de todo un pueblo (véase foto número 18).

Foto número 17: El *Zi mepäte* (Mayordomo actual), a punto de entregar la estafeta al *Zi mponi* (próximo mayordomo), y así darle continuidad a un infinito maratón cultural iniciado desde tiempos pretéritos.



Foto número 18: La preservación de este ritual por el hñähñu, significa que parte de la riqueza cultural de la humanidad seguirá subsistiendo detrás de las murallas montañosas de la Sierra Gorda.

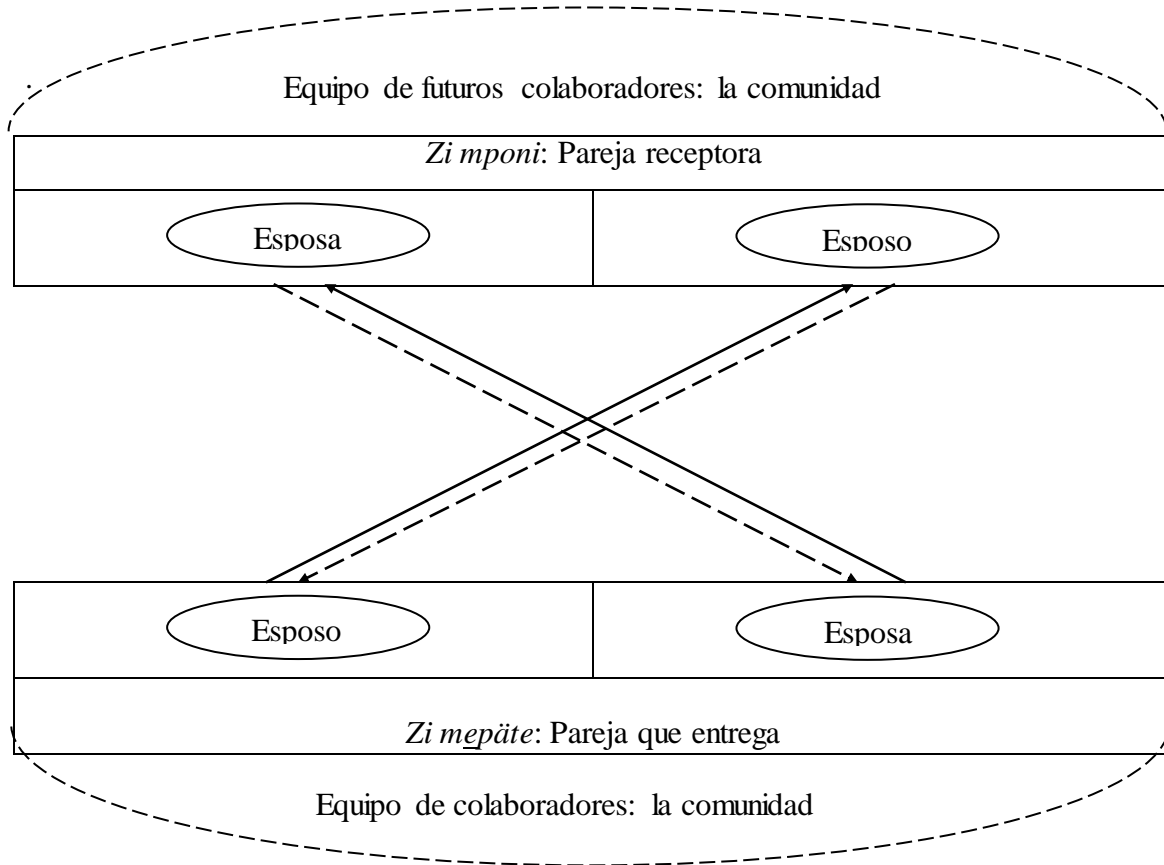


Después de ésta introducción, ya frente a frente las dos parejas, la pareja anfitriona, o sea la del *Zi mepäte* (Don Costa y pareja, como mayordomos a punto de concluir), inicia por bendecir a la otra pareja que viene a relevarlos de la sacra misión por medio del *zi t'uts'i* (incienzo); después de esto, éste mismo procedimiento se repite, pero ahora a la inversa. A continuación, la pareja que entrega, coloca en el cuello a cada integrante de la pareja visitante un juego de *zi thode* o arillos de hierba bendita del cerro (*xicri*) con sus panes especialmente elaborados para ellos (véase foto número 19). En tanto que ambas parejas permanecen arrodilladas una frente a la otra, cada uno de ellos permanece frente a la pareja de la otra persona, de esa forma, la entrega de los *zi thode* (arillos de hierba bendita) y sus panes sacros se hará en forma de cruz, pues la entrega-recepción es entre el mismo género: mujer con mujer y hombre con hombre (véase figura número 4).

Foto número 19: La entrega de los *zi thode* (arillos de hierba bendita de la montaña), representa el acto cumbre de transferencia de la responsabilidad para darle continuidad a una práctica cultura del pueblo hñähñu.



Figura número 4. Forma como se procesa la entrega de los *zi thode*, o arillos de hierba bendita (*xicri*) con el respectivo pan sagrado, ritual que se direcciona de la pareja del *Zi mepäte* (mayordomo en funciones) a la pareja del *Zi mponi* (como pareja a punto de asumir la mayordomía). Esta dinámica representa el momento cumbre de todo evento sincrético-religioso, ya que es el ritual de transferencia de la responsabilidad para la continuidad de la fiesta de origen hñähñu en la región de Nicolás Flores, Hidalgo.



Fuente: Videofilmmaciones tomadas de los eventos sacro-religiosos observados el 12 de agosto de 2006 (Virgen de la Candelaria); 27 de enero de 2008 (*Zi dödri* o frontal); 22 de marzo de 2008 (Evento del Cristo resucitado, sábado de gloria); y primero de febrero de 2009, donde se confeccionó el *Zi dödri* (el frontal). Las líneas continuas denotan la entrega del cargo de la pareja que transfiere a la pareja receptora, y las entrecruzadas, indican que, aunque la pareja del *Zi mepäte*, con este acto culmina con su mandato sacro ejercido durante el año, ésta recibe de inmediato el don de la sacralidad de la pareja receptora (la del *Zi mponi*) al entregarle de nueva cuenta a cada integrante (esposa y esposo) su *zi thode* (arillos benditos), con lo que de hecho, serán los invitados de honor y colaboradores para la siguiente fiesta; o sea, una dinámica constructiva de deudores espirituales, afectivos y de *nzaki* (fuerza, energía, vida) como vectores de cohesión centrípeta intracomunitarios.

Según la tradición, este es el momento cumbre del ritual, puesto que una de las parejas, la visitante, ha aceptado darle continuidad, y con ello reproducir y perpetuar un formato de concepción cosmovisional procedente desde las profundidades del tiempo existencial del hñähñu. Acto seguido, a la pareja receptora se le entregan otros *zi thode* o arillos de primer orden, pues ahora como *Zi mepäte* (mayordomo), ya está investido de eso que Medina (2000:

12) llama prestigio, que “es el estatus ceremonial que resulta de la participación en el sistema de cargos religiosos y que se expresa en las muestras de deferencia y en la consideración que el resto de la comunidad tiene hacia los ocupantes de los cargos”, por lo que procederá repartirlos entre los que serán los principales de la fiesta (*dätamfatsi*), con los cuales previamente ha establecido acuerdos sobre sus roles de participación. Estos pueden ser el afrontar el costo de los toritos de cuetes, la contratación de los tríos huastecos para el zapateado huapanguero, colaborar con la o las reses necesarias para la comida, la adquisición de todo el pan sagrado, comisiones de gran envergadura que muchas veces precisan a su vez de la organización de otros equipos de trabajo para afrontar la fiesta al siguiente año. Enseguida recibe otros cartones conteniendo una considerable cantidad (por lo general entre 50 a 100) de los llamados *zi thode* o arillos “normales”, los cuales serán destinados a los ayudantes menores, los que aportarán según sus posibilidades: vino, cerveza, cuetes, ganado menor, pero que por su cantidad, al final suman aportaciones de importancia, llegando a ser por lo mismo, cada uno de ellos, como los finos entrecruces de un majestuoso *ronjua* (ayate) de novia, pues cada uno conforma el todo del ayate, por lo que ese todo de ixtle no sería posible sin la existencia de esa infinidad de entrecruces aparentemente minúsculos que a final de cuentas constituyen los puntos de soporte imprescindibles para llevar a buen término cualquier tarea: el trabajo en la milpa, las fiestas cívicas, profanas o religiosas, y lo mismo en situaciones de enfermedad o tragedias; esto significa que en el pueblo hñähñu, cada persona, independientemente del lugar que ocupa en el entramado social, conforma la comunidad, y la comunidad, a su vez, está conformada por cada persona al mismo tiempo.

El desarrollo de las fases del proceso, son productos cognoscitivos entregados transgeneracionalmente a la comunidad en su conjunto, no existen liderazgos o iluminados de sabiduría excelsa direccionando el ritual, en ese sentido, no existe una sola persona, autoridad o grupo social que lo sabe todo como sucede con el conocimiento especializado de la sociedad occidental (Sillitoe, Dixon y Barr, 2005). Esta naturaleza de saberes se refuerza desde una concepción de cultura como actividad humana, por lo que desde esta cultura, se genera un conocimiento indígena que se manifiesta en la existencia cotidiana del hombre (Gasché, 1996; Rivera, 2006).

Acabada esta misión por parte del ahora nuevo *Zi mepäte* (mayordomo), nuevamente se arrodillan ambas parejas, se bendicen mutuamente por la vía del *zi t'uts'i* (incienso). Después

de esto, los de casa ofrecen los agradecimientos a la pareja receptora por relevarlos de tan importante tradición; sellando el acto con un abrazo mutuo; a partir de este momento, ambas parejas ya son compadres, y con ello se amplían las redes de parentesco en la comunidad por la vía ritual. Estos eventos reproducen geoméricamente las redes de dependencia, pero al mismo tiempo, fortalecen las redes de parentesco intracomunitarios. En este sentido, a las redes de parentesco consanguíneas y rituales (mismas que son fortalecidas) ya existentes, es preciso mencionar que la comunidad dinamiza infinidad de redes parentales, esto, independientes de las forjadas a través de los intercambios recíprocos de bienes y servicios, así como a través de estos rituales sacros, con lo que de hecho, se constituyen en la fuerza centrípeta que cohesionan las afectividades comunitarias⁷⁰.

De aquí el proceso da un giro de 180° para pasar de lo sacro a lo profano, por lo que un trío de música huasteca inicia con el primer huapango, no sin antes purificar la tierra con el *zi t'uts'i* (el incienso), donde primero baila una pareja de niños, o sea, una niña y un niño (ver foto número 20).

⁷⁰ Estas redes de parentesco ritual se extienden y densifican en el transcurso existencial de las personas, pero su fuerza está en relación con sus competencias interactivas y de servicio para con los suyos. En este orden, tales parentescos no se limitan al bautismo instituido por el catolicismo institucional _y otras relaciones parentales comunes en algunas iglesias evangélicas_, como es común en el contexto mestizo y criollo del país, sino que son reforzadas por otras prácticas más etnizadas, tal es el presente caso del *zi dēdri* (el frontal), o sea que se amplían a otras esferas de la vida comunitaria; ejemplo de ello, cuando dos personas consumen un “fruto cuate”, en ese caso, se dice que ambos serán compadres. Otro de los eventos generadores de esta categoría parental, es cuando en la milpa se localiza una planta de maíz con cuatro, cinco o más mazorcas (*zi xuni*); en este caso, el encargado de cosechar el perímetro contiguo a la planta, será un niño, que será el compadre de la familia dueña del predio, evento que precisa de una fiesta y comida en casa, esto después del ritual de veneración a la montaña (para más detalles sobre el particular, ver el diálogo sostenido con el Señor Enrique Villeda, en el apartado 5.3.1.1.). Otro de los eventos productores de estas relaciones, es cuando por primera vez un infante (o adulto) es presentado ante una deidad al acudir a un sitio sacro, sobre todo a los destinos de peregrinación comunes en la región. En este caso, la persona presentadora improvisa una corona de ramas para su ahijado antes de postrarse ante la divinidad, y en su papel de intercesor, hará las rogativas de bienaventuranzas para su ahijado. En otro orden de ideas, aunque suene a paradoja dentro de las políticas de laicización, la escuela institucional ha reforzado estos mecanismos de parentescos ritualizados, pues en la región es casi un sacrilegio no tener padrino al egresar de sexto de primaria o tercero de secundaria (telesecundaria en el caso de las comunidades). Aquí el padrino (o madrina) acompañará a su ahijado a recoger sus documentos de estudios cuando ambos sean mencionados en el acto cívico, acto que para tal efecto es preparado con esmero por los docentes y autoridades de la comunidad. Se comenta que tales padrinos de preferencia deben ser profesores, o alguna persona con “más estudios”, a fin de orientar al ahijado hacia la búsqueda de mejores derroteros educativos. Al término del ritual laico, el padrino acompañará a la familia del egresado a casa, donde será agasajado con las mejores viandas.

Foto número 20: El protagonismo cultural de los niños es por su pureza (Durín, 2005; y Don Vicente González, 2008), por lo que bailan el primer huapango antes de iniciar el baile.



Según los mayores, esto es parte de un proceso de sacralización del ambiente, ya que el bien y el mal están en todas partes, pero además, es el permiso previo y perdón a la tierra que sobre su faz estará la concurrencia zapateando en unos momentos, y esto es de gran importancia, pues la pureza angelical de estos infantes es garantía de paz y armonía para la fiesta, que a partir de este momento inicia⁷¹. Al cabo de este huapango en especial para estos infantes, los tríos huastecos presentes tocarán otros tres sones para ser zapateados por las dos parejas de mayordomos (la pareja saliente y la entrante) ahora ya compadres: huapangos que son ejecutados por el “Trío Alborada Hidalguense” y el “Trío Auténticos de Hidalgo” como máximos exponentes de este género musical por las huastecas. Aquí se observa ya la alegría

⁷¹ Esta razón aséptica, concuerda con el papel que juegan los niños en el pueblo wixaritari cuando aparecen como auxiliares en el sacrificio de la res. Es de esa forma como Durin (2005: 92) menciona que “la presencia de los niños se explica por su ‘pureza’ en el sentido de que aún no han tenido deseos sexuales, pero que son lo suficientemente grandes para participar del género humano”. Esta misma razón es expuesta también por un anciano hñähñu: “Antes de que bailen los adultos, incluso los *zi mepäte* (los mayordomos), debe de bailar una pareja de niños, pues esto sirve para purificar el ambiente, donde el bien (*ra hño*) y el mal (*ra ‘ñu, ra ts’o*) están presentes, pues si no se hace de este modo, puede imponerse el mal, y se dice que cuando se ha hecho desidia sobre esto, han llegado ha suceder tragedias, pleitos, hechos de sangre. Palabras de Don Vicente González, Nicolás Flores, Hidalgo, 4 de julio de 2008; traducción del hñähñu al español por el autor.

en los semblantes de los mayordomos _pues en el acto sacro, se les vió muy solemnes_ que zapatean con esa alegría propia de la región, quizá motivados por la certeza en ellos de que una expresión cultural heredada de los antepasados seguirá su itinerario existencial.

La metamorfosis de un escenario ritual sacro, a otro profano, habla de una conjunción de rituales solemnes y jubilosos como los llama Wilkinson y Charing (2006: 16), ritos “que se suman para crear un ambiente de elevación espiritual”, y así reafirmar la necesidad de tener en cuenta que el universo para estos pueblos originarios no es unipolar: bueno, o malo; blanco, o negro; paraíso, o infierno, propio de los binarismos reductivos del mundo occidental, sino que ambos componentes cosmogónicos coexisten en una sola dimensión, o sea que para el hñähñu “no existe una verdadera frontera entre el hombre y el cosmos” (Galnier, 1990: 83).

Concluidos estos huapangos, todavía dentro de la fase ritual, los de la casa anfitriona dan la bienvenida a todos los concurrentes, se da lectura un documento oficial de autorización del baile expedida por la autoridad municipal, y de inmediato inicia la ejecución del primer huapango, donde suele suceder que si es un trío huasteco desconocido en la región, esta primera pieza musical le sirve de carta de presentación, y los presentes son los que de botepronto evalúan al nóbel trío a través de aplausos o rechiflas. Este primer huapango marca el inicio del baile general. Para ello, los de casa son los que dan el banderazo de salida, siendo los primeros en pasar al patio central e iniciar el zapateo; éste acto, entonces, expresa la bienvenida e invitación para que los concurrentes acompañen a los de casa, compartiendo de ese modo su alegría por haber llevado a buen término una encomienda comunitaria, por lo que de inmediato es secundado por otras parejas de bailarores (véase foto número 21).

Foto número 21: A través de los huapangos huastecos, los *Zi mepäte* y *Zi mponi* (mayordomos actual y próximo), así como la comunidad entera, manifiestan su alegría, motivados quizá por la certeza en ellos de que una expresión cultural heredada de los antepasados seguirá su itinerario existencial.



Al término de este primer huapango, la comunidad en general, sobre todo los jóvenes, seguirán con el baile que suele prolongarse hasta la madrugada o hasta el amanecer; en tanto, los de casa, junto con sus ahora compadres y todo un séquito de entre 50 a 100 personas, pasan a las mesas a degustar el *githe* o caldo de las reses sacrificadas. En ese espacio, donde los nuevos mayordomos e invitados paladean el pan y la sal, al lado de los jarrones de espumoso *sei* (pulque) invitando ser saboreado, los cartones de cerveza y botellas de vino listos a ser degustados, se encuentran los *xano njädri* o ramos de flores con velas encendidas, ahí están presentes también los *zi njuspi* (incenzarios), además de los tradicionales vinuetes ejecutados por un trío huasteco o *zi me'mda*. Desde el comienzo de la ceremonia hasta este punto, por lo general se consume un tiempo de 40 a 50 minutos (véase foto número 22).

Foto número 22: El mayordomo saliente y entrante, ya compadres, ahora degustan el pan y la sal.



En este evento, muchos de los presentes provienen de la ciudad o centros urbanos a donde han emigrado para fines laborales, o de estudio en el caso de los adolescentes y jóvenes. Pero también, entre ellos, varios profesionistas egresados de las aulas universitarias, los cuales, en eventos de esta naturaleza llegan hasta su pueblo para ser participantes activos en tales eventos, ya que es muy frecuente que su participación no sólo sea como actores pasivos en la fiesta, sino como activos colaboradores y principales en el despliegue de estos eventos, o hasta como mayordomos principales, como es el caso del actual mayordomo que entrega, el Señor Costantino Olguín (ver foto número 23) y el mayordomo principal que recibe (Saturnino Ángeles), el primero de los cuales lleva ya viviendo 25 años en la Ciudad de México, en tanto que el segundo, es recién llegado de los Estados Unidos de América para ser uno de los continuadores de uno de los entramados cosmovisionales básicos del pueblo hñähñu de esta parte de la Sierra Gorda.

Foto número 23: El *Zi Mepäte* (mayordomo principal) que acaba de transferir la sacra responsabilidad, un criollo *hñähñunizado* e interculturalizado.



En este ritual étnico-religioso se mezclan representaciones de lo tradicional y lo moderno, pues más de la mitad de los actores principales presentes ya son producto de la interculturalización forjada por la educación institucional transpuesta a la región en la década de 1930. Entre ellos, incluso están los que aparecen como colaboradores principales del *Zi mepäte* o mayordomo que acaba de entregar, la mayoría son profesionistas; y otros más, ya fueron transplantados por la educación formal a los centros urbanos nacionales o del extranjero (véase foto número 24).

Foto número 24: Jóvenes hñähñu interculturalizados por la educación institucional y las dinámicas de la mundialización económica.



El nuevo mayordomo, ahora *Zi mepäte*, después de la comida, pasará a la pista de baile con todos sus acompañantes a integrarse a la multitud de bailarines huapangueros. Sin embargo, terminado el baile y retirados ya los fatigados zapateadores por la madrugada, el nuevo mayordomo y su más cercano séquito de colaboradores, se quedarán a pernoctar en el hogar de sus anfitriones, pues ellos serán, junto con sus antecesores, los encargados de trasladar hasta la iglesia del pueblo la ofrenda mayor a la Virgen de la Candelaria: el *zi dèdri* o frontal. Por ello, los de casa, por la mañana se esmeran por ofrecer un desayuno-almuerzo a sus invitados distinguidos: caldo de *guithe*, arroz, frijoles guisados, café de olla y pan, así como refrescos para las mujeres y niños, y cerveza, vino, y pulque para los adultos, escenario donde es sacralizado por el *zi t'uts'i* (incienzo) y los acordes rituales de los vinuetes.

Ya es lunes 2 de febrero, día del traslado y entrega del frontal en la iglesia del pueblo, por lo que los miembros de la comunidad van llegando a la casa. Con este ya son cuatro días de fiesta en la casa grande, pero los semblantes son de satisfacción y alegría, porque es el día para llevar una obra de arte a su destino final: la iglesia del pueblo; pues con ello inician las

fiestas para toda la región. Los anfitriones ofrecen a todos “un taco”, o sea, pasarlos a las mesas, ofrecerles su plato de *guithe* o caldo de res, mole de pollo o pancita con su respectivo *sei* (pulque) o cerveza, o café y refresco si son menores. La concurrencia va creciendo, pues hay momentos en que las meseras no son suficientes para servir a los presentes, incluso éstos se van turnando para pasar a las mesas, pero a todos, chicos y grandes, sin distinción de ningún tipo son invitados a disfrutar de “un taco”, pues todos ellos formarán parte del contingente que habrá de trasladar la máxima ofrenda a la iglesia: el *zi dëdri* o frontal.

Son las 4: 30 P. M., una andanada de cuetes notifica a los presentes y a la comunidad que una obra de arte sacro está por salir con rumbo al pueblo, por lo que las dos comitivas de mayordomos (la del nuevo *Zi mepäte* y la de los de casa que acaban de entregar), bendicen con incienzo (*u'tsi ra zi dëdri*) a la gran obra, al tiempo que los infaltables acordes de los vinuetes engalanan el ambiente. En torno a ésta gran estructura se congregan una veintena de hombres fuertes, jóvenes y ágiles, unos de los cuales están ya en las alturas desamarrando los lazos que sujetan a esta gran maravilla que pesa casi media tonelada, por lo que para su traslado serán imprescindibles la vitalidad, la fuerza y energía como sinónimos de *nzaki* _pero sobre todo del sentido de colaboración_ de éstos altruistas comunitarios. La coordinación casi castrense en esta operación permite que esta obra de gran peso y magnitud, en cuestión de minutos ahora esté depositada en el patio de la casa, donde se le rinden los últimos tributos antes de dejar la casa que le vio nacer. Al cabo de unos minutos, los hombres llenos de *nzaki* (fuerza, energía, salud, afecto, conocimientos) lo levantan, y ya sobre los hombros, caminan coordinadamente con rumbo a la iglesia del pueblo. Por el trayecto, la ofrenda y sus cargadores van precedidos de una gran comitiva compuesta primero por las dos familias (la del *zi mepäte* actual y la del anterior) portando en las manos la Escamada, velas encendidas, el *zi njuspi* (incenzarios), y el imprescindible trío con sus vinuetes. Entre la multitud, también vienen los toritos con sus mugidos irreverentes que al primer objetivo por delante se le dejan ir encima, situación padecida por los incautos perros que tienen la desgracia de pasar por ahí, los cuales se ponen a la defensiva exhibiendo sus mejores colmillos y ladridos (véase foto número 25).

Foto número 25: El *zi dödri* (el frontal) es llevado a la iglesia del pueblo; una obra de arte sacra generada por las inteligencias múltiples del pueblo hñähñu.



Al cabo de unos 20 minutos llegan al pie de un enorme y milenario ahuehuete conocido como “el sabino” ya en el pueblo, punto de reunión de los otros cuatro *zi dödri* (frontales) procedentes de los distintos puntos de la geografía municipal, algunos desde varias horas de camino del pueblo como La Laguna, El Pajyadi, Cerro Prieto, El Jagüey, o Cerro de la Cruz, para de aquí, ya reunidas las cinco maravillas sacras, juntos pasar a las puertas de la gran casa del pueblo: la iglesia.

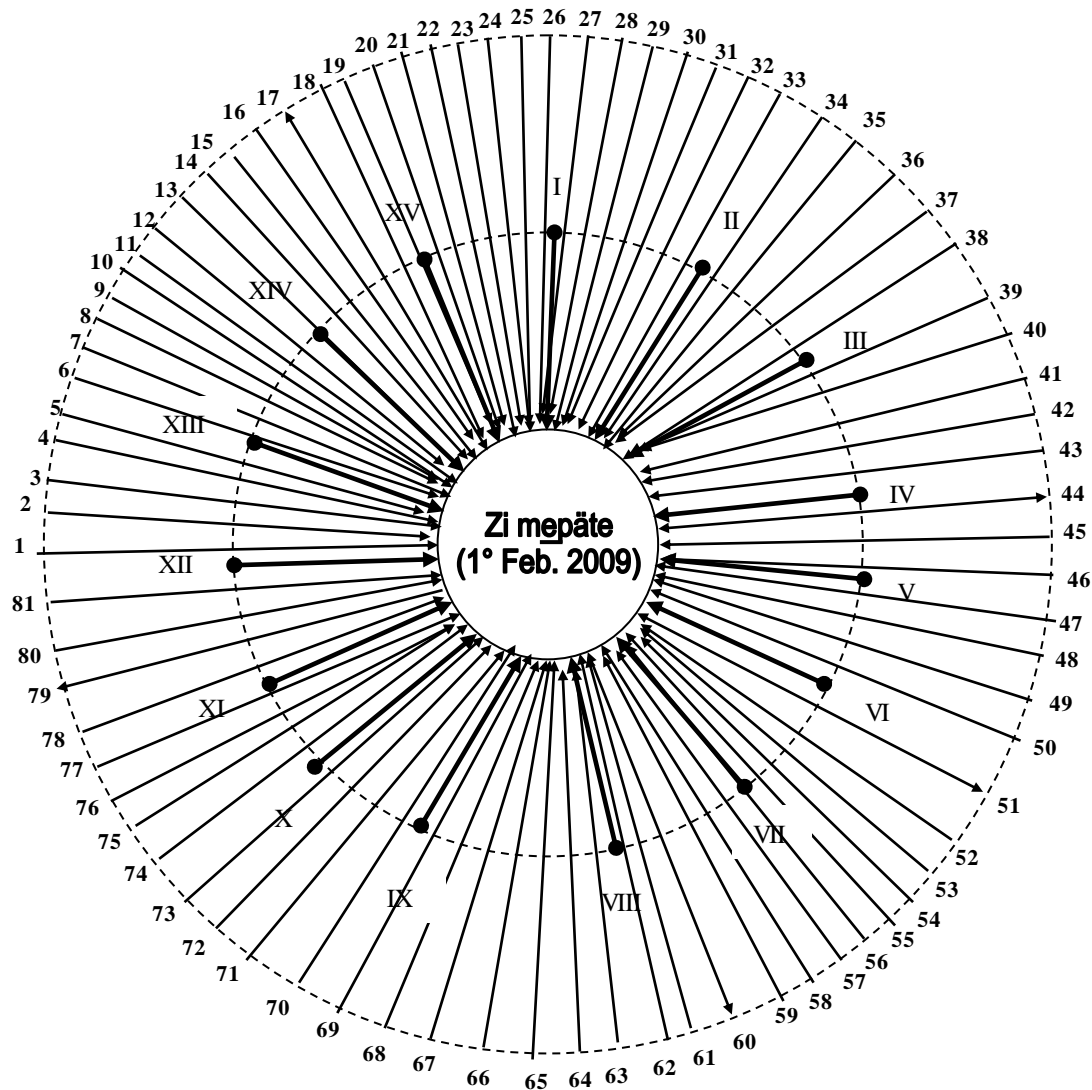
La dinámica de la fiesta descrita se observó por igual en otros puntos de la geografía municipal, y en todos ellos, aún los puntos ya mestizados por el Estado Nacional, o en el caso de las comunidades de descendencia criolla pero que a través de la historia fueron *hñahñunizadas* por la cultura regional, en esos lugares también fueron desplegadas las prácticas de reciprocidad comunitaria, o sea el *hmihipänts'edi*.

