

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

**“PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA, CULTURA Y
EPISTEMOLOGÍA TONACA DIRIGIDA A NIÑAS Y NIÑOS
DEL MUNICIPIO DE CAXHUACAN, PUEBLA”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

FIDENCIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

Director: DR. STEFANO CLAUDIO SARTORELLO

Lectores: DRA. SYLVIA IRENE SCHMELKES DEL VALLE
DR. FERNANDO SALMERÓN CASTRO

CDMX, 2021

Agradecimientos / Tapaxtikgatsinilh

Wa uma tiji niku kit chalichali klhakaxkgakgama kgatsinitilha tuku talhuloktat lakumu ki masiyanionit kin tlhat Fidencio chu kin tsi Rosario tiku xankgalh ki stakyawakgolh, lakumu tiku ki stalahnikgolh kgin takgaltawakga, ki makgalhtawakganin, ki sikulnatlat Noel chu ki sikulhtatsi Selene tuki ni ki makgaxtakgolh, kgisikulnatsinin paks kga paxtikatsiniyan, ki natalhan Francisca, Maria Del Rosario, Elia chu ki napuxnimatna, Xanath, Leonardo, Blanca, Arturo, Itzanami, kin tachikinin, tuki ki masiyanikgoy lanla xlhakaskinka na katsiniyau pak lakskatan xlha kachikin..

Lhu kpaxtikatsiniputun ki Makgalhtawakgena Stefano tiku tanks ki stakyawalh xpalakata tlhan na taxtuyatcha uma kin tastakwau chu kin takatsin, na kpaxtikatsiniputun kin pukgalhtawakga IBERO CDMX niku lhuwa kgatsinilh chu paks ki makgalhtawakanin tiki nikxni kin akstu ki makgaxtakgolh, xankgalh kin makgatayakgolh, lakumu kin chik kukchilhni kin pukgalhtawakga. Na chuna kin takgalhtawakanin tiki ki makgtayakgolh akxni maklhakaskilh ta stakgyawat chu tak kgmakasputulh pulhaktu takatsin.

Lakumú CIESAS tiku kin alhachiwinakgol, chu xtamaktay xlha CONACYT tiku ki maxkgikgolh tamaktay.

Na kpaxtikatsini xtakatsin tiku lhikgalhtawakgakgolh kin tatsokni wa Tsikan Sylvia Schmelkes Irene, Tlhat Fernando Salmeron, lakumu makgaltawakgena xa kgocho José Luis Dominguez lutaks kin tsoknanikgolh xtastakyaw tatsokni.

Na kpaxtikatsini xtamaktay kin chixku Luis Javier tiku kin tatlhawalh, chu kimasiyanilh tasmanin, ta paxkit xlha kxtaputsni kin pulatamatkan, na chuna kgin pulaktu kin takgatsin nima akgu kilhtsukuma.

Lakumu tastujut nikxni kgatsputa na chuna kin takatsitkan chu kum kin kachikinkan ni na lakgsputa kin tachiwinkan, kin takatsitkan chu kin tasmanin kan nikxni ka ti kgatspulthi.

Índice general

Siglas y Acrónimos.....	6
Resumen.....	7
Introducción general.....	8
1. Marco contextual: el territorio sacionatural de Caxhuacan	10
1.1. Ubicación geográfica y características territoriales	10
1.2. Comunicación	11
1.3. Vegetación	13
1.4. Fauna.....	15
1.5. Historia del municipio de Caxhuacan	16
1.6. Población, lengua y cultura local.....	17
1.7. Religión	20
1.8. Organización política y tenencia de la tierra	22
1.9. Características socioeconómicas de Caxhuacan.....	23
1.9.1. Economía.....	23
1.9.2. Migración	28
1.9.3. Vivienda	29
1.9.4 Salud.....	29
1.10. Educación escolar	31
1.11 Educación comunitaria y familiar.....	36
2. Planteamiento del problema de investigación.....	42
2.1 Retos actuales para la permanencia de la lengua, la cultura y el fortalecimiento de la epistemología indígena	42
2.2. Objetivos	45
2.3. Preguntas de Investigación.....	47
2.4 Referentes teórico-conceptuales.....	48
2.4.1. Una aproximación a la interculturalidad desde mi propio pensamiento	48
2.4.2. La Interculturalidad como política de Estado.	52
2.4.3. Poblaciones indígenas ante la interculturalidad	60
2.4.4. Políticas educativas interculturales desde el Estado	71

2.4.5. Docentes ante la educación intercultural	77
2.4.6 Interculturalidad Crítica	80
2.4.7. Educación intercultural.....	82
3. Metodología	86
3.1. Introducción.....	86
3.2. Enfoque metodológico	87
3.3. Ser investigador-informante y parte de la comunidad.....	91
3.4. Métodos y estrategias	93
3.5. Selección de informantes.....	96
3.6. Instrumentos	98
3.6.1 Preguntas en instrumentos	103
4. Análisis y resultados: propuesta pedagógica, materiales didácticos y actividades educativas	107
4.1. Introducción.....	108
4.2. El calendario socionatural	117
4.3 Del Calendario al Juego de Lotería.....	126
4.4. Actividad educativa: Vamos a hacer piloncillo en el trapiche	138
5. Reflexiones Finales. Tejiendo puentes: diálogo para una interculturalidad intercomprensiva	151
5.1. El fenómeno educativo en comunidad	151
5.2. Enunciación Totonaca del Talakchiwilin.....	153
5.3. Repensando el territorio para resignificarlo.....	156
5.4. De la comunidad del saber al material; del material a visibilizar el saber .	156
5.5. La resignificación del mundo cultural, lingüístico y epistémico desde el totonaco	158
5.6. La educación y sus retos en el entorno comunitario	161
5.7. Camino a la resignificación a partir de materiales didácticos	164
5.8. Generando nuevos pensares en comunidad	165
Bibliografía.....	168

Índice de Mapas

1. Territorio del municipio de Caxhuacan en la Sierra Madre Oriental.....	10
2. Municipios colindantes con Caxhuacan	11
3. Principales ríos del municipio de Caxhuacan	13
4. El Totonacapan (elaboración propia)	18

Índice de Tablas

1. Vegetación del municipio de Caxhuacan	13-14
2. Fauna del municipio de Caxhuacan.....	15-16
3. Festividades que se celebran en Caxhuacan durante el año solar ...	19-20
4. Personas informantes y categorías clave dentro de la comunidad	96-97
5. Caracterización de cada uno de los instrumentos	101-102
6. Descripción de la actividad de lotería	132-137
7. Ejes de planeación de momentos para la generación de preguntas .	143-144
8. Desarrollo de aterrizaje de actividades secuenciales	144-145
9. En el trapiche generamos conocimiento a partir del diálogo de Don Jacinto	145-149

Índice de Cuadros

1. Ejes: MII	131
--------------------	-----

Índice de Gráficos

1. Población Hablante de Lengua Indígena 85-14 años)	34
2. Hablantes de Totonaco vs Solo Español (05-14 años)	34-35
3. Estructura del Talakchiwilin	95
4. Esquema que muestra cómo se articulan los ejes	115
5. Calendario Socionatural de la comunidad de Caxhuacan	125
6. Ejemplo de tarjetas y de carta.....	130
7. Gráfico de formas de rescatar el conocimiento de la caña desde una experiencia	142

Siglas y Acrónimos

MII	Método Inductivo Intercultural
MIDE	Maestría en Investigación y Desarrollo en Educación
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
DOF	Diario Oficial de la Federación
CONAPO	Consejo Nacional de Población
PEA	Población Económicamente Activa
UMR	Unidad Médica Rural
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
SEP	Secretaría de Educación Pública
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
PROSPERA	Programa de Inclusión Social
PRONI	Programa Nacional de Inglés
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
UNEM	Unión de Maestros de la Nueva Educación para México
REDIIN	Red de Educación Inductiva Intercultural
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
INIDE	Instituto De Investigaciones Para El Desarrollo Con Equidad
IBERO	Universidad Iberoamericana

Resumen

En México la educación dirigida a las poblaciones indígenas ha sido históricamente enfocada a la castellanización, la asimilación y la integración. A pesar de que, desde finales del siglo XX se reconoce constitucionalmente la composición pluricultural de la nación y que, a principios del siglo XXI se establece el paradigma de la interculturalidad para todos, poco ha cambiado en la praxis de los centros educativos convencionales. Recientemente, se inicia a dar mayor importancia a la participación de actores comunitarios en la educación a través de algunos proyectos educativos comunitarios indígenas alternativos como, entre otros, el proyecto T'harhexperakua (Creciendo Juntos), el proyecto Tosepan Kalnemachitloyan (La escuela de todos), así el proyecto como Milpas Educativas para el Buen Vivir con el Método Inductivo Intercultural (MII).

Aunque éste último se ha puesto en práctica en algunos estados de la república mexicana (Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán), aún no hay experiencias en la cultura totonaca. Para ello el presente trabajo retoma elementos del MII y los aplica por primera vez a la cultura totonaca de Caxhuacán para la enseñanza de la lengua, cultura y epistemología propias. Se realizaron observaciones, entrevistas, diario de campo y charlas informales donde se recupera el saber comunitario que se ve reflejado en la elaboración del calendario sotonatural del Pueblo Totonaco de Caxhuacan, ya que estas actividades comunitarias reflejan la organización social, política, económica y valoral de la comunidad, y es en estos espacios y situaciones de la vida comunitaria donde se construye el conocimiento comunitario indígena a partir de actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se llevan a cabo en el medio natural y social.

Comprender el fenómeno educativo a partir de la vida comunitaria, las formas de significarse y dar significado a la vida cotidiana, así como el involucramiento de los integrantes de la comunidad indígena totonaca en la formación de las y los niños, permite visibilizar las miradas de los integrantes de la comunidad (niños y adultos) a partir de materiales didácticos. La propuesta educativa que se presenta pretende contribuir al fortalecimiento de la enseñanza de la lengua, cultura y epistemología totonaca a través de un modelo específico para este contexto cultural que permite que los saberes plasmados en los materiales educativos resignifiquen el papel de cada una de las figuras comunitarias en la generación de aprendizajes significativos. El involucramiento comunitario permite la evaluación constante basada en el dialogo horizontal de maestros y comuneros.

Introducción general

En el primer capítulo de la tesis se contextualiza el territorio totonaco de Caxhuacan para ofrecer un panorama general que permita a los lectores entender los procesos y funcionamientos de la vida comunitaria y la relación con el territorio social y natural de la comunidad humana ahí asentada. Conocer el lugar dónde se realizó esta investigación y comprender los procesos sociales, económicos, políticos y territoriales de la localidad en cuestión, resulta de gran importancia para comprender la forma en la que se ha estado generando la construcción de los materiales educativos que se presentarán en los siguientes capítulos. Al conocer el contexto en el que se desarrolló la investigación, el lector se familiarizará con la comunidad totonaca, entenderá la forma de vida comunitaria y, al mismo tiempo, entenderá la razón de ser y la función social que cumple cada elemento existente, como son los recursos naturales, el conocimiento del territorio, las técnicas de producción y elaboración de objetos e instrumentos; pero también el significado indígena que cada uno de estos elementos tiene para la comunidad de Caxhuacan. En este sentido, a lo largo de la investigación, fue importante recuperar las voces y los saberes de los integrantes comunitarios, los cuales me permitieron la generación y lectura de un *calendario socionatural* de la localidad de Caxhuacan que explicita los saberes que se generan en las actividades sociales, culturales, productivas y rituales que se llevan a cabo en su territorio socionatural. Al conocer el contexto territorial, el lector podrá tener una lectura amplia del calendario socionatural que se elaboró, así como la razón de ser de cada una de las actividades, cuáles son los elementos que entran en juego al ejecutar una actividad determinada en un momento específico del ciclo anual y también su función comunitaria. A lo largo de esta tesis, se mostrará cómo, a partir de estos saberes sociales y territoriales, se logró la generación de materiales educativos para la permanencia de la lengua, cultura y epistemología indígena.

En el segundo capítulo se plantea el problema de estudio, los objetivos y las preguntas que orientan esta investigación. También se presentan los principales referentes teóricos y conceptuales que, desde mi propio posicionamiento,

contribuyen a su comprensión y análisis y dan sustento al trabajo realizado y a los materiales educativos elaborados.

En el tercer capítulo se presenta en enfoque epistémico y metodológico que sustenta la investigación que se presenta en la tesis.

El capítulo cuarto está dedicado a presentar y analizar los materiales didácticos elaborados. Se explica detalladamente el procedimiento que se llevó a cabo para desarrollar pedagógicamente una actividad comunitaria con el fin de abonar a los aprendizajes de tipo escolarizado y no escolarizado de las y los niños de educación primaria. En este capítulo se muestran y analizan los hallazgos y logros de la investigación y se explicarán los materiales educativos elaborados, dando cuenta de sus alcances y limitaciones y de su grado de aceptación para la población con quien se puso en práctica el material educativo elaborado; *también se explicará la importancia de poner énfasis en los saberes de los integrantes de la comunidad y, de esta forma, poderlos resignificar en relación al contexto sociocultural local.* El proceso de resignificación de los saberes comunitarios permitirá poner sobre la mesa los saberes de las y los habitantes de la comunidad, en relación con las enseñanzas homogeneizadoras de una educación escolar formal; el conocer estos procesos de generar y transmitir un saber implica un dialogo en donde se entrelazan dos visiones para aportar a la permanencia de la lengua, cultura y epistemología indígena totonaca del pueblo de Caxhuacan.

Finalmente, en las conclusiones de la tesis se hace una reflexión final sobre las aportaciones de este estudio en relación con el tema de investigación, destacando sus alcances y limitaciones; también se indican algunas pistas de investigación a seguir para contribuir a su desarrollo futuro.

1. Marco contextual: el territorio siconatural de Caxhuacan

En cada uno de los estados que conforman la República Mexicana existen diferentes realidades, manifestaciones culturales, lingüísticas y epistémicas relacionadas con los pueblos indígenas, y Puebla no es la excepción. El Estado de Puebla cuenta en su territorio con siete grupos lingüísticos: nahuas, totonacos, náhuas, mazatecos, otomíes, mixtecos, y tepehuas, según el catálogo de lenguas indígenas (INALI 2020); estos grupos son culturalmente distintos y, a través de sus manifestaciones culturales, rituales, lingüísticas y sus formas de vida dan muestra la diversidad sociocultural del Estado de Puebla.

De los siete grupos lingüísticos asentados en territorio poblano, la cultura totonaca se hace presente en la Sierra norte y nororiental del Estado de Puebla, lugar donde se encuentra enclavada la comunidad indígena totonaca de Caxhuacan, que es donde nace el interés de la presente investigación.

1.1. Ubicación geográfica y características territoriales

Caxhuacan es un municipio del Estado de Puebla (México) enclavado en la Sierra Madre Oriental, conformada por un conjunto de zonas montañosas con accesos accidentados, según la descripción de la orografía del lugar (Imagen 1).

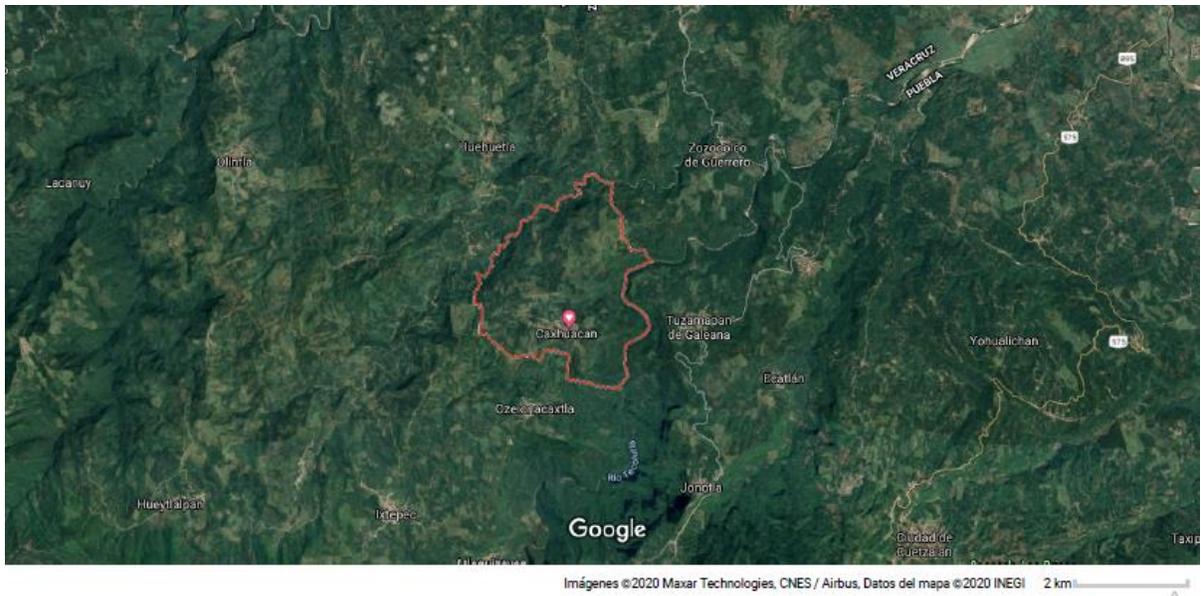


Imagen 1. Territorio del municipio de Caxhuacan en la Sierra Madre Oriental.

Este municipio colinda al norte con Huehuetla, Puebla y Zozocolco de Hidalgo, Veracruz; al este, con Tuzamapan de Galeana, Puebla; al sur, con Ixtepec, Puebla y San Juan Ocelonacxtla, Puebla; al oeste, con Ixtepec, Puebla y Huehuetla, Puebla (Imagen 2).

Colindancias Caxhuacan

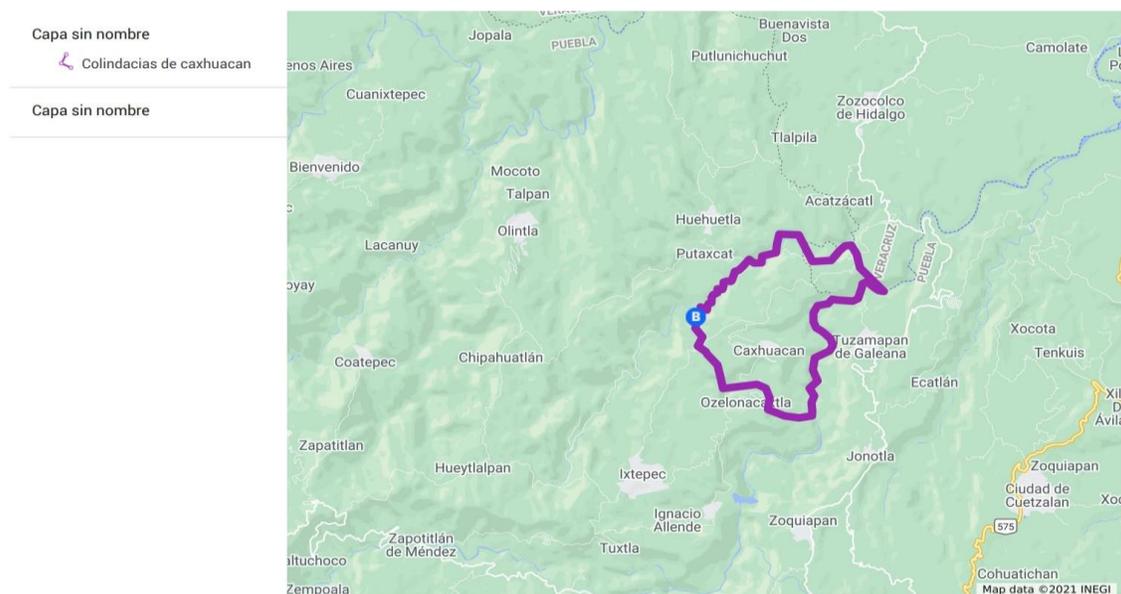


Imagen 2. Municipios colindantes con Caxhuacan.

1.2. Comunicación

El municipio de Caxhuacan se localiza, en promedio, a 500 metros sobre el nivel del mar, diferenciándose de la zona de la cañada y la montaña. Cabe destacar que, dentro de lo que conforma el municipio de Caxhuacan, se encuentra el río Cempoala, también llamado río Tecolutla, que corre en la parte sur del municipio. El río es conocido como parte del conjunto de ríos jóvenes que nacieron hace aproximadamente cinco décadas en la región y que se caracterizan por ser caudalosos e impetuosos. Inicia desde Aquixtla, formando un río caudaloso desde el cañón de Zapotitlán de Méndez, Puebla. Pasa por el municipio de Caxhuacan y,

a su vez, atraviesa otros municipios para terminar transformándose en el río Tecolutla y, finalmente, desembocar en el Golfo de México.

En la parte norte del municipio corre el arroyo Tehuancate que atraviesa el territorio de Caxhuacan uniéndose al río Cempoala en el municipio de Zozocolco de Hidalgo Veracruz (ver mapa orográfico, imagen 3).

RIOS, LAGOS Y OJOS DE AGUA DE CAXHUACAN

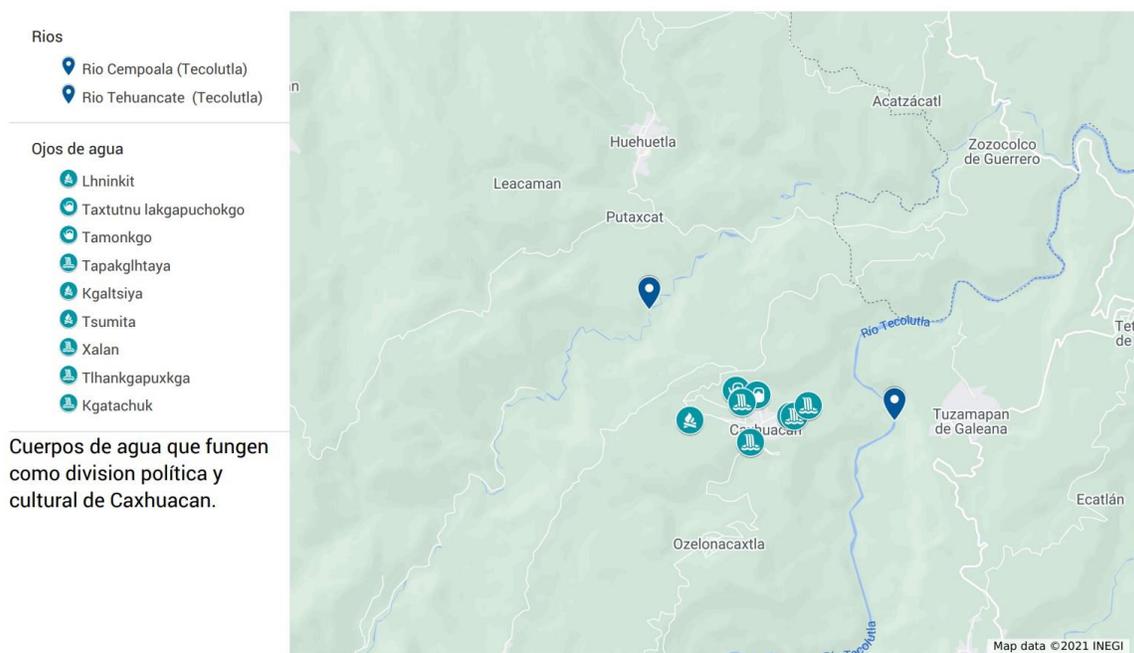


Imagen 3. Principales ríos del municipio de Caxhuacan.

El río que corre en la parte sur del municipio de Caxhuacan históricamente también ha servido como división entre dos culturas ancestrales que son la cultura totonaca y la cultura náhuatl. Es decir, el río también sirvió, durante muchas décadas, como frontera cultural. Actualmente, se han emparentado las personas de la cultura totonaca y la cultura náhuatl. Sin embargo, en un primer momento, estas uniones se realizaban por la búsqueda de negociaciones, sobre todo cuando tenían terrenos cercanos, así como para generar acuerdos de paz.

El río Cempoala y del arroyo Tehuancate conforman los límites de Caxhuacan con otros municipios. En el caso del río Cempoala, sirve como límite con el municipio de Tuzamapan; en el caso del arroyo Tehuancate, con el municipio de Huehuetla.

El límite con el municipio de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, es un pequeño muro conformado por seis rocas grandes que se llaman “*Kchaxanchiwix*”, también conocidas como “*seis piedras*”. Este muro no solo es el límite territorial con el municipio de Zozocolco de Hidalgo, sino también con el Estado de Veracruz. Fue creado de forma artificial con las piedras más abundantes en el municipio, que son grandes planchas de piedra.

1.3. Vegetación

La vegetación verde abunda en el municipio de Caxhuacan todo el año. El municipio es conocido por los pobladores como “*kastekgnikawa*”, lugar verdoso, y los biólogos clasifican su vegetación como bosque perennifolio con lluvias todo el año.

Debido a la cantidad de hojas comestibles que abundan en el municipio, la población consume muchas hojas verdes o quelites, las cuales, al ser cortadas, retoñan con mucha facilidad. Lo mismo ocurre con las raíces o tubérculos comestibles. En la región, dentro de lo que conforma la flora en la comunidad, encontramos: árboles maderables, árboles frutales, plantas florales, de ornato, medicinales, comestibles, hongos comestibles, hongos alucinógenos, hongos venenosos (ver Tabla 1: Vegetación del municipio de Caxhuacan). Algunos elementos que conforman la flora de la región fueron traídos desde fuera, de allí que solo se les pueda denominar en español o en náhuatl. Sin embargo, para el caso de la flora propia del municipio, algunas especies vegetales no pueden ser traducidos al español puesto que solo existen en la localidad. Por ejemplo: este es el caso del *asasat*, *palhalh*, *pija*, *xipa*, *huaxax*, *tajchi*, *liwapan*, *tsisaxanat*, *talaxkga*, entre otros.

Tabla 1: Vegetación del municipio de Caxhuacan.¹

Árboles maderables	Chalawite, Árbol de grado, Chaca, Cedro blanco, Cedro rojo, Árbol de ojite, Carboncillo, Jonote, Bambú, Caoba, Hormiguillo, Árbol de hule, Palo volador, Garrochilla, Higuera matapalos, Gomero, Tepetomate, Bienvenido, Palmera de
--------------------	---

¹ Elaboración propia a partir de mis conocimientos previos y de conversaciones realizadas con las y los comuneros de la localidad.

	coyul, Colorín, Cuerillo, Huaxi de rancho, Tarro, Carrizo, Tarro amarillo, Jícara, Asasat, Palhalh.
Árboles frutales	Árbol de aguacate, Árboles de zapote mámey, Árboles de zapote negro, Árboles de chico zapote, Árboles de zapote cabello, Árbol de pimienta, Árboles de lima, Árboles de naranjo, Árboles de pahua, Árbol de anaya, Carambola, Árboles de guayaba, Mango, Pija, Xipa, Huaxax, Tajchi, Anona, Pomarrosa, Árbol de aguacatlil, Talaxkga, Gasparo, Café, Mala mujer, Mal hombre, Chichi de lima, Mandarina, Capulín, Mujut, Maracuyá, Pitaya, Toronja.
Plantas florales	Cuernavaca, Dalia, Mariposa, Cola de caballo, Huele de noche, Lagrima de san pedro, Flor de mayo, Orquídea, Palhtuxanath, Mazorca de pájaro, Xpukgotnuxkuti, Tsisaxanath, Florifundio.
Plantas de ornato	Tepejilote, Tepezintle, Papatla, Helecho arborescente, Pasma, Pelo de ángel, Heno, Liwapan, Tsisaxanath, kuruzxanath.
Plantas medicinales	Barba de chivo, Cordoncillo, Sauco Tusun, Ala de murciélago, Barbasco, Muérdago.
Plantas comestibles	Mafafa morada, Paxnikakga, Xkijit, Omequelite, Chile, Hierba mora, Amaranto, Agrio, Tripa de pollo, Hierba dulce, Cilantro extranjero, Kuksasan, Cilantro, Papa de monte, Espinoso, Lengua de ciervo.
Árboles para artesanía.	Xical, Estropajo, Jicara, Asasat, Palhalh, jonote, gasparo, pulhukun, carrizo.
Hongos comestibles	Chawila Malhath, Malakgasilh, Pahuath, tantuslukut, awinchu litekgemalhat, Tsilih, Xkgankatsakat juki, Halhwat mahlat, Xkgalhksas tlhakgtla.
Hongos alucinógenos	Wankgax xa laktsu, (Amanita muscaria) Wankgax xa lakglhanka (amanita muscaria).
Hongos venenosos	Xtakgnu Xantilh (Amanita Virosa), Xmahlat Sankuan.

La flora del municipio es una de las más diversas dado que es bosque perennifolio (lo que quiere decir “verde todo el año” y, de igual forma, “con lluvias todo el año”), lo que permite que la dieta de la población se base en el consumo de plantas comestibles propias de la comunidad. Asimismo, hay una gran variedad de plantas maderables y algunas de uso para la etnobotánica, así como de ornamentación que sirven para la vida cotidiana de la población. Dada la orografía del municipio, en las

zonas bajas podemos encontrar un tipo de vegetación correspondiente a climas calurosos y, en los cerros, encontramos vegetación de climas fríos.

1.4. Fauna

Las especies que conforman la fauna de la localidad han variado a lo largo de la historia. En un primer momento se encontraban animales como venados, nutrias o Tanajtsijtsi (comúnmente conocidos como perros de agua), tigrillos..., pero muchos de ellos, por la extensión de la actividad agrícola que ha modificado el territorio, han migrado o desaparecido. Muchos de los animales que originalmente poblaban la región hoy se encuentran extintos. En la actualidad, existen únicamente los animales que han sabido adaptarse a los cambios en el territorio, aunque algunos de ellos se encuentran en peligro de extinción por la caza. Respecto a las especies propias de la región, la fauna es muy diversa y entre los animales que la gente aún conoce se encuentran los siguientes: artrópodos, mamíferos, aves, roedores, reptiles, anélidos, animales de agua dulce, peces, entre otros (ver Tabla 2: Fauna del municipio de Caxhuacan).

También han llegado nuevas especies de animales que ponen en peligro de extinción de los animales originarios que están en su hábitat e inclusive los lleva a migrar de una región a otra.

Tabla 2: Fauna del municipio de Caxhuacan².

Artrópodos	Mariposa, Mariposa nocturna, Libélula, Avispa alfarera, Escarabajo blanco, Tepehua, Tarántula, Mosquito, Alhpu, Insecto palo, Cucaracha, Avispa pepsis, Esperanza, Abeja carpintera, Mantis religiosa, Grillo cara de niño, Tijerilla, Avispa, Tantaltsi, Araña, Hormiga arriera, Hormiga, Luciérnaga, Luciérnaga tronadora, Catarina, Cigarra, Grillo, Abeja, Zancudo, Abejorro.
Mamíferos	Vaca, Puerco espín, Puerco, Venado, Pantera, Jaguar, Ocelote, Gato, Gato montés, Tigrillo, Siete rayas, Tusa real, Perro, Coyote, Caballo, Oso hormiguero, Zorrillo, Mapache, Zorro, Tejón, Murciélago.

² Elaboración propia a partir de mis conocimientos previos y de conversaciones realizadas con las y los comuneros de la localidad.

Aves	Guajolote, Gallo, Gallina, Pato , Garza, Tecolote, Águila, Gavilán, Primavera, Quetzal, Pájaro carpintero, Perico, Tuyiyun, Turuwita, Colibrí, Golondrina, Paloma Silvestre, Tordo, Pájaro chismoso, Tucán/pico de Canoa, Gorrión pecho amarillo, Torcasa, Clarín, Pitni, Jilguero, Pájaro caballero/pájaro nocturno, Papan, Pájaro carpintero, chico , Colibrí nocturno, Chachalaca, Perico chiquito , Zopilote carroñero, Zopilote cazador, Tsarampunkgkpus, Pijkuyu, Tordo criollo, Lechuza pequeña, Pavo de monte, Pavo Real.
Roedores	Comadreja, Conejo, Ratón, Ardilla, Armadillo, Topo, Rata de monte blanca, Ratón de monte.
Reptiles	Ciempiés, Milpiés, Masacuate, Nauyaque, Maicera, Coralillo, Frijolar, Stakalax, Xkgoyutluwa, Xunikluwa, Ranera, Iguana, Lagartija, Sapo, Rana, Tortuga.
Anélidos	Caracol, Babosa.
Acuáticos	Nutria, Anguilas, Sardinas, Sardinita, Charales, Cholote, Lisa, Pinto.
Marsupiales	Tlacuache.

1.5. Historia del municipio de Caxhuacan

Kalakgajna (nombre de la localidad en lengua totonaca) o Caxhuacan (en náhuatl) fue creado por la cultura totonaca aproximadamente en el año 700 d.c. se establecieron en los alrededores y que por diferentes circunstancias se fueron juntando hasta formar lo que viene siendo el pueblo de Kalakgajna, es decir, hace unos 950 años antes de la llegada de los españoles, según relatan los sabios comunitarios. Este poblado ya existía en las montañas y fue conquistado por la Triple Alianza formada entre mexicas, tecpanecas y texcocanos es decir, Tenochtitlan, Tlacopan y Texcoco cuya alianza reforzó la expansión a otros lugares (Mexicana, 2017). A raíz de la masacre que los aztecas realizaron en el poblado que hoy se denomina Tlatlauquitepec, los pobladores originarios de Kalakgajna fueron sometidos a la triple alianza México- Texcoco- Tlacopan.

Los pobladores comentan que, antes de ubicarse en el municipio de Caxhuacan, los primeros pobladores se asentaron en un lugar llamado *Xalan*. Posteriormente, pasaron a vivir en Khaltzilla, Lakgapuxkga y lograron establecerse en lo que hoy correspondería a la parte trasera de la iglesia del pueblo. Cuando los españoles llegaron, la población ya estaba asentada en el lugar en el que se ubica actualmente el pueblo, lo que hace de Caxhuacan un pueblo de antiguo asentamiento totonaco.

El poblado de Caxhuacan ha permanecido con el paso del tiempo, no siempre como municipio, pero sí como núcleo poblacional totonaco. Su permanencia se ha debido a la alta productividad de sus tierras a lo largo de todo el año, lo que ha permitido la cosecha de algodón, plantas comestibles y, en la actualidad, la producción del maíz, frijol y calabaza. Estos elementos son parte de la historia del municipio de Caxhuacan que mantiene este nombre proveniente del náhuatl y que responde al peso que tuvieron los aztecas no solo en esta localidad sino en los municipios circunvecinos.

Posteriormente, llegaron los franciscanos que se dedicaron a evangelizar a la población totonaca de Caxhuacan. Cuentan los pobladores que la gente se mostraba renuente a las prácticas religiosas del catolicismo. Como estrategia para imponer la religión católica, se construyó una iglesia muy grande por el tamaño de la localidad. La construcción de la iglesia data del año 1709, según lo que se lee en una encriptación que se observa en una placa en una de las paredes de la misma.

1.6. Población, lengua y cultura local

Caxhuacan es uno de los municipios que conforman la cultura del Totonacapan, la cultura totonaca, que se ubica en la parte del Golfo de México, principalmente en el Estado de Veracruz y en la Sierra Norte y Nororiental del Estado de Puebla en donde la lengua predominante es el totonaco o tutunaku (Mapa 3: El Totonacapan).

Totonacapan

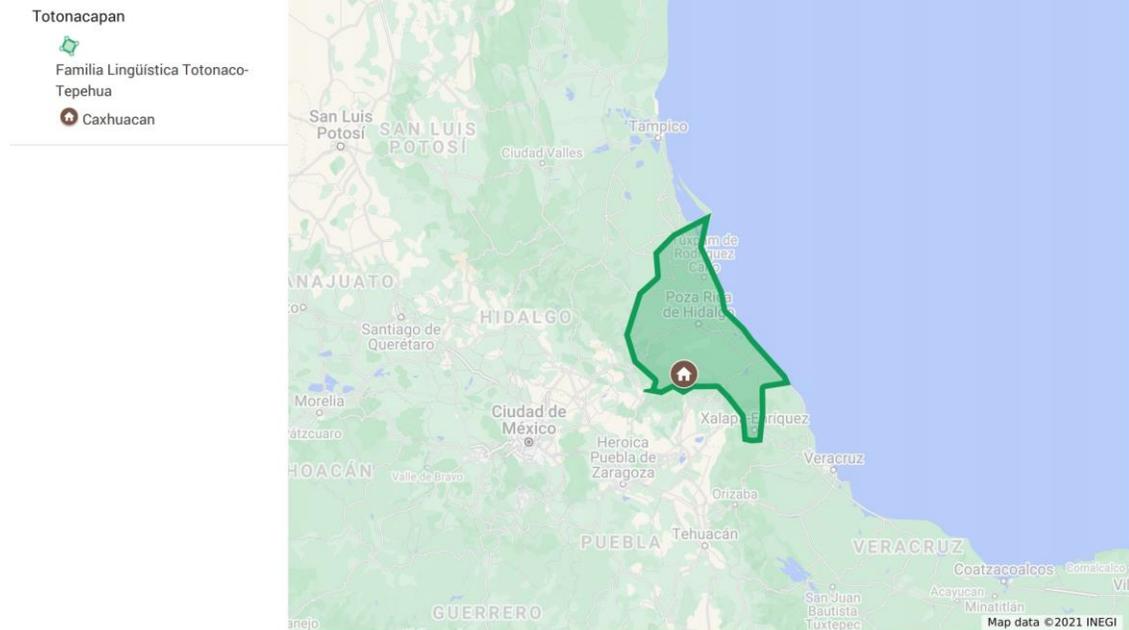


Imagen 4. Mundo del Totonacapan (elaboración propia).

El totonaco cuenta con 7 variantes dialectales. La séptima es el Totonaco central del Sur Tutunakú y es la que se habla en el municipio de Caxhuacan y en sus localidades de Caxhuacan, Capin, Paltam y Cucuchuchut, según el catálogo de lenguas indígenas publicada por el INALI (INALI, 2008). Según el censo del 2010 (INEGI, 2010), en Caxhuacan, junto con sus localidades, existe una población aproximada de 3100 personas hablantes del totonaco y el español, es decir, bilingües; 387 personas que sólo hablan el totonaco y el restante, aproximadamente 300 personas, que solamente hablan el español. Sin embargo, cabe mencionar que las personas que viven en el municipio comprenden el totonaco, aunque no lo hablen, pues viven de forma fija en el municipio y tienen contacto con las personas bilingües, lo que los catalogaría como oriundos de la zona pese a que su origen haya sido en algún otro lugar.

En 1950, al convertirse en cabecera municipal, el 85% de la población de Caxhuacan era monolingüe del totonaco. Con el paso de los años, la población que dominaba el español fue en aumento a la par con el uso de totonaco y los movimientos migratorios aumentaron. Estos elementos propiciaron que en la

localidad de Caxhuacan la población se transformara en bilingüe del español y del totonaco.

Las manifestaciones culturales presentes al interior del municipio son diversas, incluyéndose las religiosas, que suelen ser sincréticas; las fiestas nacionales y las tradiciones culturales propiamente de la cultura totonaca. Ciertas formas propias de la cultura totonaca aún se manifiestan en las danzas, como son la danza de los quetzales, de los negritos, de los tejoneros, de los santiagueros, así como los voladores, los san migueles, los toreadores, entre otros. Se siguen practicando rituales como el del 3 de mayo, que es una referencia al cambio de estación; Semana Santa, que se junta con la celebración al sol *chichini*; el día de San Francisco de Asís, una fiesta muy particular que es el del 4 de octubre; el 2 de noviembre, que es el día de muertos. Junto a ellos, también se practican manifestaciones culturales en el mes de diciembre, como son las tradicionales posadas que tienen una particularidad de la misma localidad. La población hablante del totonaco aún rescata y practica estas costumbres, aunque estas han sufrido modificaciones a lo largo de la historia.

Tabla 3: Festividades que se celebran en Caxhuacan durante el año solar³:

Enero	Baño de renovación en el río Zempoala. Día de reyes o danza del Sol. San Antonio Abad en donde se bendicen a los animales; lo que antes de la llegada de los españoles se ofrendaba al dios del monte <i>Kgolhokiwi</i> ⁴ .
Febrero	Día de la candelaria.
Marzo y Abril	19 San José. Regar flores en el atrio de la iglesia, una relación con el Solsticio en agradecimiento a la diosa de la fertilidad. Cuaresma. Viacrucis. Domingo de ramos. Semana de jubileo.

³ Elaboración propia a partir de diálogos con pobladores de la localidad.

⁴ Dios del monte y guardián.

Mayo	3 Veneración al cerro del <i>Chiwixkgolh</i> ⁵ . Rosarios católicos todo el mes. 30 coronación de la virgen de María.
Junio	El agradecimiento a los ojos de agua para que llueva o deje de llover, en la religión católica se lleva a San Antonio al arrollo. 24 fiesta del <i>Akgtsini</i> ⁶ , en la religión católica al corazón de Jesús. Ofrecimiento de flores <i>Akgtsini</i> transformado, en la religión católica, al sagrado corazón de Jesús. Coronación al sagrado corazón de Jesús.
Julio	25 San Cristóbal, segundo patrón de Caxhuacan, que está relacionado con el Kgolukakgtsini, el proveedor de agua en la cultura totonaco que establece el orden.
Agosto	Ofrecimiento a la diosa de la tierra; en la religión católica, día del señor de los trabajos. Convivencia con la madre tierra y agradecimiento por las cosechas o día de la Asunción de María para la religión católica.
Septiembre	Virgen de los dolores
Octubre	Fiesta al Kiwikgolo, con el catolicismo San Francisco de Asís. En esta fiesta la comunidad se viste de gala y se realizan rituales de los voladores, xkut o sitkam, Quetzales, veneración a la serpiente agradecimiento de las cosechas. Ofrenda a los niños fallecidos.
Noviembre	Ofrenda y reunión con los muertos o día de muertos.
Diciembre	San Juan Diego. Virgen de Guadalupe. 16-23 Posadas ritual de los Matarachin ⁷ en donde van los malakgakolonin. 24 Noche buena. 31 Fin de Año.

1.7. Religión

La población de Caxhuacan se caracterizó por su rebeldía en el proceso de conversión a la religión católica. No fue tan sencillo; prueba de ello es la gran iglesia en un municipio tan pequeño. Pese a las circunstancias, se pudo lograr el proceso

⁵ Cerro sabio.

⁶ Dios menor del trueno.

⁷ Conocido como la danza de los viejos.

de conversión a partir de la fusión y el sincretismo religioso donde se combinaron elementos de la religión totonaca con elementos de la religión católica. Actualmente, la población de Caxhuacan sigue siendo mayoritariamente católica. De acuerdo con el censo 2010 del INEGI, se registraron 3646 personas a esta filiación religiosa, mientras que una cantidad muy pequeña (67 personas) se registraron a filiaciones distintas a la católica. Otras religiones presentes son los Testigos de Jehová y la Iglesia Adventista. Cabe mencionar que también persisten ciertas familias que aún practican rituales ancestrales de manera privada y que, en muchas ocasiones, ya no son bien vistas dentro de la comunidad.

A modo de ejemplo, uno de los rituales ancestrales que se practican de forma privada es el culto al agua en donde las personas, antes de tomar el agua, deben pegarle con el machete al ojo de agua o pozo de agua 12 veces; posteriormente, deben prender una veladora, hablar con el dueño del agua para que éste entregue el permiso y, de este modo, aprovechar el líquido para hidratarse o para usarlo en el riego. Otra de las actividades ancestrales es la reverencia a los árboles más viejos, pues, antes de cortarlos, se debe pedir permiso al árbol para que éste pueda liberarse de su espíritu y habitar en otro árbol más joven. Este ritual se realiza cuando los árboles son muy viejos, pues se consideran sabios en la región. Otra de las actividades es la de amarrarle un listón rojo a los árboles frutales cuando están en floración y se acerca un eclipse. Esto es con la finalidad de que el árbol no quede estéril. Cuando se realizan estos rituales, por lo regular se hace en compañía de toda la familia nuclear. Este ritual no es siempre armónico en las familias, pues, dentro de ellas, se encuentran tensiones. Esto sucede porque algunos integrantes de la familia ya no creen en estos rituales dada su adscripción a la religión católica o protestante. Estos cambios de pensamiento hacen que las familias pasen por ciertos procesos de transición. Algunos rituales que se han mantenido, pero ya dentro de un marco que podríamos llamar sincretismo religioso, son los siguientes: la visita al cerro más alto de la localidad el *Chiwixkgolh* (el 3 de mayo) en el cual se realiza un convivio en el cerro y ahora existe una cruz que también se venera el mismo día; las danzas del pueblo; la elevación de los globos aerostáticos; y la danza de los huehues en diciembre.

1.8. Organización política y tenencia de la tierra

La forma de gobierno de Caxhuacan es de tipo democrático y depende del gobierno estatal y federal. Se realizan elecciones municipales con la nueva modificación legislativa que entró en vigor el 1 de diciembre de 2018 (DOF 2018) en la cual se estipula la duración del periodo de cuatro años del mandato del presidente municipal mediante voto directo. Esto ha venido a modificar las maneras tradicionales de gobernar el municipio. Además del Presidente Municipal, se cuenta con un cuerpo de regidores que se encargan de determinadas funciones conforme lo marca la Ley Orgánica Municipal del Estado de Puebla (Puebla, 2006).

Cabe señalar que la incidencia de las personas sabias en los asuntos de la comunidad ha quedado en desuso por lo que ahora únicamente nos regimos por el sistema de partidos políticos, lo que en muchas ocasiones ha traído la pérdida del respeto a la palabra de las personas. De igual modo, ahora se hace necesario el uso de documentos oficiales, pues ya no se confía en la palabra de las personas sino en los oficios de acuses y de recibido.

Los funcionarios en el Cabildo y el Presidente Municipal son personas que forman parte de la comunidad, por el hecho de haber nacido en el municipio, aunque muchos de ellos residen fuera de la localidad. Por ejemplo, los presidentes municipales en su mayoría residen en la capital del Estado. Los funcionarios de Cabildo, los regidores, son personas que han estado fuera del municipio por muchos años y que solo han regresado a formar parte de la administración en turno. Estas formas de organización política provocan que las autoridades electas entren en funciones sin tener una empatía con los pobladores y sin conocer los usos y costumbres vigentes en el grupo cultural. Sus formas de construir el pensamiento están alejadas de la manera en la que las personas sabias de la comunidad suelen participar e incidir en la organización social y política.

Los sabios de la comunidad han sido desplazados por estos funcionarios que han vivido muchos años fuera del entorno indígena y algunos ni siquiera entienden el totonaco. No comprenden las estructuras o solo las entienden de forma parcial y

llevan al contexto estructuras organizacionales basadas en otras concepciones más occidentales que no se acoplan a la realidad que se vive en el municipio totonaco de Caxhuacan. De aquí la importancia de recuperar los conocimientos de los sabios de la comunidad y fortalecer el conocimiento propio de la cultura totonaca que está siendo desplazado por nuevas formas de organización político social.