Ya en los espacios de la iglesia, cada contingente, portando cada cual sus toritos, su trío de vinuetes, su Escamada, sus *zi njuspi* o incenzarios, y hasta su respectivo “taco” con pulque o cerveza, proceden instalar en posición vertical su frontal, observándose una intensa

colaboración a través de préstamos continuos de palos, polines (maderos largos) y lazos para soportar el peso de las obras de arte sacros al acomodarlos verticalmente en la puerta principal, o en los extremos del espacio frontal de la iglesia. Terminada esta tarea, los cinco contingentes macro procedentes desde distintos puntos saborean el *zi nzedi* (itacate: comida para el viaje), el *zi sei* (pulque) y refresco que traen consigo, pues el cansancio de varias horas de camino (algunos de estos contingentes tuvieron que caminar por seis u ocho horas), para muchos de ellos es patente, ya que con mujeres, niños y ancianos tuvieron que sortear cordilleras casi verticales, remontar montañas y cruzar ríos a través de la Sierra para llegar hasta el pueblo con su maravilla sacra, confeccionada ésta por artistas y sabios de estas comunidades; personajes muchas veces carentes de una escolarización formal, pero dotados de una inteligencia espacial e interpersonal significativos (Gardner, 1995, 1997), por lo que son altamente valorados intracomunitariamente, de ese modo, en lo cognitivo, son los guardianes culturales de su pueblo, y también, las inteligencias vivas de la comunidad.

Para finalizar esta etapa (pues la fiesta de la Candelaria apenas inicia), los jóvenes más ágiles de cada contingente cargan en hombros con los toritos de cuete, a los que han prendido fuego y exhiben sus luces pirotécnicos en un correr incansable detrás de los niños traviosos y “mañosos” que no dejan de “torearlos”. Mientras tanto, tal parece que las imploraciones sacras de los ancianos *xadi* (rezanderos) se unen a los repiques de las campanas de la iglesia y a la sinfónica de vinuetes ejecutados por los tríos huastecos presentes (*zi me'mda*), para que al unísono con las voces tronantes de los gigantes de pólvora en las alturas, hacer patente a la divinidad que los *hñähñu* de estas comunidades de Nicolás Flores, Hidalgo, siguen aferrados a sus tradiciones, y que parte de una rica expresión cultural de la humanidad seguirá subsistiendo detrás las murallas montañosas de la Sierra Gorda.

Figura número 5. Formas que adquiere el *hmihipänts'edi* como proceso de reciprocidad o ayuda mutua comunitaria para el despliegue de una fiesta sincrético-religiosa (u otra actividad) en la comunidad hñähñu de Nicolás Flores, Hidalgo; en este caso, el *zi dödri* –el frontal–.



Nota: los números romanos conectados con una línea de mayor grosor al *Zi mepäte* o mayordomo en funciones, indican la importancia y ubicación estratégicas de estos actores como figuras principales para la concreción del evento. Los números naturales, por otro lado, también conectados con líneas más delgadas con el actor principal, representan a los actores como ayudantes voluntarios y espontáneos que el día de la fiesta también colaboraron, y aunque están más alejados del actor principal –el *Zi mepäte*–, por ser más numerosos que los primeros actores, sus aportes son de alta significatividad para el evento.

Cuadro número 11. Ayudantes principales (*dätamfats'i*) y conceptos aportados para el desarrollo de la ceremonia y fiesta sincrético-religiosa del *zi dödri* –el frontal-, el 1° de febrero de 2009 en el pueblo hñähñu de Nicolás Flores, Hidalgo (de acuerdo con la figura número 4, según los números romanos).

| | Aportante | Producto/Concepto |
|-------|--|--|
| I. | Prof. Sabino Olguín Prof. Bernabé Olguín | Trío “Alborada Hidalguense” Trío “Auténticos de Hidalgo” |
| II. | Profra. Torres y familia | Dos reses |
| III. | Sr. Rogelio Sra. Guadalupe Sr. David Olguín | Música de vinuetes (viernes) Música de vinuetes (sábado) Música de vinuetes (domingo) Música de vinuetes (lunes) Música de vinuetes (día para bajar el frontal) |
| IV. | Sr. Justino Isidro, más 15 auxiliares | Flor de cucharilla para el <i>zi dödri</i> –el frontal-. |
| V. | Sr. Adán Olguín Sr. Joel Federico y familia | 2 toritos de cuete 2 toritos de cuete |
| VI. | Sra. Filiberta García Sr. Maximino Federico + | Pan sagrado Pan sagrado |
| VII. | Prof. Albertico y equipo | Banda de música |
| VIII. | Profra. Lilia Olguín | Cera |
| IX. | Fam. Olguín Yudhó | Escamada |
| X. | Sr. Maurilio Sr. J. Manuel Sr. Armando Sr. Concepción Sr. Tiburcio | 10 cajas de cerveza 10 cajas de cerveza 10 cajas de cerveza 10 cajas de cerveza 10 cajas de cerveza |
| XI. | Sr. M. Tellez | Yerbita bendita del cerro |
| XII. | Sr. Poli + Sr. Lorenzo Sra. Marbella Olguín Ing. Mayahuel Hernández | Cuetes Cuetes Cuetes Cuetes |
| XIII. | Sr. Saúl Olguín | Pollos |
| XIV. | Sr. F. Torres | Tequila |
| XV. | Sra. Elizabeth | Cocina |

Cuadro numero 12. Ayudas voluntarias y productos aportados para la fiesta sincrético-religiosa del *zi dëdri* –el frontal-, el 1º de febrero de 2009 en el pueblo hñähñu de Nicolás Flores, Hidalgo (de acuerdo con la figura número 4, según los números naturales).

| | Aportante | Cerveza | Refresco | Tequila | Tortillas | Pulque |
|----|----------------------|----------------|-----------------|----------------|------------------|---------------|
| 1 | Refugio Corona | 2 cajas | 2 paquetes | | | |
| 2 | Casimiro García + | | | | 3 cuartillos | |
| 3 | Apolinar Olguín + | | | 2 cajas | | |
| 4 | Profr. Porfirio | | | 1 caja | | |
| 5 | Profr. Lucas | | | 1 caja | | |
| 6 | Faustino García | 1 caja | | | | |
| 7 | Tomas Rubio | | 1 paquete | | | |
| 8 | Lorenzo Isidro | 2 cajas | | | | |
| 9 | Faustina Mateo | | 1 paquete | | | |
| 10 | Tía Pifa | | | | | 20 litros |
| 11 | Armando Federico | 2 cajas | | | | |
| 12 | Julio Simón | 1 caja | | | | |
| 13 | Pablo Salas | 1 caja | | | | |
| 14 | Félix González | 2 cajas | 1 paquete | | | |
| 15 | Félix Salas | 1 caja | | | 3 cuartillos | |
| 16 | Sergio González | 3 cajas | | | | |
| 17 | Carlos Yudhó | | 1 paquete | 2 botellas | 3 cuartillos | |
| 18 | Joel Federico | 6 cajas | 1 paquete | | | |
| 19 | Profr. Miguel Torres | | 1 paquete | | | |
| 20 | Hermelindo García | | | | | 10 litros |
| 21 | Toribio Gonzáles | 1 caja | 1 paquete | 2 botellas | | |
| 22 | Máximo Federico + | 2 cajas | | | | |
| 23 | María Lozano | | | | 3 cuartillos | |
| 24 | María Alvares | | | | 6 kilos | |
| 25 | Rosalío Salas | 2 cajas | | | | |
| 26 | Laurentino Federico | 2 cajas | | | | |
| 27 | Fermín Saúz | 1 caja | | | | |
| 28 | Armando Santana | 1 caja | | | | |
| 29 | Alberto Álamo | 2 cajas | | | 3 cuartillos | |
| 30 | Sergio Ramírez | | 1 paquete | 5 botellas | | |
| 31 | Araceli Federico | | | 1 botella | | |
| 32 | Erón Federico | 1 caja | | | 3 cuartillos | |
| 33 | Ediel Federico | 1 caja | | | | |
| 34 | Antonio González | 1 caja | | | 3 cuartillos | |
| 35 | Leonardo González | 2 cajas | | | 25 maíz | |
| 36 | Octavio Federico | | | 2 botellas | | |
| 37 | Lorenzo Federico | 2 cajas | | 1 botella | | |
| 38 | Severiano García | 2 cajas | | | | 10 litros |
| 39 | Natalia Nabor | 1 caja | | | 3 cuartillos | 10 litros |
| 40 | Santos González | 2 cajas | | | 3 cuartillos | |
| 41 | J. Félix Trejo | 1 caja | | | | |
| 42 | Leónidas Reina | 1 caja | | | | |
| 43 | Gonzalo Ortiz | 1 caja | | | | |
| 44 | Misael Santos | 1 caja | 2 paquetes | | | |
| 45 | Marino García | 1 caja | | | | |
| 46 | Hipólita González | 1 caja | | | 3 cuartillos | |
| 47 | José Santana | 1 caja | 1 paquete | | 3 cuartillos | |
| 48 | Josefina Martínez | 2 cajas | | | | |
| 49 | Guadalupe Álamo | 1 caja | | | | |

| | | | | | | |
|----|-----------------------|---------|------------|------------|-------------------|--|
| 50 | Profr. Estanislao | 2 cajas | | | | |
| 51 | Gerardo Téllez | 1 caja | 1 paquete | | 3 cuartillos | |
| 52 | Susana Saúz | | 4 paquetes | | | |
| 53 | Eufromio Acosta | 1 caja | | | | |
| 54 | Felisa Téllez | 2 cajas | | | | |
| 55 | José López | 1 caja | | | | |
| 56 | Espiridión Téllez | 1 caja | | | | |
| 57 | María Hernández | 1 caja | | | | |
| 58 | Pablo Lozano | 1 caja | | | 3 cuartillos | |
| 59 | Tomás Gutierrez | 1 caja | | | | |
| 60 | Saturnino Ángeles | 7 cajas | 4 paquetes | | | |
| 61 | Manuel Torres | | | 3 botellas | | |
| 62 | Natalio Hernández | 1 caja | | | | |
| 63 | Morcelino Hdez. | 1 caja | | | | |
| 64 | Arón González | 1 caja | 2 paquetes | | | |
| 65 | Jorge Trejo | 1 caja | | | | |
| 66 | Gabriel López | 1 caja | 1 paquete | | | |
| 67 | Vicente Santos | 1 caja | | | | |
| 68 | Celerino Reyes | 1 caja | 1 paquete | | | |
| 69 | Darío Federico | 1 caja | | | | |
| 70 | Serapia Corona | 1 caja | | | | |
| 71 | Catarino Álamo | | | 1 botella | | |
| 72 | Cridelio Yudhó | | 1 paquete | 1 botella | | |
| 73 | Oralia García | | 1 paquete | | | |
| 74 | Teófila Ortiz | | 2 paquetes | | | |
| 75 | Profr. Naín Federico | | | 1 botella | | |
| 76 | Baltasar Yudhó | 1 caja | | | | |
| 77 | Crescencio Lozano | 1 caja | | | | |
| 78 | Gabino Olguín | | 4 paquetes | | | |
| 79 | Vicente Alvares | 1 caja | | | | |
| 80 | Maurilio García | 3 cajas | | | | |
| 81 | Lic. Luís Adrián Saúz | | | | 120 piezas de pan | |
| 82 | | | | | | |

En el cuadro número 11, se especifican los aportantes y el concepto entregado para los del estrato de ayudantes principales. En el cuadro número 12, se clarifican los actores y conceptos de ayuda ofertados por los voluntarios, espontáneos y vecinos el día del evento. Estos dones, o bienes recibidos, serán retribuidos o reciprocados cuando alguno de estos ayudantes sean a su vez actores principales o *Zi mepâte*, o sea, cuando lleven a cabo un evento sacro o profano similar donde son imprescindibles las sinergias comunitarias, ya sea dentro de la comunidad, o incluso fuera de sus fronteras simbólicas, pero siempre, condicionados por el tiempo cíclico marcados por el ritual étnico hñähñu; por lo que la obligatoriedad ética de su devolución trascienden los márgenes comunitarios, incluso, más allá de los tiempos existenciales de sus actores, en ese sentido, la ética del don es transgeneracional y trans-existencial.

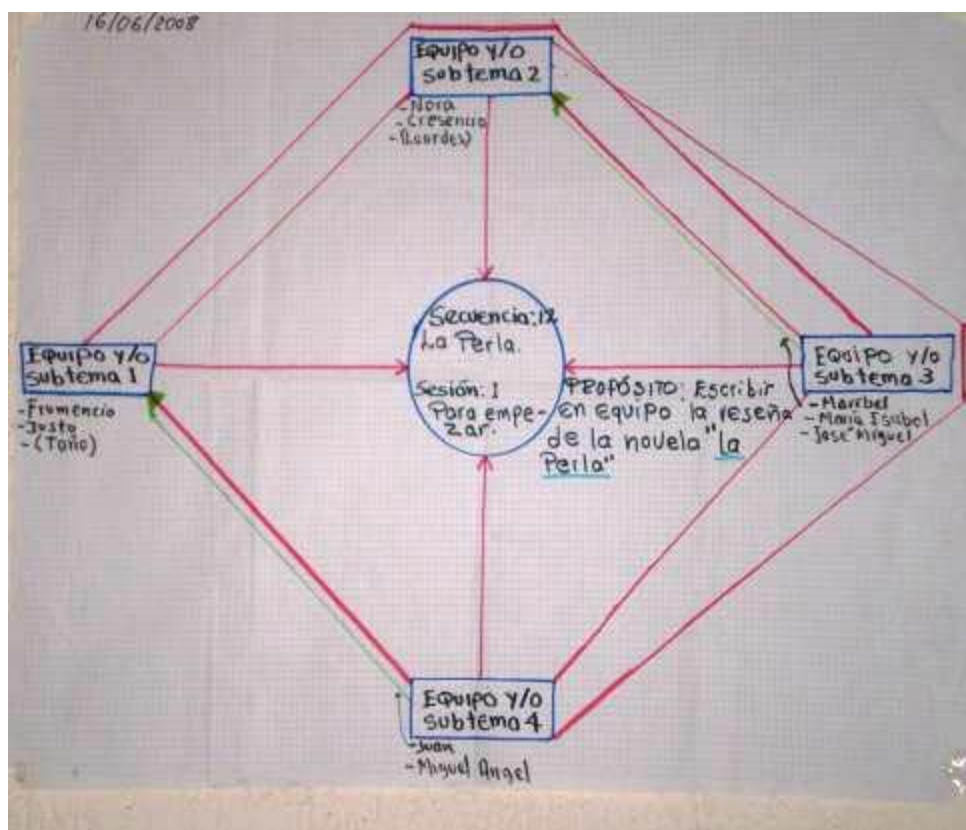
5.3.2. Una práctica cultural semantizada por la lengua hñähñu en el aula: el *hmihipänts'edi* como mediadora pedagógica

En el escenario bajo la dirección del profesor con similares orígenes culturales del grupo de alumnos, el *hmihipänts'edi* estuvo presente en cada una de las sesiones como forma de articular una práctica social comunitaria con una práctica educativa institucional (la educación formal en la telesecundaria), introduciendo ciertos matices según la asignatura. Fue de ese modo como una práctica que se constituye en soporte de la cosmovisión del pueblo hñähñu se apropió de un espacio extracultural como lo es la escuela, pues en él se dinamizaron actividades didácticas como intercambios recíprocos entre los equipos de trabajo que se conformaron, para de ese modo fortalecer el cumplimiento de un propósito didáctico enmarcado en planes y programas, sin necesidad de extender la currícula institucional. Este proceso de inclusión de esta práctica junto con la permisibilidad para el uso de la lengua hñähñu, se percibió al momento de preparar una exposición temática, por ejemplo, cuando los integrantes de los equipos precisaban de ciertos recursos no disponibles para algunos de esos equipos: marcadores, pincelines, reglas, calculadoras, hojas cuadriculadas, observándose un intercambio de tales recursos para concretar el trabajo; pero también en dichos intercambios dialógicos entre alumnos-alumnos y alumnos-maestro, estos, frecuentemente se procesaban en lengua local (véase viñetas número 14 y 17 en apartados 4.3.1.2. y 4.3.1.2.1.1.).

Pero donde más se notó la transferencia de esta práctica al aula, fue al momento de la exposición, pues cuando un equipo expositor recibía el apoyo de una persona de otros equipos, el equipo expositor debía marcar la procedencia de ese apoyo en un esquema diseñado junto con el grupo al que se llamó “esquema *hmihipänts'edi*”, pues aunque la ayuda era de una persona, ésta procedía de una “familia”, o sea de un equipo de trabajo de la “comunidad”, en este caso, el grupo de alumnos, por lo que esa ayuda en algún momento de esa sesión u otra a futuro, debería de ser retribuida. El esquema *hmihipänts'edi* aplicado al momento de la exposición de una actividad didáctica, a través de vectores, se iba marcando la procedencia de esas ayudas como *nzaki* (fuerza, energía, afecto, conocimientos, habilidades), los que a final de cuentas confluían al centro del esquema como punto de localización del tema a cargo de un equipo expositor, lo que en la comunidad sería la fiesta o ceremonia

sacro-religiosa, de esa manera, el equipo expositor asumía la responsabilidad del *Zi mepäte* (mayordomo principal), tal como se observa en la foto número 26. Con esto, los miembros de los cuatro equipos de trabajo en que se dividió el grupo de segundo grado de esta telesecundaria, pasaron a formar parte de un sistema de endeudamiento como garantía de dependencia mutua (Barabas, 2003) a través de las tres acciones básicas de la reciprocidad: dar, recibir y devolver.

Foto número 26. Esquema del *hmihipänts'edi* trabajado en las sesiones didácticas.



En el pasado inmediato (siglo XX), los precursores del aprendizaje cooperativo propusieron algo similar para buscar estrategias de atracción hacia la educación formal altamente cuestionada por sus estudiantes, tales estrategias contemplan que

Los miembros del grupo tienen la convicción de que habrán de irse a pique o bien salir a flote todos juntos, y que si uno de ellos fracasa, entonces fracasan todos [...] cada miembro del grupo asume la

responsabilidad, y hace responsable a los demás, de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común (Johnson, Jonson y Holubec, 1994: 17-18).

Esta práctica del *hmihpänts'edi* insertada en el aula, significó una reapropiación por parte de la comunidad de un espacio expropiado por la educación institucional sesenta años antes (pues la educación formal llegó a la comunidad de Agua Limpia *_T'as'ye_*, en 1948), y esta tarea de resituar la comunidad en la escuela estuvo a cargo de sus actores (profesor y alumnos): el primero por ser parte constitutiva de la comunidad hñähñu y todo lo que implica compartir una comunión de perspectivas cosmovisionales y lingüísticas, y los segundos, por ser hablantes mayoritarios de la lengua local y también, concedores y parte activa del *hmihpänts'edi* como cotidiana práctica de intercambio de *nzaki* (fuerza, energía, afecto, conocimientos, habilidades) en el entorno comunitario (véase cuadro número 9). Tal como se muestra en el cuadro referido, con esta dinámica se detectó la presencia del *hmihpänts'edi* y la lengua hñähñu en el grupo de alumnos a través de un ejercicio de prospección cultural (2 de junio de 2008), ejercicio que sirvió para fortalecer la propuesta de trabajo por medio de esta práctica, ya explicada en el apartado 4.1.4.

Se puede sostener, entonces, que parte del cambio observado en los ambientes de interactividad de un escenario (diseccionado por un profesor mestizo) a otro (dirigido por un profesor de la misma cultura del alumno) se originó de la recuperación de estas prácticas en el salón, pues implicó la incorporación de los conocimientos indígenas al aula, condicionados estos por la tradición cultural, en tanto que estos formatos de conocimientos han sido “inculcados en los individuos desde su nacimiento, estructurándose como la interfaz con su ambiente” (Sillitoe, Dixon y Barr, 2005:3), razón por la cual a través de estos saberes, los alumnos se sintieron identificados física y emocionalmente con su entorno, con su cotidianidad. Estos conocimientos, por lo tanto, no deben ser ignorados por una educación que pretenda ser formativa, significativa, democrática, y mucho menos por una que pretenda evitar uno de los mayores obstáculos que enfrenta toda educación: la descontextualización de sus contenidos, pues como dicen Castañeda y Alberti (2005), estos conocimientos tienen tres fuentes indisolubles con el contexto: la fuente natural, la fuente sobrenatural y la sociocultural; o lo que es lo mismo, la articulación de dos epistemologías a través de sus

prácticas. De esta forma, fue como una expresión de estos modelos holísticos de percepción (Leff, 1998) estuvo presentes en el aula como *mapas de la memoria*, pues a través de ellos “confluyen nociones de la memoria ancestral y experiencias de diverso origen como sueño-revelaciones” (Gómez, 2003: 257).

Así es como se puede hablar de una educación entrecultural donde el campo educativo se constituye en un espacio dialógico entre alteridades, o sea, un espacio que tenga “que ver con la forma de enunciar lo propio y desde el lugar propio” (Corona, 2007: 17) de cada una de las culturas en situación de *inter-in-dependencia*, concepto “que implica una visión de la realidad viva donde cada ser, aún ligado (*ontológicamente*) al todo, tiene su grado de libertad” (Panikkar, 2006b: 146); por lo que una propuesta educativa en esta línea debe de contemplar, aún en el nivel de sus esquemas de transversalización, estos formatos epistémicos, pues para estas comunidades:

El saber aparece así como punto de condensación entre lo simbólico, lo imaginario y lo real, lugar de encuentro entre significaciones y acciones, espacio donde confluye la coevolución de la biología y la cultura y donde se generan nuevas utopías y proyectos históricos que reintegran el orden social dentro de la naturaleza (Leff, 1998: 105-106).

El *hmihipänts'edi* objetiva en el pueblo hñähñu un conjunto de prácticas milenarias forjadas desde una común matriz cosmovisional, pero el idioma de éste pueblo es el que conceptualiza estas prácticas y las relaciones sociales que las acompaña, o sea que “el idioma de un pueblo es el diccionario simbólico de su trayectoria histórica, ya que en él están resguardados toda su filosofía y conocimientos milenarios” (Nahmad, 2004: 189), o como dice Cimet (2006: 113), al hablar sobre la lengua: “ella es la vasija cultural del usuario, el envase histórico de todos los valores culturales del grupo”, por lo que sin lengua, de entrada, esta practica carecería de una dinámica interna con toda su carga significativa (para más detalles sobre la lengua hñähñu véase el apartado 1.1.1). Por ello, es resaltable que en el presente escenario hayan aparecido los intercambios dialógicos en la lengua materna entre los actores, situación que hace suponer una confianza para entablar un diálogo cultural en un espacio propio para desindigenizar a los pueblos originarios (Acevedo, 1997): la escuela. Lo anterior, demuestra también que la comunidad puede reconquistar simbólicamente este espacio expropiado por la educación institucional a través de la reinscripción de las prácticas comunitarias hasta ahora

ignoradas, marginalizadas y hasta combatidas frontalmente desde el cenit del poder establecido (Palacios, 1999), buscándose con esto delinear acciones de intervención de la comunidad y su cultura en la escuela (y la sociedad nacional), y no “dejar en libertad” a esta institución eurocéntrica permear cultural y socialmente a la comunidad a través de una apropiación asimétrica, y de ese modo, lograr no sólo historizar el papel de la escuela en un contexto étnico, sino esbozar alternativas de intervención de la comunidad y su cultura sobre una institución concebida por ese viejo liberalismo (Merquior, 1993) como caballo de Troya para aculturizar a la mesoamérica originaria.

5.4. El afecto étnico: una forma de mediación para facilitar ambientes de aprendizaje en situaciones de contacto cultural

La emergencia de escenas e intervalos dialógicos en lengua hñähñu al abordar las actividades conjuntas bajo la conducción de un profesor hñähñu, implica otra faceta de apropiación de la escuela por la comunidad, realizada ésta por interposición de los actores áulicos al compartir códigos culturales y psicoafectivos como instrumentos mediacionales. El uso de formatos expresivos en lengua local, y la recurrencia de analogías culturales como estrategias de aproximación de los conocimientos científicos-curriculares al entorno conceptual del alumno, hubiera sido imposible si el docente, los alumnos y la comunidad no compartieran los mismos códigos culturales y semióticos, pues no hay que perder de vista que la escuela y los entornos educativos que emergen a su alrededor, se constituyen en espacios interconectados con la comunidad. Por ello, fue notorio cómo por parte del alumno se dio una respuesta donde afloraron respuestas verbalizadas en lengua hñähñu, y esto a su vez, desencadenó otros formatos de respuestas del grupo no necesariamente verbalizadas, pero que son expresiones que denotan ese deseo de “estar presentes” nuevamente en el salón, pues devolvió más respuestas al docente que las preguntas que éste planteó (237 respuestas del alumno por 184 preguntas del docente), como por ejemplo hacerle preguntas al Profesor, emitir una opinión, o incluso contradecirlo cuando era necesario, pero sobre todo, aquellos espacios de relajación surgidos en el transcurso de las sesiones (véase viñetas 19, 20 y 21 del apartado 4.3.1.2.1.2.); esto significa que es importante considerar no sólo el discurso, sino también las actividades y marcos no lingüísticos constitutivos del contexto donde se origina ese discurso (Edwards y Mercer, 1988).

El *hmihipänts'edi* y la lengua hñähñu no pueden separarse una de la otra, pues son prácticas constitutivas del núcleo duro de los pueblos mesoamericanos, en ese sentido, López Austin (2001: 59) sostiene que

En Mesoamérica la similitud profunda radicaba en un complejo articulado de elementos culturales, sumamente resistentes al cambio, que actuaban como estructurantes del acervo tradicional y permitían que los nuevos elementos se incorporaran a dicho acervo con un sentido congruente en el contexto cultural. Este complejo era el núcleo duro. [...]

Sus elementos son muy resistentes al cambio pero no inmunes a él. El núcleo duro pertenece a la muy larga duración histórica. Es, en términos braudelianos, un hecho histórico del 'tiempo frenado', de lo que se encuentra 'en el límite de lo móvil' (Braudel, 1974, p. 74). El núcleo duro mesoamericano es una entidad de extraordinaria antigüedad: fue formado por las sociedades igualitarias aldeanas del Preclásico Temprano, y muchos de sus elementos perduran en las comunidades indígenas de hoy pese al tremendo impacto de la Conquista española.