En el Cabildo, cada uno de los regidores cumple una determinada función en materia de Salud, Educación, Infraestructura, entre otros. También se cuenta con un juez calificador, uno de los rangos más bajos en el sistema jurídico, ya que este funcionario se encarga únicamente de girar recomendaciones para algún tipo de infracción menor y de dar seguimiento a demandas que deben realizarse directamente en la ciudad de Zacatlán, distrito al que pertenece el municipio de Caxhuacan.

Los *Kgalhchokhnonin* son personas a las que hasta hace poco se les asignó una función dentro de la estructura política. Durante mucho tiempo, fueron los portavoces de las necesidades de su barrio, colonia o manzana. Ellos eran convocados cuando se tomaba alguna decisión para modificar una calle, realizar una faena, o emitir una opinión o sugerencia para el bienestar del municipio. Sin embargo, actualmente, la función social del *Kgalhchokhnona* ha quedado desplazada por quienes tienen una formación profesional en las distintas regidurías. Ahora solamente al representante del grupo indígena se les asigna una de las regidurías que tiene menor incidencia en las decisiones del pueblo, la de los panteones, la cual tiene poco impacto en los procesos administrativos y del bienestar del municipio. De ahí que a la cultura totonaca cada vez se le desplace más de las decisiones que competen a la organización política del pueblo.

1.9. Características socioeconómicas de Caxhuacan

1.9.1. Economía

El municipio de Caxhuacan se encuentra clasificado como de alta marginación y desventaja de tipo económico, alimentario, de servicios y profesional. En el 2005, según el CONAPO (2010), la comunidad se encontraba a nivel estatal en el número

76 en grado de marginación, es decir, clasificada como de alta marginación en rezago social y, en índice de desarrollo humano, calificada como medio.

En 2010, la comunidad ha cambiado un poco, pero se mantiene en el lugar número 76, ya que cerca del 44% de la población del municipio se considera en pobreza alimentaria; mientras que el 54% aproximadamente se considera en pobreza de capacidades; cerca del 75%, en pobreza patrimonial.

De acuerdo con el censo realizado en el 2010 por el INEGI, en el municipio de Caxhuacan se registraron 1241 personas económicamente activas de las cuales 1190 tienen ocupación y 51 personas están desempleadas.

Las actividades económicas principales en el municipio de Caxhuacan se definen de la siguiente forma: el 70% de la población se dedica al sector primario; con actividad primaria nos referimos a la actividad constituida principalmente por la agricultura y ganadería de subsistencia. (INEGI, 2010)

El café es uno de los principales productos que trabajan los pobladores del municipio de Caxhuacan. Fue traído al municipio a principios del siglo XX, lo que vino a modificar el ecosistema del municipio. Pese a algunas caídas en el precio del café, se sigue produciendo en la actualidad, aunque en menor medida. Sigue siendo la base de la actividad económica del municipio. Debido a este cultivo, se han dejado de sembrar otros productos o ha bajado la intensidad de la producción del maíz, frijol, calabaza, jícama, cacahuete, chile, entre otros, que han sido sustituidos por plantíos de café. Estos productos son sembrados en menor medida, solo para cubrir las necesidades de autoconsumo para el sustento familiar.

El café que se produce en la región es de tipo arábigo y era uno de los más resistentes en la región; sin embargo, con el ingreso de una plaga llamada “*Broca*” hace aproximadamente 10 años ha bajado su calidad y precio. El café, desde que se siembra hasta la primera cosecha, tarda alrededor de cinco años para levantar la primera cosecha. El corte del café se realiza en los meses de la última semana de octubre, noviembre y diciembre, y en algunas partes (por la orografía de la región) se extiende hasta el mes de enero, sobre todo, en las partes altas de las montañas. La producción varía dependiendo del clima durante la floración.

La ganadería que se tiene en el municipio es de baja proporción por lo que podría decirse que es de subsistencia. El tipo de ganado que se maneja es el ganado bovino. Sin embargo, el manejo extensivo, dada la orografía, tampoco se permite, por lo que, hay una menor cantidad que en otros territorios en el manejo de bovinos y también, en menor proporción, de porcinos. Las aves de corral son criadas para satisfacer las necesidades de las familias por lo que se destina al autoconsumo de la población. Es importante también recalcar que el manejo técnico del ganado se basa en la crianza tradicional y se toma en cuenta que una de las principales limitantes es el relieve del pueblo que es de tipo accidentado con terrenos montañosos.

La caza es una de las actividades que la gente ha empezado a desarrollar en las últimas cuatro décadas debido a los cambios en el modo de consumo. A lo largo de las últimas décadas, la gente cambió de consumir vegetales a consumir carnes de animales. Estos cambios ocurridos modificaron el equilibrio que existía en el territorio, sin tener un control respecto a esta nueva actividad. Es decir, la falta de regulación de la caza de animales propios de la comunidad.

La modificación del territorio a partir de nuevos hábitos alimenticios, comenzó a partir de las migraciones de retorno en las que la población juvenil, que forma parte de la población económicamente activa (PEA), al estar en contacto con otras formas de consumo de la ciudad, se hizo consumidora de carnes blancas y rojas. A partir de esto, regresar a un entorno en el que el principal consumo es la vegetación se contrapone con las nuevas formas de consumo generando una necesidad lo que encaminó a una nueva actividad: la caza de animales de la región. Cabe recalcar que la mayoría de gente en Caxhuacan consume con regularidad más vegetales que animales, aunque recientemente esta situación ha ido modificándose lo cual se refleja en el aumento de la caza de animales, así como en su consumo. La caza se ha desarrollado como deporte y sin una regulación por parte de la legislación vigente lo que ha traído la extinción de algunas especies en la fauna regional. Ha ocurrido lo mismo con la pesca y, bueno, estos factores han traído grandes problemas al municipio debido a que se han dejado de respetar los

tiempos de veda para la reproducción de los animales en su medio natural, sean acuáticos o de monte.

De igual modo, el uso de venenos, de trampas y de armas de fuego han sido las principales causantes de la extinción de algunas especies, de la baja en su reproducción o de su migración. Estas actividades se han desarrollado al margen de la ley y, al final, han terminado violando algunas reglamentaciones federales de ésta respecto a la caza y la pesca. La incidencia de los sabios comunitarios en este aspecto es muy baja.

La actividad secundaria o sector secundario en el cual se desempeña Caxhuacan es la elaboración de sillas, mesas, roperos y libreros. Es decir, la carpintería por pedidos. De igual modo, existen molinos de nixtamal y panaderías. Es importante destacar que estas actividades no tienen mucho impacto en la comunidad. De igual modo, la construcción que se desarrolla en la localidad es de tipo privado y sobre pedido. Principalmente, tiene que ver con hacer casas de manera independiente y, ocasionalmente, con realizar obras públicas como alcantarillado, drenaje y pavimentación de calles. También es importante recalcar que la tecnificación y calidad en las construcciones de viviendas es baja y, en el municipio, tampoco se cuenta con empresas industriales de transformación, explotación minera ni maquiladoras.

El sector terciario está constituido principalmente por comercios y servicios: tiendas de abarrotes, tlapalerías, mercerías, farmacias, panaderías. Casi el 20% o 30% de la población trabaja en este sector. La otra parte de la población es el sector de los servicios educativos que está dominado por trabajadores que están enfocados a la educación. Estas personas laboran como docentes ya sea dentro o cerca del municipio, es decir, en localidades cercanas al municipio de Caxhuacan.

Actualmente, las actividades más prestigiosas de la localidad son las del sector terciario en el que trabaja una parte significativa de la población. Esto ha impactado en la realidad de la comunidad dado que, en un primer momento, las personas más importantes eran las que se dedicaban a las labores del campo, al trabajo de la tierra, al cuidado de los animales y a la albañilería. En la actualidad, las actividades del sector terciario han adquirido nueva fuerza y han reconfigurado la realidad con

la aparición de nuevas profesiones que tienen más prestigio, principalmente con la población dedicada a comercios y servicios (tienda de abarrotes, tlapalería, mercería, farmacia y panadería). La profesión que tiene mayor peso es la de los docentes de los diferentes niveles académicos, principalmente en el nivel básico. En ese sector se concentra casi el 20% de la población económicamente activa que conforma el municipio de Caxhuacan.

Actualmente, Caxhuacan cuenta con un salón de usos múltiples, que se ha acondicionado para ofrecer tianguis los días lunes y viernes de cada semana (donde se ofrecen productos locales como quelites, camote, papa, chayote, calabaza y frijol de todo tipo). También se cuenta con la presencia de personas vecinas al municipio, procedentes de Ixtepec, pero principalmente son de las localidades pertenecientes al mismo municipio. Estas personas van a vender, sobre todo, vegetales o frutas de la región. Las localidades de Ixtepec que acuden a este tianguis son las siguientes: Skatachuchut, Takgalhtsaps, Kajinan, Sekgnachuchut, entre otros. De igual modo, acuden de la localidad de Cucuchuchut, perteneciente al municipio de Caxhuacan. Algunas personas que venden verduras vienen de la ciudad de Zacapoaxtla o algunos municipios cercanos. Sin embargo, cabe mencionar que en donde se adquieren más productos es en las poblaciones vecinas, lo que vendría siendo el municipio de Huehuetla e Ixtepec en donde se ofertan más productos que la gente puede necesitar y que no consigue en Caxhuacan.

En Ixtepec, el sábado es el día de plaza; en Huehuetla, el día domingo; en la ciudad de Zacapoaxtla, el miércoles. En esta última localidad es donde se pueden encontrar productos más específicos tomando en cuenta que Zacapoaxtla es el centro económico de la región.

En la cabecera municipal de Caxhuacan se pueden conseguir productos de la canasta básica en las tiendas de abarrotes fijas, misceláneas, tlapalerías así como en panaderías. Otro de los servicios con los que cuenta el municipio es la reparación de automóviles, neumáticos y calzado. Se cuenta también con fondas, taquerías, cafés internet, telefonía pública, telefonía domiciliaria y, recientemente,

servicio de telefonía celular. Se cuenta con pequeños hoteles, con una repetidora local y con servicios privados de televisión por satélite.

En el municipio de Caxhuacan, las formas de venta ancestrales se han visto modificadas desde principios del siglo XX. Actualmente, el municipio usa la moneda nacional, que sería el peso mexicano, y los cambios han propiciado la transformación de los estilos de vida de la población que habita el municipio.

1.9.2. Migración

La migración es uno de los fenómenos que más ha caracterizado al municipio. Es importante mencionar que el municipio presenta ritmos de crecimiento económico muy lentos ya que generalmente los jóvenes migran hacia otros estados de la República Mexicana como los siguientes: Ciudad de México, Puebla, Veracruz, Tamaulipas, entre otros. Según entrevistas realizadas, el principal motivo de la migración es la búsqueda de mejores empleos en las zonas urbanas. Algunos de estos tienen que ver con la construcción, la herrería, la carpintería; otros como obreros de algunas empresas de diferentes giros. Una parte pequeña de la población joven migra a las ciudades para continuar con sus estudios en educación superior y estos migrantes, en muchas ocasiones, se quedan a vivir en las zonas urbanas.

La migración de retorno que se realiza por parte de los jornaleros que trabajan en otros estados y, posteriormente, regresan a la localidad, ha implicado ciertas modificaciones culturales que alteran las formas de vida de la comunidad, aunado a las características ya antes mencionadas. Estas modificaciones tienen que ver con la vestimenta, la percepción cultural, las formas de pensar, la manera en la que se sienten y se piensan como integrantes de un pueblo de origen totonaca y la visión de desarrollo del municipio de Caxhuacan. También impactan en los modos de vida comunitario, por ejemplo, en la salud y en las formas de alimentarse, pues su dieta ha cambiado al estar fuera de la comunidad.

1.9.3. Vivienda

El municipio cuenta con un tipo de vivienda tradicional hecha principalmente de madera, con tejado, piso de tierra y una sola habitación larga. La primera parte de ésta es la recepción para visitantes; la segunda es la recámara; la tercera es la cocina, en ocasiones separada de la vivienda por una pared elaborada con caña de milpa. En otras ocasiones no tiene división. Este tipo de vivienda aún se puede encontrar en el municipio, aunque en menor medida debido a algunos programas de gobierno que han modificado las construcciones de viviendas. De este modo, las casas hechas de adobe, cal, arena y piedra han sido modificadas por casas hechas de concreto. En algunas, el techo es elaborado con lámina galvanizada o de cartón; otras son completamente de piedra, cal y cemento con tejado.

1.9.4 Salud

La salud es un tema de vital importancia dentro de la comunidad. En el municipio, aún contamos con parteras, curanderas, sobadoras, hueseros, entre otros conocedores de la medicina tradicional. Sin embargo, en la actualidad, la situación del municipio también se ha modificado en el tema de salud, pues ahora se cuenta con un centro de salud, también llamado “Unidad Médica Rural”, que es una clínica del IMSS-Solidaridad en donde se prestan servicios médicos básicos. En ésta se cuenta con una enfermera y un médico general. En las localidades pertenecientes al municipio también se cuenta con casas de salud. En Capin, Paltam, Cucuchuchut se prestan estos servicios. Sin embargo, de acuerdo con el censo 2010, se contempla que hay gente sin derecho a servicios de la salud por diversas circunstancias. En 2010 se registraron 1800 personas sin este derecho; 1969 derechohabientes y 454 personas inscritas al seguro popular.

Esta situación ha provocado que haya una deficiencia en el tema de salud. Los programas de gobierno han modificado los modos de vida de las personas de la comunidad, puesto que se han adoptado concepciones nuevas de la salud y la enfermedad. Entonces, los servicios se han vuelto condicionantes del modo de vida

de las personas, obligando a dejar detrás la cosmovisión totonaca. Los programas ponen como requisito el chequeo médico, pese a que no se cuenta con la infraestructura adecuada para ofrecer servicios integrales y menos desde una perspectiva intercultural que tome en cuenta las formas propias de concebir la salud y la enfermedad, de modo que existe una barrera lingüística y cultural. Desde las autoridades médicas del municipio se destaca que la gente debe ir a chequeos médicos y debe evitar auto-medicarse o debe evitar ir con los curanderos. La realidad es que si la población no cuenta con algún programa o acceso a servicios de salud su opción sigue siendo la medicina tradicional de la cultura totonaca. Desde la cosmovisión totonaca, el origen de las enfermedades generalmente se debe a tres factores: las causas naturales, las causas sobrenaturales y la brujería. Cada vez disminuye más el número de personas que se dedican a la curación de enfermedades por medio de la medicina tradicional. En muchas ocasiones, estos médicos tradicionales son visitados por personas de la tercera edad que son quienes confían en este tipo de medicación.

También, en la localidad de San Juan Ocelonacxtla, se cuenta con un médico particular profesionalista quien, por hablar totonaco, genera mayor empatía en la población y mucha gente lo visita, aunque tenga que pagar una cantidad elevada o inclusive pagar con animales como gallinas, guajolotes, puercos o vacas, dependiendo del costo de la consulta. Los pobladores sienten empatía con el médico con quien comparten ciertos elementos culturales al ser parte de la comunidad. Esto es distinto de otros centros de salud de la cabecera municipal y de las localidades, pues los pobladores encuentran poca empatía por la barrera lingüística y de cosmovisión que los separa del personal médico.

En Ixtepec se encuentra un hospital regional IMSS-Oportunidades; en Huehuetla, un hospital estatal de salubridad. Las personas que cuentan con algún programa de gobierno son obligadas, en muchas ocasiones, a utilizar los servicios hospitalarios porque les condicionan el apoyo que están recibiendo, lo que termina alejándolos de la medicina tradicional del municipio de Caxhuacan y a negar su efectividad.

1.10. Educación escolar

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1922, se generaron escuelas federales que trataron de cubrir la falta de educación en nuestro país en los diferentes municipios. En la Sierra norte de Puebla se cubrieron los municipios que estaban mejor comunicados como son Teziutlan, Zacapoaxtla, Tetela de Ocampo, Ayotoxco, por mencionar algunos, y estos fueron los que tuvieron cobertura completa en educación básica gracias al financiamiento del Estado. En cambio, los municipios que tenían poca comunicación y difícil acceso tenían menos cobertura y se sostenían por cooperación de los pobladores a falta de financiamiento estatal. Estas se denominaban “Escuelas Municipales” (Rodrigo, 2015), y sólo llegaban a tercer grado de primaria. Quienes llegaban a este grado tenían la oportunidad de ser docentes alfabetizadores para los grados precedentes; algunos de estos alumnos que concluían tercer grado y tenían posibilidades de seguir estudiando migraban a las cabeceras municipales para concluir la educación básica (hasta sexto grado), y así tenían posibilidades de ser docentes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria objetivo que casi nadie lograba por la alta marginación y pobreza que tenía la región.

Caxhuacan no adquirió su estatus de municipio sino hasta 1950, ya que era una comunidad perteneciente al municipio de Huehuetla, por lo que no contaba con servicios educativos que sí disfrutaban las cabeceras municipales. Narran los sabios comunitarios que llegaban docentes ajenos a la comunidad a impartir clases de alfabetización en el español (por ser una comunidad indígena monolingüe), pero como la escuela sólo se sostenía por cooperación comunitaria, cubría únicamente hasta tercer grado de primaria. En el nutrido expediente de Caxhuacan del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública narra que a finales de 1930 la SEP asignaba a un profesor a la comunidad mismo que solo se presentaba a la toma de protesta para después desaparecer, razón por la cual los pobladores contrataban a un profesor que se pagaba mediante aportaciones de veinticinco centavos al mes por familia, esencialmente para niños, y cuando el presupuesto lo permitía se contrataba una maestra para atender a niñas, habiendo ocasiones en las que la escuela era cerrada por falta de presupuesto. No fue sino hasta 1956 que se

extendió la cobertura escolar a sexto año de primaria, con la llegada del profesor Alembert Dinorín, lo que representó un parteaguas en la educación de Caxhuacan dado que inculcó a sus estudiantes el amor al estudio que les permitió seguirse formando para que tiempo después regresaran a formar a otros estudiantes en el pueblo y se comprometieran con su comunidad. Su labor fue tan reconocida por sus estudiantes que la biblioteca municipal de Caxhuacan lleva su nombre.

En el año de 1975, por intervención del Sr. Heriberto Castañeda Domínguez, se logró el establecimiento de la escuela primaria de organización completa denominada "*Ignacio Manuel Altamirano*". Esta escuela le fue asignada el Profesor Dinorín, que para entonces ya era considerado el mayor impulsor educativo de la comunidad del nivel básico. Para la construcción de las aulas se contó con la participación de toda la comunidad mediante la actividad de faena. A algunos pobladores se le encomendó acarrear el material para la construcción desde la ciudad de Zacapoaxtla; a otros pobladores, dedicarse a construir los cimientos; al resto, a llevar puntales para las cimbras. Los que sabían de albañilería apoyaron dirigiendo la obra y, como en todas las poblaciones, había mujeres quienes por diferentes circunstancias eran madres independientes con hijos en edad escolar a las cuales se les asignó ir a dejar alimentos, agua y grava para apoyar en la construcción. La primera escuela primaria fue construida de forma comunitaria con la única finalidad de educar a los niños en aulas dignas.

En 1970, gracias a las gestiones de algunos profesores como el Profesor Floriberto Castañeda Nava y el Profesor Alejandro Castañeda Lobato, se logró crear una secundaria particular, con reducidos grupos de estudiantes misma que para el año 1977 se federalizó adquiriendo el nombre de "*José Vasconcelos*". En 1979 se logró la donación de un predio por parte del profesor Alejandro Castañeda Lobato para la construcción de su edificio propio, ya que para poder licitar una escuela se necesitaban determinados requisitos como tener el predio donde se fuese a realizar la construcción. Una vez obtenido el predio se generaron círculos de participación de mismo modo que fue construida la primaria, mediante faenas y cooperando toda la comunidad en el proceso constructivo, mientras que el Estado únicamente proveía el material.

De esa forma, Caxhuacan se posicionó en la región mediante este logro comunitario, ya que dada las circunstancias geográficas era difícil la instalación de una escuela federalizada por parte del estado. A partir de esto, esta secundaria se destacó durante dos décadas como una de las principales impulsoras culturales de toda La Sierra como de los municipios circunvecinos.

A partir de este *momentum* cultural, se promovieron actividades impulsoras de la cultura totonaca y nacional en Caxhuacan, como el concurso de la canción, de declamación, los concursos de globos de papel de China, la Noche de Brujas (localmente llamado “Concurso de Disfraces”), Día de Muertos, Posadas, la celebración de desfiles, el festival de la primavera, la carrera de antorchas, entre otras.

En el recorrido histórico se da cuenta de la forma en que aparecieron las primeras escuelas de educación básica en Caxhuacan. *En 1993, a raíz de la modificación de la Ley General de Educación, se habló de la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero no se logró contar con un método y currículum a seguir, por lo que no tuvo éxito.* Para 1996 con entrada en vigor del Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, con tres grandes vertientes que son calidad, equidad y pertinencia educativa (SEP, 1995), en este plan se anexó un apartado dedicado únicamente a la importancia de los pueblos indígenas. El 10 de Febrero de 1996 (Kalakgajna, 2020) adquirió la clave de Primaria Federal Bilingüe para la instrucción en una Escuela Indígena en Caxhuacan. La escuela primaria Indígena Kalakgajna empezó dando servicio en un predio con estructuras e instalaciones precarias a partir de 1998. Dos años después se logró la donación de un predio por parte de la Profesora Inés Castañeda Nava Castañeda Nava en donde actualmente se encuentran las instalaciones de la escuela.

Con el paso de los años se consolidaron las primarias de educación básica en la localidad de Caxhuacan, la escuela monolingüe en español y la escuela bilingüe (totonaco-español); sin embargo la existencia de dos primarias no se reflejó en la permanencia lingüística y cultural en la comunidad. *En el censo de 1995, en niños de 5 a 14 años de edad, existía un 75.85% de bilingüismo frente a un 20.90% de monolingüismo en español, mientras que un 3.03% solo totonaco; para el censo de*

2020, el bilingüismo había disminuido al 55.20%, y análogamente el uso exclusivo del español aumento al 44.71%. Notoriamente el grupo de hablantes exclusivo de totonaco se redijo a lo 0%.

Gráfico 1. Población Hablante de Lengua Indígena 85-14 años)

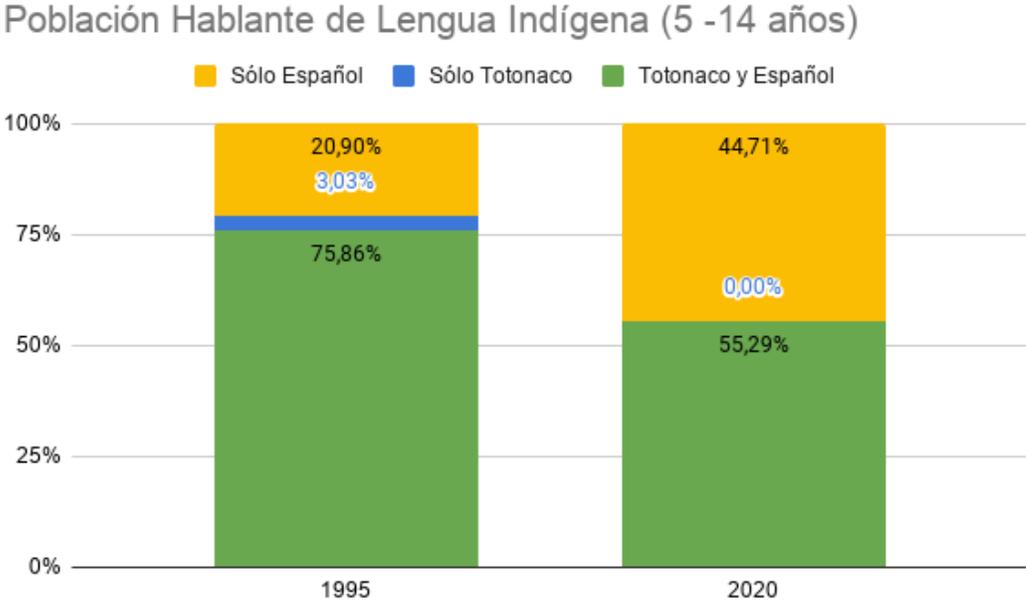
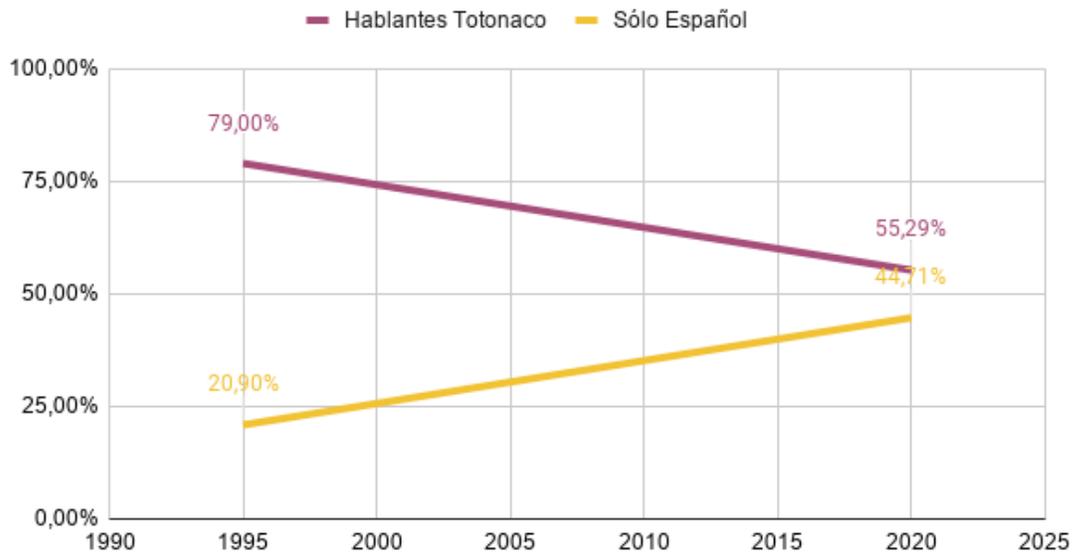


Gráfico 2. Hablantes de Totonaco vs Solo Español (05-14 años)

Hablantes de Totonaco vs Sólo Español (5 -14 años)



Actualmente, la comunidad cuenta con varias escuelas de educación básica y media superior. Algunas de ellas son las siguientes: la educación inicial con sede en la cabecera municipal, el preescolar “*Angélica Castro de la Fuente*”; el preescolar indígena CONAFE “*Cucuchuchut*” en la localidad de Cucuchuchut; el preescolar general “*Caxhuacan*”; la primaria indígena “*Kalakgajna*”; la primaria federal “*Ignacio Manuel Altamirano*”; la primaria federal “*Narciso Mendoza*” en Cucuchuchut; la primaria para adultos “*Vasco de Quiroga*”; la secundaria federal “*José Vasconcelos*”; la educación media superior bachillerato general oficial “*Justo Sierra*”; de educación media superior, la preparatoria “*Ricardo Flores Magón*” Caxhuacan.

En el municipio se cuenta con estas escuelas y del mismo modo se cuenta con la biblioteca pública “*Prof. Alembert Dinorín Cabrera*”. En los preescolares y en las primarias se cuenta con una biblioteca y con *libros del rincón* dentro de las mismas instalaciones o salones de clases.

En la actualidad se cuenta con las siguientes universidades en los municipios cercanos a Caxhuacan: la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) en Lipuntawaka, Huehuetla, Puebla; la Universidad de la Sierra (UNIDES), en Jonotla,

Puebla; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sede en Zapotitlán de Méndez.

Nuevos elementos han emergido en los últimos 5 años. Con la administración presidencial de Enrique Peña Nieto a todas las familias beneficiadas por el programa PROSPERA se les entregó una televisión de LCD, pero, como en el municipio de Caxhuacan no se podía ver ningún canal, la gente generó la necesidad de contratar televisión de paga abriendo un campo más amplio para los niños. Esto permitió familiarizarlos con programaciones de otros entornos sociales y lingüísticos como la cultura anglosajona, francófona, etc.. A partir de estos elementos apareció el interés de los niños por adentrarse a otros saberes a partir del uso de la lengua, pues les permitía comprender las programaciones con las que tenían contacto. A partir de elementos globalizantes como el inglés y su función social, se agregó en la denominada escuela Ignacio Manuel Altamirano un programa piloto de enseñanza del inglés (PRONI), (DOF, 2017). Dentro del programa fue seleccionada dicha escuela, lo que despertó el interés de los niños por aprender una de estas lenguas francas, en este caso el inglés.

1.11 Educación comunitaria y familiar

La educación comunitaria se vincula con el conocer el entorno próximo para poder modificarlo a partir de dar cuenta de la realidad existente, cuando se conoce es posible transformar y trascender hacia el arraigo territorial, cultural, epistémico, lingüístico y filosófico.

En Caxhuacan el trabajo de los niños es primordial para que muchos aspectos de la vida práctica en comunidad se mantengan, ya que se necesita de una apropiación concreta y real de los saberes que en ella existen, dado que estas actividades son manifestaciones de valores como la solidaridad, el trabajo manovuelta, el respeto, el sentido de la reverencia, el reconocimiento de los diferentes espacios de la vida comunal pues sirven y dan impulso a la continuidad de la vida de este pueblo totonaco.

Las niñas y los niños en la comunidad, desde que aprenden a caminar, comienzan por el reconocimiento de su entorno y a partir de sus vivencias, sus aprendizajes y

juegos adecuados a su edad, se apropian de ellos gracias a la convivencia con su familia nuclear y extendida, y otros integrantes de la comunidad.

El “aprender haciendo” es uno de los elementos que podemos encontrar en la vida cotidiana de Caxhuacan ya que los niños al adquirir conocimiento de las frutas y los animales y otras primeras palabras aprenden a correlacionar estos objetos con una función social en la comunidad.

Una de las actividades de las y los niños pequeños es jugar a darle de comer a las gallinas, pero esto no solo hacen de forma simulada, sino que literalmente dan de comer a las gallinas; esto hace que desde pequeños estén en contacto directo con los animales de granja y adquieran habilidades productivas. A partir del contacto vivencial y directo descubren y prueban, por ejemplo, que el chile pica, reconocen su color, tamaño, forma, olor y sabor. Gracias a esto, y desde muy temprana edad, se reconocen en su territorio, conocen los recursos, las técnicas sin una reflexión profunda pero que está en su cotidianidad y que forma parte de su vida.

Con el paso de los años, mientras las y los niños van creciendo, su conocimiento del entorno crece, pues el acompañamiento del núcleo familiar es fundamental ya que, aun sin poder caminar, los niños son llevados al corte de café, al corte de pimienta, el corte del frijol; y desde que tienen 5 o 6 años, ya acompañan a los campos interviniendo en el proceso de sembrado, cuidado y cosecha de maíz, frijol, cacahuate, chile, etc. Conforme aumenta su edad, los padres les empiezan a delegar más responsabilidades y los orientan progresivamente sobre el quehacer del campo en el cual ya les corresponde intervenir.

Por ejemplo, en el sembrado del maíz, el primer paso es llevar a los niños a que conozcan el proceso, segundo, caminar en el terreno donde se siembra, luego, apoyan abonando sobre los surcos recién sembrados, después aprenden a introducir las semillas en los lugares donde se les indica y después aprenden a limpiar la milpa e identificar su floración, así como identificar el momento del jiloteo (florece la milpa). Posteriormente, cuando el elote está listo para su consumo, realizar el doblado del maíz mientras que a la par se aprende cómo evitar que se lo coman los pájaros; finalmente se aprende cuándo es el momento de realizar el

*taxkgan*⁸. El aprendizaje de este proceso se durante toda la infancia y juventud a través de la oralidad, continuando a lo largo de toda la vida. Todos estos saberes se enmarcan en una educación comunitaria en donde se tiene la guía de los padres, un familiar o integrante de la comunidad y el aprendizaje continúa a lo largo de la vida, ya que no es un proceso finito y siempre se siguen incorporando innovaciones como, por ejemplo, aquellas que vienen del exterior y que lo comparten quienes han salido de la comunidad para maximizar y mejorar sus procesos de producción y aprovechamiento de los recursos naturales.

El *piensa-sentir* en la comunidad se hace presente en la cotidianidad por el arraigo que se genera desde el nacimiento y porque los valores comunitarios no se conocen por medio de documentos, sino que están presentes en la oralidad, en las conversaciones informales y en la convivencia en colectivo. En los días de celebración, o en la muerte de una persona de la comunidad, se reviven los valores de respeto por los vivos y los muertos, En estas circunstancias los niños asisten a los velorios y participan repartiendo café, pan y otros alimentos, es ahí donde se adquiere parte de la filosofía de vida y se comparte el sentimiento de pérdida de un integrante del pueblo.

Todo este conocimiento del territorio social y natural hace que los habitantes de la comunidad, se apropien de su espacio al modificarlo con su propia presencia, pues están en dialogo constante con la naturaleza, con su entorno, con sus recursos y con las técnicas propias de la comunidad; en cada uno de estos elementos aparece el conocimiento propio, así como el significado indígena dentro de la comunidad.

La solidaridad es un valor compartido que resalta en la vida en comunidad donde están involucrados todos los integrantes de todas las edades. Por ejemplo, en el caso de los velorios antes mencionados, la población se reúne para apoyar, los hombres suelen apoyar con materiales para la construcción para el ataúd mientras que otros se organizan para cavar el sepulcro, las mujeres apoyan con despensa, preparan comida, bebidas, y otros requerimientos para la ofrenda, en cada una de estas actividades las niñas y los niños pequeños son incluidos en cada una de estas actividades como se mencionó anteriormente.

⁸ Cortar las mazorcas de las cañas de milpa.

Este ejemplo da cuenta de cómo en la comunidad la solidaridad no se conoce de forma conceptual, como se entiende en el pensamiento occidental, sino que es un elemento que se vive y se comparte, se interioriza tanto que los niños lo ejercerán en la adultez sin cuestionamientos como parte del estar y convivir con los integrantes dando pauta para resolver problemas de tipo comunitario.

Los problemas comunitarios son una constante en todas las sociedades pero la diferencia radica en cómo se resuelven; en el caso de Caxhuacan, los problemas se comunican para poderse resolver, pues si hay una persona enferma, diferentes personas que incluso no son familia, llevarán comida y se turnarán en los cuidados de la persona, apoyando ya sea que la persona afectada tenga o no tenga familia, las y los niños están ampliamente familiarizados con estas situaciones ya que se les involucra en todo momento y aprenden en conjunto.

En la comunidad el enseñar y aprender viene de diferentes voces y experiencias, no sólo de los padres, maestros, médicos, sacerdotes o servidores públicos; por ello se logran diálogos más amplios que resuelven problemas en favor del mejoramiento comunitario. En las escuelas, si los docentes no son de la comunidad, las niñas y los niños les enseñan cómo dirigirse a las personas del pueblo, dónde comprar productos de primera necesidad, con quién hablar para resolver conflictos, etc. Esto es un buen ejemplo de *co-aprendizaje* o interaprendizaje, *a manera freiriana, nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo* (Luna & Carreño, 2005). Este aprendizaje fluye en ambos sentidos, y se establece un diálogo.

El diálogo que se encamine a la generación de vínculos será el más importante, ya que las y los niños, las y los padres de familia y otros integrantes de la comunidad muestran su saber en busca de la comprensión. Cuando es posible el diálogo la comunidad da cuenta de las discusiones que caminan hacia la comprensión y mejora, pero para llegar a esta mejora es necesaria la humildad, según la paráfrasis de Luna y Carreño sobre Freire: “Si, siendo humilde, no permite que le humillen, siempre se estará dispuesto a aprender y a enseñar, a no recluirse sólo en su verdad.” (Luna & Carreño, 2005, pág. 321), de ahí que el dialogo transforma y abona el aprendizaje comunitario en su quehacer cotidiano.

En este ejercicio en el cual viven y conviven las y los niños de la comunidad se busca que crezcan con la libertad de reflexionar lo que saben del pueblo y lo que desconocen; esto lleva al planteamiento que el diálogo sí es posible cuando aparece de forma colectiva ofreciendo un aprendizaje más integral que se refleja como compromiso con la comunidad.

La danza de los tejoneros es uno de los rituales comunitarios en el que se puede apreciar la manifestación del trabajo comunitario y solidario. Para poder realizar el ritual se necesita de la cooperación de los músicos huapangueros, el violinista, el jaranero y el guitarrista; saben que sin ellos el ritual no puede lograrse. En este ritual también se aprecian valores importantes para la gente de la comunidad. El Respeto: Los músicos huapangueros saben que no pueden rechazar si alguien los invita pues son los únicos que conocen los sones. La Solidaridad: Las mujeres madres, esposas, hermanas o parientes cooperan con dinero, comida o en especie para que se les atender a los integrantes de la danza. El Conocimiento del Territorio: El aprovechamiento del bambú para el ritual, el uso de la piel de tejón para simular el ritual. Las Técnicas: La forma en que se adorna el bambú, la forma de hacer parecer al tejón vivo. El Significado Indígena: toda la importancia de conocer y hacer y seguir los pasos del ritual.

La danza de los tejones es un tipo de formación no escolarizada en la que emergen elementos propios de la educación comunitaria tradicional. La persona conocedora de la danza de los tejoneros invita a niños, jóvenes y adultos entre 6 a 35 años que forman parte de la comunidad a participar en el ritual de los tejoneros.

Las niñas y los niños, así como las y los adolescentes y la población juvenil saben de la importancia del ritual y su permanencia y por eso deciden participar, a partir de un interés propio y no de una coerción social, dado que reconocen el saber del pueblo mediante su participación.

El conocimiento relacionado con la danza no se transmite por escrito, sino mediante la oralidad, por medio de las fábulas, las historias y las anécdotas de lo que les ocurrió a las personas que no respetaron las reglas que hay que seguir cuando se practica una danza que tiene un significado ritual. Es decir, se transmite el ritual con seriedad, destacando la importancia de realizarlo con seriedad y sin mofas; para el

caso de los jóvenes, se les sugiere no tener relaciones sexuales durante los días que dure el ritual. Todo esto se comenta sobre la marcha mediante diálogos en la mañana, en la comida y a la hora de la reverencia para despedirse. El primer día de ensayo se inicia con la práctica de los primeros movimientos. En este primer ensayo, el sabio de la danza enseña y narra en qué consiste la danza de los tejoneros. Dentro del ritual se hace hincapié en la importancia de practicarla y de obedecer las reglas que están presentes.

Los valores presentes en las narraciones se cuentan a partir de sucesos ocurridos a las personas que practicaron este ritual y no vivieron los valores. Durante los ensayos, los niños y jóvenes que practican este ritual se van familiarizando con los sonos que se tocan a lo largo del ritual en un día completo: sonos de tristeza, preocupación, desesperación, felicidad, agradecimiento, satisfacción, pero, sobre todo, el respeto y la relación de las personas con los animales y particularmente con el tejón y con el *sitkam*⁹, a quien se dedica este ritual y a quien se le rinde respeto por alimentar en tiempos de crisis a la población. Los niños y jóvenes, al final del ritual, se apropian de un conocimiento que sólo se adquiere a partir de la práctica, y este conocimiento se comparte para preservarlo y legarlo a futuras generaciones. Este ritual forma parte de la permanencia de los elementos culturales propios de la cultura totonaca que se han entrelazado con las prácticas religiosas del catolicismo generando un ritual sincrético.

⁹ Pájaro carpintero

2. Planteamiento del problema de investigación

2.1 Retos actuales para la permanencia de la lengua, la cultura y el fortalecimiento de la epistemología indígena

Con base en el diagnóstico general del municipio de Caxhuacan que realicé en el primer capítulo, a continuación, desde mi posicionamiento como joven investigador totonaco comprometido con la lengua, cultura y cosmovisión originaria de mi pueblo, voy a reflexionar acerca de algunos retos políticos, sociales, económicos, culturales, de salud y de educación que enfrenta en municipio de Caxhuacan. Como he mostrado anteriormente, la continuidad de la lengua, cultura y cosmovisión totonaca se ha visto afectada por la modificación del tejido social del municipio y no se puede negar la dinámica de modernización en la que los medios de comunicación han jugado un papel fundamental, misma que impacta en la organización de los saberes, el hacer y el pensar de la comunidad. Cada día disminuye de forma más pronunciada la incidencia de los usos y costumbres totonacos solamente quedando vagos recuerdos o pocas manifestaciones de éstos en los entornos donde se produce la cotidianidad comunitaria.

En la educación preescolar y primaria, tanto en sistema bilingüe como en el federalizado, los planes de estudios contribuyen a cambiar las escalas de valor con respecto a las visiones de la cultura originaria en donde están inmersos los educandos. Las escuelas presentan un fenómeno preocupante. En las bilingües, la lengua homogeneizadora es el español, pero además se enseña el totonaco, ya que se busca que esto ayude a que los niños aprendan el español con mayor facilidad usando solo el totonaco como apoyo para la enseñanza de ésta. En las federalizadas, la lengua homogeneizadora también es el español y se enseñan algunas palabras en inglés.

En la educación formal se puede percibir la resistencia de los docentes de educación bilingüe e indígena por mantener mecanismos de enseñanza en donde estén elementos de la cultura totonaca, aunque apegados a los planes curriculares de la SEP. Es posible que, además de las trabas burocráticas de los órganos y mecanismos de control esto tenga origen en el estigma social y lingüístico que pesa sobre el totonaco y otras lenguas indígenas, en el que estas se perciben como

atrasadas, menos “blancas” u occidentales a la vez que se considera el saberlas como símbolo de pobreza o rezago mientras que abandonarlas en favor de las occidentales, como símbolo de progreso y movilidad social. Por ello, aunque los docentes las enseñan, no las practican ellos mismos ni las promueven en sus entornos familiares y personales, ya que únicamente la consideran como instrumento inductor para adquirir la lengua homogeneizante, y quizá como reservorio de un saber arcaico, digno de preservarse pero no de promoverse como recurso actual y funcional.

La secretaría es la institución gubernamental encargada de darle fuerza al mantenimiento, permanencia y revitalización de la lengua y cultura totonaca, pero no parece estar haciendo un esfuerzo congruente con esta misión constitucional. Los maestros y padres de familia se dan cuenta del aumento de docentes que se adscriben como totonacos, pero que no hablan la lengua. Es decir, que por el simple hecho de ser totonacas trabajan como docentes del medio indígena sin contar con la competencia lingüística. Según narran los otros docentes, esto pone en desventaja los proyectos en torno a la lengua totonaca y las estrategias que puedan fortalecer su enseñanza.

En el caso de la primaria federalizada, los profesores tienen otros intereses, pues buscan formar a los niños apegándose únicamente a los planes curriculares y las otras actividades que desarrollan responden a contextos más urbanizados. Es decir, no hay un hincapié en la cultura totonaca.

Estos son algunos de los desafíos a los que se enfrenta la educación básica preescolar y primaria. Además, los docentes se dan cuenta de que los padres de familia tampoco están reforzando el uso de la lengua materna en la familia y, de este modo, se empiezan a tomar como elementos de desarrollo únicamente los del esquema de pensamiento occidental, así como las estrategias de enseñanza de español como lengua homogeneizadora, esto debido a, como se mencionó antes, al estigma sobre la lengua y cultura indígenas que cunde en toda la publicación pero que se agrava ya que los docentes son vistos como referentes sociales y son muchos de ellos los primeros en no promover el uso de la lengua y cultura más allá de la instrucción escolar acotada del mismo. Por otra parte, los docentes sí

comprometidos con la transmisión y uso de la lengua, cultura y epistemología totocana son puestos en una situación aún más compleja, pues tienen que encontrarse con la reticencia de los padres de familia que sí guardan estos estigmas y no desean que sus hijos sean instruidos en esto.

En la educación comunitaria o familiar, las nuevas generaciones de padres de familia han empezado a dejar a un lado las enseñanzas de sus padres, sus prácticas del saber hacer, del saber pensar, del colaborar y muy esporádicamente llegan a mencionar elementos de la educación familiar enmarcados en el entorno del núcleo familiar o comunitario.

Los padres de familia ya no usan la lengua materna como medio de comunicación con sus hijos. Únicamente se utiliza el español para el diálogo y trasmisión de conocimiento. A pesar de que no hay un completo desprendimiento del conocimiento de la cultura totonaca, sí hay cierta distancia al sentido de pertenencia a esta cultura.

Ocurre también con el tema de la medicina tradicional, la cual se considera una forma de curarse que pertenece al pasado, dando fuerza a los fármacos industrializados y a la medicina alópata. Las personas que poseen los conocimientos médicos tradicionales se dan cuenta que el conocimiento de la medicina alópata los ha desplazado y los programas compensatorios intensifican este desplazamiento por los requisitos que se piden. Sólo acuden a los médicos tradicionales las personas de la tercera edad y muy esporádicamente los padres jóvenes. Lo mismo está ocurriendo con los rituales, cada vez son menos los niños y jóvenes que participan en las danzas y, junto con ello, las formas de vida comunitarias empiezan a debilitarse. En algunos contextos familiares, la persona conocedora del ritual narra las historias en totonaco donde están presentes los valores, el respeto, el sentido de pertenencia, la epistemología indígena y el significado del ritual. Sin embargo, y puesto que los niños que participan en los rituales ya no hablan el totonaco, sólo se comprenden parcialmente las historias fragmentándose su transmisión.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, los medios de comunicación actualmente juegan un papel fundamental en las nuevas generaciones. Las

programaciones de paga para niños en las que se tiene una mirada externa impactan en la lógica de vida, del pensar la salud, la educación, el desarrollo, la política en la comunidad. Es decir, las tendencias modernizadoras y occidentalizantes permean todas las formas de vida comunitaria.

Desde mi punto de vista, como pueblo totonaco, los retos actuales del municipio de Caxhuacan son buscar mecanismos que permitan la persistencia de la identidad totonaca, así como de las manifestaciones culturales propias. Estos mecanismos deben estar encaminados a fortalecer la lengua y la cultura, y a propiciar la revalorización de los elementos propios de la localidad como la práctica de la lengua y la cultura en todos los entornos sociales. De igual modo, se debe propiciar la revalorización de la epistemología indígena que aún poseen las personas (en su mayoría de la tercera edad) que se adscriben como indígenas y que aún practican elementos ancestrales propios de los totonacas.

Los elementos de la modernidad exigen el aprendizaje del inglés como segunda lengua y como mecanismo de comunicación para poder comprender otros entornos socioculturales a nivel mundial. Más bien, se tienen que pensar en nuevas estrategias trilingües en las que se permita la convivencia del español, del totonaco y del inglés a partir de elementos que puedan relacionarse como vinculantes para poder enfrentar los desafíos que plantea la realidad local, estatal, nacional y mundial. Hablar de la lengua y la cultura implica una responsabilidad en la que se maneje un lenguaje de una manera no excluyente para que sea una acción que permita a las nuevas generaciones reafirmarse como indígenas hablantes del totonaco, del español y del inglés.