Esto significa, entonces, que estos sustratos del núcleo duro del pueblo hñähñu (el *hmihipänts'edi* y la lengua hñähñu) no habían sido extirpados en definitiva por la educación formal del espacio áulico, como pudiera pensarse, pues estaban latentes entre sus actores, por lo que al ser introducidos al aula y articulados con las prácticas escolares, se constituyeron en andamios facilitadores para que los contenidos curriculares se incorporaran a la estructura cognitiva-cultural del alumno, posibilitando de ese modo la emergencia de un ambiente áulico más apropiado para otras categorías de aprendizajes, aquellos que tienen que ver con lo que ha interiorizado previamente el alumno, o lo que se ha dado en llamar aprendizaje significativo, aprendizaje que "se distingue por dos características, la primera es que su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo, no arbitrario o al pie de la letra, con los conocimientos previos del alumno, y la segunda es que éste ha de adoptar una actitud favorable para tal tarea, dotando de significado propio a los contenidos que asimila"(García, 1990, 83); con ello, es como se puede hablar de un ambiente de aprendizaje significativo, afectivo, y a la vez entreculturalizado.

Al hablar de un ambiente áulico o de aprendizaje, es necesario no perder de vista que los espacios ecosistémicos son humanizados por la acción del hombre, así, al contener formas de vida, establecen vínculos semióticos y afectivos con los elementos existentes en sus inmediaciones, de ese modo se crea un ambiente sensible y perceptible por los actores dentro de un espacio de interrelación social. En un sentido más amplio, entonces, se puede entender el ambiente

como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos, y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente ‘habla’, nos permite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes (Iglesias Forneiro, 2008: 52).

De esa forma, es como se puede resaltar la importancia del clima de interacción grupal como elemento imprescindible en la caracterización de un entorno adecuado para el proceso didáctico, pues “la motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula (sus propiedades, procesos, estructuras y el clima)” (Díaz_Barriga y Hernández, 2002: 71), de ahí la importancia de la configuración de los ambientes que fueron aflorando en el transcurso de las sesiones observadas en uno y otro escenario. Siguiendo el símil manejado por López (2007: 12) de homologar la meteorología con lo escolar al sostener que “...podría hacerse la comparación con lo que sucede en el aula de trabajo. Los fenómenos educativos que ahí acontecen vienen a particularizar la atmósfera física y social de la vida del aula...”, fue como se centró la mirada sobre las situaciones propiciadoras de condiciones apropiadas para “desear estar presente en el aula”, y por consiguiente, ese estado de predisposición para participar activamente en el diseño y construcción de los aprendizajes.

Una de esas condiciones es el espacio escolar, entendido como ambiente de aprendizaje, el cual, no es una entidad estática o preexistente, es, por el contrario, un ente sujeto a las demandas socioculturales y contextuales específicas de sus actores, por lo que ha de ser considerado como otro elemento curricular decisivo en la dinámica escolar y al interior de los contextos culturales donde operan los centros educativos. Iglesias Forneiro (2008: 54) sostiene que un espacio escolar como ambiente de aprendizaje y como elemento curricular “supone la toma de decisiones a cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad, cómo organizar el acceso de los niños a los espacios del aula y cómo estructurar el proyecto formativo en torno a los espacios disponibles y los recursos incorporados a ellos”; por lo que también cabría agregar la importancia de cómo articular las epistemologías desde sus prácticas, de tal manera que pueda esbozarse una educación transcultural desde una reconstrucción de las cosmogonías y sistemas organizativos (Sandoval, 2004) de las culturas en espacios donde éstas se hayan en contacto.

De lo observado, es como se ve que el clima de interacción grupal refleja el salto cualitativo del “no estoy” del alumno en el primer escenario (el A) (viñetas 1 y 2 del apartado 4.3.1.1.), para transitar hacia un estado de reposicionamiento activo en el escenario B (viñetas 3 y 4 del mismo apartado). Entonces, la renuencia grupal a establecer una interactividad relacional, refleja la ausencia de mediaciones interculturales como facilitadores de espacios de interlocución pedagógicos anclados desde un clima de aprendizaje *hñähñunizado* en uno de los escenarios; lo cual es significativo al momento de confeccionar ambientes de aprendizaje óptimos dentro del aula, pues

las relaciones sociales dentro de la clase constituyen un elemento sustancial y relevante para definir como positivo o problemático un clima de clase. Este puede definirse como percepciones y sentimientos de bienestar dentro de la clase, con lazos recíprocos de apoyo y afecto entre los compañeros, recibiendo aceptación y reconocimiento del profesor, los cuales motivan a aceptar y asumir normas y valores que sustentan una convivencia pacífica y constructora del desarrollo personal y grupal (Infante, *et al.*; 2003: 278).

La emergencia de un ambiente de aprendizaje cualitativamente diferente en el escenario conducido por el profesor del mismo origen cultural del alumno, estuvo condicionado en gran medida por el uso de las mediaciones culturales como elementos clave en la interacción social, en este sentido, la mediación es un concepto articulante entre una categoría y otra, toda vez que se produce cuando

Una persona, el mediador, ayuda a otro a reconocer los rasgos significativos de su entorno, ya sea físico o social, ya sea de la experiencia inmediata o de la pasada. El mediador filtra y organiza los estímulos que de otra forma llegarían al ‘mediado’ de una manera azarosa y vuelve evidentes las relaciones entre los estímulos, cualquiera que sea la naturaleza de éstas. En pocas palabras, el mediador ayuda a lograr un sentido del universo (Ray, 1992:11).

De ahí la importancia de las prácticas culturales en el aula como formatos de mediación que atribuyen un sentido y una significación a los contenidos curriculares que para el alumno suelen ser abstractos, y muchas veces distantes, azarosos, difusos para su cultura. En este sentido, el *hmihipänts’edi* y la lengua operaron como instrumentos mediacionales facilitando una contextualización cultural de los contenidos, pues se constituyen en “recurso al alcance de personas de culturas diversas, que actúa como puente, con el fin de facilitar las relaciones, fomentar la comunicación y promover la integración entre personas o grupos, pertenecientes a una o varias culturas” (Bermúdez *et al.*, 2002: 101).

Estas mediaciones presentes en la escuela en contextos de diversidad cultural, pueden posibilitar reconsiderar el acto educativo destinado hacia las áreas rurales e indígenas (Salom,

1995), por lo que los eventos de relajación y respuestas en hñähñu como expresión de otro ambiente de aprendizaje dentro de un escenario interactivo entre actores del mismo origen cultural, son de enorme importancia; y se les menciona simultáneamente, en tanto que ambos se concatenan mutuamente, pues un término académico al establecer consonancia de voces con un concepto hñähñu, de inmediato suscitaba expresiones jocosas y graciosas perceptibles sólo dentro del marco intersubjetivo local, desencadenando un ambiente de risas, alegría y relajación entre los integrantes del grupo. Aquí cabe resaltar que el procesamiento de esta interconexión afectiva y relajante, precisa de una intersubjetividad cultural y semiótica entre profesor y alumnos, y por ende, la previa internalización de elementos simbólicos comunitarios como expresión de una intersubjetividad cosmovisional, mismos que proveen de significado y sentido a todo el entramado semántico del idioma hñähñu. Esto, a la postre, permitió un clima áulico comfortable entre sus actores (profesor y alumnos) a manera de ambiente de aprendizaje favorable para otras categorías de construcciones cognitivas, lográndose esto a través de un clima de interacción grupal generado desde unas prácticas culturales, pues como dicen Hawisher y Pemberton, citados por García *et al*; (2008: 3), “para que se promueva la interacción es necesario crear un clima social que proporcione apoyo cognoscitivo y social a los estudiantes” (sobre el particular, véase viñeta número 20 en apartado 4.3.1.2.1.2. y foto número 27). De este modo, el uso de estas mediaciones intersubjetivizadas por la cultura hñähñu, se constituyeron en andamios para la metamorfosis de los ambientes de aprendizajes, pues según Coll y Solé (1990: 326) esa es la función del concepto andamiaje, pues

Mediante esta metáfora se quiere significar a la vez el carácter necesario de las ayudas, de los andamios, que los agentes educativos prestan al aprendiz, y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran de forma progresiva a medida que el aprendiz va asumiendo mejores cotas de autonomía de control en el aprendizaje. Ese elemento de paso del conocimiento de un estado a otro lo configuran los apoyos humanos y técnicos con que se vale el quehacer didáctico de la modalidad que nos ocupa.

Dada la importancia del factor étnico-cultural en el presente estudio, es imperativo mencionar que por vez primera aparecen eventos con alta carga cultural, como son el uso de analogías culturales y el uso de las expresiones en lengua hñähñu entre alumnos y docente. Las primeras sirven como puentes para aproximar los conceptos académicos institucionales a los marcos referenciales culturales del alumno hñähñu, o sea, el diseño de esquemas para el “desarrollo de modelos cognitivos sobre la representación y utilización del conocimiento del

mundo” (Carretero y Ascensio, 2008: 162), transferidos estos a contextos bajo condiciones de fuerte contacto cultural; lográndose de este modo la transferencia de esquemas o modelos de trabajo didácticos propios del universo occidental hacia los modelos de interacción social comunitarios. Por el lado de las expresiones en lengua hñähñu por parte de los actores, esta forma comunicativa constituye un dúo inseparable del anterior factor, pues si transponer las prácticas etnoculturales como el *hmihipänts’edi* al aula significa socializar la subjetividad (Bourdieu, 1990) en dicho espacio, la expresión lingüística local conceptualiza esas formas de objetivar esas subjetividades (semantizadas en forma de analogías) posesionadas en el aula, y de ese modo, le da sentido y significación a cada unidad de interacción que genera esa práctica, pues esa lengua le provee de una acepción y una forma expresiva a cada una de esas unidades interconectadas, anclando de ese modo estas prácticas dentro de un vórtice cosmovisional forjado históricamente por la comunidad, en una palabra, intersubjetiviza las prácticas culturales entre los actores del aula, tal como sucede en la comunidad, donde prácticas y lenguas comunitarias son inseparables. Por lo que introducir sola una práctica etnocultural al aula sin la lengua, más temprano que tarde, significaría condenarla a un homicidio cultural a manos de la cultura hegemónica.

La reposición de la comunidad en este espacio reservado para la voz del conquistador, a través de una práctica semantizada por la lengua hñähñu, también trajo como consecuencia una reconsideración del acto educativo y un replanteamiento de este espacio ahora ya “recomunitarizado”. Pues si en el pasado inmediato “la escuela, con su carga ideológica de sobrevaloración de la lengua castellana y su concomitante descalificación de las lenguas indias, ha sido más bien uno de los factores de desplazamiento de las lenguas vernáculas mexicanas” (Coronado, 1997: 135), ahora, esos mismos instrumentos mediacionales desplazados del ámbito escolar, con su sólo retorno por interposición de sus actores principales (profesor y alumnos), posibilitó la emergencia de otro ambiente de aprendizaje, que a su vez generaron complejos mecanismos psicosociales que contribuyeron a fortalecer rasgos de identidad compartidos en el aula. Uno de estos mecanismos es el afecto étnico, elemento que se manifiesta a través de un contenido emocional compartido entre miembros de una comunidad, constituyentes de una composición étnica más o menos homogénea, expresándose a través del proceso de compartir formas culturales similares como la lengua,

las tradiciones (profanas o sincrético-religiosas), el floklor, los lugares y espacios geográficos comunes, la indumentaria, las artesanías, los alimentos, incluso los chistes y bromas entre amigos; o sea que ese contenido emotivo como producto de una historicidad compartida es lo que cohesiona y fortalece al pueblo étnico dentro y fuera de sus fronteras simbólicas. En ese sentido, se comparte la idea de Epstein, citado por Pujadas (1993: 50) de que “es esa carga afectiva del sentimiento de pertenencia lo que genera una lectura entre los miembros del grupo étnico, que comparten intereses comunes y que han de defenderlos activamente”.

De esa forma, la inserción de las prácticas culturales del pueblo hñähñu (el *hmihipänts’edi* y la lengua hñähñu) al aula de la telesecundaria, contribuyó en gran medida a la transformación de los ambientes escolares del primer escenario (el A), de un persistente “no estoy” (véase viñeta 1 y 2), a otro (el B) de activa presencia pedagógica del alumno, pero no una presencia pedagógica aséptica del contexto cultural del alumno, como buscando “sofisticadas pedagogías” para hacer bien lo que ya no es funcional en el contexto escolar, sino que fue configurándose un ambiente didáctico y actividades conjuntas soportadas desde un clima emotivo, afectivo, entreculturalizado; o sea que, este proceso se dio en los intersticios de dos culturas como tercer espacio, ese espacio donde “las condiciones discursivas de la enunciación que aseguran que el sentido y los símbolos de la cultura no tienen una unidad o fijeza primordiales” (Bhabha, 2002: 58) (véase viñetas 8, 16, 17, 19 y 20).

El procesamiento de estos espacios afectivos estuvo sustentado a través del común código lingüístico presente en el aula, y esto ocurrió en cualquiera de los momentos didácticos de la sesión: el inicio, el desarrollo y el cierre; pero también esto se observó entre los espacios de los recesos ya sea en el aula, en las áreas contiguas de la escuela, o incluso más allá del espacio escolar como el día de tianguis en el pueblo de Nicolás Flores, Hidalgo, los sábados, donde es frecuente que acudan las personas de los pueblos y localidades para cuestiones de intercambio comercial y socioafectivos.

Aquí cabe resaltar, por su significatividad, otro de los ambientes donde estos contenidos emocionales compartidos culturalmente entre los actores educativos (Profesor y alumnos) afloraron, es el ejemplo de un receso donde profesor y alumnos sostienen una charla acerca del modo como los alumnos y alumnas ayudan a sus padres en el hogar después de dejar la escuela a las 2:00 PM.

Mo: *Te gui pefi hora gui tsoni ja ri ngu neo* (¿Qué quehacer haces cuando llegas a tu casa, Irineo?)
 Amna (Valentina): *Puru ra nt'eni* (Puro juego, que) _responde irónicamente una de sus compañeras.
 Amna (María): Él acarrea agua.
 Mo: *Ko ra xoni ja ri xutha, o ko ra burru.* (¿con el cántaro en la espalda, o con un burro?)
 Amna (Mireya): *Ra xutha gua ra xutha ra burru* (la espalda la tiene como la de un burro, eso será).
 Amnos: _Es incontenible la risa celebrando la ocurrencia de la alumna_.
 Amna (Olga): *ja, ja, ja, gua ra xutha ra burru, ja, ja, ja.* (ja, ja, ja, la espalda la tiene como la de un burro, ja, ja, ja)
 Mo: *Shi gue vale, te gui fashä ri mamá* (y tu Valentina, ¿en qué ayudas a tu mamá?).
 Amna (Valentina): *Nuga di pa ra 'ba'yo, porque di fadi ma deti ne ra ma t'äxi* (yo voy a pastorear, porque a mi me toca pastorear mis borregos y mis chivos).
 Mo: *Hängu ya deti, ne hängu ya täxi* (¿cuántos borregos y cuántos chivos, pastoreas?)
 Amna (Valentina): *'Rato ya t'äxi, goho ya deti* (son seis chivos, y cuatro borregos).
 Amna (Alfonsa): *Ne kuta ko nu'i* (no..., son cinco, incluyéndote tú)
 Amnos: Sonríen a carcajada abierta, celebrando la ocurrencia de la alumna.

Los momentos de contenido afectivo y de alta emotividad de estos intercambios comunicativos fueron percibidos en el escenario bajo la dirección del profesor del mismo origen cultural y lingüístico de los alumnos, y esto hubiera sido imposible en el otro escenario, el A, pues incluso los alumnos refieren que uno de los docentes observados en ese escenario reprimía al alumno que hablara en hñähñu en el salón “si nos oye hablar en hñähñu el maestro, se enoja, y luego nos regaña, por eso mejor aquí no lo hablamos” (Entrevista colectiva a alumnas de segundo grado, 29 de mayo de 2008; Escuela Telesecundaria 604, Agua Limpia _T'as'ye_, Municipio de Nicolás, Flores, Hidalgo).

Otro de los episodios de transformación en el aula, motivada por el uso de la lengua hñähñu y que posibilitó ese escenario compartido de afectividad, fue en una de las sesiones del mismo escenario A, donde el profesor hñähñu como investigador aún permanecía como observador distante o no participante, en tanto el desarrollo de la sesión estaba a cargo de un integrante del personal docente de origen mestizo. Durante el transcurso de la sesión, la persona responsable de la clase, al intentar formar equipos de trabajo para desarrollar una actividad conjunta, enfrentó el silencio e inacción del grupo durante 25 minutos antes de retirarse del salón, tiempo durante el cual, una parálisis comunicativa y dinámica se apropió del colectivo de alumnos; y sin embargo, retirándose el docente titular, el grupo retomó su formato de intercambios dialógicos entre ellos (incluso en lengua hñähñu), y de inmediato varios alumnos se acercaron con el profesor-investigador para dialogar con él en español y en lengua hñähñu, pues ya antes esta relación comunicativa en lengua local se había producido en los recesos y espacios contiguos, de esa forma, la metamorfosis fue inmediata, en la

misma sesión donde momentos antes se percibía sólo silencio, ahora, bajo la acción de esos vasos comunicantes afectivos culturales y lingüísticos, el grupo de alumnos transformaba su ambiente de aprendizaje.

Ma: -¡Ya! ya saben donde están las hojas, las cartulinas, lo que quieran_. Ya cuando se retira la maestra, los alumnos empiezan a charlar y a moverse de un lado a otro. Empiezan las charlas, las risas, el ruido y barullo propio de un salón convencional. La presencia de la cámara no los inmuta y siguen con su diálogo ya sea en español o esporádicamente en la lengua hñähñu.

Amno: -*Shi rá shengo ra...*, *hinga hjabu* (estás muy tonto..., así no va) para rectificar sobre el trabajo hecho por uno de sus compañeros en el equipo. Ya sin la presencia del maestro, el apoyo entre ellos se hace manifiesto, se mueven de un equipo a otro para ver los avances de sus pares. El intercambio dialógico y de los materiales es fluido en el salón; por lo que entre los equipos se perciben términos como: *hanja* (¿por qué?), *Otho* (no hay), *hinä* (no), *to 'o* (¿quién?), *habu* (dónde), *ha 'mu* (cuándo).

Una niña se acerca con un servidor, y hace plática espontánea en hñähñu:

Amna: *nehqui nuua* (¿se ven las cosas por aquí?) –señalando la lente de la cámara-

Mo: *hähä* (sí), *habu vi yo 'ri papä* (¿dónde está tu papá?)

Amna: *hin di pädi* (no sé).

Mo: *hanja hin gui pädi* (¿cómo que no sabes?).

Amna: *vi yo 'ha rä juai* (anda en su milpa, creo)

Mo: *tsi ra sei* (¿y sí se toma su pulque?)

Amna: *hähä* (sí).

Mo: *Tsi ndunthi o ts'utho* (¿se toma mucho o poquito?)

Amna: *Hin di pädi, hin te shiqi ga* (no sé, porque no me cuenta nada de eso)

También cabe resaltar la siguiente escena, pues ella retrata la confluencia de intersubjetividades de los actores áulicos en torno a una matriz cultural como productora de afectividades dentro de una misma comunidad de valores comunes, toda vez que en ella “el desarrollo de una identidad social compartida supone la construcción de un yo y de otro generalizado afectivamente próximo, ya que es la conciencia posible que refleja la membrecía en una colectividad” (Bartolomé, 2004, 49). En ese sentido, en el desarrollo normal de una asignatura de la currícula escolar, la emergencia de ciertos términos en idioma español traen a colación conceptos que pueden rimar involuntariamente con términos chuscos y jocosos en lengua hñähñu:

Mo: A los países ricos, son los que hacen más ricos la globalización. Entonces vamos a poner... bueno, perdón, todavía no anoten nada, vamos a aclarar esto. Los países ricos, entonces, son los que se hacen más ricos con la globalización, y a los países pobres ¿qué les pasa?

Amna (María): Se hacen más pobres, así de fácil.

Mo: Se hacen más pobres, así de fácil. Entonces sí se hacen más ricos y prósperos, pero los países ricos. Denme un ejemplo de países ricos.

Amna (Ema): Estados Unidos

Mo: ¿Quién más?

Amna (Mireya): “México”.

Mo: ¡Ojalá así fuera!

Amnos: risas en el grupo.

Ama (Lulú): Canadá
 Mo: Canadá, bien.
 Amno (Carlos): Alemania
 Mo: Alemania, sí.
 Amno (J. Miguel): Rusia.
 Mo: Rusia, también puede estar entre ellos.
 Amna (Olga): Asia
 Mo: Sí, pero Asia es un continente, y allí están varios países.
 Amna (Mireya): y por qué no ponemos México ahí.
 Mo: Porque no estamos entre los países más ricos.
 Amno (Fulgencio): África.
 Mo: uuhh, África está más en la calle que nosotros, aunque es un continente, y es de los más pobres...
 Amna (Mireya): Japón
 Mo: Japón, ese sí.
 Amna (Mireya): *-Njapoo.-*

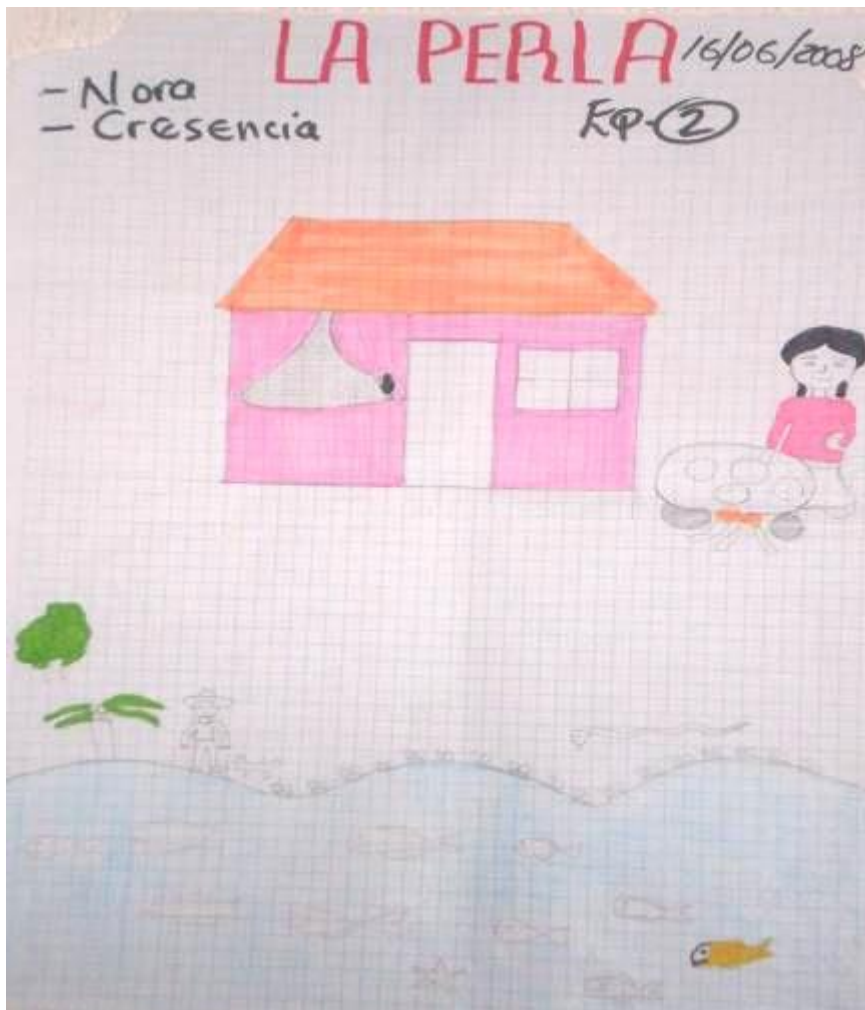
El clima de alegría y relajación presentes en el salón, se relaciona con el contexto cultural, pues ciertos términos en hñähñu riman involuntariamente con algunos conceptos escolares, y su fonología graciosa sólo es accesible para los miembros de la comunidad. Aquí el término produce risas en el grupo, porque la palabra *njapo* designa el hecho de estar castrado, un animal macho, como por ejemplo un caprino, un porcino o un bovino; pero también se le asigna ese epíteto a alguien que no es casado después de cierta edad para el matrimonio.

El ambiente de alegría y afectividad entre los actores (Profesor y alumnos) que desencadenó un término originalmente académico que la alumna hizo rimar con su significante en lengua hñähñu, sólo es comprensible en un escenario intersticial de culturas intersubjetivizadas, pues si esto hubiera pasado en el escenario A _ bajo la dirección de uno de los docentes mestizos_ hubiera sido motivo de represión por no compartirse el significado social y cultural del término, significado construido a través de un pasado milenario del pueblo hñähñu, o también, por lo menos, se hubiera interpretado como un acto de indisciplina grupal, lo cual, por otro lado, en el transcurso de las observaciones fueron muy esporádicas. En este orden, es importante señalar que en tanto en el escenario A, los profesores mestizos se esforzaban y consumían grandes dosis de energía y tiempo en hacer hablar y participar al alumno (callado e inmóvil en su mesabanco) en los procesos didácticos y actividades conjuntas, en otros contextos educativos lo escenarios son diametralmente opuestos, pues

Los maestros de secundarias en México dedican 57 de los 200 días de clases, es decir 345 horas al año, a resolver conflictos entre sus estudiantes, callarlos, disciplinarlos y poner orden para empezar la clase, así como en trámites burocráticos, con lo que nuestro país se ubica en el primer lugar de desaprovechamiento del tiempo escolar en un comparativo de 23 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (Educación, 2001; 2009: 3).

De ahí lo importante que fue la afectividad para superar el ambiente de ausencia presencial por parte del grupo en el primer escenario, para transitar hacia uno de presencia activa en lo pedagógico y cultural, lo cual permitió interacciones y productos didácticos de otro nivel cognitivo (véase fotografía número 27 y viñetas 10, 15 y 17 en apartados 4.3.1.1.1.3 y 4.3.1.2.1.1), pues se articularon dos prácticas distantes al trabajar una asignatura del currículum: el mundo del alumno con sus prácticas culturales enraizadas en una cosmogonía, y el mundo del pescador y sus personajes a través de la narrativa de la clase de español.

Foto número 27. Producto de una actividad conjunta, donde los alumnos transfieren sus fondos de conocimientos (Moll, Tapia y Whitmore; 1993) hñähñu a una asignatura de español; o lo que es lo mismo, la articulación de dos epistemologías desde sus prácticas.



Lo anterior obliga pensar en lo crucial que resulta esbozar un reposicionamiento del espacio educativo en contextos de convivencia cultural, o sea, transgredir las líneas de demarcación establecidas por aquellas narrativas de las subjetividades originarias y esencialistas traídas por los primeros liberalismos al despuntar el siglo XX, para de ese modo transitar hacia los espacios y momentos que se producen en la articulación de las diferencias culturales, ya que

Estos espacios “entre-medio” [*in-between*] proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad [*selfhood*] (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad (Bhabha, 2002: 18).

Vistas las cosas de este modo, se puede afirmar que el nexo entre educación y cultura como diálogo de prácticas, al posibilitar ambientes de aprendizajes óptimos soportados desde el afecto cultural, se constituye en uno de los elementos centrales para procesar contextos de interacción simétricos en educación formal entre los pueblos originarios, ya que como dice León, citado por Donoso, Rivas y Szinetar (2002: 183), “En la pedagogía el humor puede tener una importancia muy grande, porque aquello que nosotros entendemos envuelto en humorismo no se nos olvida nunca”; o si se quiere de otra forma, los conceptos y contenidos que se trabajan desde la afectividad producto de la articulación de dos epistemologías a través de sus prácticas, por el solo hecho de estar envueltos en los ropajes afectivos de la propia cultura, por ese solo hecho, serán más significativos que pretender internalizar _sobre todo desde una descontextualizada educación formal_ un mar de conceptos de la Real Academia Española.