Es a partir de estas reflexiones que, a continuación, planteo los objetivos y preguntas de investigación que guían este estudio.

2.2. Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta educativa es contribuir al fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología indígena totonaca para que éstas permanezcan vigentes en la comunidad; de igual modo, para que se transmitan a las nuevas

generaciones que están siendo afectadas por la pérdida de las formas propias de pensar de la lengua, la cultura y la epistemología indígena.

Esta investigación muestra su pertinencia a partir de la contextualización que se ha realizado sobre las problemáticas que se encuentran en el pueblo totonaco de Caxhuacan, y las formas de abordar y trabajar para el fortalecimiento de la lengua desde un sustento teórico y epistémico que responda de manera concreta a los intereses de los padres, madres, sabios comunitarios, educadores bilingües e integrantes de la comunidad. De igual modo, responde al interés de los propios niños que buscan la permanencia de su lengua y su fortalecimiento, a partir de estrategias que sean acordes a las necesidades, intereses y exigencias del contexto comunitario.

Cabe recalcar que cuando hablamos del fortalecimiento de la lengua me estoy refiriendo tanto al fortalecimiento de la lengua en su forma oral como escrita. Es decir, tanto la oralidad como la escritura son formas en las que logramos que la lengua tenga un impacto en la vida de las personas de la comunidad.

Por otro lado, debemos pensar el fortalecimiento de la cultura de una forma amplia. La cultura no solamente abarca algunas prácticas, usos y costumbres que el Estado ha reconocido. Pensar la cultura de una forma mucho más integral implica dar cuenta de los alcances que tiene. Hablar de cultura no solamente es hablar sobre la vestimenta, sino sobre las prácticas tradicionales ancestrales, las formas de curar y de entender la enfermedad y, de igual modo, la forma de entender la salud y la vida misma. Todos estos son elementos que se deben contemplar como parte del fortalecimiento de la lengua y la cultura.

Para fortalecer la epistemología indígena de la comunidad partimos de la manera en la que aprendemos a pensar; del significado que le damos a los valores de la comunidad; de la no separación entre la naturaleza y el ser humano; de la manera en la que percibimos el compromiso y la corresponsabilidad. Todas estas formas de pensar el mundo y su significado emanan de un pensamiento propiamente indígena; de igual modo, el significado que tiene cada elemento que está a nuestro alrededor.

Por ejemplo, en la leyenda del nuevo mundo se habla del enojo y del significado del castigo que está subsecuentemente marcado por un aprendizaje en el que el hombre se emparenta con un animal para reconocerse como de igual valor. Allí está presente la epistemología de la cultura totonaca.

En esta investigación quiero dar cuenta de la importancia de la intervención y participación de los sabios comunitarios, las madres y los padres de familia, los jóvenes, los niños y los docentes del medio indígena que son de la comunidad, para el fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología indígena.

Me interesa comprender y entender las causas del alejamiento de la lengua y la cultura así como la manera como los integrantes de la comunidad buscan mecanismos para la permanencia de la lengua y la cultura, así como del pensamiento propio para, a partir de ello, dialogar con elementos lingüísticos (el español y el inglés), culturales y epistemológicos de la sociedad occidental global.

2.3. Preguntas de Investigación

La pregunta general de investigación que orienta el presente estudio es la siguiente:

- ¿Cómo fortalecer la lengua, cultura y epistemología indígena totonaca, y propiciar su permanencia comunitaria apoyándome en el Método Inductivo Intercultural (MII), como enfoque que orienta el proceso de enseñanza y de aprendizaje dirigido a niñas y niños?

Preguntas específicas:

- ¿Qué elementos teóricos y metodológicos del MII, permiten la participación de los actores comunitarios en la enseñanza de la lengua, la cultura y la epistemología de la comunidad?
- ¿Cómo esta propuesta educativa intercultural puede adaptarse al contexto sociocultural y lingüístico del municipio totonaco de Caxhuacan (Puebla)?

Ahora bien, con el fin de problematizar el tema general sobre el cual vierte esta investigación, a continuación, presentaré los referentes teóricos y conceptuales que la sustentan.

2.4 Referentes teórico-conceptuales

2.4.1. Una aproximación a la interculturalidad desde mi propio pensamiento

En un contexto complejo y, a la vez, incierto en el que no podemos ubicar a la interculturalidad fácilmente en un lugar de enunciación que conceptualice su significado de forma concreta, hablar de interculturalidad es más bien reconocer la coexistencia de, como lo menciona Walsh (2019), interpretaciones otras que parten de un contexto, de una historia y de una realidad particular.

No podemos pasar por desapercibidos los elementos culturales, políticos, sociales, económicos, lingüísticos y epistémicos que atraviesan la interculturalidad. Ésta nos lleva a plantearnos cuestionamientos que no tienen una sola respuesta, pues implican una variedad de respuestas que encausan una enunciación propia de un grupo social determinado por los elementos que se mencionaron previamente, cargados de significados y simbolismos.

Los intentos de asimilación en los que se ha buscado integrar a los indígenas a la cultura nacional homogénea han contribuido a la opresión, la explotación, la segregación y el olvido. Por lo anterior, se puede decir que México ha arrastrado la etapa del indigenismo sin abandonarlo por lo que no ha implicado una mejora en las culturas indígenas del país, así como lo explica (Schmelkes, 2003), sino que es algo que arrastra las poblaciones indígenas de un país tan diverso como México.

De forma muy tajante, podemos decir que la interculturalidad busca no solo visibilizar los elementos que hacen diferente a un pueblo de otro, sino reconocerlo como parte de un contexto con características particulares en el que se busca la convivencia, la vinculación y el intercambio de saberes, sentires, pensares y vivires. Sin embargo, el reconocimiento de los pueblos indígenas no ha logrado todavía alejarse de una visión folklorizante de la cultura para lograr conocer otras formas

de acercarse al conocimiento que no sean las de las culturas dominantes (Moreno y Corral, 2019).

Por otro lado, problematizar las inequidades del poder, del racismo y de la discriminación, en palabras de Schmelkes (2003), supone una relación, una interacción entre grupos humanos con culturas distintas, en donde es posible romper con la visión de un esquema de tipo vertical en donde un grupo se antepone al otro. Romper con esta visión implica buscar la igualdad de condiciones y reconocer otros entornos en los que se puede valorar la riqueza de cada uno de ellos, en los que las diferencias son un elemento central visto como algo virtuoso. Dicho en palabras de Schmelkes (2003), la interculturalidad supone una relación e incluye también comprensión y respeto entre las culturas. De igual modo, supone un entendimiento integral del concepto de interculturalidad entendido desde una concepción alejada de la dominación. Esto nos pone frente a una postura en la que se busca el respeto y la comprensión como elementos que marcan la riqueza de esta relación horizontal y no de un planteamiento vertical en el que se está buscando constantemente borrar al otro diferente. Desde el planteamiento de Schmelkes (2003), al no borrar al otro comienza la interpretación de las realidades desde una óptica de la inclusión.

En palabras de Gasché (2018), hablar de interculturalidad es tomar un posicionamiento de tipo político, social y cultural, en donde se reconocen los derechos de las poblaciones indígenas. Esto obliga al Estado y también a las poblaciones indígenas a tomar partido en la participación y generación de proyectos en los que se vinculen con personas que les son ajenas o que conocen de forma fragmentada la zona. Esto necesita de intercomprensión entre pedagogos y personas de la comunidad. En la relación de interculturalidad se reconocen las diferencias y se aprecian como riqueza cultural, permitiendo la generación de proyectos interculturales permeados por la alteridad y la diversidad sociocultural. Esto implica un posicionamiento político que permite apoyarse en instrumentos pedagógicos alternativos, reforzados mediante instrumentos jurídicos internacionales.

Desde la perspectiva de Gasché, la interculturalidad toma un cuerpo político que se ve reforzado con la definición de interculturalidad de Walsh (2012) en la que plantea que, para poder hablar de interculturalidad no es necesario ni adscribirse como indígena ni solo estudiar el mundo latinoamericano, sino, más bien, la interculturalidad se da y se fundamenta en la corresponsabilidad con los demás. Es decir, con el diferente, con la otredad. Desde esta perspectiva, si la interculturalidad toma solo una vertiente de tipo político, pedagógico o filosófico se puede tener un planteamiento sesgado de la interculturalidad en el que se reproducen ciertos patrones que se nos han impuesto históricamente, para romper con el paradigma dominante se tiene que hablar de todas las vertientes donde se muestre la corresponsabilidad e intercomprensión de poblaciones indígenas y no indígenas. En distintos entornos se sigue planteando una interculturalidad colonizada en la que no se ve a los principales actores, que son los pueblos indígenas u originarios, sino más bien a los que nos colonizaron, desde una visión meramente occidental. En este planteamiento debe posicionarse la interculturalidad en un entorno que genere cuestionamientos a la lógica de occidente, en el que el objetivo central para repensar la interculturalidad sea un planteamiento más reflexivo de decolonizar el pensamiento, buscando en todo momento el enriquecimiento conceptual y vivencial de interculturalidad, desde una incorporación de saberes indígenas y universales que busquen el diálogo para vivir en comunidad. En este bosquejo debe plantearse la desmonopolización de la vida desde las resistencias de los pueblos, es decir, desde proyectos que sean alternativos a lo que se está ofreciendo desde *kin natlhatnakan*, *kin natsitnikan*, *kinatalhankan*¹⁰, donde se resignifique la interculturalidad, desde una enunciación de los pueblos. Siguiendo con la propuesta de Walsh (2012), debemos dar voz a cada uno de nuestros pueblos, culturas y comunidades, en donde no solo se esté pensando la interculturalidad desde afuera, sino que se tome partido en una definición que

¹⁰ El conocimiento de saber de nuestros abuelos, abuelas, padres.

permita reencausar y repensar la interculturalidad a nivel nacional, reconociéndonos como un país plurinacional¹¹.

Esto lleva a plantear que si no está presente la redefinición de la interculturalidad sin el alejamiento del pensamiento colonial seguiremos perpetuando un solo sentido y significado de la interculturalidad sin una verdadera trascendencia. Esto implica un ejercicio constante de crítica y transformación, en el que se pongan en tela de juicio los procesos presentes de dominación/subordinación, en el que se aliente a repensar la interculturalidad alejada no solo del Estado sino también de los pensamientos occidentales, en el que se propongan nuevos horizontes con propósitos claros y estrategias que estén encaminadas a una intervención.

La nueva definición de interculturalidad, como yo la estoy entendiendo, es que no solo esté encaminada a un proceso de intervención, sino que también esté en juego el compromiso y la generación de agenciamiento de los pueblos que históricamente han sido desplazados. En esta definición, todo aquel que se asuma como sujeto intercultural decolonizado debe de señalar y dar cuenta de los conocimientos otros, como lo menciona Walsh (2012), así como de la práctica política otra, de una “sociedad otra”. Es decir, dando apertura a todos los conocimientos que han sido excluidos de las aulas y de los aparatos hegemónicos del Estado. Es decir, debe retar los procesos de modernidad/colonialidad y debe priorizar la praxis política de los pueblos. Estas nuevas formas de entender la interculturalidad deben ser propuestas desde la diferencia para que se permita la apertura a la decolonización. Esta nueva definición de interculturalidad debe de ir más allá de una postura hegemónica. Tiene que mirar y dialogar desde un planteamiento otro en donde deje de mirarse al sujeto intercultural desde la verticalidad en donde unos son los vencedores y otros los vencidos. Debe de dejar de ver, como dice Mignolo (2003), la subalternización que se arrastra a partir de la Colonia en donde emerge el pasado y el presente, debe romper con el paradigma de sujetos subalternos posicionados para que puedan reconocerse como sujetos con una lengua y conocimientos propios como pueblos.

¹¹ Lo plurinacional tiene implicaciones de tipo político, epistémico y filosófico en el que cada Pueblo y cultura por ejemplo Totonaca, Nahuatl, Maya, etc. se planten como lo que son organizaciones únicas, pero dialogando desde la horizontalidad con los otros pueblos y culturas.

2.4.2. La Interculturalidad como política de Estado.

La interculturalidad política se define con elementos que parten desde posturas, primero, occidentales y, luego, encausadas por una política de Estado. De aquí que se define como intercultural una visión que traspasa no solo el reconocimiento sino también la convivencia de culturas otras en un determinado territorio en la que se busca una relación de igualdad entre culturas. Es decir, en muchas ocasiones, el Estado adopta una postura intercultural política teóricamente basada en una posición de igualdad; de este modo, Schmelkes (2004) plantea que, en un país que ostenta ser democrático, se busca la incorporación de las voces de todos. Entonces, se hace presente la interculturalidad política para poder trascender a la democracia, donde se da cuenta de que existen culturas diversas, pero en igualdad de convivencia, según un planteamiento intercultural desde el Estado.

Con la interculturalidad política se busca robustecer al Estado en un marco normativo para acortar las brechas entre diferentes. Las nociones de interculturalidad no se comprenden de la misma forma en un contexto político que desde las organizaciones sociales; es decir, si un país se forma a partir de la recepción de culturas diferentes, su trato en entornos áulicos multiculturales es parte de su cotidianidad y se tienen herramientas pedagógicas para dar atenciones de tipo multicultural. La diferencia entre hablar de interculturalidad y hablar de interculturalidad política, implica una lectura de la realidad desde el aparato de Estado desde una visión vertical, y la mirada intercultural desde abajo desde los afectados de forma directa los pueblos.

En México, la multiculturalidad y las diferencias culturales entre el grupo dominante y las culturas originarias o subalternas forman parte de nuestra historia. Sin embargo, se ha intentado la eliminación de las culturas originarias a partir de la asimilación (Schmelkes, 2004), los procesos de diferenciación y la discriminación que se marcan como algo histórico y normalizado en la cotidianidad. De igual modo, se ha confundido como lo mismo la pobreza y las culturas originarias, lo que vuelve necesaria la reflexión sobre dónde estamos parados en este momento y como

estamos avanzando. Tal aproximación, como lo ha mencionado Schmelkes (2004: pág. 9), “conduce a creer que la diferencia cultural y la pobreza constituyen un mismo fenómeno”.

Los planteamientos de interculturalidad política implican medidas para tener sociedades de convivencia en igualdad y respeto. Sin embargo, los planteamientos y aspiraciones dirigidos a los pueblos indígenas no deben limitarse a meros proyectos. En sí, lo que se debe buscar en el planteamiento del Estado es que la sociedad nacional supere los procesos de diferenciación, prejuicios y desprecio dirigidos a los pueblos indígenas. Como lo dice Gasché (2018), los esfuerzos del Estado deben ir más allá de los marcos normativos y concretar acciones junto con procesos que encaminen a no solo alcanzar la igualdad y el respeto, sino una conciencia generalizada e integrada, caminando al interaprendizaje entre grupos culturales sin la verticalidad que impera.

La política intercultural no debe ser un paliativo para los pueblos indígenas, sino que, como lo plantea Gasché (2018), debe buscar superar la dominación/sumisión.

En el entender de Gasché, la dominación es una relación que se da

1. Cuando la integridad de valores, practicas e instituciones de un pueblo no se respeta.
2. Cuando sus conocimientos y tradiciones no son trasmitidos de forma escolar.
3. Cuando los desarrollistas desconocen sus aportes tecnológicos.
4. Cuando la jurisdicción indígena no tiene valor legal.
5. Cuando las decisiones de los pueblos son ignoradas por el Estado.

Sumisión:

1. Cuando el gobierno toma decisiones administrativas que los afectan sin tomar posesión para expresar sus reservas y aspiraciones.
2. Cuando las legislaciones no toman en cuenta sus costumbres y derechos.

La sumisión desde un punto de vista subjetivo también tiene estos componentes: La vergüenza de hablar su lengua indígena en público, la timidez y el silencio frente a una autoridad y el sentimiento de inferioridad frente a un blanco o mestizo.

(Gasché, 2018, pág.: 578-580)

Esto poco se ve en los convenios en los cuales se han soportado los pueblos indígenas, pero sin duda este es el objetivo a perseguir. No se debe perder de vista tampoco que, cuando el Estado ha planteado una interculturalidad política a partir de los convenios internacionales ratificados, no ha sido muestra de una voluntad

política del Estado (es decir, de querer un desarrollo armónico con los pueblos y culturas originarias), sino que más bien se ha respondido a presiones internacionales. Trabajar en la desaparición de los procesos de dominación/sumisión es un pendiente por resolver.

Estos procesos de dominación/sumisión permanecen latentes en los entornos. En ellos, se intensifican los procesos de exclusión, por el desconocimiento de los derechos. Es entonces que, al tener unos pueblos que no saben leer y escribir, poco se da énfasis a los postulados de convenios como el Convenio 169 de la OIT, o a la modificación al Artículo Segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se habla de la composición del país que se sustenta en sus pueblos originarios. Esto se manifiesta en los mecanismos que históricamente en el caso de México no se han respetado y mucho menos han incorporado las costumbres y tradiciones de los pueblos, pues el Estado los ha mantenido en invisibilidad.

Estas prácticas han impactado en los entornos escolares, en los cuales se desconoce y se ve con menor valor los aportes sociales, culturales, educativos y tecnológicos que vienen de los pueblos indígenas, como los de la infraestructura de comunicación, la arquitectura vernácula, la medicina tradicional, el manejo de tierras para policultivos, la organización política y social, el trabajo comunitario, la cooperación y el sistema de valores. Estos aportes han sido desplazados en la ejecución y en la legalidad. Las autoridades estatales han ignorado las opiniones que se vierten en asambleas comunitarias en donde se hacen presentes los mecanismos de dominación/sumisión de los cuales nos habla Gasché (2018). En muchas ocasiones, estas opiniones caen en oídos sordos y más bien son las autoridades las que imponen decisiones en las cuales ellos no están de acuerdo. En este sentido, en muchas ocasiones son ignorados por el aparato de Estado.

Estas formas de manifestación no solo se dan de forma objetiva, sino que también están presentes en las subjetividades de la política intercultural del Estado, en donde hay una burla de las personas por su pronunciación del español. Se refleja una forma de dominación y sumisión que se hace presente cuando las personas

hablantes de una lengua indígena niegan hablar la lengua propia por la vergüenza de reconocerse como parte de un pueblo indígena.

La timidez y el silencio ante las autoridades políticas y profesionales hace presente el sentimiento de inferioridad frente al no indígena y como forma de superar estas ataduras, aparecen sentimientos perversos, a partir de los cuales se niega hablar una lengua indígena y se niega reconocerse como parte de un pueblo indígena; rechazo, desprecio y la adopción de modales ajenos son lo que aparece frente a su sociedad, cultura y forma de pensar. Por otro lado, como dice Gasché (2018), otra porción de la población se invade de tristeza "*ahogándose en alcohol*" como forma de liberación, lo cual permite el olvido de la realidad que viven.

Desde el planteamiento de Gasché (2018), no podemos pensar la interculturalidad política alejada de esta relación presente de dominación/sumisión, pues al ver los diferentes matices que están presentes cuando hablamos de interculturalidad desde el Estado, hablar de interculturalidad desde una visión horizontal es enfrentarnos a un eufemismo que disfraza las relaciones verticales.

En este sentido, es un camino sinuoso del cual falta mucho por recorrer. Sin embargo, hablar de interculturalidad política implica grandes retos, pero no la imposibilidad de un diálogo horizontal, dado que, pese a las condiciones que el Estado provee a los pueblos, estos deben agenciarse y generar proyectos en donde se plantee una epistemología otra, un proyecto político-social otro. Como lo menciona Walsh (2012), debe plantearse un camino en donde se de fe a las diferencias, pero estos proyectos no deben ser liderados por el Estado sino por las comunidades involucradas para que se persiga un proyecto de tipo horizontal.

Desde una mirada que va más allá del nivel discursivo que el Estado puede mencionar respecto a la política intercultural en materia de educación, política, desarrollo económico y organización social, entre otros, primero debe comprenderse que, para generar o encaminarse a relaciones horizontales, se deben reconocer ciertos mecanismos de control impositivos que están presentes desde el Estado. Es decir, mecanismos que se ven y se viven más allá del nivel discursivo. La persona indígena debe comprender su papel como interlocutor en igualdad de condiciones, y no desde la relación dominación/sumisión fuera del

asistencialismo o desde un afán civilizatorio frente al otro que puede ser un actor político, un profesional o un docente a cargo de la formación de sus hijos), pero mientras no se genere este diálogo con el otro en igualdad de condiciones no se entenderán los mecanismos de dominación/sumisión subyacentes.

El indígena profesional, político, docente o de cualquier índole de incidencia, primero, debe desaprender las formas de diálogo con sus pares. Su papel debe ser formar sujetos críticos de su entorno y mirar con reflexión y cautela tanto los comportamientos del Estado, como los propios, en donde no anteponga los intereses del Estado, sino los intereses de su pueblo. Alejarse de su zona de confort enfrentando al Estado con fundamento implica ser un espejo para niñas y niños indígenas, niñas y niños de la ciudad, fomentando el respeto a las diferencias, fomentando la tolerancia y la capacidad de diálogo entre culturas distintas. Pero, siguiendo lo que Gasché (2018) menciona de forma atinada, que si pensamos que esto se consigue en la forma discursiva, pues estamos prácticamente perdidos y, por ende, divagando en lo “utópico angelical”. Más bien, si queremos verdaderos cambios se debe dar énfasis en los valores de la justicia, la tolerancia y el respeto que solo se consiguen en los procesos formativos. Es decir, debemos capacitarnos y capacitar a las nuevas generaciones que estén encaminadas a controlar el uso egoísta del poder que perpetúa la dominación/sumisión. Esto debe dar pie a un camino y a una relación liberadora/democrática.

Transitar a una interculturalidad política que esté encaminada a la búsqueda de una relación liberadora y, por ende, democrática, implica una mirada crítica y propositiva que permita la convergencia de ideas. Sin embargo, estos planteamientos deben emerger de las luchas de los pueblos subalternizados, como lo menciona Walsh (2012). Para lograr un verdadero avance se tiene que deconstruir la forma en la que pensamos la interculturalidad, la geopolítica del saber, la colonialidad y la colonialidad del poder. Desde un punto de vista de cambio esto no solo es una opción posible sino algo necesario para poder contrarrestar el pensamiento eurocéntrico, desde la visión del dominador, del ganador y del colonizador. Por esta razón fundamental, los pueblos que luchan desde lo subalterno deben posicionar sus formas de pensar y sus costumbres, es decir, su propio contexto.

Bien se sabe que, desde los planteamientos de política intercultural del Estado, estas son pequeñas aproximaciones y una lista de deseos que se han incorporado en el discurso a los pueblos. Se han matizado como un proyecto de integración política indígena para acallar y opacar las demandas y, con ello, a las multitudes aliadas. Por ello, si no se tienen las precauciones desde las voces de abajo, se encamina a un proyecto de control del Estado. Sin embargo, si la propuesta nace de las luchas, se puede transitar de las aspiraciones del Estado al posicionamiento de los Pueblos en sus demandas y necesidades en donde no solo se busque lo romántico, lo deseable y lo que el Estado desee visibilizar, sino lo que como indígenas debemos buscar. Esto es el reconocimiento y la incorporación de nuestros proyectos políticos, económicos, culturales, epistémicos, nuestras maneras de hacer, sentir y vivir en nuestro mundo buscando ser respetados en las demandas y necesidades desde la diversidad étnico-cultural para que sean incorporadas en la realidad.

Esta nueva forma de pensar la política intercultural tiene que ir más allá de enmarcarse en la diferencia colonial. Debe generarse más allá de las fronteras. De aquí la importancia de utilizar el término “otro” que, desde el planteamiento que hace Mignolo (2003), se plantea como un posicionamiento de lo alternativo, de lo que es diferente, es decir, de eso que viene desde las experiencias comunes históricas y vivenciales. No obstante, estas estrategias deben tener metas claras que estén encaminadas a la generación de estrategias políticas. Deben poner énfasis en la interculturalidad epistémica y, a la vez, como lo dice Walsh (2012), deben estar encaminadas a una práctica política que sea una contra respuesta a la forma hegemónica del conocimiento. De este modo deben posicionar las otras formas de pensar, desde la diferencia, solo así se puede pensar en una política intercultural más justa. Es decir, estos paradigmas no deben estar aislados de los pensamientos dominantes, pues solo conociendo la función de la estructura política intercultural dominante se puede tener un pensamiento “otro”. Como se mencionó en líneas anteriores, no se puede tener un pensamiento otro sin tener un conocimiento profundo de las actuales formas de dominación.

La importancia de este proyecto radica en la integración de una perspectiva epistémica otra, la que es propuesta desde los pueblos subalternos. Este es un proyecto que no solo busca empoderar y decolonizar, sino también señala estrategias que están encaminadas a una política intercultural y a un pensamiento no solo basado en la inclusión, sino que busca trascender a la parte estructural sociohistórica. Una visión que no solo se anteponga a un proyecto de política intercultural propuesto desde el Estado, sino que también piense en la construcción de un proyecto civilizatorio decolonial que confronte con una propuesta alternativa desde otra lógica de incorporación nacional.

Por ello, Walsh (2012), en la misma sintonía, menciona que la política intercultural debe ser percibida como un proyecto de sociedad, pero sin quitar el dedo del renglón de que debe ser vista como un proyecto político, social, epistémico y ético encaminado a la transformación estructural para la construcción de una sociedad completamente distinta. Esta, a su vez, debe nacer de las luchas sociales y desde los proyectos alternativos liderados por las organizaciones y movimientos indígenas.

La política intercultural no puede ser ajena a la intervención del Estado, pues todo el tiempo hay un sentido político que se busca poner en la mira a partir de las luchas reivindicativas y de la búsqueda de la incorporación de los excluidos. En este sentido, el proyecto que se plantea desde los pueblos es aquel que no busca borrar al diferente, más bien, busca comprenderlo e incorporarlo.

La política intercultural que propone el Estado está enmarcada en el encasillamiento de las personas a ciertas reglas que deben de cumplir para poder ser incorporados como parte de la mayoría. Este es un padecimiento histórico de los pueblos subalternos y todo aquel que no cumple con dichos requisitos es desconocido por la élite en el poder. Por ende, conlleva una desventaja económica, cultural por no poseer los parámetros de medición que el Estado les impone. Por otro lado, se da menor credibilidad a las formas de funcionalidad de los agentes subalternos, pues, como lo menciona Gómez (2000), con las estrategias de la elite del Estado se pretende generar una hegemonía en donde se desacreditan las otras

formas de organización ya que contradicen a las funciones de los pueblos, en este caso indígenas, de México.

Es entonces que se ejerce cierto control cultural. Todo aquel que no cumple los cánones es excluido, según Bonfil (1991), pues desde el pensamiento del colonizador se trata de hacer ver que los grupos subalternos no son capaces de pensar por sí mismos como grupo y por ello tratan de imponer su visión. Sin embargo, la persistencia de estos pueblos y culturas originarias se mantiene al margen de este control cultural, resistiendo y luchando desde sus situaciones de desventaja y, a la vez, desde propuestas y proyectos alternativos de liberación.

Hablar de una política epistémica de interculturalidad, como dice Walsh (2019), no sólo debe quedarse en la diferenciación y en una lucha política, sino que debe de llegar a impactar en el campo educativo, rompiendo con los esquemas de racialización.

La postura de los grupos indígenas debe mantenerse en las filas de la persistencia y la resistencia para que cambien las circunstancias y dejen de ser sujetos dominados. Es decir, deben asumirse como sujetos posicionados e interculturales; pero también incorporarse a la sociedad mayoritaria y, con ello, abrir la posibilidad de que la interculturalidad trascienda de los grupos socialmente excluidos a todos los otros entornos sociales.

Como lo mencionan Sartorello (2014) y Moreno y Corral (2019), la interculturalidad no se da de forma aislada, sino dentro de una arena política. En esta están presentes visiones distintas que proponen un tipo de desarrollo que se contrapone con proyectos y propuestas de un aparato hegemónico, político y cultural que busca el control a partir de la reproducción del conocimiento de los pueblos, como lo que se piensa y dice dentro de la escuela.

Cuando se habla de una política intercultural no está en juego solo una visión de Estado ni una sola visión de vida, sino que se busca una incorporación integral de los agentes subalternos a una lógica de vida que busca reconocer al diferente sin que esto implique invisibilizar sus diferencias. He aquí la importancia de que se hagan escuchar las voces de las luchas sociales y que se planteen propuestas que no estén alejadas de planteamientos políticos, epistémicos y culturales, pero que

ofrezcan alternativas en donde se hagan presente las propuestas políticas otras sobre política intercultural desde los pueblos indígenas.

2.4.3. Poblaciones indígenas ante la interculturalidad

Las poblaciones indígenas en Mesoamérica están marcadas por la diversidad cultural, educativa, política y organizacional. Díaz Couder (1998) nos dice que, a pesar de que hay falta de recursos económicos y materiales en los pueblos indígenas, es el pensamiento occidental el que ha juzgado esta falta como pobreza a partir de un parámetro de medición que ha determinado qué es la pobreza y el bienestar de los pueblos amerindios.

Según Díaz Couder (1998), la carencia de recursos económicos se mide por la posesión material. La dificultad de los pueblos indígenas de poseer tierras tiene origen en la Conquista. Desde la llegada de los españoles, los pueblos indígenas fueron sometidos y acostumbrados a no tener acceso a tierras que les permitieran vivir de manera autónoma. Esta situación persiste en la actualidad.

De igual modo, la carencia de condiciones de higiene y sanitarias viene de una visión occidental y deja de lado las concepciones de la higiene y cuidados de la visión indígena, que han quedado “subalternizadas” y han caído en desuso. Los cuidados durante las enfermedades y los aseos personales son reflejo del sometimiento y la diferenciación, algo recurrente en la Conquista. Actualmente, siguen existiendo elementos que siguen afectando a los pueblos por el carente acceso a condiciones de higiene en las regiones, desde la visión occidental.

La carencia de educación y, por lo tanto, de cultura, según Díaz Couder (1998), tiene que ver con cómo se percibe a los pueblos indígenas desde una lógica de carencia. La falta se mide por la ausencia de escritura de las poblaciones originarias. Sin embargo, esta respuesta no parece responder del todo a la carencia de educación. Desde una visión occidental, por el hecho de no saber leer y escribir tanto en la lengua propia como en la lengua homogeneizante (español), la escala de valor cambia. Desde un planteamiento distinto se puede hablar de una

"educación-otra", que vaya más allá de una educación carente y con déficit en la posesión cultural. Se debe hablar de una cultura otra.

Desde la concepción del Estado, existe también una carencia idiomática debido a que no se responde a los estándares establecidos por la gente en posición de poder. A partir de la experiencia del otro diferente se busca imponer aquello que tiene el grado de idioma en vez del grado de dialecto que, por solo usarse en contextos muy pequeños, tiene ese grado, definido por las personas hablantes del español, algunos lingüistas y antropólogos con visiones colonialistas.

Según Díaz Couder (1998), esta radiografía sobre los pueblos indígenas establece un proceso de diferenciación:

Pueblos indígenas = pueblos indigentes. De ahí que atender la especificidad cultural de los pueblos indígenas se transforme en combate a su pobreza. Ser «indio» es ser pobre; al dejar de ser pobre se deja de ser «indio», e igualmente dejar de ser «indio» es un indicador de que se está dejando de ser pobre. (Couder, 1998, p.1)

Es a partir de mecanismos interiorizados que se legitiman los aparatos del Estado, que lo que busca es la desaparición de los pueblos indígenas pues son sinónimo de pobreza. Esta percepción de la interculturalidad política se convierte en un mecanismo de adoctrinamiento para los pueblos indígenas de América Latina. En las políticas que el Estado ha generado para la integración de los pueblos, los miembros de las comunidades ocupan los lugares más bajos de los trabajos y los salarios más precarios. Es importante aclarar que esta característica de vulnerabilidad socioeconómica de la población indígena no es exclusiva, sino que está compartida con otros círculos sociales en donde la vulnerabilidad y la inequidad salarial afecta a sectores más amplios de la región latinoamericana, pues esto responde a los criterios que usa cada país o región para medirla.

Estas características se vuelven recurrentes, pues al ser un sector de la población en desventaja se distinguen algunas características: ser pobre, ser indígena, no hablar el idioma oficial, estar alejados de las actualizaciones en tecnología, las prácticas rudimentarias. Es decir, se les discrimina por ser diferentes, más allá de las cosas materiales que poseen o que puedan poseer. De aquí surgen ciertos mecanismos implementados en varios países de América Latina. Uno de ellos es el acceso a la educación igualitaria para el desarrollo de poblaciones diferenciadas,

sin embargo, esto claramente no quiere decir que esta situación sea equitativa. De aquí surge la importancia de partir de los ejercicios de reflexión en torno a las poblaciones en situación de desventaja. Comenzar a introyectar las preguntas acerca de cómo se les está pensando y de cómo la educación está dirigida a ellos (desde el planteamiento de la mayoría) es importante para dar cuenta de una educación basada en la dominación, lo que a su vez se traduce a una inequidad cultural y educativa.

Los pueblos indígenas han comenzado a levantarse, y a buscar e incorporar ideas, protestas de cambio y alternativas de un verdadero proyecto educativo que sea sensible a la diferencia cultural y que sea consciente de las inequidades presentes causadas por los modelos de dominación. Díaz Couder (1998) afirma la importancia de incorporar las percepciones culturales de los pueblos.

Al hablar de la diversidad lingüística conviene retomar los argumentos que Díaz Couder (1998) menciona: “la ideología subyacente a los nacionalismos de los Estados-Nación, la heterogeneidad lingüística de las poblaciones que los componen es más la regla que la excepción” (p.2). Es decir, los reduccionismos en la búsqueda de la homogeneidad son aspiraciones inconclusas.

En datos recientes se puede leer que en el mundo se hablan alrededor de 5000 a 6000 lenguas que están regadas por el planeta. Algunas regiones del mundo, concentran más lenguas que otras, pues todo depende de la distribución. Por cuestiones de expansión, guerra y las constantes migraciones se han modificado ciertos entornos en los que han desaparecido algunas de las lenguas nativas como sucedió en Uruguay, Argentina, USA, Canadá.

En Latinoamérica, la diversidad lingüística se cuenta por cientos. Las lenguas están repartidas en diferentes familias lingüísticas que no tienen una relación cercana. Otra de las características es que el número de hablantes de cada lengua es pequeño, pues van de 500 a 50000 hablantes de una u otra lengua. En estos hablantes, los niveles de bilingüismo son bajos y la alfabetización es baja. De aquí que sea clara la complejidad que enfrentan los modelos educativos por la diversidad lingüística presente. Díaz Couder (1998) agrega que, como tal, en los procesos donde la población tiene incidencia, los niveles de bilingüismo aumentan, pero por

consiguiente en los lugares en donde el Estado ha sido el único interventor y en los que los pueblos han quedado desplazados en la participación solo se les está enseñando el español.

Esto se complejiza aún más cuando hablamos de los elementos culturales que se manifiestan en cada una de las poblaciones mencionadas. De una forma u otra se sigue marcando un parteaguas en las percepciones tanto de los dominados como de los dominantes.

Con respecto al tema de la cultura, Díaz-Couder (1998) habla de los procesos de valor que la gente de una cultura determinada asigna a ciertos elementos de su vida cotidiana en donde se entretajan los materiales, los recursos y la manera en la que se utilizan. Estos procesos de valor terminan impactando en la manera en como el grupo cultural se organiza y administra sus recursos naturales. Es decir, se vuelven organizadores de su sociedad o colectividad en donde transmiten su visión del mundo que les rodea. Su filosofía comunitaria y la interacción que la comunidad genera con lo natural y lo sobrenatural permea en la forma de crear valores y saberes que se vuelven parte de la configuración cultural que principalmente se transmiten de manera oral y gesticular, y en donde entran en juego las lenguas y los elementos culturalmente situados. Por ello, hablar de la importancia de una definición de interculturalidad que emerja de la propuesta de los grupos indígenas culturalmente situados, como por ejemplo la riqueza expresiva de la corporalidad en el lenguaje oral, genera cultura en un contexto determinado.

Por lo tanto, Díaz-Couder (1998) menciona que, para fortalecer la identidad étnica, debe de realizarse una reinterpretación de la historia, de manera que sea contada desde la visión de los pueblos indígenas. Esta reinterpretación debe también reivindicar su participación en los procesos históricos de la región, es decir, en dónde se encuentra, en dónde no se deforme la historia y que esta transmisión del conocimiento se realice en la lengua indígena.

Al respecto, podemos decir que la diversidad lingüística debe dar atención a dos aspectos específicos: “el pedagógico y el etnopolítico” (Díaz-Couder, 1998, pag: 12. Por una parte, se debe de buscar el mejoramiento en el aprovechamiento escolar, y por otra, se debe de ampliar la funcionalidad de las

lenguas amerindias en los espacios institucionales. Si bien se han trabajado aspectos bilingües, principalmente se ha puntualizado los criterios psicolingüísticos y pedagógicos, lo cual no es suficiente. Se debe agregar la parte etnopolítica y ésta debe de dejar de estar confinada a ciertos espacios para que se busque la ampliación de su uso. Se tiene que tomar en cuenta que estos dos aspectos se diferencian.

El punto de vista únicamente pedagógico, en la escuela, implica el mantenimiento de variantes dialectales locales. Por otra parte, el punto de vista etnopolítico implica la estandarización y uso en los espacios institucionales de forma ampliada. A su vez implica una mayor comprensión como instrumento comunicativo y no solo como lengua de apoyo para la adquisición de la lengua nacional. Con esto se busca poder romper con los mecanismos implementados que buscan, una vez adquirida la lengua nacional, el desuso de la lengua materna. Lo que se necesita, realmente, es la resignificación de las lenguas indígenas y originarias.

Si bien las culturas y cosmovisiones presentan a grandes rasgos menos ramificaciones o variaciones que las permiten ser intercomprendidas o compartidas mayoritariamente con grupos humanos mucho más amplios, las lenguas indígenas si manifiestan una gran diversidad lingüística que las hacen menos intercomprensibles entre poblaciones incluso muy cercanas. Esto me lleva a pensar en los grados distintos de atención que se debe de dar tanto a la cultura como a la lengua. El énfasis debe estar en las particularidades más adentradas, en las cuales se deben tomar en consideración algunos elementos que permitan el desarrollo curricular. También se deben contemplar algunos elementos que están dentro del denominado currículum oculto, donde se debe poner el dedo en el renglón. Los docentes sí comprometidos con el fortalecimiento de su lengua, cultura y epistemología y su desestigmatización, aunque escasos, son aliados clave para que se lleven a cabo interacciones significativas en función de un diálogo intercultural de la comunidad indígena.

El control cultural al cual se refiere Bonfil (1991), tiene que ver con la forma en la que tanto el Estado percibe a la cultura, lengua y epistemología de los pueblos originarios, como también la forma en la que los pueblos se perciben dentro del

mismo. Es decir, dentro de este mecanismo de control vemos un vínculo asimétrico, de dominación/subordinación. Estos elementos lo muestran y ejercen los grupos que se ostentan como dominantes, razón por la cual permea la cultura predominante.

Los grupos subalternos han sido aislados de los espacios de toma de decisión; de igual modo, la subordinación introyectada ha propiciado la posibilidad de ser controlados con mayor facilidad. Por ello es importante la generación de los contrapesos y su existencia es posible si los sujetos dominados se organizan en colectivos y hacen frente a los procesos de opresión y control cultural. De aquí a que los grupos históricamente subalternos, como lo menciona (Frantz, 1961), deban arrebatar lo que históricamente se les ha quitado y defender sus valores de respeto, conocimiento y habilidades. En este sentido, deben de tomar partido para no producirlo y reproducirlo.

En los elementos culturales, Bonfil (1991) distingue algunos que están presentes en el proceso social: materiales, conocimientos, organización, simbólicos y emotivos. En el primero de ellos, los elementos materiales, se toman en cuenta los que han sido transformados por el trabajo humano. En el segundo, los conocimientos, se toma en cuenta la manera en la que se realizan las interacciones sociales basadas en la participación dependiendo de la situación demográfica. En el tercero, la organización, se toman en cuenta las experiencias asimiladas y la manera en la que se sistematizan, y, al mismo tiempo, se recrean. En el cuarto, los elementos simbólicos, se toman en cuenta los códigos de comunicación, así como los símbolos presentes. Finalmente, en el quinto de los elementos culturales, los emotivos, se toman en cuenta los valores socialmente construidos y asimilados; de igual modo, los códigos de representación sobre determinados fenómenos.

En todo proyecto social entran en juego elementos culturales, sociales y políticos. En su creación y formación, se generan procesos que focalizan determinados aspectos que acotan las miradas. Por esto mismo, si un producto material trasciende su funcionalidad en la sociedad y se vuelve parte del elemento cultural, no lo podemos ver de manera alejada, pues, con el paso del tiempo, se convierte

en un proceso histórico. Es decir, los elementos culturales no existen en abstracto, sino en la realidad, en la cotidianidad.

Según Bonfil (1991), en una sociedad en la que conviven dos o más culturas antagónicas, veremos una lucha de poder en donde entrarán en juego elementos tanto propios como ajenos. Esto es reflejo del efecto de dominación/subordinación; sin embargo, a pesar de que una se sobreponga a la otra, se visibilizan también de forma tenue elementos de los grupos subalternos.

En este sentido, dentro de una cultura veremos juntos los elementos de manera híbrida. Estos elementos no dicen mucho sobre el control cultural. Hasta que se integra el elemento político se puede iniciar un proceso de análisis que permite ir al fondo del discurso. La distinción que se establece, desde el control cultural, no es del todo armónica ni en la dialéctica de “lo mío y lo tuyo”; menos aún lo es en un sentido colectivo “lo de nosotros y lo de los otros”. De aquí que la connotación no sea particular sino social. De igual modo, dentro de esta misma tendremos cuatro elementos que se hacen presentes. El primero es el de la cultura autónoma que se refiere a la capacidad de producir, usar y reproducir sus propios elementos, es decir, que el grupo tiene control sobre su propia cultura. El segundo es el de la cultura impuesta en la que los elementos presentes no están en diálogo con el grupo subordinado, por lo que la posibilidad de decisión no está en juego y más bien llegan a formar parte del grupo dominante de manera sutil o por medio de la violencia. El tercero es el de la cultura apropiada que se refiere a elementos que son ajenos al grupo, pero que no fueron impuestos, sino más bien asimilados de forma significativas, por lo que entran a formar parte de la producción y reproducción por su función social. Y, finalmente, el cuarto, la cultura enajenada que se refiere a aquellos elementos que forman parte del grupo, pero que este ya no tiene el poder de decisión sobre su producción, uso y reproducción de los elementos. (Bonfil, 1991)

Pareciera que estos elementos nos muestran una cultura estática alejada de la dinámica antes mencionada, pero en la misma radican los cuatro elementos que son: resistencia, imposición, apropiación, enajenación y la fuerza que los impulsa.

Por lo tanto, es importante reflexionar que la cultura propia está basada en la decisión autónoma del grupo sobre los elementos a reproducir y que si estos dejan de ser parte del grupo, entonces, ya no se puede hablar de cultura propia. Sin ello, no se puede hablar de una sociedad diferenciada. De aquí que las dinámicas resignifiquen la cultura propia a partir de la reinterpretación de elementos culturales. Aquí se deduce la importancia de la cultura propia porque sin ella no se puede hablar de apropiación.

Al respecto se argumenta que, a pesar de las dinámicas presentes en los pueblos indígenas, las culturas originarias, como lo dice Schmelkes (2003), deben de valorar lo propio, especialmente, aquello que solidifica la autoestima cultural de los pueblos originarios e indígenas. Para ello, se debe de trabajar en los procesos que posibiliten que ellos valoren y crean en lo que son. Para reconocerse como creadores de cultura en el espacio en el cual están parados tienen que alejarse de las propuestas de Estado. Entonces, se deben crear elementos sólidos de resistencia desde los pueblos, sobre todo, si están inmersos en el campo educativo. Ellos deben de desprenderse de los elementos aglutinantes para no contaminar sus propios entornos e impactar en los procesos de sus pueblos.

En las sociedades indígenas algunas culturas han vivido en las zonas llamadas “zonas de refugio” (Aguirre,1993) donde se agazaparon para ocultarse y mantenerse así durante décadas; sin embargo, a partir del levantamiento de ciertos grupos como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) muchas culturas salieron de las zonas de refugio. Otros quedaron en la misma posición por miedos históricos por lo que plantear un reconocimiento y valoración de lo propio se vuelve complejo en unas zonas más que en otras.

Sobre las organizaciones indígenas que lograron levantarse y ejercer cierta autoridad en su contexto, menciona Gasché (2018) que, dentro de las sociedades indígenas, el ejercicio de la autoridad no ha sido cosa sencilla, pues para poder ser una autoridad se necesita controlar la naturaleza, es decir a las plantas, animales, malestares comunitarios, etcétera. Si la persona que ostenta el poder no logra el control de la naturaleza, no puede llevar la batuta de su pueblo y, entonces, se le desconoce o se mira con recelo. En este sentido, el líder comunitario se desprende

de sus intereses personales, anteponiendo los intereses sociales que permitan el cuidado del patrimonio.

Los elementos de los cuales Gasché da cuenta aplican no solo a un pueblo sino a muchos, pues son los elementos culturales, en donde el poder no se puede ostentar si no se tiene la calidad moral, ética y, sobre todo, el reconocimiento social. Este fenómeno se presenta en la formación de profesionales de contextos indígenas, sobre todo, los docentes que, en muchas ocasiones, son mirados con desconfianza por carecer de vocación para servir a sus pueblos: se vuelven borrachos, golpeadores de niños o faltan al respeto a la comunidad.

Las organizaciones indígenas logran expresar sus aspiraciones liberadoras a través de proyectos educativos, que enmarcan el proceso formativo de los alumnos indígenas, para convertirse en un proceso pedagógico distinto al urbano nacional, es decir, en un proceso pedagógico disconforme con el sistema educativo dominante. En este sentido, las organizaciones luchan desde la diferencia y por consiguiente pueden generar procesos de revalorización de los integrantes de un pueblo de una cultura indígena. Para que ellos puedan tener un panorama completo de la realidad en la que viven es necesario, según Gasché (2018), volver a las comunidades para poder completar un conocimiento mediante nuevos aprendizajes. Es decir, docentes, profesionales, médicos, ingenieros que, por alguna razón, logran escalar dentro de la escolaridad y no contaminarse con ideas dominantes, es necesario que regresen a los contextos donde nacieron y crecieron para tener contacto con las personas que integran la comunidad, particularmente, con los que conocen el contexto. Es muy importante regresar a los pueblos porque si no regresan a la comunidad la idea que se tiene de la misma hace que pasen por alto muchos elementos que desplazan la comprensión del pueblo quedando, por consiguiente, fragmentada la realidad con la que conocen a la cultura. Si eso ocurre es mucho más fácil que estos profesionales se alejen de la comunidad y sean cooptados por un pensamiento hegemónico, de tipo político, económico y social. Sin embargo, si logran regresar, pueden hacer frente, por medio de la revaloración lingüística, cultural y epistémica.