Capítulo 6. Conclusiones

Al mediar la década de 1930, inicia la presencia de la escuela institucional en la Región hñähñu de Nicolás Flores, Hidalgo, aunque ya antes funcionaba de forma discontinua este servicio en algunas de sus poblaciones como Santa María Tepeji, hoy Nicolás Flores (véase mapa número 1 y cita de pie de página número 9), es a partir de esa década que varias de ellas solicitan los servicios escolares (De Mendizábal, 1947), por lo que fue cuando varias de las localidades como Iglesia Vieja, Puerto de Piedra, Villa Hermosa, Dothú, Texcadhó, Taxhay y Pijay también ya contaban con servicios educativos (Torres, 1987). Esta dinámica expansiva de la educación formal continuó experimentándose durante las décadas siguientes, y de ese modo, al inicio de los años ochenta la cobertura de educación primaria ya alcanzaba al 100% de los pueblos y comunidades del Municipio, que en ese momento totalizaban 27 (H. Ayuntamiento Municipal, Nicolás Flores, Hidalgo; 1990), situación que se facilitaba, pues el mesiánico discurso educativo había sido internalizado socialmente, por lo que en varias de estas poblaciones la donación del terreno para la infraestructura escolar no era problema alguno⁷².

En este orden de ideas, Miguel Othón de Mendizabal (1947: 215), autor de uno de los trabajos pioneros sobre la región, menciona el incontenible deseo de los padres por escolarizar a sus hijos a pesar de los sacrificios y peligros al tener que trasladarse a varias horas de camino por la Sierra hasta los pocos lugares que en ese tiempo contaban con escuela

Los niños, naturalmente, se resisten a este terrible esfuerzo, que les lleva hasta seis horas de camino de ida y vuelta a sus lejanas rancherías; pero los padres los obligan, porque desean para ellos, por medio de la instrucción, una vida menos miserable que la que les ha tocado arrastrar por el absoluto abandono en que han vivido hasta la fecha. El grito pidiendo escuelas que sale de todos los ranchos y rancherías y que consta en los documentos que acompaña a este informe, debe ser atendido inmediatamente por el Gobierno de la Revolución.

⁷² Esta situación se reafirma en uno de los diálogos sostenidos con el Señor Adán Torres Escamilla y la Profesora Refugia Escamilla Trejo, una de las forjadoras de esa pléyade de maestras y maestros rurales sembradores de utopías de redención por medio del alfabeto en el transcurso del siglo XX; Villa Hermosa, Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; 8 de julio de 2008. Esta situación contrasta con otras regiones del país, por ejemplo, la región de Los Altos de Jalisco donde algunas telesecundarias carecen de edificio propio, no por carencia de recursos oficiales, sino que el obstáculo está en que no ha sido posible la donación de una porción de terreno por la comunidad para la edificación del plantel. Esta referencia, se basa en las observaciones del autor como profesor de telesecundaria en dicho contexto cultural.

Esto significa que para muchos pobladores, tras haberse apropiado del discurso pro-educativo de los ideólogos institucionales de la época, la educación era sinónimo de redención social a través de un modelo de socialización transpuesto de la Europa industrializada hacia los confines históricos y espaciales comunitarios étnicos, para de ese modo destrabar ese lastre de atraso e ignorancia dejada por la colonia y los periodos de inestabilidad de la época independiente, se buscaba, por fin, encontrar a través del alfabeto “la panacea de todos los males, parecía ser una cura infalible para la pobreza, la ignorancia, la incomunicación, la insalubridad, para nombrar unos pocos factores, que afligían a la población de aquel entonces” (Staples, 1985: 9).

Los productos de esta apropiación ideológica se reflejó en la pujante expansión escolar experimentada décadas después, tal es la panorámica educativa que se observa actualmente por el entorno municipal: casi el 100 por ciento de las comunidades cuentan con el servicio de Educación Primaria, una Escuela Secundaria Técnica en la cabecera del Municipio, y diez Escuelas Telesecundarias en igual número de localidades, así como un Colegio de Bachilleres para cursar el nivel Medio Superior en la sede municipal (véase mapa número 1 y cuadros número 2 y 4), han permitido modificar ese 93.9% de analfabetismo encontrado por Mendizabal en 1936, para situarlo en un 21.25% actual, según los datos más próximos disponibles (CONEVAL, 2005).

Cuando se habla de “casi el 100 por ciento” de localidades con educación primaria, es necesario advertir que por la década de los ochenta y noventa esta cobertura efectivamente fue del 100 por ciento. Empero, el impacto de las políticas estructurales instrumentadas por el poder desde los años ochenta del siglo XX, golpearon con más virulencia a los sectores rurales e indígenas, llevando a un proceso de expulsión demográfica y despoblamiento de regiones otrora campesinas, lo que ha traído como consecuencia la caída de las matrículas escolares y el cierre de planteles (véase cuadro número 2). Esto significa que se está ante un proceso de reversión de las utopías educativas de aquellos que afanosamente buscaron en la educación un paralelismo de redención, pues los discursos liberales posrevolucionarios la presentaron como la panacea frente a las historias de indefensión social, es de ese modo que la consolidación de la escolarización implicó enormes sacrificios, muchas veces hasta los

límites del martirologio para las comunidades nicolasflorenses⁷³ en el transcurso del siglo XX.

Esta depresión demográfica en la región, viene a reforzar la idea del “fin de la Escuela Rural”; en este sentido, “el proceso de despoblamiento rural y la disminución de los recursos públicos hacia el campo han generado un declive de la infraestructura educativa y la matrícula escolar, principalmente en el nivel básico” (Rubio, 2006: 30). Entonces, esta contracción educativa trae aparejado los síntomas inequívocos del finiquito de la Escuela Rural, por lo tanto, un proceso de des-utopización salvífica de la Escuela como instrumento de redención presentada por la modernidad. Esta situación, sin embargo, no es privativa de la presente región de análisis, pues también se perciben sus apocalípticos efectos en otras entidades federativas, tal como se reporta para la región norte del Estado de Jalisco, allí, “en el rancho de El Zapote de Abajo hay más muertos que vivos. También son mucho más numerosas las lápidas en el cementerio que alumnos en la primaria. El camposanto tiene más

⁷³ Sobre el particular, el autor del presente estudio, al revivir la memoria hacia el pasado, trae a colación aquellos recuerdos cuando al iniciar la década de 1960, se construyó el primer edificio escolar (La Escuela Primaria “Benito Juárez”) en el pueblo de Nicolás Flores, Hidalgo, ya con los espacios y parámetros apropiados para el trabajo didáctico. Para ello, los más de cien alumnos y el colectivo de profesoras y profesores, tomaron el *nde* (mecapal), el *ronjua* (ayate), o el morralito de *santhe* (de ixtle de maguey) para los más pequeños, y juntos, bajar hasta las profundidades del río para con las frágiles manos recoger arena y grava (imprescindible para toda infraestructura de concreto), y después regresar con su preciado cargamento remontando la falda casi vertical de la cañada hasta el pueblo, esto, después de tres o cuatro horas de camino bajo las inclemencia de un sol abrazador. Esta implicación martiroológica en pos de una escuela redentora, hacían de estos exhaustos infantes y docentes, doblados tras el peso de su carga lacerándoles la frente el milenario mecapal, unos forjadores de utopías que caminaban estoicos y encorvados hacia la tierra cual si fueran frágiles matorrales azotados por el viento al subir por la cuesta descamada, seca y tepetatos del *shido* (piedra delgada) (lugar donde pasaba el camino real para ir en dirección al río y a los centros urbanos, esto ante la falta caminos carreteros para automotores). Allí, centenares de pequeños pies, encallecidos por el constante caminar descalzos (pues para más de la mitad del alumnado era imposible soñar siquiera con unos huaraches) se movían raudos y veloces sin hacer caso de las hirientes aristas de piedras granulientas del camino real para recuas de herraduras, pues a toda costa querían mantener la marcha en paralelo con sus maestros. Sin embargo, estas utopías fueron inasibles para muchos, pues para éstos, el carácter segregador, selectivo y muchas veces racista del sistema educativo reprodujo en ellos esa génesis social de indefensión; por lo tanto, estableciendo un símil entre el presente escenario con lo que describe Antonio Rodríguez (2007: 10) en una de sus obras, se puede afirmar que estos anónimos estoicos siguieron “doblados bajo el peso de su cruz, estos seres, de rostros apagados y rasgos impenetrables, parecen trasuntos de la ascensión al calvario, sólo que es el suyo un calvario sin resurrección, que se repite dos y tres veces al día, durante años y años, hasta la muerte”. En este mismo tenor, se recuperan los recuerdos de una de las maestras sobrevivientes de la gran pléyade de docentes cimentadores de la escolarización en la región, los cuales afanosamente lucharon por esa epopeya de “ascensión al calvario” a través de la educación formal durante el siglo pasado: “La escolita nos costó sacrificios, sudor y sangre, por ello me dolió hasta el alma cuando la demolieron, y ver cómo iban convirtiendo en escombros todo ese pasado de ilusiones por una buena educación” (palabras de la profesora Ofelia de la Cruz, Nicolás Flores, Hidalgo, 4 de enero de 2008).

de 200 cruces; a la escuela Emiliano Zapata asisten cuatro niños” (Vázquez, 2009: 21). El anterior reporte lapidario ya es una realidad en algunas localidades dentro de la Región del Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, donde a falta de matrícula han finiquitado su Educación Rural, cerrando sus escuelas, tal es el caso de las comunidades de Santo Domingo, e incluso, la pretérita sede de los poderes políticos y emporio minero del siglo XVIII y XIX, La Bonanza, que languidece demográficamente allá en las profundidades de la Sierra Gorda, quedándose sin Escuela una de las pioneras en este ámbito: un salto escatológico en la reversión temporal einsteniana, o una transposición a los escenarios surrealistas del “Pedro Páramo” de Juan Rulfo (1993: 10), pues al irse “comalizando” sus pueblos y comunidades otrora pujantes, de éstos sólo queda el vaho de una grandeza pretérita enterrada en el sopor silencioso de sus “...calles vacías; las puertas desportilladas, invadidas de yerba”.

El ascendente posicionamiento de la educación institucional hasta el último cuarto del siglo pasado por los dominios de la región, se vino dando a la par de otro proceso producto de los contactos culturales que suceden en cualquier parte del mundo, esto hace referencia a lo que Rockwell (2005: 29) llama apropiación, y con ese concepto explica que

Se generan ciclos de apropiación cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites. Quienes detentan el poder crean a menudo nuevas formas de gobierno autoritario, utilizando los recursos de las clases populares, mientras que los grupos emergentes pueden convertir en ventaja los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación.

La emergencia y consolidación de este proceso, se fue dando inexorablemente por toda la región en la medida que la escuela como expresión cultural eurocéntrica se iba apropiando de los elementos y prácticas culturales del pueblo hñähñu, para de ese modo consolidar su presencia en la comunidad y ser aceptada. Por el lado de la comunidad, también ésta hizo propios algunos de los símbolos y recursos culturales característicos de la cultura nacional traídos por la escuela, como por ejemplo: la lengua española, la alfabetización, así como otras formas de vida urbana necesarias para incorporarse a la vida moderna. De ese contacto de culturas hasta cierto punto “bidireccionalizado”, es como la región fue mutando su fisonomía de un monoculturalismo encontrado por Mendizabal al mediar la década de 1930, con un 73.34% de monolingües en hñähñu, y un 93.9% de analfabetos, para pasar a un

monolingüismo actual del 8.8% en el año 2000, y un analfabetismo del 21.25% en el año 2005.

Sin embargo, este concepto de apropiación también entendido como “adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio” (Subercaseaux, 1988: 130), precisaría de un cierto nivel de reformulación, sobre todo a la luz de los resultados del presente análisis, toda vez que adquiere otro matiz bajo condiciones de culturas en situación de contacto caracterizadas por una visible asimetría. En este caso (tal como se refleja en la Región del presente análisis con la despoblación de sus comunidades reportada en el apartado de antecedentes, lo que se percibió en los dos escenarios de aula observado, además de ello, lo que refleja el cuadro número 1) se puede hablar de una discriminación apropiativa de los símbolos y recursos al momento de ponerse en contacto los dos referentes culturales en la región. Esto implica que la cultura hegemónica seleccionó únicamente aquellos rasgos de la cultura útiles para sus fines de apropiación de la comunidad, entre los socorridos en la región está la práctica del *hmihipänts’edi* como préstamo o intercambio de *nzaki* (fuerza, energía, salud, vida, afecto, conocimientos) sin costo para el sistema; dinámica sociosolidaria que vino a facilitar en gran medida la construcción de los planteles escolares y sus anexos: la casa para el maestro, y la infaltable cancha de básquetbol anexa a la escuela como punto de socialización comunitaria⁷⁴. De ese modo, fueron desechados aquellos rasgos culturales no compatibles con las filiaciones positivistas de los ideólogos educativos, excluyendo de los diseños curriculares la lengua, las tradiciones y los conocimientos del hñähñu, situación que trae consigo escenas escolares

⁷⁴ Aquí cabe resaltar que para estas comunidades sin una fuerte presencia del catolicismo institucional (y por lo tanto sin la presencia del párroco o sacerdote), la escuela se constituye en punto de socialización bajo el liderazgo del profesor, de ahí la importancia de contar con la cancha de básquetbol para tal propósito. Es así que cualquier evento tanto cívico-escolar como comunitario, la población acude a la escuela. De ahí el esmero con que los docentes preparan los festejos cívicos enmarcados en el calendario escolar, pues son los momentos propicios para que la comunidad se reúna en pleno para convivir; y por lo común, la frecuencia, la cantidad de estos eventos presentados, la implicación de la mayor cantidad de niños como actores, así como la calidad de las intervenciones, suelen hablar del “buen trabajo” de sus maestros.

Lo anterior contrasta con las regiones de los Estados donde el catolicismo integrista tiene presencia histórica, tal es el caso de las entidades del occidente del país. Aquí, el punto de confluencia para fines de socialización de la comunidad lo constituye la iglesia, bajo el liderazgo del sacerdote. En este espacio, más que en los planteles escolares, es donde se dinamizan la mayor cantidad de eventos que involucran a todos los estratos de edades, en tanto que en la mayoría de ellos cuenta con un párroco, sacerdote, diácono o algún representante de la estructura jerárquica eclesial. La presente afirmación se sustenta en la permanencia en ambos escenarios. En el primero de ellos, por ser originario del mismo; en tanto que del segundo, por la permanencia de más de dos décadas como profesor de telesecundaria en el Estado de Jalisco.

como las descritas en las viñetas 2 y 18, y magros productos de aprovechamientos desde currículas homogéneas (Santos, 2001; INEE, 2007) impuestas a los pueblos originarios; y esto, son las consecuencias de marginar un conocimiento que conforma un todo, y no una sola porción del universo, pues

Para estas visiones indígenas el conocimiento está dado por el conjunto de la sabiduría colectiva acumulada y transmitida a través de las generaciones, en forma oral y actitudinal, mediante narraciones, cuentos, rituales, cultos y costumbres. Este saber no es resultado de un esfuerzo intelectual, sino el producto de una experiencia vivida ampliamente. De esta forma, el conocimiento es un proceso trans-generacional y práctico (aprender-haciendo).[...] Se accede al conocimiento indígena a partir de la interacción y el afecto que se establece con los seres animados e inanimados, que habitan un lugar. El lugar es un espacio donde se habita, que además los vincula con el aliento de vida. Todos los lugares de la madre tierra son igualmente importantes. Para los Iku la ubicación en el espacio está dada por la ley de origen. Ellos señalan el respeto que se debe tener a cualquier lugar de vida, porque es un espacio igualmente importante de la madre tierra. A través del afecto se puede llegar al poder del conocimiento. Como dice Taita Antonio de la etnia Inga del Putumayo: ‘El querer es un poder’. (Bermudez, Mayorga, Jacanamijoy *et al.*, 2005: 30).

En ese sentido, lo percibido en el escenario A, en gran medida, es la réplica de una apropiación a favor de la cultura hegemónica y de una apropiación asimétrica y desventajosa para la cultura hñähñu, por lo que ese ambiente de silencio y renuencia a la participación a través de un persistente “no estoy” por parte del grupo de alumnos, se traduce en una apropiación de un alcance no solamente adaptativo a las condiciones imperantes de dominio y sumisión culturales presentes en el grupo, sino también de un escenario de violencia simbólica a través de la hegemonía discursiva del docente; lo que para sus actores principales (el grupo) significó la profanación de una sabiduría colectiva transgeneracional, pues al conocimiento se accede a través de rituales de interacción y afecto culturales.

Esta hegemonía discursiva del docente, por otro lado, desde la perspectiva analítica del proceso de atracción-repulsión que se produce en los escenarios áulicos multiculturales, va acompañada de esa carga subjetiva hipotética del *alumno modelo* que el profesor ha internalizado producto de un discurso homogeneizante construido por el sistema educativo como ideal de alumno, como ideal de ciudadano, y como ideal de sujeto que construye su éxito y buena vida sobre las ruinas existenciales del “otro”. Por ello, desde el momento que “un niño entra a la Escuela empieza a aprender no sólo el currículum oficial, académico, explícito... sino también el ‘oficio de alumno’ de ese tipo de escuela; es decir otro currículum más oculto e informal, sin el cual le va a ser difícil adaptarse a las numerosas

demandas de la dinámica escolar” (Jordan, 2002: 43); razón por la cual el oficio de alumno en esta escuela en condición de asimetría cultural fue el silencio, el ocultarse detrás de esa violencia discursiva extracultural a través del “no estoy”, y por último, la automarginación del proceso didáctico, sumando de ese modo otra asimetría a la ya existente (la social): la asimetría pedagógica como reproductora de un circuito histórico de discriminación y de marginación étnicas.

De ese modo, la mutación de los ambientes de aprendizaje para generar otras categorías de actividad conjunta entre sus actores, soportado desde la incorporación al aula de mediaciones culturales (el *hmihipänts’edi* y la lengua hñähñu), habla de una modificación en la perspectiva de análisis en cuanto a la relación educación formal-comunidades indígenas. O sea que el análisis no se agota únicamente en buscar qué ha hecho la escuela institucional desde su inserción a la cultura local, y sobre todo, desde lo que habitualmente se ha dicho que puede hacer como mediadora en la aculturación e integración de las nuevas generaciones étnicas al entorno nacional, ni mucho menos en simple reproductora de modelos pedagógicos transpuestos de otros referentes epistémico-culturales a manera de “‘chatarra’ ideológica de las metrópolis” (Toffler y Toffler, 1993), ahora, de lo que se trata, es focalizar la mirada en lo que los pueblos indígenas pueden hacer con la escuela, esa institución europea que con toda su carga de ventajas y desventajas ya se tiene en la comunidad.

El escenario de reposición comunitaria en el aula, observado bajo la intermediación didáctica de un docente del mismo origen étnico a través de articular las prácticas culturales del pueblo hñähñu (*hmihipänts’edi* y la lengua hñähñu) con las prácticas escolares para abordar los conocimientos científicos curriculares, habla de otro nivel de apropiación, de una apropiación que “tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, 2005: 29); pues de esa manera, es como se llega a un nivel de apropiación que tiene que ver con la articulación de dos epistemologías a través de sus prácticas. Vistas las cosas de este modo, esa apropiación de una naturaleza asimétrica a favor de una de las culturas en contacto (la occidental) en el primer escenario, pasó a moverse dentro de un universo socioafectivo de reciprocidad, complementariedad y correspondencia llamado *hmihipänts’edi* (préstamo o intercambio simétrico de *nzaki* como sinónimo de

fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos), situación que vino a dinamizar y enriquecer las interacciones sociales entre los conglomerados étnicos en el escenario B, en tanto que “el equilibrio armónico del ecosistema requiere de la reciprocidad de las acciones y la complementariedad de los actores” (Estermann, citado por Bermúdez *et al.* 2005: 36).

Dentro de esta línea de análisis de lo que las comunidades pueden hacer con la cultura nacional, destaca el trabajo de Regina Martínez (2007) al hablar sobre el proceso de resignificación del pueblo hñähñu de Querétaro asentado en la zona urbana de Guadalajara. Ella propone que la resignificación cultural de los pueblos originarios en situación cotidiana de contacto en las urbes, es una estrategia de cambio social y cultural en los inicios del siglo XXI, lo cual lleva al establecimiento de nuevas relaciones de etnicidad ya que esto

Implica la conciliación de modelos culturales disímiles y más que un sincretismo al estilo de lo descrito por Nutini (2001), estamos ante una oscilación entre modelos: el urbano propio de la sociedad dominante y el indígena con el que llegan los otomíes a Guadalajara y que les permite mantenerse como miembros de una comunidad compacta y coherente desde un punto de vista significativo. (Martínez, 2007: 189).

En este orden, lo sucedido en los dos ambientes áulicos observados en la escuela telesecundaria de la comunidad hñähñu de Agua Limpia (*T'as'ye*), el escenario A y el B, permite deducir que se procesó un salto cualitativo del primero al segundo, pues el primero es la réplica de una apropiación de carácter asimétrica, colonizante y *etnófaga* (Díaz-Polanco 2006a). Si a esto se le agrega una historia de marginación, y a veces de franca discriminación padecida por sus antecesores al pasar por los espacios escolares ni siquiera multiculturalizados, aun con las limitantes de este concepto mencionadas por Rivera (2006), esto condicionó en gran medida esa propensión al escapismo psicoemocional para persistir en el “no estoy” ante los imperativos docentes de actividad conjunta. Esta escena fue muy común cuando uno de los docentes presionaba al grupo sobre el significado de un concepto académico, entonces, las alumnas ubicadas junto a la ventana sur del salón, fijaban la mirada sobre la cordillera ubicada frente a la escuela (“las enamoradas de la cordillera”), en donde, contrario al silencio sepulcral del aula, se representaba una sinfónica de cantos de gallos, cacareo de gallinas presumiendo haber puesto un huevo, ladridos de perros penderos, gritos y sonrisas de niños aun no escolarizados, y el trinar incesante de pájaros disfrutando el encanto del bosque; y para los y las que se ubicaban al centro del salón, formaban grupos compactos, como buscando quedar fuera del alcance de la mirada del o de la docente,

parapetados tras la coraza de la butaca, tal como el armadillo al encogerse dentro de su concha como estrategia defensiva ante la inminente amenaza del coyote. Estos alumnos, estaban seguros de no estar dentro del supuesto hipotético del “*alumno modelo*” valorado implícitamente por el Sistema Educativo Nacional, por lo que reforzaban su actitud de renuencia participativa en los espacios de actividad conjunta, y de esa forma, se generaba una respuesta docente (frecuentemente hostil), pues “la forma de ‘ver’ o percibir a los alumnos minoritarios viene altamente mediatizado por el repetido metro de ‘alumno modelo’” (Jordan, 2002: 45).

Con ello, se quiere resaltar lo sucedido en el escenario bajo la dirección del docente con similares patrones culturales (tradiciones y lengua) con los del alumno. Pues al transferir una práctica cultural al aula, mediatizada por la lengua hñähñu, este docente reposicionó la comunidad en la escuela, inyectando confianza al grupo para procesar respuestas y productos académicos con otras categorías cualitativas, o sea que esto se originó en articulación con el contexto cultural, para de esa forma, generar un producto cognitivo más situado, ya que “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2006: 19). Esto mismo sucedió al usar analogías culturales como productos etnoepistémicos para clarificar conceptos académicos desde una estrategia de aproximación entre dos culturas (véase viñeta 16, apartado número 4.3.1.2.1.1.), permitiendo cadenas de respuestas verbales y no verbales ancladas en la comunión cosmovisional y comunicativa de los actores (profesor y alumnos), para de ese modo relacionar los problemas de la comunidad con los contenidos curriculares dentro de un espacio de relajación y afectividad (véase viñeta número 20, del apartado 4.3.1.2.1.2.).

En esa medida, se está ante un reposicionamiento de la comunidad en la escuela, o si es permitido retomar el constructo resignificación, trabajado por Regina Martínez (2007), entonces se puede hablar de una resignificación de las prácticas culturales simbióticas dentro de un espacio escolar. Esto se percibió en un primer escenario al oponerse el grupo de alumnos a esa relación hegemónica discursiva a través del silencio y la inacción, permitiendo el flujo del monólogo docente a través de un canal vacío de interactividad: “habla lo que quieras, yo no te escucho, ni estoy”. Esa estrategia resignificativa de carácter adaptativo y defensivo dentro del modelo de “alumno ideal” prescrito por un modelo educativo unisonante

a través de profesores no interculturalizados, fue transformado en otro escenario donde por mediación de las prácticas culturales fue posible la emergencia de otras categorías de interacción didácticas, o sea que a través de una intersubjetividad cultural se procesó una dinámica de reapropiación de la escuela por la comunidad y sus actores principales (profesor y alumnos). En ese sentido, en comunión con la propuesta de la autora citada, se puede hablar de una conciliación de prácticas culturales disímiles: los de tipo escolar propios de la cultura occidental, y las prácticas culturales del pueblo hñähñu (el *hmihipänts'edi* y la lengua hñähñu con toda su carga cosmovisional), para de ese modo resignificar el clima de aprendizaje en el aula y la forma de acceder a los conocimientos científicos-curriculares desde la articulación de dos epistemologías a través de sus prácticas, pues como dice Bermúdez *et al*; (2005: 28):

Mientras que desde nuestra visión occidental percibimos la naturaleza como objeto externo a nosotros y susceptible de ser conocida, medida, cuantificada y pesada. Donde las ciencias naturales se enseñan sin hombres y las ciencias sociales sin naturaleza, donde se otorga la primacía a la razón y en ese sentido la palabra escrita constituye la forma por excelencia para dar validez y seguridad, porque es a través de los conceptos que se construye la realidad y que se representa, dado que la realidad es lógica, lingüística y leíble. Para la visión indígena en cambio, la realidad es simbólica y está allí presente. 'El símbolo es la presentación de la realidad. No es solamente una representación conceptual sino una presencia vivencial en forma simbólica'.

La reposición de la comunidad en la escuela, por mediación de la cultura de sus principales actores (profesor y alumnos), entonces, posibilitó _reinterpretando las ideas de Rockwell(2005) y Martínez(2007)_ una resignificación y apropiación simétricas de los símbolos y conceptos presentes en un espacio áulico del pueblo hñähñu, para de ese modo reorientar este espacio hacia un ambiente de aprendizaje afectivo, significativo y entreculturalizado, en tanto se pudo crear un espacio capaz de “nombrar las relaciones políticas ‘entre’ sujetos distintos” (Corona, 2007: 13); esto, en un espacio público (la escuela) monocorde discursivamente, homogéneo en planes y programas, y además, monolítico en lo epistémico y filosófico. En este orden, la resignificación en un contexto de apropiación correlativa, atribuyó otros sentidos al acto de reconstruir el conocimiento generado históricamente por la humanidad dentro de un espacio creado por la revolución industrial, para de ese modo, posibilitar ese concepto de escolaridad como *acto migrante* que menciona Czarny (2007: 944), “en tanto que implica para todos los sujetos (no sólo para las comunidades indígenas), el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de

subjetividades _de tensión, confrontación, negociación, cercanía, distancia, etcétera_, diferenciadas de las prácticas de socialización iniciales o primarias”; proceso que para los pueblos originarios frecuentemente implica desencuentros socioculturales traumáticos (sobre el particular, ver apartado 5.1), pues es frecuente que su objetivo sea la búsqueda de una homogeneización cultural y se asuma como mecanismo de selectividad social dentro de un sistema productivo competitivo, eficientista, o sea, “una meta de las escuelas, como burocracias, es seleccionar a los estudiantes a quienes se les permitirá avanzar y tener oportunidades en el futuro, a partir de la certificación del fracaso de otros” (Rogoff, *et al.*, 2003: 95).