Estos elementos aplican para profesionales que quieren trabajar con el mundo indígena y rural. Implica una apertura mental y una voluntad para aquel que quiere adentrarse al mundo indígena. Debe de contribuir al fortalecimiento, primero, aprendiendo de los pueblos, su organización, el punto de vista que modifique y le haga tomar gusto por las cosas indígenas, así como sacrificios y sufrimientos, que lo lleve a empatizar con el otro diferente.

Una visión que ha permeado tanto dentro de los pueblos como fuera de ellos, es decir, en los no indígenas, es que se llega a plantear que los pueblos indígenas se han enfocado solo en sus necesidades particulares y en sus propios intereses. En un país como México en donde cada una de las culturas tienen procesos distintos se llega a pensar que algunas culturas y pueblos indígenas persiguen intereses políticos, culturales y étnico-raciales que son para su impacto próximo y no para el de todos los pueblos. Esto, sin duda, está presente. No se puede negar el lastre que ha dejado, lo que Cusicanqui (1993) llama un colonialismo interno de larga duración. Sin duda, estos elementos sí están presentes en algunas organizaciones de lucha social, pero aquí está el principal reto que ha mencionado Walsh(2002): se tiene que generar un repensar, un reconstruir, un re-articular el conocimiento indígena. Al generarse estos procesos, nos damos cuenta de que como pueblos también estamos fallando como cultura y que les estamos fallando a nuestros hermanos. Es aquí donde se tiene que pensar no en la descolonización del no indígena, sino en el trabajo interno. Aquí es donde empieza.

Es este momento crucial para los pueblos en el que todos debemos apostar por la preparación de pensadores profesionistas, comuneros, líderes, luchadores sociales... Todo aquel integrante de un pueblo indígena y cultural que quiera asumir un grado de autoridad debe ser formado conociendo las perversiones del colonialismo exterior e interno para que pueda defender a su pueblo y busque la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La apuesta que menciono aquí no es fácil de alcanzar. Implica grandes retos de tipo epistémico, político y cultural, porque para poder trabajar en ello es necesario un diálogo permanente con nuestros pueblos y culturas desde la diferencia, que sea un diálogo contextualizado para que esto llega a impactar en otros entornos,

dice Walsh (2002). Esto no debe venir del Estado, sino que estos esfuerzos se construyen y deben construirse desde los de abajo, lo que pone en cuestionamiento las formas de actuar del Estado desde las formas neocoloniales de la democracia. Estos nuevos modelos y estructuras deben poder interactuar con el Estado mostrando otros modos de pensar, vivir y estar desde lo alternativo, la gobernanza y la organización social dentro de los tiempos que nos toca vivir.

Es importante mencionar que la interculturalidad desde los pueblos indígenas se concibe como un proyecto de tipo epistémico, ético y político. De este modo, comprende y hace suyo un proyecto de nación que no busca dividir, sino que, más bien, se asume en la diversidad de culturas que son eje rector de una sociedad, donde existe reconocimiento e inclusión de una sociedad “pluridiversa” (Walsh, 2002). En este sentido se debe de trabajar para no mantener las estructuras de desigualdad y diferenciación, y destruir los prejuicios que se han interiorizado. La interculturalidad crítica ha sido definida de una forma muy atinada por Walsh (2002) y responde a lo que aspiran los pueblos indígenas: una construcción de ideas de la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, pero que puede ser asumido como proceso y proyecto por todos (Walsh 2012: 171).

Esta postura que muchos pueblos en lucha han manifestado es la apuesta a la transformación del entorno próximo, de forma social, en donde se crean nuevas formas de poder, saber y ser muy distintas. Es decir, una interculturalidad desde los pueblos indígenas incluye elementos políticos, educativos, sociales, culturales, de pensamiento, que plantean un camino diferente en la manera en como pensamos, sentimos, hacemos y vivimos la vida misma.

Se debe pensar que estas apuestas de modelos y estructuras no se generán de manera espontánea, sino a partir de un ejercicio de reflexión autónomo, alejado de la “visión angelical”, como dice Gasché (2018). Este proyecto tiene que impactar enfrentando las estructuras establecidas por el Estado, generando estrategias que permitan visibilizar estas estructuras, generando procesos reflexivos para nuestros hermanos que han vivido en la sombras. Son agentes de cambio que han sido cooptados por el Estado, por una necesidad económica y de movilidad social.

Debemos dialogar y generar alianzas para poder posicionar nuestros pensamientos y prácticas. Lentamente debemos de ir trabajando para quitar las cadenas que aún están en las mentes, como lo menciona el hermano intelectual indígena Oliviello en Walsh (2007), es hacer que puedan cuestionarse las cosas aprendidas, desde los entornos de formación escolar. Entonces, volver a preguntarse sobre lo que se sabe y lo que se cree saber es un proceso para darnos cuenta de como los Estados generan marionetas.

Para no ser marionetas de los modos de educar tenemos que estar en constante aprendizaje donde cuestionemos lo que sabemos, así como lo dice mí padre: *“kumuey chanti makgtutu chuni lalh min ta chan ka taspiti chu kga lakgapastakti nicha makgatsanka kga katsinipalha amakgtam xakgalhi katsinimau”* (si siembras lo mismo durante tres veces y no lo logras, entonces regresa de nueva cuenta, pues siempre estamos aprendiendo). En este sentido, lo mismo tiene que ser en el proceso de lo que sabemos, o creemos saber; para realmente aprender, repasemos lo que sabemos todo el tiempo para que podamos transformar nuestros entornos. Esta no es tarea fácil, pues primero debemos de lidiar con la manera en como pensamos al otro. Castro (2000) ha mencionado que estará presente la invención del otro desde un dispositivo de saber/poder. Es decir, en el trabajo de reconstruirnos debemos liberarnos, no del otro dominador porque eso ya se ha hecho, sino de nuestro pensamiento de ser ahora los dominadores. En esta tarea se debe tener un cuidado extremo para no revertir únicamente los dispositivos de saber/poder en las representaciones. Debemos trascender esos escenarios que, como lo menciona Sartorello (2014), se debe contrapuntear la relación asimétrica, conflicto/dominación que se ha ejercido sobre los pueblos y culturas indígenas, pero sin caer en la trampa de ser los que impongan una sociedad nacional, sino buscando esta relación de gente donde se respete y viva desde la diferencia.

2.4.4. Políticas educativas interculturales desde el Estado

La política educativa Intercultural planteada desde el Estado sufrió modificaciones cuando se pensó en su aterrizaje, pues en cada uno de los ejes de acción buscaron los pueblos indígenas la integración de forma parcial de su pensar, de su forma de

organizarse desde las resistencias de tipo político y epistémico, donde se busca el respeto y la permanencia de su lengua, cultura y epistemología propia.

A partir de ciertos acuerdos internacionales y por presiones de ciertas naciones y organizaciones, en muchos países del mundo se ha adoptado una educación diferenciada con objeto de atender población indígena (pero haciéndolo desde la concepción y conveniencia del estado, no siempre coincidiendo con las verdaderas necesidades de las personas que se autoadscriben como indígenas (Aguirre G. B., 1993)), pero también para las poblaciones afectadas por la homogeneización de la lengua y la pérdida del propio. Por ello, como lo menciona Schmelkes (2004), el primer factor a tomar en cuenta es el reconocimiento de los países con diversidad cultural, característica determinante del orgullo de una nación; el segundo, la conciencia multicultural en el mundo a partir de los entornos pluri y multiculturales. La interculturalidad tiene su punto de partida en el Estado y, al respecto, (Schmelkes, 2003) nos recuerda que en la interculturalidad desde el Estado se habla de un proceso que pretende transcurrir de la multiculturalidad a la interculturalidad, aunque en la práctica esto sólo ha ocurrido nominalmente. En este proceso se busca romper con las asimetrías que se han establecido, pues, de alguna forma, la multiculturalidad no implica precisamente el respeto sino esa discriminación basada en las relaciones de poder con las cuales busca romper la interculturalidad.

El Estado no ha volteado a ver a los pueblos indígenas o pueblos originarios, por una cuestión de justicia. En este sentido, se debe de recordar que se parte de una visión de injusticia detectada y demandada por los pueblos originarios organizados para dar cuenta de sus necesidades relacionadas con sus usos, costumbres, tradiciones, organización política, organización social, epistemología, entre otros. Su incorporación al Estado, de forma diferenciada, les permitió acceso a servicios acorde a sus necesidades. Como ejemplo de ello tenemos al Ejército Zapatista de Liberación Nacional a partir del cual se plantearon los acuerdos que se transformaron en parte de la agenda nacional.

La educación no es la única responsable de la transformación de una política intercultural. Sin embargo, si se pretende una verdadera política educativa

intercultural que impacte, se tienen que trabajar propuestas donde se hable de las asimetrías existentes, reconociéndolas, para que se pueda ir (de)construyendo esta relación.

En México, se ha trabajado por el mejoramiento en el aprovechamiento escolar de los pueblos culturalmente diferentes. Sin embargo, únicamente se han trabajado aspectos psicolingüísticos según Díaz-Couder (1998), lo cual se muestra en las propuestas de fortalecimiento lingüístico desde un aspecto puramente funcional, a nivel de pragmática comunicativa y pedagógica, pero no se agrega la parte etnopolítica, es decir, que no se pueden usar en otros espacios.

Las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas deben ir más allá del aula, extendiéndose a otros espacios del desarrollo de la vida en donde se amplíen el uso y funcionalidad de la lengua. Por ejemplo, deben tomarse como punto de partida los saberes de contexto que se puedan trabajar en los espacios institucionales donde su uso sea ampliado para una mayor comprensión y para que sea un instrumento comunicativo; solo así se puede romper con los mecanismos que subyugan a las lenguas maternas. Una vez que se resignifiquen encausarán a la comunicación y uso en espacios institucionales.

El Estado, a través de las políticas educativas, en realidad realiza esfuerzos para la preservación de aspectos que fortalecen al Estado desde el *estatus quo*, como es, por ejemplo, lo folclórico. La lengua se usa como mecanismo de transición para la adquisición de la lengua nacional. Para poder trascender estas propuestas de tipo institucional, la generación de estrategias didácticas, metodologías e instrumentos didácticos verdaderamente contextualizados al medio indígena, incluyentes, diversos y accesibles darán la oportunidad a los profesionales de entornos indígenas para posicionarse y reconocerse como parte de esta diversidad y con esto, repensar las políticas educativas y proponer una verdadera relación intercultural.

Una relación intercultural que vaya más allá del tener derechos y reconocimiento, es decir, una verdadera interculturalidad en lo educativo implica agenciarse de los derechos ganados para una verdadera permanencia de las lenguas y culturas propias para poder avanzar en estos procesos. Para ello, es necesario, como lo

menciona Bonfil (1991), tener un análisis que permita entender las formas de control cultural, así como los mecanismos que hacen que los grupos subalternos se mantengan en estos entornos. Una vez que se tiene conciencia de la forma de operar de ciertos individuos o instituciones se pueden tomar decisiones sobre los elementos culturales que se defienden y los que se niegan. Esto generalmente responde a lo que particularmente al Estado le conviene y todo ello se sustenta en valores, experiencias, conocimientos y habilidades que responden a formas históricas de hacer política educativa.

Las políticas educativas interculturales deberían recuperar elementos que tienen que ver con los contextos indígenas donde este presente la epistemología, la filosofía, la cultura, en donde se manifiesta la forma de trabajar, el esquema bajo el que se organizan, así como se conjuga la parte cultural y que es donde se manifiesta el significado de lo indígena. Al ser las políticas educativas interculturales, se manifiestan como proyectos políticos que transforman el imaginario colectivo, transforman el contexto y el significado desde lo indígena y lo no indígena.

Para pensar en un replanteamiento de políticas educativas interculturales es necesario reconocer que estos elementos están presentes en un proyecto en el cual deben afianzarse los grupos indígenas. Según Gasché (2018), un proyecto de políticas educativas interculturales no debe de ser exclusivo de un grupo indígena en particular, sino en la creación y participación, en donde se muestra la cooperación de dirigentes, profesionales indígenas y no indígenas con la condición de que renuncien a reproducir el sistema educativo dominante. Es decir, los profesionales involucrados en una política educativa deben tener un posicionamiento crítico en el cual cada uno reconozca su posición de poder.

Las características de las políticas educativas interculturales propuestas desde el Estado deben ser detectadas por los pueblos indígenas a partir de elementos de los cuales deben de apropiarse. De igual modo, deben de guiar y generar eco en sus hermanos indígenas. También, despertar conciencia e impactar en las instituciones. Esto, dice Walsh (2012), no puede darse solo hacia afuera. Algunos pueblos indígenas ya lo han trabajado, otros necesitan fortalecerse y

descolonizarse desde adentro, debido a que esto es un paso necesario para poder mirar hacia afuera. Primero, se debe de reconocer el sentido de pertenencia. Posteriormente, con esa fortaleza, se debe de poder dialogar entre iguales, se debe de poder reconocer y dar cuenta de los conflictos que están presentes dentro de los pueblos y se deben proponer soluciones conjuntas para que se puedan dar los diálogos y negociaciones para que cuando cuando ocurra un diálogo con el otro, éste no sólo tenga impacto al exterior, sino que también genere una fortaleza interna en la epistemología, cultura y lengua.

Las luchas organizacionales de grupos indígenas que no se resuelven permean cuando no se han trabajado de manera interna los proyectos de política intercultural. Por ende, no logran el cometido, pues no hay un trabajo previo. De aquí la importancia de ir haciendo conciencia del diálogo con el otro u otros y mirarlos como iguales.

Las políticas educativas interculturales no deben de limitarse a interrelaciones ni tampoco a los marcos de política identitaria; debe trascender del reconocimiento y la tolerancia. La principal tarea, dice Walsh (2012), del multiculturalismo es la de mantener las inequidades desde un paradigma dominante en el que lo subalterno permanece en un mismo lugar, perpetuando la diferencia. Es por eso que esta política multicultural ha lacerado a los pueblos y culturas indígenas, pues, aunque aparentemente se les reconoce, siguen manteniéndose las formas de dominación/sumisión y violencia. A esto es a lo que Mignolo (2003) le llama “racismo epistémico”, a los elementos que no han propiciado el diálogo de pensamiento diferencialmente localizado.

Una política educativa intercultural debe de entenderse, según Walsh (2012), como un proyecto y un “proceso otro”, donde se hacen visibles los problemas que han sido invisibles para el Estado en el cual están presentes el poder y la dominación. En esta política educativa intercultural se deben de añadir: una “epistemología otra”, propuestas desde agentes subalternos y pensar desde la diferencia, no solo trabajar “contra”, sino también dentro de instituciones de poder estatal y nacional. Al trabajar no solo contra y dentro, sino desde allí, se deben proponer las reformas

a las políticas educativas que han formado por décadas a maestras y maestros, y a niñas y niños al servicio de un modelo económico, político y social.

A pesar de que, desde las políticas educativas, en el tema discursivo se han propuesto sociedades más equitativas, en el trasfondo se sigue partiendo de mecanismos de control del conflicto y la conservación de la estabilidad social. Por ello, si los agentes subalternos no han trabajado en fortalecer el interior de las estructuras sociales, no podrán hacer frente a una estructura construida desde la solidez. En cambio, si se trabaja esto, previamente, conociendo los conflictos internos y externos se puede hacer frente a los problemas de tipo educativo, social económico y político de forma más eficaz.

El desconocimiento de la palabra de las personas de los pueblos originarios ha llevado a descalificar las formas de pensar ancestrales. Esta ha sido la forma de proceder de la elite del poder, su percepción limitada no reconoce aquello a lo que se debe hacer frente. El Estado justamente debe actuar en contra de estas formas para más bien promover el reconocimiento de los pueblos indígenas, buscar estrategias para el fortalecimiento que responda a sus intereses y al reconocimiento de la importancia de los actores comunitarios que entran a formar parte del proyecto de políticas educativas. Las políticas educativas interculturales suponen hablar de nuevas formas de ordenar el conocimiento que nos lleven de la mano a pensar en los problemas educativos en otros entornos. Como lo menciona Walsh (2019), pensar desde una perspectiva otra es ir más allá de la política curricular. Es plantear la gran pregunta de cómo la institución educativa y, específicamente, cómo la institución de carácter intercultural y bilingüe sigue colonizando las mentes de las niñas, los niños y los jóvenes. En estas instituciones educativas se siguen planteando epistemologías singulares, objetivas y neutrales que siguen poniendo en desventaja constantemente a las personas que no cumplan con los estándares establecidos desde la hegemonía. En este sentido, lo que realmente se tiene que hacer es reflexionar en torno a estas propuestas que vienen desde una geopolítica planteada de norte a sur.

Para una aproximación a reflexionar sobre el poder político y la interculturalidad se puede dar cuenta del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

(OIT) o de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar donde aparecen marcos normativos. Sin embargo, estos convenios y acuerdos no inciden realmente en la calidad de vida de las personas. Por esto, durante un largo periodo de tiempo, la gente se ha mantenido aislada de la participación en el diseño de la política educativa intercultural. No obstante, es imprescindible su participación o, como lo dice Walsh (2019), el nuevo papel de los pueblos indígenas es “implosionar” epistémicamente el conocimiento hegemónico. Para ello, se debe generar participación, contestación y cuestionamiento que apueste a un nuevo orden social y epistémico, a una nueva condición social de conocimiento.

Los pueblos indígenas no plantean sólo la abolición o cambio de sentido en la relación de dominación/sumisión donde sólo se cambia el dominador frente al dominado, si no que van más allá: Sartorello (2014) postula que una nueva relación entre el Estado y los pueblos originarios debe buscar un cambio renovado de democracia donde se visibilicen formas de “*ciudadanía otra*”, valorando y fortaleciendo los elementos que hacen la diferencia. Es decir, el camino de las sociedades indígenas es un proyecto de convivir en armonía.

La política educativa intercultural por la que apuestan los pueblos indígenas es aquella en la que se relacionan los integrantes del pueblo con los agentes externos. En esta propuesta debe existir esta relación entre sociedad y naturaleza, en donde estén presentes la solidaridad distributiva, laboral y ceremonial basada en la reproducción intrafamiliar e intracomunal. Los elementos propios de los pueblos, como el de cooperar y celebrar lo propio, son lo que hace posible, hoy en día, las políticas educativas interculturales que generen y abren camino comunal.

2.4.5. Docentes ante la educación intercultural

En la construcción de una política de educación intercultural, los docentes tienen un papel fundamental. Es decir, en cada uno de los que dicen llamarse docentes del medio indígena, dice Schmelkes (2003), la responsabilidad debe ser tan fuerte que, en cada uno de los planteles educativos dentro del aula, deben aspirar a trabajar desde un enfoque específico para combatir de forma explícita las

asimetrías escolares. Sin duda, esta encomienda dirigida a docentes es un verdadero reto pues un docente debe cumplir varias expectativas: las curriculares del programa, las de las niñas y niños, y las de las madres y padres de familia que por razones históricas desean que a sus hijos no se les enseñe su lengua, pues consideran prioridad que aprendan el español para poder moverse dentro de otros contextos y de este modo se preparen para salir de sus pueblos. De igual modo, tenemos a las niñas y niños que por influencias exógenas desean aprender el inglés y se oponen al aprendizaje de los saberes comunitarios.

Las profesoras y profesores deben de desprenderse de las formas curriculares que el Estado les ha enseñado. Deben cumplir con la tarea de desaprender para poder volver a aprender y posicionarse como sujetos críticos. Deben de comprender que el currículo está hecho para responder a intereses de una élite específica y que busca una colonización mental que se ha impregnado en toda la población que ha pasado por una escuela. El primer paso es darse cuenta de ello y reconocer que la colonización está presente no solo en el pensar y en el hablar, sino también en la manera en la que se construyen los discursos pedagógicos. Por ello, Walsh (2009, 2012) da cuenta de la importancia de generar herramientas de análisis donde esté presente la comprensión y articulación, donde se teorice y piense desde los movimientos de luchas sociales y políticas. Todo esto encamina a un entendimiento más elevado y profundo sobre hacia dónde debe de ir la interculturalidad.

Cuando los docentes tengan estas miradas más críticas, sabrán que hay un conjunto de herramientas que les han enseñado para mantener en el mismo lugar a sus pueblos; es decir, colonizados. Por eso deben mostrar su creatividad, no solo para oponerse al Estado, sino para, desde dentro, poder proponer y construir con los comuneros, madres y padres de familia, con los propios niños, en donde se muestren otras formas de poder, de ser, de saber y de vivir. Como lo sustenta Walsh (2012) esta debe ser una apuesta insurgente y propositiva que no se quede pasmada ni cooptada en unos hombros sobre los que se soporta la verdadera interculturalidad reactiva y siempre en movimiento. De igual modo, no se debe limitar a interrelaciones, sino extenderse al fortalecimiento del conocimiento propio de lo que ha sido desplazado. De aquí que los docentes no deben estar en la

resistencia sino más bien deben apostar una (re)construcción en la cual hagan una alianza con los que llegaron primero, es decir los integrantes de la comunidad.

Este proceso es crucial porque para poder avanzar primero se tiene que confrontar con los procesos vividos de colonialidad, de sumisión, de ser sujeto subalterno en donde si se quiere ser intelectual se debe desprender, dejar de ser para poder ser. Al respecto, Walsh (2012) dice que un proyecto intercultural donde esté al frente un docente debe enfrentar los diferentes matices de colonialidad. En este proceso se debe dar apertura e impulsar el diálogo de pensamiento diferencialmente localizado, desprendiéndose de la colonialidad epistémica que perpetúa la brecha de dominación/sumisión.

Todo aquel que quiere trabajar por una verdadera educación intercultural debe responsabilizarse por sus decisiones, pero sobre todo renunciar a de someterse a intereses que no benefician a su comunidad. Es decir, debe descolonizarse en el pensamiento, en el hacer, estar vigilante ante formas que enajenan y vayan en contra de la verdadera educación intercultural. Como postula Walsh (2012), debemos indisciplinarnos de las cosas enajenantes desde la diversidad de la interculturalidad educativa, siempre estar pensando la educación desde las luchas, que no se queden en el tema pedagógico, sino que trasciendan en la diversidad, encaminada a la generación de conciencia y prácticas críticas sin caer en el error de esencializar.

La educación intercultural debe de plantearse como tarea de recuperar y revalorizar los conocimientos ancestrales sin dejar de lado los conocimientos de otras culturas, según Walsh (2012), siempre buscando construir relaciones simétricas.

Ante esto, el docente frente a la interculturalidad debe fortalecer a sus educandos desde dentro. Debe construir fortalezas a partir de la pertinencia tomando conciencia y a la vez impactando en los educandos. Como dice Walsh (2012), se necesita una estrategia enmarcada dentro de un proyecto político que se extienda más allá de la inclusión. De igual modo, el docente debe estar convencido de querer reanimar la identidad y la memoria colectiva de sus pueblos para que se aviven las estrategias de enseñanza y organización propias.

2.4.6 Interculturalidad Crítica

La “interculturalidad crítica transformativa” es un concepto que debe de ser escrito, creado y reforzado por los agentes subalternos que han sido históricamente excluidos. Para darles entrada a epistemologías otras, desde esa concepción crítica, la educación intercultural debe avanzar hacia un proyecto político-pedagógico que contribuya a la descolonización y a la transformación de la sociedad y de su estructura de dominación (Moreno y Corral, 2019).