Un modelo educativo soportado desde las premisas culturales del pueblo hñähñu a través de sus prácticas, conceptualizadas éstas por la lengua, entonces, precisa de un alto sentido de los principios rectores éticos indígenas de la reciprocidad, la complementariedad y la correspondencia, conceptos éstos condensados en un solo término hñähñu: *hmihipänts’edi* (intercambio simétrico de *nzaki* como fuerza, energía, salud, vida, afecto, conocimientos) donde no se precisen de modelos ideales de alumno desde parámetros culturales supremacistas, sino desde un nuevo contexto histórico intersticial como tercer pilar de la inescapable mundialización que Dominique Wolton (2004: 83) llama convivencia cultural, situación que alude a “un concepto político, en el sentido de que administra apuestas de crisis, de conflicto. Traduce también en el hecho de que ya no hay culturas dominantes”. De este modo, se apuesta por un espacio epistémico híbrido eurocéntrico y hñähñu, donde al niño se le enseñe la cultura universal y al mismo tiempo, cuidar, proteger y venerar su entorno, y no destruirlo en aras de una racionalidad impuesta por una metanarrativa hegemónica (la modernidad), tal como lo menciona uno de los sabios y guardianes culturales hñähñu al preguntarle las razones por el cual se debe sacralizar a la montaña llevándole comida, flores, rezos y música:

Esto es para que la montaña no se olvide de nosotros, y que nos siga mandando la lluvia para que cuando preparemos nuestra milpa se asegure la cosecha, no te olvides que la montaña es la que nos manda la humedad y las nubes, en este sentido, es necesario reconocer que los cerros son benditos, son sagrados, pues sin ellos no somos nada, esto es lo mismo para el manantial o el ojo de agua, para que este ser sagrado nos siga regalando su agua, para que nunca se seque, porque imagínate, qué sería de nosotros si algún día se llegaran a secar todos los manantiales, o los ríos, o todos los lugares donde hay agua, qué sería de nosotros... (Diálogo en lengua hñähñu con el Señor Vicente González, Nicolás Flores, Hidalgo, 4 de julio de 2008; traducido al español por el autor).

Algo parecido ya había dicho otro gran sabio de la Norteamérica indígena al defender sus tierras ante la ambición mercantil occidental: “Nosotros somos parte de la tierra. Y la tierra es parte de nosotros [...] Enseñen a sus hijos lo que los nuestros ya saben: que la tierra es nuestra madre. Lo que la tierra padezca será padecido por sus hijos. Cuando los hombres escupen al suelo se escupen ellos mismos” (Carta del jefe piel roja de Seattle, como respuesta a la petición de compra de sus tierras, en 1854; 1983: 125 y 127).

Este proceso relacional simétrico a través de un pacto de *hmihints’edi* con el contexto social y ecosistémico, de una forma o de otra, es una realidad en la región del presente estudio, al manifestarse a través de la entrega de parte de la mismidad al semejante y al entorno: el descanso al caminante, “un taco” al prójimo en la fiesta o en el trabajo de la milpa, o si las condiciones de pobreza son muy lacerantes, se ofrece “un jarro de agua”, porque el agua lo da Dios, por eso el que lo niegue o lo venda, será castigado severamente por *zi dada* (Dios), pues se considera vital cubrir esta necesidad antes que cualquier otra cosa, “ya que el ofrecer un taco al prójimo es sinónimo de proveerle parte de mi *nzaki*, o sea, parte de mi energía, salud y vida a la otra persona, porque en la medida que yo aseguro la vida de mi prójimo, me aseguro también mi propia vida” (Diálogo en hñähñu con Doña Margarita Santos, anciana de 90 años, Santa Cruz, Municipio de Nicolás Flores, Hidalgo; 21 de febrero de 2008).

Las pretensiones de este intento por resignificar la educación occidental en esta comunidad desde los presupuestos éticos del pueblo hñähñu, para de esa manera generar un clima de aprendizaje más interculturalizado y afectivo, son reafirmadas por la conseja de estos ancianos, la cual coincide en gran medida con la propuesta de Fonet-Betancourt citado por Bartolomé (2006: 126), al cuestionar la barbarie civilizatoria que ha desencadenado la modernidad occidental:

Ante este panorama desolador, el autor propone la necesidad de responder alternativamente a la civilización (occidental), acudiendo al recurso de la diversidad cultural que permite acceder a otras visiones posibles del mundo. Así, señala, parafraseando a Ortega y Gasset, que la ‘opción ética liberadora en el conflicto de tradiciones supone la convicción del sujeto que reconoce que ‘él es él y el otro; y que si no se salva el otro, no se salva él’.

Las palabras omniscientes de estos sabios (El gran Jefe Piel Roja de Seattle, Don Vicente González, Doña Margarita Santos y Fonet-Betancour) pertenecientes a dos culturas distantes

la indígena y la occidental están ahí, toca ahora a los educadores hacer confluír estas dos visiones en torno a una utopía pedagógica que materialice ese diálogo de saberes (como diálogo de prácticas) dentro de un contexto global como performance cultural escindido, fraccionado, herido, y de ese modo, humanizar lo más posible a esa modernidad deshumanizada por la vacuidad axiológica del mercado; porque como dice Panikkar (2006b: 141) al hablar del amor y la paz interculturales: “Cualquier aproximación sin amor a otra cultura es una violación a otra cultura”.

Así, el pueblo hñähñu a través de sus modelos relacionales con el universo, como portador de una cultura para muchos premoderna en pleno siglo XXI, nos sigue enseñando que sus prácticas cosmológicas como expresión de colaboración y sinergias comunitarias a través del intercambio simétrico del *nzaki* (fuerza, energía, vida, afecto, conocimientos), pueden ser la expresión más genuina del humanismo solidario en un mar embravecido de egoísmos y esencialismos fundamentalistas entre personas, naciones y razas del presente. Por lo tanto, hay que recordarle a esa modernidad excluyente que “la revolución francesa fue la revolución de la libertad; la revolución rusa de 1917 fue la revolución de la igualdad” (Semo, 1991: 220), entonces, la que ahora necesitamos, es la revolución de la solidaridad y la reciprocidad entre una humanidad vulnerizada por lo más agresivo de esa modernidad, y el *hmihipänts’edi* del pueblo hñähñu, todavía nos puede enseñar mucho.

6.1. Interrogantes que se abren a partir del presente estudio.

La conclusión de un trabajo de investigación, no es más que el inicio de una cadena de intentos por generar respuestas ante dudas, problemas y supuestos presentados en el transcurso del mismo. De ese modo, el presente trabajo, en su fase de análisis teórico-conceptual, de recolección de datos en el campo al ser observadas las prácticas culturales en la comunidad y las prácticas escolares en el aula, así como en su etapa de análisis e interpretación de la información, hicieron surgir interrogantes para las cuales podrían ser respondidas en futuros estudios. Tales estudios a partir de lo analizado en el presente trabajo, podrían bordear las siguientes preguntas:

-¿Cómo pueden las prácticas culturales como fondos de conocimientos (Moll, Tapia y Whitmore, 1993) de las comunidades –étnicas y mestizas- generar ambientes de aprendizajes propicios para lograr aprendizajes significativos?

¿Cómo se pueden relacionar las formas de instrucción y de aprendizaje comunitarios con los métodos instruccionales escolares para posibilitar una escuela más interculturalizada?

¿Qué papel juegan las lenguas originarias en la escuela intercultural para la creación de zonas de desarrollo próximo como facilitadoras de aprendizajes en contextos en condiciones de contacto intercultural?

¿De qué modos puede la educación formal compaginar los estilos culturales de aprendizajes con los estilos escolares de enseñanza en contextos bajo situaciones de diversidad cultural?

¿Cómo pueden las cosmovisiones indígenas incluirse en las prácticas institucionales para constituirse como mediadoras pedagógicas?

¿Qué peso juega la historia del pueblo hñähñu en ese ambiente de autoexclusión observado en el presente trabajo a través del persistente “no estoy” por parte del alumno ante los imperativos de actividad conjunta por parte del profesor mestizo?

¿Cómo puede el presente estudio contribuir a crear una educación más interculturalizada en la presente región hñähñu, para de ese modo forjar una conciencia étnica ante los embates del monoculturalismo occidental?

¿Qué papel juega la ausencia de una educación intercultural en los bajos aprovechamientos que obtiene la modalidad de educación telesecundaria (Santos, 2001 INEE, 2007), en tanto que esta modalidad educativa –según el presente estudio- se ubica preferentemente en contextos indígenas?

¿De qué modos las escuelas formadoras de docentes pueden aprovechar las prácticas culturales étnicas para potenciar sus procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas de nivel básico?

ANEXO NUMERO 1

DEFINICIÓN DE CÓDIGOS

Después de la definición de cada código, irá apareciendo uno o dos ejemplos en forma de viñetas. Sin embargo, cuando este código en específico aparezca en el contexto de interacción donde sucede en forma de diálogo extenso, para evitar confusiones será subrayado, pero cuando se trate de diálogos en lengua hñahñu, entonces irá en cursivas.

Profesor:

-Pregunta específica (Pesp.): es cuando el profesor hace una pregunta a alguno de los alumnos en especial sobre una temática que se esté tocando en la clase.

Viñeta 1

Mo: Y prosperidad. Entonces ya tenemos la secuencia que trata sobre la globalización, y la sesión... ¿quién me dice qué significa la palabra “sesión”.

Mo: Ante 3 segundos de silencio se dirige a una alumna. María, qué significa, sabes algo de eso, ahí dice esa palabra en tu libro. ¿No les han dicho qué significa la palabra sesión_?

Amnos: ¡No!

-Pregunta de finalidad (Pfin): es cuando el profesor realiza una pregunta, y cuando esta hace referencia a la aplicación de algún reglamento, algunas leyes o al objetivo de un proceso.

Viñeta 2

Anno (Carlos): La deforestación.

Mo: De veras, y es un problema muy penado. A ver, Fulgencio, ¿si sabes qué es deforestación?

Anno (Fulgencio): Sí

Mo: A ver explícales.

Anno (Fulgencio): Cuando cortan la leña.

Mo: Sí. Y si saben por qué es malo eso ¿verdad?.

Amnos: Sí

-Pregunta de definición (Pdef): en este caso el profesor busca conocer de entre el alumnado del grupo el significado preciso de un concepto, sea desde el punto de vista del mismo docente, o desde la descripción de un texto.

Viñeta 3

Ma: ¿cumplirlo y respetarlo ¿No? En este caso va a ser escrito porque va a estar plasmada en algo, por eso va a ser escrita ¡mmm! El objetivo es que se respete ¿sí?

En este caso debe de ser justa, de la palabra Justicia. Nosotros ya habíamos visto qué es lo justo. En primero ya lo vimos ¿Qué es Justicia? ¿Se acuerdan lo que vimos en el diccionario?

-Pregunta retórica (Pret): en este caso el profesor lanza una pregunta general al grupo de una naturaleza por lo general muy vaga, y que con frecuencia no espera una respuesta de los alumnos.

Viñeta 4

Mo: El grupo de segundo grado se encuentra distribuido en el salón. Los alumnos están estáticos y no hacen ruido, en espera de la intervención de la maestra.

Ma: -Anteriormente ustedes saben que pasó algo, cuando no vinieron sus compañeros. Tuvieron que ir a Nicolás Flores y otras cosas más ¿si se acuerdan? ¿o no? .

Amnos: Nadie responde nada.

Pregunta de sí o no (PSN): Aquí el profesor se caracteriza porque hace preguntas que requieren una respuesta cerrada de parte de los alumnos con un sí o no.

Viñeta 5

Mo: ¿Qué paisaje les traen buenos recuerdos y qué...? “El que tenga muchos animalitos y que tengan muchos arbolitos” _Los alumnos ríen nerviosamente y se miran unos a otros_ ¡No, esto no va así, corrígelo!_ Sigue leyendo las preguntas del libro buscando darse a entender: ¿qué país te gustaría visitar? Aquí mismo, en la

Ciénega, o en Nicolás Flores ¿Cómo sería el paisaje que encontrarías?...: los árboles, las vacas...

Mo: A ver ¿no les gustaría visitar Estados Unidos, Canadá, Brasil, Argentina, Chile? .

Amnos: ¡Nooo!

Amna: ¡Yo sí!

-Pregunta de contenido (Pcont): aquí el profesor hace la pregunta al grupo haciendo referencia al contenido de un concepto de la sesión tratada, de un reglamento, o de un tema de la clase.

Viñeta 6

Ma: -En ese caso, nosotros como sociedad, la justicia ha impuesto algunas soluciones, pero, esas sanciones ¿son las mismas para un adolescente que para un adulto?_

Amnos: Silencio

Ma: _Para eso se crea la ley para los adolescentes. Para empezar, ¿qué es una ley o un reglamento? Por eso vamos a tener un reglamento del salón. En este caso, ¿para qué establecer este reglamento, o las leyes? ¿Para qué este reglamento? .

Amno: _Para..._ Un alumno intenta responder algo, pero con una voz poco audible, como procurando no ser escuchado por la maestra.

-Pregunta general (Pgral): en estas situaciones el profesor lanza la pregunta en general para todo el grupo de alumnos, como buscando obtener una respuesta de cualquiera de ellos.

Viñeta 7

Mo: -¿Si saben a qué se debe eso?-

Amno: No

Mo: se debe a un problema que se llama desnutrición. ¿Cómo ven el camino que llega aquí en Agua Limpia y la Ciénega?

Amno: mal

-Pregunta de aplicación (Papli): bajo estas condiciones el docente lanza su pregunta al grupo como buscando conocer las consecuencias de una ley, de un reglamento, o de una acción que conlleve el proceso.

Viñeta 8

O sea, como un equilibrio, que “es tomar lo de cada quien, en este caso y dar a cada quien lo que le pertenece”, pues tenemos que ver que todas las personas son iguales en este caso ¡aja! (al decir esto, mira al grupo como buscando una respuesta afirmativa a su proposición). En esta ley del adolescente, una cosa es lo que marca para un adolescente, y otra para otro, o sea no es lo mismo del caso de un adolescente de 11 años que uno de 24 años ¿no? Va a establecer los márgenes de edad en los cuales va a estar encuadrada esta ley. Vamos a ver quién va a ser la víctima, quién incumple un crédito, o de algo que ustedes hagan mal. Y, qué tienen como derecho los adolescentes que no respeten una ley, y qué tipo de sanciones van a tener en este caso cuando no respeten una ley. Por ejemplo, ¿qué pasa cuando ustedes están violando una ley o un reglamento? .

-Pregunta de reconocimiento (Pdrecon): Esta pregunta es cuando el profesor pide a algún alumno recordar alguna información de alguna de las anteriores sesiones.

Viñeta 9

Mo: Entonces, argumentos en contra de Micahel Chussodovsky, dice que con la globalización los países se hacen más pobres, y Johan Norberg dice que los hace más ricos. Ahora, en otro artículo que por ahí vimos, a ver si se acuerdan, ¿a qué países hace más ricos, la globalización, a los países que ya de por sí están ricos o a los países pobres.

Amna (Alfonsa): a los países ricos.

-Pregunta de aclaración (Pacla): En esta pregunta es cuando el profesor pide a algunos de los alumnos aclarar el sentido de alguna expresión, de alguna pregunta o duda.

Viñeta 10

Mo: _bueno, vamos a poner lo que dice Carlos_, y procede anotar la frase dicha por el alumno. _Falta de recursos económicos, y también, dice Lulú, falta de escuelas. Falta de recursos económicos, y Lulú dice falta de... ¿falta de escuelas, Lulú, o falta de buenas escuelas?_ . Voltea hacia la alumna para pedirle aclare el sentido de su pregunta. _Porque sí hay escuelas ¿verdad? Pero no sé si las podemos calificar como buenas escuelas.

Amna (Lulú): falta de buenas escuelas.

-Expresión enhñähñu (Exprehñ.): Esta situación se produce cuando el docente emite una expresión o un diálogo en la lengua local; algunas veces a iniciativa propia, y otras, como resultado de alguna pregunta de los alumnos en la misma lengua.

Viñeta 11

Amna (Mireya): ¿cuándo nos lleva?

Mo: Necesitas juntar para el avión, porque está muy lejos.

Amna (Mireya): eeh, *mejo nu'mu hinä* (entonces mejor no).

Mo: *Mejo hinä*, bueno si no hay mucha necesidad para qué sales de tu comunidad...

Amna (Mireya): *un'mu hingä ma bu* (entonces no voy a ningún lado).

Amnos: (se oyen risas y carcajadas del grupo, celebrando las ocurrencias de una de las alumnas más joviales y alegres en lengua hñähñu).

-Explicación (Exp): En este evento es cuando el docente explica o aclara al grupo de alumnos sobre un contenido temático de la clase, o sobre alguna actividad referida al mismo proceso.

Viñeta 12

Mo: - Problemas, por ejemplo, en Nicolás Flores, es el desempleo, o sea que no hay trabajo. Otro problema que hay allá, es que faltan hospitales bueno sí hay ese servicio pero es muy malo, porque a veces hay doctores y a veces no, entonces la gente tiene que ir hasta Ixmiquilpan. Otro problema que se da mucho es la migración ¿Si saben qué es la emigración o migración?-

Amnos: Sí

Mo: ¿Qué es?

Amnos: Cuando la gente se va a otro lugar.

Amnos: (otros): Cuando se van a buscar trabajo a otra parte.

Mo: Sí, cuando la persona se va a otro lugar a buscar trabajo, a vivir. Yo, por ejemplo emigré de mi pueblo hace años, porque no había para estudiar ni la secundaria; y me tuve que ir. Eso es emigrar. Otra cosa o problema que hay en Nicolás Flores es la baja producción en la agricultura. Entonces, así como estos problemas, hay muchos. Por ejemplo, los que trabajan aquí en el campo, ustedes creen que ganan bien o mal, poco o mucho.

Amnos: poco, porque ganan \$ 60.⁰⁰ (sesenta pesos) al día.

-Contrasta (Contras.): En este caso el docente, dentro de su secuencia de explicación trata de comparar una situación real con una situación hipotética; o también, es cuando confronta dos posiciones teóricas plasmadas en los contenidos escolares. Lo anterior es que el alumno tenga dos referentes desde donde pueda construir su perspectiva y no una presentación parcial de un fenómeno o proceso.

Viñeta 13

Mo: Entonces, esas preguntas y respuestas las vamos a escribir aquí en un cartel, porque estas mismas las podemos ocupar para relacionarlas con los temas de otras asignaturas, en otras clases.

Mo: Bien. Este, vamos a darle una revisada en la página 113. Hay un cuadrito, que dice: “La globalización a debate”, y luego “Argumentos en contra de la globalización”, y “Argumentos a favor de la globalización”. Bien, así rapidito, chequen ese cuadro que tienen ahí en su libro, ya no lo tienen que hacer. Porque al terminar la lectura, de la lección de hoy, vamos a debatir esos puntos a favor y en contra, o sea que ese cuadro lo vamos a trabajar tanto con la lectura del texto, como de las preguntas que sacaron de los problemas que dijimos existen en Agua Limpia.

Anna (Olga): Maestro, me da permiso de pasar

-Corrige (Corr): Aquí el profesor corrige verbalmente alguna respuesta incorrecta que algún alumno haya emitido verbalmente, o cuando observa que la respuesta escrita en la libreta, producto de una actividad, no es la correcta.

Viñeta 14

Mo: Acercándose al grupo de alumnos ubicados a un lado de la puerta, el maestro procede a enumerarlos.

Ma: uno, dos, tres, ante la cercanía del docente, el alumno que sería el número 4, responde tres ¡No! ¡cuatro! corrige la maestra con signos de alteración.

-Relaciona (Relac): En este caso el profesor busca relacionar una situación cotidiana del alumno, con otra, que por lo general es de un contenido escolar.

Viñeta 15

Mo: Bueno, Japón, es uno de los países más ricos del mundo.

Amna (María): Inglaterra.

Mo: Inglaterra, también es muy rico.

Amno (Joel): España

Mo: España, no es de los más ricos, pero está entre los medianos. Pueden ser como ocho los países ricos, nada más son como ocho. Dice Micael Chossudovsky que la globalización, a los países pobres los hace más pobres. Y creo que aquí está de acuerdo con los problemas que ustedes mencionaron. A ver, por qué no pongo una lista de países pobres, porque nunca acabaría de anotarlos, pues son muchísimos. Entre ellos pondríamos a México.

Amno (Carlos): África.

Mo: México, y todos los países que están en África que son como 40 países.

-Contextualiza (Context.): Aquí el profesor busca que el transcurso de su explicación, esta se acerque más a la realidad de la comunidad o al contexto cotidiano donde vive el niño.

Viñeta 16

Mo: Bien. Este dice que la globalización hace más pobres tanto a la gente como a los países. ¿Y Johan Norbert, qué dice?

Amno (Carlos): Que los hace más ricos.

Mo: Que los hace más ricos, ¿verdad? Que los hace más ricos y prósperos. Vamos a ver si de veras. Para ello, van a utilizar el esquemita que tienen ahí en su libro. Y ahí van a anotar los argumentos en contra y a favor de la globalización que manejan los autores que hemos leído; pero, apoyándonos desde los problemas que ustedes mismos mencionaron que existen en Agua Limpia y la Ciénega, como para ver quién de esos autores dice la verdad, pues no se trata de creerles nadamás porque sí. Pues si uno dice que con la globalización los países se hacen más ricos, y aquí no tenemos empleos, hay pobreza, no hay buenos servicios, y la gente tiene que irse lejos para ganarse la vida, pues quién le va a creer ¿verdad?

Amnos: Sí

-Amenaza (Ame): En este caso, el maestro busca una situación de represión en contra del alumno como consecuencia de su negativa de participar en una clase, o de ser copartícipe de una actividad escolar.

Viñeta 17

Mo: ¡Ya, esta bien! como dándose por vencido ante la fortaleza silente de los alumnos. Aún así, volvió a la carga con su pregunta encarando al grupo con la mirada: ¡Qué máas, qué más!, barriendo con la mirada al grupo inmóvil desde sus lugares. Ya enojado, se dirige a una alumna que no estaba en su butaca asignada ¡eeh chenchá, pásate para ca'! ¡Apúrate Joel, apúrate que vas a pasar al frente! señala amenazante a uno de los alumnos más callados del grupo. A ver, María ¿ya acabaste?
Amna: Ya mero.

-Se altera (Seal): en estos casos el profesor demuestra un estado de enojo ante una situación de baja participación del grupo, provocado por una respuesta inadecuada a una de sus preguntas, o un comportamiento no propio del clima escolar.

Viñeta 18

A ver, María, ¿ya acabaste?

Amna: ya mero.

Mo: ¡Apúrate! Después de unos segundos, se pone a contar las páginas de un libro de la biblioteca escolar: uno, dos, tres, cuatro... Uno de los alumnos cercanos interrumpió con la mano a otro que estaba escribiendo en su cuaderno. En eso se cae un portalápiz al piso, produciendo un ruido molesto ¡aah, ustedes se parecen a mi hijo! ¡no pasa un rato sin que esté jodiendo! .

-Organiza equipos (OE): En estos casos el docente se aboca a organizar los equipos para el trabajo didáctico, bien puede suceder al inicio de la sesión o en el transcurso de ella.

Viñeta 19

Ma: A ver, todos los unos, de éste lado señala un extremo del salón, los dos, de éste lado, y los tres, de éste lado, y los cuatro, para acá. A ver todos los que les tocó el número uno, quiénes son, a ver levanten la mano. Se pasan de ese lado-. Los demás alumnos se miran confundidos, y no aciertan responder sobre qué número les tocó a cada cuál, entonces la maestra ya exaltada los unos, ¡¡quiénes son!! (levantando la voz) ¿no que tú Valeria? ¿Quiénes son? ¿no más ustedes dos? ¿y tú, Fidel? ¿quién más? ¿ya nadie? Los del número dos ¿quiénes son? tres alumnos levantan la mano ¡los tres! ¿quién más es tres? Ante esa confusión, unos niños y niñas van de un extremo a otro del salón buscando ubicar su equipo. ¡Y tú, Jesús!

-Instrucciones (intr.): En este caso el profesor busca explicitar la forma de realizar una actividad en el transcurso de la sesión, casi siempre sucede al inicio de la misma, aunque a veces también se presenta en el transcurso de ella.

Viñeta 20

Es una información que viene en tres partes. En este caso es donde va a venir la información sobre las leyes del Estado de Hidalgo. Por eso me van a formar tres equipos ¿sí? A cada equipo le voy a dar una hojita de estas (muestra el tríptico al grupo). Y lo vamos hacer en tamaño grande, en cartulina, o en una hoja de esas grandes, ustedes lo van hacer de acuerdo a sus ideas. ¡Orale! ¡tres equipos! ¿procede contar el número de alumnos presentes en la clase ese día. Bien, tres equipos de 4 personas ¿sí?

Amnos: todos permanecen en silencio, nadie se mueve de su lugar.

-Increpa (Incre): Estas situaciones aparecen cuando el docente, ante una conducta inadecuada de los alumnos hace frente a la situación de una forma poco diplomática.

Viñeta 21

Mo: ¡Ya, esta bien!_ como dándose por vencido ante la fortaleza silente de los alumnos. Aún así, volvió a la carga con su pregunta encarando al grupo con la mirada: ¡Qué máaaas, qué más! , barriendo con la mirada al grupo inmóvil desde sus lugares. Ya enojado, se dirige a una alumna que no estaba en su butaca asignada _jeeh chenchá, pásate para ca'! ¡Apúrate Joel, apúrate que vas a pasar al frente! señala amenazante a uno de los alumnos mas callados del grupo. A ver, María, ¿ya acabaste?

-Autorresponde (Aotoresp.): En este caso es cuando el docente lanza una pregunta ya sea de tipo específica o general, y ante la no respuesta de los alumnos, se ve en la necesidad de responderla él mismo.

Viñeta 22

Mo ¿Qué es un paisaje, María?

Amna: responde algo inaudible, por lo que el maestro sigue insistiendo con la misma pregunta;

Ahora para otra alumna. Olga, ¿qué es un paisaje? Tampoco responde, pues sólo se le queda mirando al maestro. En tanto, en el grupo se percibe un silencio absoluto, y éste solo es interrumpido por los insistentes ladridos de los perros, el cantar de los gallos y las aves de las casas, así como de las aves silvestres del bosque que rodea las inmediaciones de la escuela. Ante el hermetismo total del grupo el mismo docente se responde su propia pregunta,

Mo: Es la forma de cómo ven las cosas ¿no? .

Pero ni esta respuesta a su monólogo logra establecer interacción con el grupo,

-Enumera (Enum): Aquí se observa que el docente va enumerando a los miembros del grupo, muchas veces con el objeto de ir organizando equipos para el abordaje de las actividades escolares.

Viñeta 24

Acercándose al grupo de alumnos ubicados a un lado de la puerta, el maestro procede a enumerarlos.

Ma: uno, dos, tres, ante la cercanía del docente, el alumno que sería el número 4, responde tres ¡No! ¡cuatro! corrige la maestra con signos de alteración.

-Designa espacios a equipos (D.EspEq.): Aquí sobre sale el que el docente designa un espacio en particular a cada grupo de alumnos en el salón, o sea una forma de distribución espacial.

Viñeta 25

Ma: A ver, todos los unos, de éste lado señala un extremo del salón, los dos, de éste lado, y los tres, de éste lado, y los cuatro, para acá. A ver todos los que les tocó el número uno, quiénes son, a ver levanten la mano. Se pasan de ese lado-. Los demás alumnos se miran confundidos, y no aciertan responder sobre qué número les tocó a cada cuál, entonces la maestra ya exaltada los unos, ¡¡quiénes son!! (levantando la voz) ¿no que tú Valeria? ¿Quiénes son? ¿no más ustedes dos? ¿y tú, Fidel? ¿quién más? ¿ya nadie? Los del número dos ¿quiénes son? _tres alumnos levantan la mano_ ¡los tres! ¿quién más es tres? Ante esa confusión, unos niños y niñas van de un extremo a otro del salón buscando ubicar su equipo._ ¡Y tú, Jesús!_

-Reafirma (Reaf): Aquí el profesor, es cuando ante la respuesta de algún alumno, repite o reafirma esa respuesta, como buscando dar una aprobación sobre lo dicho por el alumno.

Viñeta 26

Mo: Pues sí, son los que se quedan a sufrir, dice Mireya, porque ya no habría quién les daría de comer. Comerán ahí cuando haya.

¿Qué más le faltará a los niños?

Amna: de vestir

Mo: de vestir, porque les faltaría ropa. ¿qué más?

Amna: de vivir

-Anima (Ama): En este caso el docente infunde confianza a través de expresiones verbales a los niños para que continúen con determinada actividad.

Viñeta 27

Es una información que viene en tres partes. En este caso es donde va a venir la información sobre las leyes del Estado de Hidalgo. Por eso me van a formar tres equipos ¿sí? A cada equipo le voy a dar una hojita de estas (muestra el tríptico al grupo). Y lo vamos hacer en tamaño grande, en cartulina, o en una hoja de esas grandes, ustedes lo van hacer de acuerdo a sus ideas. ¡Orale! ¡tres equipos! _procede contar el número de alumnos presentes en la clase ese día. Bien, tres equipos de 4 personas ¿sí? _.

-Argumenta (Arg): Es cuando el profesor busca explicar un procedimiento, forma de actividad o explicitación de un contenido, de una sesión.

Viñeta 28

Mo: Si quieres dámela, ¿tú ya la tienes?

Amna (Mireya): pero no la hemos contestado.

Mo: No, ahorita no hay que contestarlas, sino hasta que leamos el texto del libro.

Amna (Mireya): ¿No?

Mo: No, ya después la contestamos.

Amna (Mireya): -¿Por qué las personas de Agua Limpia emigran a los Estados Unidos?

Mo: -Bien, entonces está muy bien planteada la pregunta que le tocó al equipo de Mireya_. Y procede el maestro o investigador a anotar la pregunta en el pizarrón_. Aquí está la pregunta, vayan anotándola todos en su cuaderno, para luego analizarla entre todos. ¿Alguien le tocó lo de los bajos sueldos_?

Amno (Carlos): Sí

-Ejemplifica (Ejem): El docente, en estos casos, cuando está explicando un contenido temático busca ejemplos claros y accesibles para que el alumno lo entienda y lo comprenda con más claridad.

Viñeta 29

Mo: Otro problema que se da mucho es la migración ¿Si saben qué es la emigración o migración?-

Amnos: Sí

Mo: ¿Qué es?

Amnos: Cuando la gente se va a otro lugar.

Amnos: (otros): Cuando se van a buscar trabajo a otra parte.

Mo: Sí, cuando la persona se va a otro lugar a buscar trabajo, a vivir. Yo, por ejemplo emigré de mi pueblo hace años, porque no había para estudiar ni la secundaria; y me tuve que ir. Eso es emigrar. Otra cosa o problema que hay en Nicolás Flores es la baja producción en la agricultura. Entonces, así como estos problemas, hay muchos. Por ejemplo, los que trabajan aquí en el campo, ustedes creen que ganan bien o mal, poco o mucho.

-Lectura de texto (Ltex): Es cuando el maestro se pone a leer un texto, una parte de él, o de algún texto para reforzar las actividades. Esto puede ser al inicio o en el transcurso de la sesión.

Viñeta 30

Mo: Se llama... ¡Bueno, bueno yo no tengo que responderles sus preguntas; Al decir esto, forzó una sonrisa en busca de enfriar el ambiente propiciado por las fallidas preguntas lanzadas al grupo.

Después de esto, procedió darle lectura al texto que traía entre las manos (15 poetas del mundo náhuatl), proceso que duró 16 minutos, tiempo durante el cual el grupo permaneció callado e inmóvil, hasta que decidió que siguiera la lectura una de las alumnas.

Mo: A ver, Olga.

Esta alumna leyó durante 7 minutos.

-Resignación (Resign): Estas situaciones se presentan cuando el docente siente un estado de indefensión ante la poca participación del grupo, generalmente después de haber agotado intentos de hacerlo partícipe, pudiendo ser actividades varias, o a través de preguntas u otras expresiones verbales.

Viñeta 31

Mo ¿Cómo creen que sea Canadá o Argentina? Al decir esto, mira al grupo con ansiedad. Más al no obtener respuesta, dirige la pregunta hacia una alumna parapetada en su esquina: -chencha-

Amna: mande levantando nerviosamente la mirada hacia el maestro, pues la tenía fija hacia el piso junto a su butaca. Salvo esta breve respuesta, después de 20 segundos solo obtuvo silencio de la aludida. En dicho espacio de tiempo, pareciera que los elementos del entorno (pájaros, gallos, perros, chicharras y el viento al mecer los árboles del bosque) eran los únicos que salían al rescate del trance difícil a que eran sometidos los alumnos con aquellas preguntas. El maestro por su parte, a esas alturas

se le notaba desesperado y tenso, los pómulos rojizos (por ser de piel blanca), se movían de un lado a otro del salón con la mirada fija al grupo.

Mo: ¡Ya, esta bien! como dándose por vencido ante la fortaleza silente de los alumnos. Aún así, volvió a la carga con su pregunta encarando al grupo con la mirada: ¡Qué máaaas, qué más!,

-Aclara (Acla): Aquí el docente procede a dilucidar un concepto, procedimiento o algún contenido temático para llevar a buen término los objetivos de una sesión; pero también cuando busca aclarar la duda o pregunta de algún alumno sobre un contenido temático o procedimiento para ejecutar una actividad.

Viñeta 32

Mo: para empezar (y procede a leer el subtítulo introductorio de la sesión no. 1: 24 poetas latinoamericanos”, de Español 2º grado). Ahora ustedes contéstenme:

¿Qué país real o imaginario les gustaría visitar?

¿Cómo sería el paisaje que encontraron ahí?

- ¿Qué paisajes les traen buenos recuerdos y...?

Bien, contesten eso

Amnos: ¿En el cuaderno?

Mo: Sí. En el cuaderno.

Amno: comenta algo

-Solicita respuesta de confirmación (SRconf): Esta situación se presenta cuando el maestro ha lanzado una pregunta ya sea de tipo específica o general, y pide le confirmen si se ha entendido la pregunta o un determinado contenido.

Viñeta 33

Ante el hermetismo total del grupo el mismo docente se responde su propia pregunta, Mo: Es la forma de cómo ven las cosas ¿no?_ .

Pero ni esta respuesta a su monólogo logra establecer interacción con el grupo,

Por lo que encarando al grupo con la mirada, les dice alzando la voz -¡si o no!-, dirigiéndose al grupo en busca de asentimiento de su afirmación, pero tampoco obtiene respuesta alguna.

-Usa analogías (Uanal): Este evento se presenta cuando el docente está explicando un concepto, generalmente de tipo académico, y busca por todos los medios que en el alumno sea comprendido a través de ejemplos muy claros que puedan existir en la comunidad, o en el contexto más cercano e inmediato al alumno.

Viñeta 34

Mo: -Debate, es discusión-.

Amna (Mireya): -discusión-.

Mo: -Un debate entre dos personas, es que discuten sobre algo-.

Amna (Mireya): -¿Y excursión?-

Mo: -Excursión es salir de paseo_. La interacción dialógica maestro-alumno es acompañada por el canto incesante de los gallos de las casas alrededor de la escuela telesecundaria.

-Usa analogías culturales (UanalC): Esta situación se presenta cuando el docente busca explicar un concepto académico, para lo cual utiliza algunos elementos, rasgos o expresiones de la cultura local para que el alumno lo comprenda mejor.

Viñeta 35

Mo: Sí. A ver, consideran que hemos visto lo suficiente de la problemática de esta comunidad ¿O, nos falta algo?

Amno (Gilberto): No

Mo: Ahora, de esos problemas, espero que entre todos y con la ayuda de todos, como en el *hmhipänts'edi*, de ahí puedan sacar algunas preguntas. Por ejemplo: de la invasión cultural, se pueden hacer algunas preguntas, como por ejemplo, esta : y procede escribir la interrogante en el pizarrón: ¿Por qué los jóvenes imitan otras modas?, esa puede ser una pregunta sobre la invasión cultural.

-Relajación (Relaj): Estos eventos se presentan cuando en el proceso del trabajo escolar surge un clima áulico relajado, de alegría, o un ambiente confortable, de tal forma que algunos de los alumnos, o incluso el docente, emiten algunas expresiones dialógicas, generalmente en la lengua hñähñu, suscitando un clima de alegría y relajación entre los alumnos.

Viñeta 36

Mo: Otra cosa, que no sé si aquí ya se esté dando, Gilberto, Fulgencio, allá Joel, no sé si han visto algo de esto. En Nicolás Flores, por ejemplo, a cada rato los alumnos del COBAEH hacen bailes y tardeadas, y ya no quieren hacerlos con huapangos, que porque ya son muy modernos, y por eso quieren pura música disco para que les toquen rap y que de rock, y otra música que parece que estuviera una peleadera de zorrillos y tlacuaches por el monte.

Amnos y amnas: se oyen risas, y más risas.

Mo: y luego otros muchachos por ahí que yo no sé si sean del COBAEH o no, que traen sus aretitos aquí y por acá, los pelos parados de la parte de media cabeza, porque por los lados andan todos pelones, hasta se parecen a los gallos enojados cuando quieren pelear.

Amnos, amnas: risas y risas por todo el salón, ¿si han visto eso?

Amnos: Sí.

Mo: *Shi gue Vale, te gui fashä ri mama* (y tú Valentina, ¿en qué ayudas a tu mamá?)

Amna(Valentina): *Nuga di pa ra 'ba'yo, nuga di fadi ma deti n' e ra ma t'äxi* (yo voy a pastorear, porque a mí me toca pastorear mis borregos y mis chivos).

Mo: *Hangu ya deti, ne hangu ya t'äxi gui fadi* (¿cuántos borregos y cuántos chivos pastoreas?)

Amna(Valentina): *'Rato ya t'äxi, ne goho ya deti* (son seis chivos y cuatro borregos).

Amna(Crecencia): *Ne ruta ko un'i* (no, son cinco, incluyéndote tú).

-Expresión racista (ExpreRac.): Es un evento que hace alusión a locuciones que el docente expresa para reafirmar su estatus no indígena, y por el contrario, hacer ver al (la) alumno(a) su condición de pertenencia étnica al pronunciar términos que lo (la) identifique con prototipos estigmatizantes hacia lo étnico y lo indígena, construidos estos por la etnofobia de la sociedad nacional a través de sus medios de comunicación.

Viñeta 37

Mo: A ver, Lulú, ¿Por qué crees tú que enciende un foco?

Amna: Por la corriente.

Mo: -No, Lulú, se ve que no has leído ¿verdad?- _Mira a una alumna y le dice: _A ver, Chenchá, ¿dónde es tu lugar?-

Amna: -Allá, donde está Olga_-

Señalando un lugar vacío, cercano a la ventana, casi junto a la puerta.

Mo: -A ver, “vente pa’ca tú Chenchá, a tu lugar”- ; al decirle esta frase a la alumna, adopta una voz como la de del personaje de la “India María” en las películas con esa clásica caricaturización racista hacia las etnias por los medios de comunicación comerciales. Esto, posiblemente porque en la comunidad, el español lo hablan en un tono propio de las personas que aún carecen de una adecuada fluidez para expresarse en ese idioma.

-Esencialismo pedagógico (EsePed.): es cuando el profesor al hacer una pregunta al grupo, obtiene una respuesta de los alumnos acorde a sus conocimientos previos, sin embargo, para el docente, tal respuesta es incorrecta, o sea, como buscando una definición precisa o una respuesta inequívoca a su interrogante según su particular concepción, y no desde las construcciones cognitivas del alumno.

Viñeta 38

Mo: _A ver Gilberto, lee el título de la secuencia, ¿Si tienen el libro?

Amno: _Sí, ¿Por qué enciende un foco?-. La frase apenas si es audible.

Mo: -No te escuché, ¿por qué qué?

Amno: -¿Por qué enciende un foco?-

Mo: “¿Por qué enciende un foco?” A ver allá. Julio, ¿por qué crees que enciende un foco?

Amno: El alumno aludido no contesta.

Mo: A ver, Lulú, ¿Por qué crees tú que enciende un foco?

Amna: Por la corriente.

Mo: -No, Lulú, se ve que no has leído ¿verdad?-

Alumno:

-No responde (NR): Estas situaciones se presentan cuando el profesor lanza una serie de preguntas de cualquier tipo que sea al grupo, o a alguien en específico, pero ni uno solo de los alumnos responde, o sea que como respuesta a las interrogantes del profesor se obtiene solo el silencio.

Viñeta 39

¿Qué es un paisaje?_ Pregunta dirigida al grupo. Al no recibir respuesta de ninguno, ahora dirige la pregunta a uno de los que menos establece interacciones comunicativas en el trabajo áulico

¿Qué es un paisaje, Joel?_ Silencio _¿Joel, qué entiendes por paisaje?_. Mira con insistencia al alumno durante unos segundos, pero el alumno sigue en total silencio _

¿Qué es un paisaje jóvenes?_ dirigiéndose a todo el grupo.

Nadie responde algo,

Por lo que ahora dirige la misma pregunta a una de las niñas que mejor habla el idioma español ¿Qué es un paisaje, María?

Amna: responde algo inaudible, por lo que el maestro sigue insistiendo con la misma pregunta; Ahora para otra alumna. Olga, ¿qué es un paisaje? Tampoco responde, pues sólo se le queda mirando al maestro. En tanto, en el grupo se percibe un silencio absoluto, y éste solo es interrumpido por los insistentes ladridos de los perros, el cantar de los gallos y las aves de las casas, así como de las aves silvestres del bosque que rodea las inmediaciones de la escuela.

Ante el hermetismo total del grupo el mismo docente se responde su propia pregunta, Es la forma de cómo ven las cosas ¿no? .

Pero ni esta respuesta a su monólogo logra establecer interacción con el grupo,

Por lo que encarando al grupo con la mirada, les dice alzando la voz ¿sí o no?, dirigiéndose al grupo en busca de asentimiento de su afirmación, pero tampoco obtiene respuesta alguna.

Ya rendido ante el muro de silencio del grupo, les dice a los alumnos –contesten esto, pues, si o no–,

-Responde (Res): En estos casos es cuando el alumno responde a las interrogantes del profesor, incluso después de que se hace una pregunta y ellos pueden responder dos o tres respuestas sucesivas.

Viñeta 40

Mo: -A ver, los que están allá atrás (un equipo que está trabajando al fondo del salón), a ver ayúdenme, de estos problemas que están aquí, en el cartel, que ustedes propusieron, cuál o cuáles de estos estarán presentes aquí en la comunidad de Agua Limpia...

Amno (Miguel): Todos.

Mo: Pero, díganme uno de los que están presentes con más fuerza o que afecta con más fuerza esta comunidad.

Amno (Carlos): La invasión cultural.

Mo: -Dice Carlos, que invasión cultural; entonces ponemos, número 1: invasión cultural. ¡Sale!. Y qué pondríamos en el número 2, qué problemática de estas de la lista de problemáticas propuesta por el grupo plasmada en un cartel creen que esta presente aquí en la comunidad de Agua Limpia-

Amno: (Gilberto) desempleo.

-Pregunta de aclaración (Pacla): En este evento, es cuando el alumno pide al maestro le aclare algún concepto no comprendido cabalmente; o también que le repita el procedimiento de alguna actividad que se vaya a desarrollar en la clase.

Viñeta 41

Mo: A ver, Fulgencio. Ustedes me van a poner aquí unos productos que se usan en su casa, de dónde crees que vienen esos productos, y cada cuándo se usan...

Amna (Mireya): ¿En el cuaderno?

Mo: En su libreta, primero, si quieren, y luego lo pueden pasar al cartel que está en el pizarrón. Los del equipo 3 ¿quiénes son?

Amnos: (Un grupo de alumnos al fondo a la derecha del salón levantan la mano).

-Pregunta (Preg): Es cuando el alumno también hace preguntas al profesor sobre una determinada duda de una actividad o de un contenido temático.

Viñeta 42

Mo: Bueno, pero no me han ayudado a contestar la pregunta de Carlos, ¿por qué unos países están ricos y otros están pobres? Ya mencionaron que por la globalización, y que no tuvieron oportunidades de desarrollo.

Amno (Carlos): no será que porque se llevan lo que tenemos aquí

Mo: México, quiero que sepan ustedes, que desde que llegaron los españoles, se han estado llevando las riquezas de aquí. En esos tiempos, dicen los autores de libros, que eran barcos y más barcos que iban por el océano atlántico cargados de metales preciosos hacia Europa.

Amna (Mireya): ¿y el petróleo?

Mo: Sí, aunque eso ya fue un poco después-

Amno (Gilberto): ¿No se lo pudieron llevar?

-Contradice (Contradi): es cuando el alumno no esta de acuerdo con un punto de vista, con una definición, o una línea argumentativa sustentada por el docente.

Viñeta 44

Mo: Entonces, debajo de los árboles, se produce agua, o corrientitas de agua. Por eso en los cerros donde hay árboles, hay manantiales. ¿Qué pasaría si un día dejamos completamente pelones a nuestros cerros, sin un solo árbol?

Amna (Lulú): no habría agua

Mo: ¡No habría agua! Y después se irían muriendo los pájaros, los insectos y todos los ...

Amna (Mireya): las serpientes

Mo: ... animalitos, y después de esto, también nosotros nos moriríamos.

Amno: (Gilberto): No creo.

-Opina (Op): Es cuando el alumno emite un punto de vista personal sobre una temática, un asunto o algún contenido que se esté tocando en la clase; incluso después de un argumento o respuesta del docente.

Viñeta 45

Mo: Y al rato ya los vemos con su moda de pelos parados por acá, aretitos por los labios y las orejas. Y eso se llama invasión cultural, porque es copiado de otras costumbres de otros países, gringos, alemanes, ingleses, y nada tienen que ver con lo que es nuestro, y eso ya se está dando aquí entre nosotros.

Amna: -Y eso no se debe- haciendo alusión a las modas que imitan los jóvenes del medio urbano.

-Relajación (Relaj): Es cuando uno o algunos de los alumnos propicia un ambiente de relajación y alegría a través de un diálogo u opinión inesperados.

Viñeta 46

Mo: Más de la mitad de nuestro territorio. Y ese territorio que nos robaron los gringos, desde Texas, Arizona, Nuevo México, California, eran uno de los más ricos, donde después encontraron grandes yacimientos de oro y otros metales preciosos, así como el petróleo en Texas.

Amna (Framencio): ¿qué son metales preciosos?

Mo: como el oro, la plata, todo eso nos robaron.

Amna (Mireya): No como mi pulsera de plástico. (levanta la mano para exhibir su pulsera)

Amnos: Es incontenible la risa del grupo por la ocurrencia de la alumna.

Respuesta en hñahñu (Reshñ): Es cuando se propician diálogos planeados o inesperados de parte de los alumnos en el transcurso de la sesión, y esto a veces motivado por una expresión similar como detonante de parte del profesor, o muchas veces a iniciativa de los mismos alumnos; por ejemplo cuando están trabajando en sus equipos y entre ellos se corrigen, o cuando alguien desea ir al baño y utilizan la lengua local para pedirle permiso al docente, o incluso para bromas entre ellos.

Viñeta 47

Amna (Mireya): ¿cuándo nos lleva?

Mo: Necesitas juntar para el avión, porque está muy lejos.

Amna (Mireya): eeh, *mejo nu'mu hinä* (entonces mejor no).

Mo: *Mejo hinä*, bueno si no hay mucha necesidad para qué sales de tu comunidad...

Amna (Mireya): *nu'mu hingä ma b'u* (entonces no voy a ningún lado).

Amnos: (se oyen risas y carcajadas del grupo, celebrando las ocurrencias de una de las alumnas más joviales y alegres en lengua hñahñu).

Viñeta 48

Mo: *Te gui pefi hora gui tsoni ja ri ngu neo* (¿Qué quehacerhaces cuando llegas a tu casa, Irineo?)

Amna (Valentina): *Puru ra nt'eni* (Puro juego, que) _responde irónicamente una de sus compañeras.

Amna (María): Él acarrea agua.

Mo: *Ko ra xoni ja ri xutha, o ko ra burru.* (¿con el cántaro en la espalda, o con un burro?)

Amna (Mireya): *Ra xutha gua ra xutha ra burru* (la espalda la tiene como la de un burro, eso será).

Amnos: _Es incontenible la risa celebrando la ocurrencia de la alumna_.

Amna (Olga): *ja, ja, ja, gua ra xutha ra burru, ja, ja, ja.*

Mo: *Shi gue vale, te gui fashä ri mamá* (y tú, Valentina, ¿en qué ayudas a tu mamá?).

Amna (Valentina): *Nuga di pa ra 'ba 'yo, porque di fadi ma deti nera ma t'äxi* (yo voy a pastorear, porque a mi me toca pastorear mis borregos y mis chivos).

Mo: *Hängu ya deti, ne hängu ya täxi* (¿cuántos borregos y cuántos chivos, pastoreas?)

Amna (Valentina): *'Rato ya t'äxi, goho ya dgti* (son seis chivos, y cuatro borregos).

Amna (Alfonsa): *Ne kuta ko nu 'i* (no, son cinco, incluyéndote tú)

Amnos: Sonríen a carcajada abierta, celebrando la ocurrencia de la alumna.

-Contextualización cultural (Context. Cu.): tales eventos se refieren cuando el o la alumno(a), en el proceso de actividad conjunta para abordar un contenido temático, recurre a ejemplos próximos a su entorno cultural, además de que estos son productos de esa cultura en específico.

Viñeta 49

Mo: Aaah, sigue Chencha, bien, adelante Chencha.

Amna (Alfonsa): Ambiente: Kino y su señora, el bebe, vivían en la playa. Conclusión: Kino estaba adentro de la casa y está ahí su esposa, y el bebé estaba colgado adentro de la casa, yo creo que de un horcón.

Amna (Alfonsa): ¿cómo va este dibujo tú? _dirigiéndose a su compañera.

Amnas (Alfonsa y Olga): _se explican sobre el dibujo elaborado_.

Amna (Alfonsa): Aquí está don Kino y su esposa Juana, echando las tortillas (en el dibujo se aprecia una señora arrodillada sobre el suelo frente a un metate haciendo las tortillas, las cuales están cociéndose sobre un comal con leña ardiendo debajo del mismo) y el bebé (en el dibujo aparece un bebé colgado en su ayate en la parte exterior de la casa, tal como es usual en el entorno comunitario) que está dormido en su ayate.

-Anima al grupo (Ama.gpo.): es cuando alguno o algunos de los alumnos(as) busca infundir ánimo y confianza ante el trabajo realizado o por realizar por parte de sus compañeros, esto solía darse al abrir la sesión, en el transcurso de la misma, pero lo más frecuente era al finalizar.

Viñeta 50

Mo: Bueno, sobre este dibujo, así deben de plantearse las preguntas, y también estar dispuestos a contestarlas. Qué bueno que hubo muchas preguntas; entonces pasamos con el equipo cuatro.

Amna (Mireya): ¡Y por qué no damos un aplauso!

Amnos: Todos aplauden, y se escuchan risas y alegría en el grupo.

-Exposición de tema (ExpoT.): estos eventos resaltan cuando en el grupo se presentaban los productos de los trabajos de la sesión por equipos, los cuales se apoyaban en las dinámicas de las prácticas del *hmhipänts'edi*, pues el equipo expositor era apoyado por los otros equipos a través de comentarios, aportes sobre el tema, y sugerencias de mejora del material impreso y claridad fonética; estos apoyos recibidos por este equipo, eran considerados préstamos o intercambios, por lo que –similar a lo sucedido en las ceremonias sacro comunitarias- llegado el momento, tales apoyos serían devueltos a los otros equipos cuando en su turno les tocara exponer.

Viñeta 51

Mo: Entonces, damos paso al otro equipo

Anno(Julio): Nosotros, en la primera pregunta, trata sobre falta de servicios públicos de calidad, y dice: ¿por qué no hay buenas escuelas, hospitales, caminos e instalaciones deportivas en esta localidad?

Anno(Fulgencio): Le pusimos que: porque los bancos cobran intereses muy altos cuando alguien pide prestado dinero, especialmente el banco mundial.

Mo: ¿Y la otra pregunta, quién la va a leer?

Amno(Julio): Fulgencio.

Mo: Adelante, Frmencio.

Amno(Fulgencio): Esta pregunta es sobre la migración, y quedó así: ¿qué es lo se debe de hacer para que en esta comunidad haya más trabajo para que la gente no tenga que emigrar?

Amno(Julio): poder reparar aparatos electrónicos y poner un taller de reparación de aparatos.

Mo: ¿Eso es todo, muchachos, o quieren agregar algo más?

Amnos: Es todo.

Mo: Como ven Profesor, alumnos de otros grupos, esa s la forma como hemos trabajado las sesiones, buscando relacionar los problemas de la comunidad con el tema de la clase y partiendo desde una práctica presente que es el *hmhipänts'edi* que ellos conocen muy bien, por lo que no sé cómo vieron el desempeño de sus compañeros, allá niños y niñas de este lado...

Prof. T.: Qué bueno que se observa más participación en este grupo... a ver Joel, qué se siente participar, muy bien...

-Aclara (Acla.): los eventos de aclaración se presentaron cuando el docente, o alguno de los alumnos hacían alguna pregunta a un alumno en busca de aclarar algún mensaje o exposición de un contenido o tema cotidiano.

Viñeta 52

Amna (Alfonsa): ¿Y el bebé?

Amno (Carlos): El bebé está adentro, y no se puede ver porque esta adentro de una caja.

Amna (Mireya): ¿De qué está hecho el bebé?

Amno (Carlos): Está hecho de carne y hueso.

Amnos: Risas

Amno (Gilberto): Ahí le faltó algo, porque dice *staba*.

Amno (Carlos): ¿Dónde?

Amno (Gilberto): Donde dice ambiente.

Amnas: ¡"staba"! ¡"staba"!

-Llama al maestro (LlaMa.): estos eventos fueron frecuentes durante el transcurso de la clase, en donde el alumno llama al maestro para aclarar dudas de procedimiento o de contenido. Estos evento lo mismo se hicieron en español o en hñähñu.

Viñeta 53

Amna (María): Maestro

Mo: Mande... Voy.

Amna (María): ¿Qué es desempleo?

Mo: Que no hay trabajo. Desempleo, es que no hay trabajo. A ver, aquí tú tienes ¿Por qué en la comunidad de Agua Limpia no hay desempleo? Estás dando a entender que aquí hay mucho trabajo.

Viñeta 54

Amna (Mireya): Maestro, *vä ehe nä zi pena* (maestro, venga tantito).

Mo: *-Ya da mabü* (ahorita voy), nomás permítame poquito.

-Solicita permiso para salir (Sps.): tales eventos se presentaron en el transcurso de las sesiones, estos se producían cuando un(a) alumno(a) deseaba salir del salón por cualquier motivo; tales acciones se manifestaron en español y en lengua hñähñu.

Viñeta 55

Amno: Maestro ¿me da permiso de salir al baño?

Mo: _Sí vaya. A ver Julio, Fulgencio, Joel, apúrenle porque se nos hace tarde, y creo que va a venir con ustedes el maestro_(se mira trabajar en los equipos, con el murmullo propio de un grupo de alumnos que entre todos buscan una solución a los problemas planteados).

Viñeta 56

Amna (Olga): -Mestro: *gi 'raka nsëki* (maestro, me da permiso) _Cuando una alumna pidió permiso para salir del salón.

Mo: *Ajá, thogi. habu rima* (sí, pásale. ¿a dónde vas?)

Amna (Olga): -*Mäñä* (allá arriba)-. Se refiere al lugar donde está el baño.

Mo: *Hähä* (sí).

-Lectura del texto (Ltex.): estas lecturas se producían cuando era necesario reafirmar algunos contenidos temáticos, o también para hacer algunas precisiones sobre las actividades a desarrollar en el aula, solía hacerse al inicio de la sesión o en el transcurso de ella.

Viñeta 57

Mo: -Bien, entonces, en la sesión 131, vamos a leer a un autor que habla a favor de la globalización _luego ya despacito le damos una leída a otro que habla en contra de la globalización. Bien, vamos a leer todos en la página 115, ¿nos ayuda allá Fulgencio, por favor?-

Amno (Fulgencio): “El capitalismo global lejos de ser una amenaza para el mundo es su salvación”.

Mo: ¿Quién sigue?

Amna (Lulú): Sigue Olga.

Amna (Olga): “Esta ‘globalización de la pobreza’, que en gran medida ha revertido los logros de la descolonización, se inició en el tercer mundo al mismo tiempo que la crisis de la deuda de principios de los ochenta y la imposición de las letales reformas económicas del Fondo Monetario Internacional”.

-Respuesta en inglés (Resp. Ing.): estos eventos fueron esporádicos, sin embargo, se le menciona por reflejar el ambiente interculturalizado percibido, toda vez que el hñähñu es la lengua materna del alumno, pero por otro lado, el idioma inglés forma parte de la currícula institucional.

Viñeta 58

Mo: Entonces, a ver díganme por qué se ganan bajos sueldos aquí en Agua Limpia?
¿A que creen que se deba eso?

Amno (Carlos): Porque no hay dinero.

Amno (Joel): Porque no hay *shani* (porque no hay dinerito)

Amna (Mireya): Porque no hay money

Amna (Olga): Porque *otho bojä* (porque no hay dinero).

ANEXO NUMERO 2

Foto número 28. Parroquia de Nicolás Flores, Hidalgo; uno de los conventos agustinos de frontera en la Sierra Gorda



Foto número 29. La iglesia de San Agustín Itatlaxco, uno de los conventos agustinos más allá de la gran chichimeca.



Foto número 30. Don José Yudhó, Revolucionario triunfador en la batalla del *xhañe* (barranca fresca), ahora derrotado tras las líneas enemigas de la indefensión social y olvido del sistema.



Foto número 31. La Virgen de la Ferrería, símbolo del sincretismo religioso de la conquista; por lo tanto, numen aglutinador de las identidades indígenas y criollas.



Foto número 32. La Ferrería, una de las haciendas de beneficio por fundición operada por sistemas hidráulicos al servicio de los asentamientos mineros de la Sierra Gorda.



Foto número 33. “El gringo”, uno de los primeros “agentes interculturizadores” norteamericanos en la región en los años treinta del siglo XX ¿un misionero eurocéntrico encubierto?



Foto número 34. Los acordes huastecos están presentes a través de la fase existencial del hñāhñu nicolasflorense: una boda con sus alegres huapangos, un ritual de agradecimiento a la tierra, o también, al despedir al angelito y al difunto al emprender el camino al más allá.



Foto número 35. Una variante de música autóctona de la región de Nicolás Flores ya desaparecida: las chirimías y su tambora o *bi'schfani* (soplar o inflar piel de caballo), uno de los impactos negativos de la interculturalización asimétrica.



REFERENCIAS

Acalman, E. *et al.* (2002). *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México: Castellanos.

Acevedo Conde, M. L. (1997). Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha. En: Garza Cuarón, B. (coord.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 191-203). México: La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM.

Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGrawHill.

Aguirre Beltrán, G. (1967). *Regiones de refugio*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Aguirre Beltrán, G. (1970). *Antología de Moisés Sáenz*. México: Ediciones Oasis, S.A.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), (1980). *Los indígenas y su política educativa*. Los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo: ANPIBAC.

Angel Maya, A. (1998). Alcances y límites de la educación ambiental. En: *Revista Universidad de Guadalajara*, número 10, invierno 1997/1998 (pp. 47-56). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

Anijovich, R.; Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Argentina: FCE.

Arcila Farias, E. (1974). *Reformas económicas del siglo XVIII en Nueva España. Ideas económicas, comercio y régimen de comercio libre*, vol. I. México: SepSetentas.

Araica, S. y C. Morales (1990). *Apropiación cultural del pacífico*. Managua, Nicaragua: Departamento de cultura-UNI.

Arizpe, L. (2006a). *Culturas en movimiento. Interactividad y procesos globales*. México: H. Cámara de Diputados, UNAM, CRIM y Miguel Angel Porrúa.

Arizpe, L. (2006b). Los debates internacionales en torno al patrimonio cultural inmaterial, en: *Cuicuilco*, número 038, Septiembre-diciembre, año/vol. 13 (pp. 13-27). México, D.F.: Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

Atkinson, P. and Hammersley M. (1994). *Ethnography and Participant Observation*. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California.

- Báez-Jorge, F. (1996). *Memorial del etnocidio*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Baker, R. (1984). Protecting the Environment Against the Poor, *The Ecologist*, Vol. II; no. 2.
- Balick, M y P. A. Cox (1996). *Plants, people and culture. The science of ethnobotanic*. New York: Cientific American Library.
- Baquero, R. (2004). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aiqué.
- Barabás, A. M. (2003). La ética del don en Oaxaca: los sistemas indígenas de reciprocidad. En: Millán, S. y J. Valle, J. (coords.), *La comunidad sin límites. Estructura social y organización comunitaria en las regiones indígenas de México*, (pp. 39-122). México: INAH, Colección Etnografía de los Pueblos Indígenas de México, Volumen 1.
- Barabas, A M. (2004). Territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: reflexiones para el estado pluriétnico, en: *Alteridades* número 027, año/vol. 14, enero-julio, (pp. 105-119). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México; FCE.
- Bartolomé, M. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultral en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Beau Buenfeld, E. (2000). La telesecundaria mexicana, en: *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia de la Telesecundaria y el CONAFE en México*, (pp. 97-125). México: CONAFE.
- Beck, H. (2001). La contrariedad complementaria entre las culturas de Europa, de Africa y de Asia, en la base de América, en: *Revista española de pedagogía* número 219, año LIX, agosto 2001, (pp. 269-284). Madrid.
- Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina*. Santiago de Chile: FCE.
- Benitez, F. (1991). *Los indios de México*. Tomo IV, México: ERA.
- Bermudez Anderson, K., García de Castro Martín-Prat, R. y García González-Gordon, H. *et al.*, (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. España: Editorial Popular.
- Bermúdez Guerrero, O. M.; Mayorga Rodríguez, M .L.; Jacanamijoy Tisoy, B. *et al.*, (2005). *El diálogo de saberes y la educación ambiental*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Ambientales.

Bernal Pérez, F. (2001). *Diccionario Hñähñu-Español, Español-Hñähñu del Valle del Mezquital, Hidalgo*; 3ª Edición. Cardonal, Hidalgo: Centro de Documentación y Asesoría Hñähñu.

Bertely Busquets, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México, en: P. Latapí, *Un siglo de educación en México*, II (pp. 74-110) México: CONACULTA, FCE.

Bertely Busquets, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Blaikie, P.; K. Brown; P. Dixon; P. Sillitoe; M. Stocking; y L. Tang (1996). *Understanding local knowledge and The dynamics of technical change in developing countries*. London: Paper presented at Overseas Development Institute Natural Resources Systems Programme Socio-economic Methodologies Workshop.

Blatter, J; Ingram, E. y Dourhman, P. (2001). Emerging Approaches to Comprehend Changing Global Contexts, en: I. Blatter y H. Ingram (eds.), *Reflections on Water: New Approaches to transboundary Conflicts and Cooperation*. Londres: The MIT Press.

Boege, E. (1998). *Los mazatecos ante la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual*. México: Siglo XXI.

Bonfil Batalla, G. (1989). *México Profundo. Una civilización negada*. México: SEP-CIESAS.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: CONACULTA-Grijalbo.

Brading, D. A. (1989). Manuel Gamio y el indigenismo oficial en México. En: *Revista mexicana de sociología*, número 2, abril-junio 1989 (pp. 267-287). México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.

Briton, J. A. (1976). Los años de Bassols (1931-1934), en: Briton, J. A., *Educación y radicalismo en México*, vol. I. México: SepSetentas.

Broda, J. (1991). Cosmovisión y observación de la naturaleza: el ejemplo del culto a los cerros. En: J. Broda; S. Iwaniszewski, y L. Maupomé (eds.), *Arqueoastronomía y etnoastronomía en Mesoamérica*, (pp. 461-500). México: Instituto de Investigaciones Históricas/UNAM.

Broda, J. (2001). Introducción, en: J. Broda y F. Báez-Jorge (coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México: CONACULTA-FCE.

Broda, J. (2009). Las fiestas del Posclásico a los dioses de la lluvia, en: *Arqueología mexicana*, No. 96, Volumen XVI, marzo-abril de 2009 (pp. 58-63). México: CONACULTA-INAH.

Camacho Arredondo, A. (1998). Del desempleo a la vocación, el caso de los maestros de telesecundarias, en: *Educación*, núm. 4, nueva época, enero-marzo 1998, (pp.90-96). Guadalajara, Jal.: SEP-Jalisco.

Cámara, G. (2009). *Otra educación básica es posible*. México: Sglo XXI.

Cancián, F. (1976). *Economía y prestigio en una comunidad maya. El sistema de cargos religiosos en Zinacantán*. México: INI.

Cardoso de Oliveira, R. (1976). *Identidades, etnia e estructura social*. Sao Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciencias Sociales.

Cardoso de Oliveira (2001). Vicisitudes del “concepto” en América Latina, en: M. León-Portilla (coord.), *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia* (pp. 73-84). México: F. C. E.

Cardoso de Oliveira (2007). *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS-DF, Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Iberoamericana.

Carrasco Pizana. P. (1950). *Los otomíes. Cultura e historia prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana*. México: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.

Carretero, M. y Ascensio, M. (Coords.) (2008). *Psicología del pensamiento. Teoría y prácticas*. España: Alianza Editorial.

Carta del Jefe Piel Roja de Seattle, como respuesta a la petición de compra de sus tierras, en 1854. En: Revista *Ciencia y Desarrollo*, núm. 52, septiembre 1983, (pp. 125-127). México, D. F..

Castañeda Abanto, D. y Alberti Manzanares, P. (2005). Conocimiento médico-tradicional a través de la ética de un curandero de La Huasteca hidalguense, en *Cuicuilco*, número 035, septiembre-diciembre, año/vol. 12, (pp.147-164). México, D.F.: Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

Castillo Farreras, J. (1973). *Las costumbres y el derecho*. México: SepSetentas.

Castillo, I. (1966). *México y su revolución educativa*. México: Editorial Pax_México, Librería Carlos Cesarman.

Castro Rosales, E. A. (2000). Conceptos y visión para trabajar en educación ambiental, en; *Educación*, núm. 13, nueva época, abril-junio de 2000, (17-25). Guadalajara, Jal.: SEP-Jalisco.

Chance, J. y Taylor, B. (1987). Cofradías y cargos: una perspectiva histórica de la jerarquía cívico-religiosa mesoamericana, en: *Antropología, del boletín oficial del INAH*, nueva época, núm. 14, mayo-junio. México: INAH.

Chen, J. (2001). Diversity and deadlock: transcending conventional wisdom on the relationship between biological diversity and intellectual property, 31. *Environmental Law Report* 10625, June.

Cervantes Barba, C. (2006). Diversidad cultural y nociones relacionadas: un análisis conceptual, en: Rogoff, B. y Angelillo, B., Méjía Arauz, R., Rivera, H. y Frisancho, S. (coords.), *Investigar la diversidad cultural, Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*, (pp.15-43). México: ITESO, Universidad Iberoamericana-Ciudad de México y Universidad de Colima.

Cimet-Singer, A. (2006). Laceración cultural en México: pérdida e invisibilidad de los idiomas indígenas. En: *Estudios latinoamericanos*, número anual extraordinario 2006, (pp.107-125). México: Facultad de Ciencias Políticas_Centro de Estudios Latinoamericanos /UNAM.

Cimet-Singer, A. (2007). Identidades y modernidades, en: *Historia y grafía*. (pp. 15-40). México: Universidad Iberoamericana.

Cohen, A. (comp.), (1974). *Urban Ethnicity*. Londres: Tavistock.

Cole, M. y Engeström, Y. (1998). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, (pp. 23-73). Argentina: Amorrortu Editores.

Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en: Coll, C.; Palacios, J.; y Marcheti, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II, (pp. 315-333). España: Alianza Psicológica.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J.; y Rochera, M. J. (1997). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa, en: *Infancia y aprendizaje*, núm. 59-60, pp. 189-232.

Colom González, F. (2001). El nacionalismo y la quimera de la homogeneidad. En: Colom González, F. (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, (pp. 11-33). Barcelona: Antrhopos.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2002). *Indicadores Socioeconómicos de los pueblos Indígenas de México*. México: CNDPI.

Comisión Nacional de Población (2005). *Hidalgo: población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación, lugar que ocupa en el contexto nacional, estatal y por municipio*. México: CONAPO/ Secretaría de Gobernación.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2007). *Población total, pobreza por ingreso, indicadores, índice y grado de rezago social, según municipio*. México: CONEVAL.

Córdoba, C. (s/p). *La Revolución, 1910-1923*. Apuntes.

Corona Berkin, S. (2007). *Entre voces...Fragmentos de educación "entrecultural"*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades/ Universidad de Guadalajara.

Corona Berkin, S. y Barriga Villanueva, R. (2004). Introducción, en: Corona Berkin, S. y Barriga Villanueva, R., *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, (pp. 8-16). Guadaajara, Jal.: Universidad de Guadalajara, CUSH; Municipio de Zapopan y Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Coronado, G. (1997). Espacios para el bilingüismo. Entre la imposición estatal y la apropiación comunal, en: R. Garza (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, (pp. 135-149). México: La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM.

Coronado, G., Ramos Enriquez, M. T. y Téllez Ortega, F. J. (1984). *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*. México: CIESAS, Ediciones de la Casa Chata.

Crosby, A. (1986). *Ecological Imperialism: The Biological Expansion of Europe*. New York.

Czarny Krischkautzky, G. (2008). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre 2007, vol. 12, núm. 34, (pp. 921-950). México: COMIE.

De la Fuente, J. (1977). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.

De la Peña, S. (1998). Educación y cultura en el México del siglo XX. En: Latapí S. P., *Un siglo de Educación en México*, vol. 1, (pp. 43-83) México: FCE, y CONACULTA.

De la Peña, S. (2002). La Educación indígena: consideraciones críticas, en *Sinéctica*, número 20, Enero-Junio de 2002, (pp. 46-53). Tlaquepaque: ITESO.

De Mendizábal Othón, M. (1947). Condiciones Económicas, Sociales y Políticas del Municipio de Santa María Tepeji. En: M. O. De Mendizábal, *Evolución Económica y Social*

del Valle del Mezquital, Obras Completas, vol. IV, (pp. 199-236). México: Talleres Gráficos de la Nación.

Del Paso y Troncoso, F. (1905). *Papeles de Nueva España. Descripción del arzobispado de México*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, Imprenta de la Casa Real.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculos entre la vida y la escuela*. México: McGraw Hill.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz_Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, número 17, Biblioteca digital de la OEI. Recuperado el 10 de septiembre de 2007, de: http://www.campus_oei.org/oeivirt/rie17.htm

Díaz López, F. J., Díaz Sánchez, F. y Filardo Kerstupp, S. (2005). Conocimiento local y tecnología apropiada: lecciones del Alto Mezquital mexicano, en: *Alteridades*, número 029, vol. 15, (pp. 9-21). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Ixtapalapa.

Díaz-Polanco, H. (2006a). *Autonomía regional, la autodeterminación de los pueblos indios*; quinta edición. México: Siglo XXI.

Díaz-Polanco, H. (2006b). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

Díaz Tepepa, M. G. (2001). *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*. México: Plaza y Valdéz y El Colegio de Puebla, A. C.

Diócesis de Tula (1994). *Plan de pastoral 1993-1997*. Tula de Allende, Hidalgo: Diócesis de Tula.

Donoso, R.; Rivas, P.; y Szinetar, M. (2002). Con...Pedro León Zapata el humor puede tener una importancia muy grande en la pedagogía, porque aquello que nosotros entendemos envuelto en humorismo no se nos olvida nunca, en: *Educere*, núm. 018, julio-septiembre 2002, año/vol. 6, (pp. 183-190). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Dow, W. J. (1974). *Santos y supervivencias. Funciones de la religión en una comunidad otomí, México*. México: Instituto Nacional Indigenista (INI).

Downes, S. (2001). How intelectual property could be a tool to Project tradicional knowledge, en: K. Gallenher y I. Werksman (eds.), *The Earthscan Reader an International Trade and Sustainable*, Londres.

Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia*. Buenos Aires: Schapire.

Durin, S. (2005). Sacrificio de res y competencia por el espacio entre los wixaritari (huicholes), en: *Alteridades*, núm. 029, vol. 15, (pp. 88-1029). México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I).

Dussel, E. (1997). *Arquitectura de una ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Valladolid: Trotta.

Educación, 2001 (2009). La UNAM, premio “príncipe de Asturias” de comunicación y humanidades, en: *Educación, 2001*, núm. 170, julio 2009, (pp.3-5). México: Publicaciones CITEM, S. A. de C. V.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.

Epstein, A. L. (1978) *ethos and identity. Three studies in ethnicity*. Londres: Tavistok.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano, en: *Tábula Rasa*, número 001, enero-diciembre, (pp. 51-86). Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Ferguson, Ch. A. (1984). Diglosia, en: Garvin, P .L. y Lastra, Y., *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.

Fernández Droguett, F. (2005). El currículum en la educación Intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación, en: *Cuadernos Interculturales*, número 004, enero-junio, año/vol. 3, (pp.7-25). Viña del Mar, Chile: Universidad de Valparaíso.

Fernández Berrocal, P. y Melero Zabala M. A. (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.

Filardo, S. (2001). *Una contribución al estudio etnobotánico de la zona del Alto Mezquital y propuesta biotecnológica para el aprovechamiento de la fauna (género opuntla, subgénero opuntla) en tres comunidades hñahñu del estado de Hidalgo*. México: UNAM, Facultad de Ciencias.

Forrester, V. (1997). *El horror económico*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Fournier, P. (2006). Arqueología de los caminos prehispánicos y coloniales, en *Arqueología Mexicana*, volumen XV, número 81, septiembre-octubre 2006, (pp. 26-31) México: INAH.

Fried, D. (1995). Introducción. Ciencia, cultura y subjetividad. En: D. Fried, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, (pp. 15-34). Buenos Aires: Paidós.

Fuentes Molinar, O. (2002). La educación secundaria, 1993-1999. Elementos de evaluación y perspectivas. En: *Documento base para la reforma integral de la secundaria (RIES). Antología para el análisis y discusión*, (pp. 16-24). Guadalajara: SEP-Jalisco.

Fuentes, B. (Antología) (1986). *Enrique Corona Morfín y la educación rural*. México: SEP/Ediciones El Caballito.

Gallardo Gutiérrez, A L. (coord.) (2005). *Programa de la asignatura de lengua y cultura Hñahñu para la educación secundaria, primer grado*. México: SEP- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Galinier, J. (1987). *Pueblos de la Sierra Madre. Etnografía de la comunidad otomí*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Galinier, J. (1990). *La mitad del mundo. Cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*. México: UNAM/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos e Instituto Nacional Indigenista (INI).

Galinier, J. (2005). ¿Existe una ontología otomí? Las premisas mesoamericanas de una Philosophia prima, en: *Alteridades*, número 029, enero-junio, año/vol. 15, (pp. 81-86). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Galván Lafarga, L. E. (2001). Prólogo, en: López, O., *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, (pp. 15-20). México: CIESAS, D. F. y Consejo Estatal para la Cultura y las Artes.

Gamio, M. (2006). *Forjando patria*. México: Porrúa

García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A., y Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 10 (1), consultado el 15 de marzo de 2008, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-bustos.html>

García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para una educación intercultural*. Valladolid: Editorial Trotta.

García Canclini, N. (2004). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, 17ª reimpresión. México: Grijalbo.

García, J. J. (1970). *Televisión educativa para América Latina*. México: Porrúa.

García Martínez, A., Escarbajal Frutos, A. y Escarbajal de Haro, A (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.

García Madruga, J. A. (1990). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por repetición: la teoría del aprendizaje verbal significativo, en: Coll, C.; Palacios, J.; y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico de la educación II, Psicología de la educación*, (pp. 81-92). España: Alianza Psicológica.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Garret, R. G. (2004). Comunidad étnica y comunidad religiosa. Apuntes para comprender la conversión religiosa entre los hñähñu de Ixmiquilpan, Hidalgo. En: Y. Lastra y C. Oehmichen (Eds.), *Estudios de cultura Otopame* número 4, (pp. 127-154). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas/UNAM.

Gasche, J. (1996). *Un modelo sintáctico de cultura*. Iquitos Perú: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana. (manuscrito no publicado).

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas* (decimotercera reimpresión). España: Gedisa.

Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. España: Alianza Editorial.

Gilly, A. (1977). *La revolución interrumpida. México, 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder*. México: Ediciones el Caballito.

Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidad, en: *Estudios sobre culturas contemporáneas*, época II, vol. 5. Colima: Universidad de Colima.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Glockner, J. (2001). Conocedores del tiempo: los graniceros del popocatepetl. En: J. Broda y F. Báez-Jorge (Coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, (pp.299, 344). México: CONACULTA / FCE.

Godbout, J. T. (1997). *El espíritu del don*. México: Siglo XXI.

Godellier, M. (1998). *El enigma del don*. Madrid: Paidós.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez Muñoz, M. (2003). Saber indígena y medio ambiente: experiencias de aprendizaje comunitario. En: E. Leff, *La complejidad ambiental*, (pp. 253-289). México: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM y PNUMA.

Gómez, T; H. Castro, y R. Peregrovas, (2002). Las verdaderas ovejas de los tzotzil, en: *Revista Compas*, número 5, marzo del 2002. Recuperado el 11 de septiembre de 2007 de: http://www.compasnet.org/espanol/revista_compas/_05/contenido_revista.htm

Gotta, C. A. (2003). Globalización, etnicidad y saberes subalternizados, en: *Diálogos Latinoamericanos*, número 7, (pp. 43-55). Universidad de Aarhus.

Greenberg, J. (1987). *Religión y economía de los chatinos*. Mexico: Instituto Nacional Indigenista.

Greenberg, J. B. (1989). Funds of knowledge: Historical constitution, social distribution and transmission. *Paper presented at the annual meetings of the Society Applied Anthropology*; Santa Fe, N. M.

Grupo Musical *Uema* (1999). El perro pastor [Grabado por: Grupo Cultural Hñähñu de Cardonal, Hidalgo; y *Hmunts'a Hemi* _Centro de Documentación y Asesoría Hñähñu]. En: *Yä b'ede yä hñähñu*. Cuentos Tradicionales Hñähñu, *rä mudí rä thutathuhu/* volumen, 1. [Grabación en casete]. Cardonal, Hidalgo, México: Grabado por XECARH, "La voz del pueblo Hñähñu", Radiodifusora del INI en Cardonal, Hidalgo (1999).

Gutiérrez J. y Delgado, J. M. (2007). Teoría de la observación, en: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*,(pp. 141-173). España: Editorial Síntesis.

H. Ayuntamiento Municipal de Nicolás Flores, Hidalgo (1964). *Recopilación de datos históricos presentados a la Asamblea General de Veteranos de la Revolución*. Nicolás Flores, Hidalgo: Mimeo.

H. Ayuntamiento Municipal de Nicolás Flores, Hidalgo (1990). *Censo General de Población de Nicolás Flores, Hidalgo; cuadro de concentración por edades correspondiente al año de 1990*. Nicolás Flores, Hidalgo: Mimeo.

Habermas, J. (1981). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.

Hamel, R .E. y Muñoz Cruz, H (1988). Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexibilidad, en: R.E., Hamel; y Y. Lastra y H. C. Muñoz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana* (pp.101-146). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas/UNAM.

Harris, M. (1981). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.

Harris, M. (2004). *Teorías de la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.

Harrison, C. (2004). *Postmodern principles for responsive reading assessment*. Journal of research in reading, 27, 2, 163-193.

Haverkort, B. (2006). Diálogos dentro y entre distintas formas de conocimiento, en *Revista Compas*, número 10, septiembre del 2006. recuperado el 22 de septiembre de 2007 de: http://www.compasnet.org/espanol/revista_compas/_10/contenido_revista10.htm

Headland, J.; Pike, K. y Harris, M. (eds.), (1990). *Emics and etics: The insider-outsider debate*, Newbury Park, California Sage.

Hernández Azuara, C. (2003). *Huapango. El son huasteco y sus instrumentos en los siglos XIX y XX*. México: CIESAS/Ciudad de México; Programa de desarrollo Cultural de la Huasteca, Gobierno del Estado de Hidalgo y el Colegio de San Luís; S.L.P.

Hernández Cruz, L., Victoria Torquemada, M. y Sinclair Crawford, D. (2004). *Diccionario del Hñähñu (otomí) del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo*. México: Instituto Lingüístico de Verano.

Hernández Rojas, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en contextos escolares, en: *Perfiles educativos*, núms. 85-86, vol. XXI, (pp. 46-71). México: UNAM, CESU.

Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Huft, M. J. (1995). *Indigenous peoples and drug discovery research: a question of intellectual property rights*. 89, Noth Western University Law Review.

Huntington, S. (1997). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

Iglesias Forneiro, M. L.(2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar, en: *Revista iberoamericana de educación*, mayo-agosto, núm. 047, (pp. 49-70). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos, la Ciencia y la Cultura.

Infante, L., Hierrezuelo, B., García, A. *et al*; (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria, en: *Psicología, Saúde e Doenças*, año/vol. IV, núm. 002, (pp. 277-286). Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicología de Saúde.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *El sistema educativo y su contexto*. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación 2007). El caso de las primarias indígenas, en: *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual, 2007*. México: INNE.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000), *Censos Generales de Población y Vivienda de 1930 a 2000*. Aguascalientes, México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). *Cuaderno estadístico municipal, Nicolás Flores, Hidalgo*. Aguascalientes, México: INEGI.

IIRR (1996). *Recording and using Indigenous Knowledge: A Manual*. New York: International Institute of Rural Reconstruction and Pact publications.

Jaulin, R. (1974). *El etnocidio a través de las Américas*. México: Siglo XXI.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; y E. J. Holubec (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Jordan, J. A. (2002). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Juan Angel, A. (2002). La búsqueda de la salud perdida: los otros terapeutas, en *Scripta Ethnológica*, número 001, volumen XXIV. Argentina.

Khor, M. (2003). *El saqueo del conocimiento. Propiedad intelectual, biodiversidad, tecnología y desarrollo sostenible*. España: Icaria Editorial-Intermón Oxfam.

Khun, T.S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Krause, E. (1994). *Siglo de Caudillos. Biografía política de México (1810-1910)*. México: Tusquets Editores.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Estado y sociedad*. España: Paidós.

Lander, E. (2005). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2001). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa, en: *Perfiles educativos* número 87, (pp. 6-27). México: CESU/UNAM.

Las Casas, G. (1936). Noticias de los chichimecas y justicia de la guerra que se les ha hecho por los españoles, en: *Quellen Zurkulturgeschichte des Präkolumbschenen América* (pp. 152-185). Stuttgart, Strecker und Schöder.

Lastra, Y. (2000). ¿Es el otomí una lengua amenazada?, en: *Anales de Antropología*, volumen 33, 1996-1999, (pp. 361-395). Instituto de Investigaciones Antropológicas/UNAM.

Lau Javen, A. y Sepúlveda Otaiza, X. (1994). *Hidalgo, una historia compartida*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Lazos, E. y L. Paré (2000). *Miradas indígenas sobre una naturaleza "entristecida": percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del sur de Veracruz*. México: Plaza y Valdéz Editores y el IIS/UNAM.

Leff, E. (1993). La dimensión cultural del manejo integrado, sustentable y sostenido de los recursos naturales. En: E. Leff y J. Carabias (coords.), *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales*, vol. 1, (pp. 55-88). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades/UNAM, PNUMA y Miguel Ángel Porrúa.

Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM y PNUMA.

Lee, D. (1974). A socio-Anthropological View of Independent Learning, en: T. Gleason, *The Theory and Nature of Independent Learning*. Scranton: International Texbook.

Leoni, J. B. (2005). La veneración de las montañas en los andes preincáicos: el caso de ñawinpukyo (Ayacucho, Perú) en el periodo intermedio temprano, en *Chungara* número 002, año/volumen 37, Arica, Chile: Universidad de Tarapacá.

Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.

Leroi_Gourham, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Limón Olvera S. (2000). La sacralidad en la agricultura: ritos en México, ayer y hoy, en *Scripta Ethnológica* número 99-112, volumen XXII, Argentina.

Lomnitz, L. (1987). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI.

López Austin, A. (1998). *Breve historia de la tradición religiosa mesoamericana*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas/ UNAM.

López Austin, A. (2001). El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana, en: Broda, J. y Báez-Jorge, F. (coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, (pp. 47-65). México: FCE-CONACULTA.

López, L.E. y W. Kúper, (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Cochabamba, Bolivia: Biblioteca PROEIB Andes.

López, F. (1997). *Símbolos del tiempo. Los pueblos de indios del Valle del Mezquital durante la colonia*. Tesis para optar al grado de Doctor en Historia. México: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM.

López, F. y G. Bali (2002). La distribución de los asentamientos del Valle del Mezquital como modelo de desarrollo social. En: *Estudios de cultura otomame*, número 3, (pp. 17-36). México: IIA/UNAM.

López Mejía, L. (2007). El clima de trabajo en el aula y factores que lo constituyen, en: *Entre maestros*, núm. 21, vol. 7, verano 2007 (pp. 10-17). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Lorenzo Monterrubio, A. (2004). Memoria fragmentada: persistencia y olvido. El código de Nicolás Flores, Hidalgo, en: Lastra, Y. y Oehmichen, C. (edits.), *Estudios de cultura otomame* 4, (pp. 79-97). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas/UNAM.

Lutz, C y Collins, J. (1993). *Reading Nacional Geographic*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.

Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

Maldonado-Torres, N. (2003). Imperio y colonialidad del ser. *Ponencia al XXIV Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, LASA*. Dallas, Tx., marzo 27-29.

Manrique Castañeda, L. (1969). The Otomi, en: R. Wauchope (ed.), *Handbook of Middle American Indians*, vol. 8. Austin: University of Texas Press.

Marín Gracia, M. A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos, en: Bartolomé Pina, M. (coord.), *Identidad y ciudadanía, un reto a la educación intercultural*, (pp.27-49). Madrid: Narcea.

Mardones, J. M. (2001). El multiculturalismo como factor de modernidad social. En: F. Colom (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, (pp. 35-53). Barcelona: Anthropos.

Mardones, J. M. (2003). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante. En: Mardones, J. M., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales, materiales para una fundamentación científica*, (pp. 19-57). España: Anthropos.

Martín Contreras, D. y Gómez Barranco, V. (s/a). *N'a tui rä hmunts'ä nt'ofö rä hñahñu rä hai rä b'atha rä b'ot'ähi*. Breve gramática del idioma hñahñu (otomí), Valle del Mezquital,

Hidalgo. Cardonal, Hidalgo: Dirección General de Educación Indígena; Centro Social de Cardonal, A. C.

Martín_Barbero, J. (1997). Descentramiento cultural y palimpsestos de identidad, en: *Estudio sobre las Culturas Contemporáneas*, número 005, junio, año/vol. III, (pp. 87-96). Colima, México; Universidad de Colima.

Martínez Casas, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata.

Martínez Casas, R. y De la Peña, S. (2004). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara, en: P. Yanes, V. Molina y O. González (coords.), *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad* (pp. 89-149). México: Universidad de la Ciudad de México (UCM), Gobierno del Distrito Federal.

Martínez Rizo, F. (2005). *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*. México: INEE/SEP.

Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Tlaquepaque: ITESO.

Mauss, M. (1979). El ensayo sobre el don: en: *Sociología y Antropología*. Barcelona: Tecnos Editorial.

McAnany, P. (2010). Recordar y alimentar a los muertos en Mesoamérica, en: *Arqueología mexicana*, vol. XVIII, núm. 106, noviembre-diciembre 2010, (pp. 26-33). México: CONACULTA.

McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Cortez, Sao Paulo: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, UNSTP y UNICOM.

McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Medina, A. (2001). La cosmovisión mesoamericana: una mirada desde la etnografía. En: J. Broda y F. Báez-Jorge (coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, (pp. 67-163). México: FCE/CNCA.

Medina, N. I. (2003). Evaluación de lecciones televisadas de Español de Telesecundaria, *Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*, del 20 al 23 de noviembre de 2003. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Mejía Arauz, R. y Sandoval, S. (1996). *Interacción social del pensamiento, transformación del estilo docente*. Tlaquepaque: ITESO.

Melville, E. K. G. (1999). *Plaga de ovejas. Consecuencias ambientales de la conquista de México*. México: F. C. E.

Meneses, E., et al. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.

Merchant, C. (1987). The Theoretical Structure of Ecological Revolutions, in *Environmental Review*, number 11: 4.

Merquior, J. G. (1993). *Liberalismo viejo y nuevo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mignolo, W. (1995). Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción, en: *Revista de Crítica Latinoamericana*, Año XXI, No. 41.

Mignolo, W. (1996). Herencias culturales y teorías postcoloniales, en: Beatriz González S. (comp.), *Cultura y tercer mundo I: Cambios en el saber académico*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Moll, L. C. (1993). Introducción, en: Moll, L. C. (comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*,(pp. 13-42). Argentina: Aiqué

Moll, L. C. y Greenberg, J. B. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza, en: L. C. Moll (comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación* (pp. 371-402). Argentina: AIQUÉ.

Moll, L. C., Tapia, J. T.; y Whitmore, K. F. (1993). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento, en: Salomón, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, (pp. 185-213). Argentina: Amorrortu Editores.

Montecinos, C. y Williamson, G. (orgs.), (1996). *Educación multicultural. Nuevos sentidos para la pedagogía*. Talca: Coedición II De Universidad de Talca y Departamento de Educación, Universidad de la Frontera.

Morello, J. (1990). Insumos para la agenda ambiental latinoamericana, En: *Nuestra propia Agenda*. Washington, D.C.: BID/PNUD.

Morfin Otero, F. y Aguilar Ríos, A. (2005). Presentación. El corazón de nuestra madre tierra. En: Aguinaga Vázquez, R. (Coord.), *"Tatei Yurienaka 'Iyarieya". El corazón de nuestra madre tierra. Bachillerato Intercultural, Propuesta curricular*, (pp. 9-13). Tlaquepaque, Jal.: ITESO; IIZ-DVV; CGEIB-SEP.

Morgan, L. H. (1970). *La sociedad primitiva*. Madrid: Editorial Ayuso.

Murray, J. (1974). *The Ordeal of Civility. Freud, Marx, Levi-Strauss, and the Jewish Struggle with Modernity*. Nueva York: Basic Book.

Muro, L. y Ulloa, B. (1997). *Guía del ramo Revolución Mexicana, 1910-1920 del Archivo Histórico de la Defensa Nacional y de otros repositorios de Gabinete de manuscritos de la Biblioteca Nacional de México*. México: El Colegio de México.

Nahmad Sittón, S. (2004). *Fronteras étnicas. Análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: proyecto nacional vs: proyecto étnico. El caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca*. México: CIESAS.

Nava, F. (1987). Nota fúnebre: música indígena para muertos, en: *México Indígena*, núm. 19, noviembre-diciembre 1987, (pp. 57-59). México: Instituto Nacional Indigenista.

Nerici, G. I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Neurath, J. (2002). *Las fiestas de la casa grande*. México: CONACULTA/INAH.

Nietschmann, B (1985). Sandinismo y lukanka india, en: *Vuelta*, año IX, número 107, México, 1985.

Novak, J. P. y Gowin, D. B. (1999). *Aprendiendo a aprender*. España: Martínez Roca.

Oliver Vega, B. M. (coord.), Muñoz Enriquez, S. y Moreno Alcántara, B.(2004). Espacios y tiempos rituales en el Valle del Mezquital. En: A. Barabás (coord.), *Diálogos con el territorio. Procesiones, Santuarios y peregrinaciones*, (pp. 105-162). México: INAH, Colección Etnografía de los Pueblos Indígenas, volumen IV.

Ortega y Gasset, J. (1973). *Obras Completas*. Volumen VI. Madrid: Revista de Occidente.

Padilla Pineda, M. (2000). *Ciclo festivo y orden ceremonial*. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán.

Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. México: El Colegio de México (COLMEX) y Centro de Investigaciones y Docencia Económicas (CIDE).

Panikkar, R. (1992). *El diálogo interreligioso: la transformación de la misión cristiana en diálogo*. Madrid: Darek-Nyumba.

Panikkar, R. (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad, en: *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, año/vol. 4, número 006, (pp. 129-130). Viña del mar, Chile: Universidad de Valparaíso.

Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.

Paradise, R. (1987). *Learning Trough Social Interaction the Experiencia and Development of Mazahua Self in the Context of the Market*. Tesis Doctoral, Universidad de Pensilvania.

Pardo, E. y R. Achahui (2006). Integrando la sabiduría local dentro de las escuelas primarias, en: *Revista Compas*, número 10, Septiembre de 2006. recuperado el 11 de septiembre de: http://www.compasnet.org/Espanol/revista_compas/_07/contenido_revista7.htm

Percia, M. (1991). *Notas para pensar lo grupal*. Buenos Aires: Lugar.

Pérez, T. J. A. (s/a). Una escuela para el mestizaje: Educación intercultural en la época de la globalización, en: *Aldea Mundo* Número 8, año 4.

Perrenoud P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Pitt, D. (1985) Towards ethnoconservation, en: J. McNely y D. Pitt, *cultures and conservation: the human dimension in enviromental planning*; Croom Helm, IUCN.

Posey, D.A. (1998). El desarrollo de los productos naturales y la cuestión de la propiedad intelectual de las comunidades indígenas en el Brasil y América Latina. En: Hans-Joachim König, Christian Gros, Kart Kohut *et al.*, (cords.), *El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana. Pasado y presente*. Frankfurt/Main-Madrid: Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Católica de Eichstatt.

Provost, J. P. (2004). El carnaval en la huasteca indígena: Un análisis de su significado funcional, en: Ruvalcaba Mercado, J.; Pérez Zeballos, J. M. y Herrera, O. (coords.), *La Huasteca, un recorrido por su diversidad*, (pp. 267-293). México: CIESAS-DF; El Colegio de San Luís A. C. y El Colegio de Tamaulipas.

Pujadas, J. J. (1993). *Etnicidad: Identidad cultural de los pueblos*. Salamanca: Eudema.

Powell, W. P. (1984). *La guerra chichimeca (1550-1600)*. México: FCE/SEP.

Prieto Acosta, M. G. (2004). Conocimiento indígena tradicional: el verdadero guardián del oro verde, en: *Boletín de Antropología*, número 035, año/vol. 18 (pp. 132-164). Medellín, Colombia; Universidad de Antioquia.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad-Racionalidad, en: Heraclio, B. (comp.), *Los conquistados*. Santa Fé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Quilaqueo R., D. (2005). Educación Intercultural desde la teoría del control cultural en contextos de diversidad sociocultural mapuche, en: *Cuadernos Interculturales*, número 004, enero-junio, año/vol. 3, (pp. 37-50). Viña del Mar, Chile: Universidad de Valparaíso.

Quiroz Estrada, R. (2004). Telesecundaria. Los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico, en: *Educación 2001*, número 111, agosto de 2004 (pp. 16-26). México.

Raby, L. D. (1989). Ideología y construcción del estado: la función política de la educación rural en México, en: *Revista Mexicana de Sociología*, número 2; año LI abril-junio de 1989, (pp. 305-320). México; IIS/UNAM.

Ramsay, R. M. (2000). Cambio del paradigma en la terminología otomí del color, en: Lastra, Y. y Quezada, N. (edits.), *Estudios de cultura otomame*, vol. 2, (pp. 179-188). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. Coordinación de Humanidades. Programa Universitario México Nación Multicultural, UNAM.

Randal, R. W. (1973). *Real del Monte. Una empresa minera británica en México*. México: F.C.E.

Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.

Ramírez de la Cruz, J. (Xitákame) (1995). De una escuela para huicholes a la escuela huichola, en: Iturrioz Leza, J. L., et al, *reflexiones sobre identidad étnica*, (pp. 182-185). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Ray Bazán, A. (1992). Desarrollo cognoscitivo y educación, en: *Renglones*, núm. 23, septiembre-noviembre 1992, (pp. 9-12). Tlaquepaque: ITESO.

Reinjtjes, C. (ed.), (2005). Estrechando el conocimiento local y la ciencia global, en: *Revista Compas*, número 7, enero de 2005. recuperado el 22 de septiembre de 2007 de: http://www.compasnet.org/espanol/revista_compas/_07/contenido_revista7.htm

Ribeiro, D. (1970). *Os indios e a civilizacao*. Río de Janeiro. Civilizacao Brasileira.

Ribeiro, V. (2007). La marginalidad del conocimiento cotidiano en la escuela, en: *Didac*, número 49, nueva época, primavera 2007, (pp. 10-15). México: Universidad Iberoamericana-Santa Fe, D.F.

Rincón Gallardo, S. (2009). *La sustentabilidad del cambio educativo en telesecundarias a través de comunidades de aprendizaje*. México: Manuscrito no publicado.

Rivera González, J. G. (2005). Alcances y límites de las redes de reciprocidad entre un grupo de familias de sectores medios en la ciudad de México, en: *Revista de antropología iberoamericana*, número 043, (pp.1-25). Madrid España.

Rivera, H. H. (2006). El contexto sociocultural del desarrollo del niño y la comunidad; los esfuerzos de una comunidad de indígenas norteamericanos para reformar la escuela. En: Rogoff, B., Angelillo, C., Cervantes Barba, C. y Mejía Arauz (coords.), *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*, (pp. 121-162). México: ITESO, Universidad Iberoamericana-Ciudad de México y Universidad de Colima.

- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEIDE), Memoria, conocimiento y utopía, *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, número 1, enero 2004-mayo2005, (pp. 28-38). Barcelona: Ediciones Pamares, S.A.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, A. (2007). *La nube estéril. Drama del Mezquital*. Poxindeje, Municipio de San Salvador, Hidalgo: Ediciones Mayahuel.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento, cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Rogoff, B., Correa-Chávez, M.; Angelillo, C.; Paradise, R.; y Mejía Arauz, R. (2003). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades, publicado en inglés como: Firsthand Learning Through Intent Participation, en: *Annual Review of Psychology*, núm. 54, 2003, (pp. 175-203).
- Rojas, A. (1999). *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Tesis de maestría en Antropología Social. Guadalajara: CIESAS-Occidente.
- Rojas, A. (2006). *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales (Especialidad en Antropología Social). Guadalajara: CIESAS.
- Romo Beltrán, R. M. (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Roselli, M. D.; Gimelli, L. E.; y Hechen, M. E. (1997). Modalidades de interacción sociocognitiva en el aprendizaje de conocimientos en pareja, en: Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, A. (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, (pp. 137-165). México: Siglo XXI.
- Rosen, R. (1992). Morphogenesis in biological and social systems, en: C. Renfrew y K. Cooke (eds.), *Transformations. Mathematical approaches to culture change*. New York, Academic Press.
- Roth_Arriaza, N. (1996). Of seeds and Shamans: The appropriation of the scientific and technical knowledge of indigenous local communities. *17 Michigan Journal of International Law*, No.5.
- Rubio, B. (1996). La desestructuración del mundo rural mexicano después de TLCAN y la educación, en: Rosas Carrasco, L. O. (comp.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, (pp. 19-35). México: Centro de Estudios Educativos, CREFAL y Ayuda en Acción.

- Ruíz J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rulfo, J. (1993). Pedro Páramo, en: Rulfo, J., *Pedro Páramo_El llano en llamas*, (pp. 7-101). España: RBA Editores, S. A.
- Sáenz, M. (1928). *La educación rural en México*. México: SEP.
- Sagastizabal M. A. (2000). Diversidad cultural y educación, en: Sagastizabal, M. A. (Dir.), *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*, (pp. 21-36). Argentina: Novedades Educativas.
- Sahlins, M. (1977). *Economía de la edad de piedra*. España: Akal.
- Salmerón, P. (2009). Las misiones de frontera en Sierra Gorda, en: *Relatos e historias en México*, número 10, año 1, junio de 2009, (pp. 37-45). México: Editorial Raíces, S. A. de C. V.
- Salóm, G. (1995). Telesecundaria rural vinculada a la comunidad. En: *Obra premiada, experiencias y propuestas educativas*, (pp. 13-77). México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.
- Salvador Martínez, A. (2002). *Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixarika*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez-González, A.; Granados-Sánchez, D, y Simón-Nabor. R. Uso medicinal de las plantas por los otomíes del municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, México. *Revista Chapingo. Serie horticultura [en línea]* 2008, vol. 14 [citado 2010-12-27]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/sis/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60914306>.ISSN
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdéz – UPN.
- Sandoval Forero, E. A. (2004). Universidades interculturales. Modelo del indigenismo en la globalización. En: Corona Berkin, S. y Barriga Villanueva, R. (Coords.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, (pp. 41-58). Guadalajara, Jal.: CUSH, Universidad de Guadalajara; Municipio de Zapopan y Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que las condicionan. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 003, (pp.11-52) México: CEE.

Schmelkes, S. (2004a). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes, en: *Sinéctica* número 23, agosto 2003- enero 2004, (pp. 26-34). Tlaquepaque: ITESO.

Schmelkes, S. (2004b). La política de la educación bilingüe intercultural en México. En: Ignacio Hernaiz (org.), *Educación en la diversidad, experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*, IPE-UNESCO, sede regional Buenos Aires. Buenos Aires: Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W. K. Kellogg.

Schmidt, E. y M. Crummett, (2004). Herencias recreadas: capital social y cultural entre los hñahñu en Florida e Hidalgo, en J. Fox y G. Rivera-Salgado (coords.), *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*, (pp. 435-450). México: H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura; Universidad de California Santa Cruz; Universidad Autónoma de Zacatecas; Miguel Ángel Porrúa-Editor.

Schryer, F. J. (1986). *Una burguesía campesina en la revolución mexicana. Los rancheros de Pisaflores*. México: Ediciones Era.

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Semo, E. (1991). *Crónica de un derrumbe. Las revoluciones inconclusas del este*. México: Proceso y Editorial Grijalbo.

Secretaría de Educación Pública (1994a). Asignaturas académicas de telesecundaria, guía didáctica para el maestro, primer grado. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2002). Documento Base para la Reforma de la Educación Secundaria, *Seminario Taller para Autoridades Estatales*. Guadalajara; SEP.

Secretaría de Educación Pública (2004a). *Estadística básica 2003-2004, educación-Hidalgo*. Pachuca: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2004b). Cruz Rarámuri, una escuela secundaria en la Tarahumara, en: *Experiencias innovadoras en educación intercultural, 1*, (pp. 83-101). México: SEP/Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Secretaría de Educación Pública (2004c). Telesecundaria rural vinculada a la comunidad, en: *Experiencias innovadoras en educación intercultural, 1*, (pp. 67-81). México: SEP/Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Secretaría de Educación Pública (2005). (RIES), *Documento Introdutorio. Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria, Primera Etapa de Implementación 2005-2006*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007a). *Modelo Fortalecido de Telesecundaria con énfasis en las asignaturas de segundo grado, Taller de capacitación para Directivos, Docentes y ATPs, Guía de Trabajo y Antología*. Pachuca, Hidalgo: Telesecundaria Hidalgo/Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.

Secretaría de Educación Pública (2007b). *Libro de texto para telesecundaria, Español II, segundo grado*, vol. II. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Libro de texto para telesecundaria, Historia I, segundo grado*, vol. II. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Libro de texto para telesecundaria, Ciencias II (énfasis en física), segundo grado*, vol. I. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Libro de texto para telesecundaria, Ciencias III, Libro para el maestro*, vol. I. México: SEP.

Sillitoe, P. (1998). The Development of Indigenous Knowledge. A New Applied Anthropology, in: *Curren Anthropology*, volume 39, number 2, april 1998.

Sillitoe, P., Dixon, P. y Barr, J. (2005). *Indigenous knowlege Inquiries. A Methodologies Manual for Development*. Rugby, Warwickshire: Practical Action Publishing.

Soustelle, J. (1993). *La familia otomí-pame del México central*. México: FCE.

Staples, A. (1985). *Educación: panacea del México independiente*. México: SEP-Ediciones el Caballito.

Stavenhagen, R. (1985). Etnodesenvolvimento: Uma Dimesão Ignorada no Pensamento Desenvolvementista, en: *Anuario Antropológico* no. 86, (pp. 11-46).

Strathern, M.(1987). Out of context: The persuasive fiction of anthropology, *Curren Anthropology*, 8: 251-281.

Subercaseaux, B. (1988). La apropiación cultural en el pensamiento y la cultura de América Latina, en: *Estudios Públicos*, núm. 30, año 1988,(pp. 127-135). Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Tax, S. (1937). The municipios of the midwestern of Guatemala, in: *America Anthropologist*, vol. 39, (pp. 423-444).

Taylor, E.B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.

Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Taylor, Ch. (1996). *Fuente del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Tharp, G. R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: University press.

Thrupp, L.A. (1993). La legitimación del conocimiento local: de la marginación al fortalecimiento de los pueblos del tercer mundo. En: Leff, E. y Carabias, J., *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales*, vol. I, (pp. 89-122). México: CIIH/UNAM, PNUMA y Miguel Angel Porrua.

Toffler, A. y Toffler, H. (1993). La democracia portátil, en: *Nexos*, número 186, junio 1993, (pp. 38-42). México, D. F.

Toledo, M. V. (2003). *Ecología, espiritualidad y conocimiento –de la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. México: PNUMA y Universidad Iberoamericana-Puebla.

Torres Federico, M. (1987). *Monografía de Nicolás Flores, Hidalgo*. Nicolás Flores: Mimeografía.

Touraine, A. (1995). "¿Qué es una sociedad multicultural?", en: *Claves de razón práctica*, número 36, (pp.14-25).

Tranfo, L. (1974). *Vida y Magia en un pueblo otomí del Mezquital*. México: Instituto Nacional Indigenista (INI).

Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Chile: Red Internacional de Estudios Interculturales/Universidad Católica de Chile.

Ulloa, A. (2004). *La construcción del nativo ecológico. Complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo de Colombia*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH-.

Ungerer, F. (1991). What makes a linguistic sign successful? Towards a pragmatic interpretation of the linguistic sign, en: *Lenguas*, núm. 83, (pp. 81-155).

Van Dijk, T. (1994). Prensa, racismo y poder, en: *Cuadernos de Posgrado en Comunicación*, núm. 3. México: Universidad Iberoamericana.

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human science for an action sensitive Pedagogy*. Canada: Althouse Press.

Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS/Colección Miguel Othón de Mendizábal.

Varela, F. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.

Varese, S. y G. Martin (1993). Ecología y producción en dos áreas indígenas de México y Perú: experiencias y propuestas para un desarrollo culturalmente sustentable. En: Leff, E. y Carabias, J. (coords.), *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales*, vol. 2, (pp. 717-740). México: CIIH/UNAM, PNUMA y Miguel Angel Porrúa.

Vasconcelos, J. (2007). *Breve historia de México*, Reimpresión. México: Trillas.

Vázquez Valdivia, H. (1995). Otomíes de Valle del Mezquital, Hidalgo. En: *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México*, (pp. 181-212). México: INI_SEDESOL.

Vázquez, F. (2009). Aumentan las escuelas “fantasma” en el norte de Jalisco, en: *El Periodico de la Vida Regional*, septiembre de 2009, año 2, núm. 188, p. 21; Colotlán, Jal.

Velasco, A. (2000). Introducción: Perspectivas y horizontes de la heurística en las ciencias y las humanidades. En: A. Velasco (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*, (pp. 1-11). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM y Siglo XXI.

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científica-técnica.

Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Vigotsky, L. S. (1997). *Obras completas*, tomo cinco, segunda reimpresión. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Villoro, L. (1960). *La significación del silencio*. Guadalajara, Jal.: CCJ.

Warren, D.M. (1989). The impact of Nineteenth Century Social Science in Establishing Natives Values and Attitudes Toward Indigenous knowledge Systems, en: D. M. Warren *et al.*, (eds.), *Indigenous knowledge Systems: Implications for Agriculture and International Development*, D.M. Warren *et.* Iowa, State University.

Weber, M. (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.

Wilkinson, P. y Charing, D. (2006). *Enciclopedia de las religiones*. México: Editorial Cordillera, Libros del rincón, SEP.

Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?, en: *Cuadernos Interculturales*, número 003, Julio-diciembre, año/vol. 2, (pp. 23-34), Viña del Mar, Chile: Universidad de Valparaíso.

Wolton, D. (2004). *La otra mundialización. Los desafíos de la cohabitación cultural global*. Barcelona: Gedisa.

Wright, C. D. C. (2005). Lengua, cultura e historia de los Otomíes. En: *Arqueología mexicana*, No. 73, mayo-junio de 2005, (pp. 26-29). México: CONACULTA.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Wurm, S. A. (1997). Lenguas y culturas en contacto en el mundo de hoy: panorama general, en: B. Garza (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, (pp. 19-38). México: La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM.

Zimmermann, K. (1995). El contacto de las lenguas amerindias con el español en México, en: *lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 1-26). España: OEI, Colección Biblioteca Iberoamericana.

Zolla, C. y M. A. Rubio (coords.) (2000). *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*, tomo I. México: INI/ PNUD.