Esto también se ha fortalecido con las aportaciones de Mignolo (2000), que propone un pensamiento crítico fronterizo en donde se enfatiza el pensar de otro modo, moverse a través de otra lógica, retar las concepciones epistemológicas hegemónicas. El pensamiento fronterizo es un mediador entre el conocimiento occidental y los conocimientos propios de los pueblos, los cuales se contraponen al conocimiento del colonizador. Según Walsh (2012), el pensamiento fronterizo no se aleja del pensamiento occidental o colonizador, pero busca ponerlo en cuestionamiento, es decir, contaminarlo con otros modos de pensar y de ser. Es decir, de forma muy sutil o intencionada, busca abrir el pensamiento eurocéntrico desde una postura otra con la finalidad de encaminarse a una ruta de conocimiento. En este sentido, ya no es un trabajo desde dentro sino un siguiente paso que es “casa afuera”, como lo dice el activista Juan García (Walsh, 2012). Es decir, una vez que se han fortalecido a los integrantes de los pueblos, las políticas y los docentes se está preparado para un involucramiento con “casa afuera”.

Así, la interculturalidad crítica surge del deseo y construye posibilidades de un pensar otro dando peso a las subjetividades. Es decir, en el reforzamiento de los encuentros intersubjetivos con múltiples direcciones que traten de dialogar se busca dar reconocimiento a los movimientos sociales que puedan ejercer el trabajo con otros en espacios sociales pluridiversos. Esto hace posible la intervención social, política y epistémica, lo cual ha permanecido en las sombras. Como dice Walsh (2019), re-conceptualizar estos espacios es una manera de poner en tela de juicio la persistencia de la colonialidad del poder y del ser. Con este se posibilita la generación de sociedades alternativas que confronten los paradigmas establecidos.

La palabra “crítica” es clave para posicionar todas las formas de conocer, dice Walsh (2019), pues busca impactar en lo social, lo político, lo epistémico y lo ontológico-existencial del ser. Esto es con miras a nuevas formas y condiciones de pensamiento, de poder, de proyecto y de condición, pensando siempre en la reconstrucción y en el impacto de estructuras, instituciones, relaciones y formas del saber, en donde se tengan nuevas propuestas que vengan desde la diferencia.

La interculturalidad crítica es una propuesta que viene desde los movimientos alternos, planteada desde los disidentes que históricamente han sido renegados, pues estos han estado alejados de las propuestas que hace el mismísimo Estado, que repite como letanía el respeto, el diálogo y la tolerancia, pero que, en el trasfondo o práctica, busca el impedimento del desarrollo integral en los procesos. El reconocimiento, desde la colonialidad, de la calidad humana del subalterno, con una educación antirracista, es el primer paso que se tiene que trabajar para poder avanzar a una interculturalidad crítica y una interculturalidad para todos que deje de cosificar a los que no forman parte de la mayoría. La interculturalidad crítica debe apostar, según Sartorello (2014), al diseño de modelos curriculares que inserten, al interior de una lucha cognitiva entre diferentes formas de producir conocimiento, la propuesta desde el plan de estudios nacional y el alternativo propuesto desde los docentes e integrantes de la comunidad.

De aquí que, para poder transitar a una interculturalidad crítica, se debe partir de lo alternativo, de lo diferente, pero siempre buscando un diálogo y una negociación (Sartorello, 2014). Esto implica interculturalizar, desde la diferencia colonial. Implica entrar al campo de la construcción de nuevas epistemologías críticas que emerjan desde la descolonización fortaleciendo el conocimiento local en contra de la violencia simbólica y estructural. En este punto es necesaria la incorporación de saberes locales, nacionales e internacionales. Es necesario el reconocimiento de las diferencias entre sujetos para dar cuenta de una diversidad epistémica encaminada a fortalecer los mecanismos de convivencia.

Según Sartorello (2014), una interculturalidad crítica solo será posible si existe la apertura a un diálogo horizontal donde estén presentes las responsabilidades morales, que se construya desde la reciprocidad, es decir, que esté presente un

“nosotros” que es esencial en cada integrante, pues todo involucrado afecta los procesos intersubjetivos.

2.4.7. Educación intercultural

La educación intercultural busca romper con la idea de la política educativa intercultural propuesta por el Estado. Busca ir más allá del reconocimiento de los diferentes grupos lingüísticos presentes y da especial énfasis a la integración de proyectos alternativos propuestos desde la gente.

En México, las propuestas han sido más de tipo compensatorio. Han sido procesos necesarios para promover la movilidad, para reducir las brechas de diferenciación. Aunque se han atenuado en algunos sectores de la sociedad, han dado visibilidad a los problemas existentes aquellos que han permanecido en las sombras. Es decir, estas herramientas compensatorias han sido promotoras de cambios. Es así como emergieron los levantamientos que han ido abriendo camino y que han sido los verdaderos agentes de cambio, que han roto con el pensamiento que estuvo presente por largo tiempo, donde se relacionaba la diferencia cultural y la pobreza como un mismo fenómeno.

Después de ese ejercicio, la educación intercultural se ha reforzado con todos los elementos mencionados en apartados anteriores. Ahora se buscan combatir prejuicios latentes y se apuesta por una interrelación de mexicanos diferentes con miras a lo que Schmelkes (2004) llama una interculturalidad para todas y todos.

La educación intercultural se ha cuestionado la implementación de los programas bilingües en donde la política educativa no logró su cometido. En este sentido se detecta un problema no solo de política educativa sino también, como dice Díaz-Couder (1998), de tipo metodológico, dado que no lograron un bilingüismo funcional en la construcción de textos escritos y el manejo de la oralidad, en los dos idiomas. La educación intercultural debe dar especial atención a la generación de una interculturalidad crítica. Según Gasché (2018), la ambivalencia está presente en los profesionales indígenas que viven en entornos urbanos y niegan el conocimiento indígena, aunque cuando están en los contextos indígenas, de forma automática,

practican actividades de la comunidad. Esto quiere decir que, en la educación intercultural, al no ser pensada a partir de una apertura de epistemes distintas, no se enfatiza la búsqueda y la revalorización de la cultura indígena, la lengua indígena y el pensamiento indígena. Esto nos pone al frente del análisis de retos que atraviesan toda educación intercultural.

Según Gasché (2018), el interaprendizaje entre indígenas y no indígenas debe de ser la meta de todo proyecto intercultural. Dentro del mismo, se debe expresar la reciprocidad entre indígenas y no indígenas, buscando siempre el beneficio mutuo de la acción políticamente trascendente. De esta forma, el indígena tendrá la capacidad de acceder a la interpretación global de las sociedades. Todo ello le permitirá reexperimentar la praxis de resistencia y neutralizará los procesos de dominación que pesan sobre su pueblo y su historia. Por otro lado, hasta que el no indígena se permita abrir a una alteridad indígena, podrá entrar la acción, en la conducta. Es aquí que se descubre la democracia activa. Las condiciones antes mencionadas son las necesarias para poder generar los interaprendizajes y, por consiguiente, proyectos interculturales trascendentes.

Al hablar de interculturalidad se debe de tener cuidado en la formación de un currículo indígena en donde no se capacite a los docentes para tener unos lentes con los que puedan mirar los hechos sociales como cosas. Las acciones emprendidas para posicionar los saberes indígenas deben ser estudiadas por personas profesionales indígenas, en coordinación con el pueblo. La generación de currículo desde el diálogo y la colaboración, según Sartorello (2014), hace posible compartir saberes y permitir la co-construcción y la co-teorización intercultural.

Gasché (2018) plantea que el conocimiento indígena no existe en forma codificada, es decir, en textos escritos. De aquí que el conocimiento esté entendido como la capacidad gestual, discursiva y mental, el saber comportarse, el saber producir, el saber dar sentido a la vida y al mundo. Esto da cuenta de que el conocimiento no existe solamente en los documentos. Está presente en los pueblos; en cada uno de los integrantes, en las y los niños, las y los jóvenes, las y los adultos, las y los sabios comunitarios, las y los curanderos, es decir, en quienes hacen comunidad. Es allí

donde está presente el conocimiento viviente en la praxis diaria de las y los comuneros de un pueblo.

De aquí surge la idea central del Método Inductivo Intercultural (MII) de integrar el trabajo escolar con las actividades que se realizan en la comunidad. Es decir, de forma más concreta se plantea *sacar a la escuela del aula y llevarla a los lugares donde se desarrollan las actividades significativas de la comunidad*, donde los niños participen, observen, actúen y eventualmente apunten. Solo de esta forma la escuela participará en la transmisión de las habilidades, haceres, saberes, técnicas y cosmovisión propios de la comunidad, incluyendo lo que hasta este momento se ha excluido. Articular el aprendizaje práctico y discursivo de la comunidad con la escuela es necesario.

La articulación del conocimiento indígena escolar consta de dos momentos. El primero es de tipo práctico, según Gasché (2018): “lo observado y lo apuntado (en lengua indígena), en un segundo tiempo, en el aula, se sistematiza, se reflexiona, se explica e interpreta con las categorías del mismo pueblo y en eso reside el carácter intercultural de la escuela con las categorías sociales y científicas de la sociedad nacional” (pág: 618). Estos son elementos necesarios para articular el conocimiento en donde se reflexione en conjunto con las interpretaciones que se realizan y los productos que de ello emanan.

Con estas categorías sociales y científicas de la sociedad nacional se trata de explicitar el conocimiento implícito, articulándolo a propósito de la realidad practicada y observada. Es decir, desde el carácter intercultural, el conocimiento indígena y el no indígena dialogan con los contenidos escolares convencionales.

Es así que, en el MII, el conocimiento se categoriza en cuatro ejes temáticos que no representan categorías separadas, sino más bien categorías sintácticamente relacionadas (a la manera de estructura de una frase) donde aparecen estructuraciones propias. De aquí la razón de hablar de la concepción sintáctica de la cultura, la cual aparece como el producto de un actor subjetivo, es decir, el maestro y el alumno aparecen como sujeto-actor que realizan una actividad y no como sujeto-observador de un objeto (Gasché, 2018).

De acuerdo a Gasché (2018), la frase prototípica es la siguiente: “Yo voy a un lugar de la naturaleza a adquirir una materia prima para transformarla con un fin social: su uso en mi sociedad”. En esta frase aparecen los cuatro ejes temáticos que explicitan el conocimiento implícito en la actividad y sus elementos constitutivos: 1. el objeto (que fabricamos) o el recurso natural (que usamos); 2. la naturaleza (donde encontramos los recursos); 3. los procesos de transformación, es decir, la técnica (con la que transformamos los recursos); el 4 fin social, que refiere al uso socrionatural del producto.

Este proceso conlleva, de acuerdo a la propuesta de Gasché (2018), a utilizar variables y subvariables cada vez más específicas, guiando el proceso de explicitación e interpretación, dando cabida a una explicitación científica que se vincula a la explicación de acuerdo a la epistemologías indígenas en un proceso de diálogo de saberes.

La educación intercultural no puede entenderse de forma aislada de los temas políticos que proponen e invitan a la participación de los pueblos. Es decir, *no hay práctica social y política más política que la práctica educativa, como lo recordaba* (Freire, 1993) Es decir, la educación intercultural, solo puede tener significado, impacto y valor cuando se asuma desde una postura crítica, que se entienda como proyecto político-social-epistémico-ético y como herramienta pedagógica que esté encaminada a una educación intercultural decolonial.

La educación intercultural debe tener un elemento central, según Sartorello (2014): el arraigo sociocultural y territorial. Este debe de estar presente en todos los que participan en el trabajo educativo y en la co-teorización. Uno de los ejes centrales es el proceso colaborativo para un diseño curricular más integral. De aquí la necesidad de que todos los involucrados renuncien a querer tener el control sobre los procesos, buscando siempre estar conectados y formando parte de una comunidad en la que el objetivo principal sea la comprensión de la posición moral del otro, encaminada a la construcción de una propuesta común. A ello es lo que debe de apostar la educación intercultural.

3. Metodología

3.1. Introducción

En esta investigación se usó la *etnografía participante* como técnica para recabar las informaciones y los datos acerca de la cultura totonaca del Caxhuacan que sirvieron como base para la elaboración de la propuesta pedagógica, los materiales y las actividades educativas a partir del Método Inductivo Intercultural (MII), mismo que tuve la oportunidad de conocer gracias a la invitación que mi director de tesis me hizo para participar en el proyecto “Milpas Educativas: Laboratorios socioculturales vivos para el buen vivir”. El MII ha sido desarrollado en la amazonia peruana por Jorge Gasché (1996) y, posteriormente, fue llevado en Chiapas por María Bertely en colaboración con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) integrada por maestros bilingüe de diversos pueblos indígenas, quienes se dieron cuenta que las propuestas y metodologías educativas diseñadas desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se vinculaban muy poco con la realidad de los niños y con las formas de enseñar y de aprender que se practican en las comunidades indígenas rurales.

Las organizaciones indígenas se posicionaron y exigieron su participación como actores comunitarios en la elaboración de los planes y programas de estudio. Pidieron incorporar los conocimientos y saberes indígenas en el en el currículum oficial con el fin de visibilizar sus modos de vivir, sus formas de ser y de conocer. Desde la UNEM y la REDIIN, con el apoyo del CIESAS y del INIDE se han generado proyectos alternativos que hacen hincapié en la fortaleza y rescate de las lenguas y culturas indígenas de México. Es así como nace y se desarrolla el *Método Inductivo Intercultural (MII)* que se toma como referencia metodológica para la elaboración de la propuesta pedagógica que se presenta en esta investigación.

Actualmente, el MII es la metodología que orienta el proyecto “Milpas Educativas para el buen vivir” implementado por el INIDE-IBERO y el CIESAS bajo la coordinación de Stefano Sartorello y María Bertely, cuyos resultados se encuentra

en el libro “Milpas Educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha” (REEDIIN, UNEM/EI, 2019).

El pensamiento propio de los pueblos indígenas y, en particular, del Totonacapan ha sido poco escuchado en los entornos educativos. Por ello, es importante responder y tratar de regresar lo que les pertenece. De aquí que la participación de los actores comunitarios, madres y padres de familia, sabias y sabios comunitarios, curanderas y curanderos, hueseras y hueseros, tejedoras y tejedores, y otros practicantes de oficios como la carpintería y la herrería, es importante, pues es justamente en las actividades que ellos desarrollan donde encontramos el conocimiento, la cosmovisión, las tradiciones y las costumbres propias de la comunidad indígena de Caxhuacan.

3.2. Enfoque metodológico

En la metodología adoptada en esta investigación se *buscó contar con la participación libre e informada de los actores comunitarios*; es decir, tuvieron la oportunidad de decidir si participar o abstenerse de participar. Para que la investigación fuera transparente, se informó la finalidad de la misma a cada uno de los participantes, así como sus alcances y limitaciones.

El alcance de la investigación da cuenta de la importancia de que el investigador-informante¹² sea parte del mismo grupo poblacional que investiga. Es decir, es parte integrante de la comunidad, adscrito como indígena y se identifica con el grupo cultural totonaco. A partir de esto se tomó en cuenta la empatía que se tuvo con los integrantes de la comunidad, así como la apertura a la participación.

La investigación le reconoció al investigador-informante su pertenencia, empatía e involucramiento. En este reconocimiento se buscó la teorización desde otro enfoque de etnografía participativa e interpretativa desde dentro de la comunidad indígena y como integrante del grupo cultural.

¹² Miembro del grupo indígena que provee información de esta comunidad.

La mirada desde adentro que caracteriza la epistemología que sustenta esta investigación, en la que se permea la cosmovisión, la lengua, la cultura y los valores totonacos, mostró fortalezas y debilidades que se reconocieron por los sesgos que pudieron haber existido. Sin embargo, en todo momento se buscó la mirada crítica de la educación indígena e intercultural bilingüe dentro de los procesos de la investigación.

La escucha fue una de las herramientas que se utilizaron en la generación de instrumentos para tener acceso al conocimiento de los pobladores; sobre todo, en las entrevistas que estuvieron basadas en el diálogo constante entre los integrantes de la comunidad y el investigador.

Los sentires son parte fundamental en la construcción de estos instrumentos. Es importante no solo escuchar, sino también sentir, desde el corazón, la forma en la que las personas de la comunidad expresan sus procesos de aprendizaje que se generan en los ambientes comunitarios. Escuchar a los integrantes de la comunidad, permitirles externar todas sus preocupaciones no solo de tipo educativo, sino también de tipo social, político, artístico, económico, cultural y lingüístico es muy importante ya que todos estos elementos tienen que estar presentes en la formación de los niños.

El hacer también es una parte central de la vida cotidiana de los pobladores. En este sentido, la investigación no solo implicó escuchar y sentir sino también ir al lugar donde se hacen las actividades y donde se forman los conocimientos. Estos elementos fueron considerados en la generación de los instrumentos de investigación para, de este modo, poder incorporar lo que tienen que decir y el cómo lo hacen los integrantes de la comunidad de diferentes sectores. No solo se puede escuchar y sentir, sino que hay que participar para que la información tenga validez.

La construcción conjunta en la recopilación y sistematización de la información fue algo fundamental desde el momento en el que se pensaron los instrumentos. Se contempló al sujeto de la investigación en todo momento del proceso: éste respondía a las interrogantes y a la vez el investigador-informante le preguntaba si lo que había anotado había sido lo adecuado. El investigador-informante modificaba lo dialogado, en todo momento, de ser necesario.

La investigación inició explorando los saberes, haceres y sentires existentes en los miembros de la comunidad. Posteriormente, se buscó la generación de materiales educativos en donde se plasman los saberes comunitarios y que permiten el abordaje de estos temas sociales, culturales y lingüísticos en ambientes tanto escolares como no escolares.

La colaboración con la comunidad se dio a través de la participación conjunta entre el investigador y los sujetos investigados. Tomar en consideración a los integrantes de la comunidad fue fundamental, aunque no fue la única vía. Al finalizar la agrupación de la información proporcionada por los comuneros se procedió a generar los materiales y, una vez terminados, se presentaron en asamblea para la evaluación de los resultados y materiales generados. De este modo, se aseguró que se hubieran incorporado adecuadamente todos los contenidos comunitarios.

El ejercicio de presentar los materiales a todas y todos los integrantes de la comunidad es importante porque de necesitarse adecuaciones, se realizan y, entonces, es allí donde se vive *un proceso de co-teorización comunitaria* en el que, entre lo que aportó la comunidad (incluidos un sector de docentes) y la revisión que hicieron en la asamblea, el investigador logra generar materiales contextualizados, diferenciados y flexibles.

La flexibilidad es algo que caracterizó a la investigación, pues los cambios fueron constantes y parte del proceso. Los saberes identificados en la investigación indujeron a nuevas preguntas, pero también a diversificar los materiales educativos y las finalidades para las que se pueden usar en cada uno de los espacios. Las voces, los sentires, los intereses, los valores, la cosmovisión y las tradiciones de los habitantes de la comunidad de Caxhuacan quedaron plasmados en los materiales educativos.

Tanto la información como los materiales educativos generados, en un primer momento, debieron tener la aprobación de los comuneros. Posteriormente, se pusieron en práctica con algunos niños y niñas (de 5 a 12 años) de la comunidad. Con estos filtros se probó qué tanto estos materiales responden al contexto sociocultural de los niños y, por consiguiente, se dio cuenta de su funcionalidad para generar aprendizajes pertinentes y relevantes. De igual modo, se probó la

incorporación de los intereses de la población objetivo a la cual se escuchó, que en este caso fueron las y los niños.

El trabajo colaborativo imperó en toda la investigación, sobre todo, en el diseño de los instrumentos. Aunque el investigador- informante se posicionó como el selector de la información que se plasmó en los materiales educativos, en todo momento hubo coordinación y diálogo con los comuneros y con las y los niños, quienes finalmente usarán los materiales en el camino del fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología propias.

El uso de la etnografía participativa e interpretativa fue fundamental en este trabajo de investigación. La razón principal fue la sensibilización del investigador-informante quien no se posiciona como poseedor de herramientas funcionales, sino como quien facilita que éstas se construyan en el trabajo colaborativo y la integración de los comuneros, desde una visión más humana, más horizontal, incorporando la realidad, interpretándola, describiéndola y viéndola desde dentro, incorporando los saberes, los haceres y los sentires, y los vivires de la comunidad. Como lo han referido (Bertely Busquets & Nigh, 2018), es fundamental *un diálogo con y desde el corazón en donde esté presente la incorporación de la comprensión e inclusión de los valores de la cultura, lengua y epistemología totonaca para la generación de aprendizajes en donde se dé cuenta que el conocimiento no se construye desde la individualidad, sino desde la sociedad. Lo anterior es lo que yo denomino como Aprendizaje Social.*

Este Aprendizaje Social se ha visto manifestado en un conjunto de proyectos educativos interculturales (por ejemplo, los Laboratorios Socionaturales Vivos, las Milpas Educativas y los Laboratorios para la Vida) mismos que buscan reforzar el conocimiento, los valores y los significados culturales de las comunidades indígenas y están basados en el MII y la Educación Territorial. Bertely & Nigh (2018, pág. 5) mencionan algunas características que comparten estos métodos e implementan los proyectos mencionados:

1. Establecen una interrelación entre la educación, actividad cultural local, conciencia ecológica y territorial.

2. Revitalizan la relación lengua y cultura mediante el cuidado de la biodiversidad y actividades derivadas.
3. Articulan y expanden el conocimiento, los valores y los significados indígenas derivados de la integración sociedad-naturaleza con el conocimiento científico y occidental.
4. Estimulan las actividades realizadas por los niños en sus espacios escolares.
5. Reconocen que el dialogo de conocimientos no está exento de conflictos

Este modelo se vuelve trascendental no solo para escuchar e interpretar, sino para incorporar a los sujetos de investigación en donde se les posiciona como generadores de conocimiento, privilegiando el diálogo y la participación directa de la comunidad en todo el proceso.

3.3. Ser investigador-informante y parte de la comunidad

Ser parte de una comunidad indígena y ser investigador de esta al mismo tiempo implica un doble compromiso con la comunidad de origen y con la investigación que se está realizando, por lo que se establece un doble diálogo complejo. En el diálogo, el investigador-informante se posiciona como un científico, pero también como integrante de la comunidad. Una de las ventajas que se tiene a la hora de adentrarse en la investigación es que se posee la información de forma parcial, por lo que las preguntas son más contextualizadas y están adecuadas al vocabulario de los comuneros. *La desventaja es que no se puede desprender de la comunidad y ser completamente objetivo, de aquí la importancia de dar cuenta de que se forma parte de la comunidad, para que, de este modo, el lector se haga consiente de los sesgos de tipo epistémico que estarán presentes en la investigación.*

En el momento en el que el investigador decide adentrarse a conocer a fondo la comunidad a la que pertenece, hay un desprendimiento de los prejuicios; es decir, un ejercicio de deconstrucción del aprendizaje que se tiene por ser parte de la comunidad para volver a comprenderlo, vivirlo, sentirlo y reflexionarlo. Es decir, un ejercicio de desaprender para volver a aprehender los valores, las costumbres, las

tradiciones y el pensamiento desde el pueblo totonaco de una forma más amplia a partir de las voces de los integrantes de la comunidad.

Al generar las primeras preguntas detonadoras del diálogo dentro de las entrevistas semiestructuradas, se necesitó desprenderse de lo que se sabía, para acercarse con la apertura a escuchar las voces de las y los ancianos, de las y los sabios comunitarios, de las y los curanderos, entre otros poseedores de los conocimientos ancestrales en diferentes aspectos de la vida en comunidad. Por otro lado, conocer la comunidad permitió que las preguntas se formularan de manera contextualizada social y culturalmente. *Una de las ventajas principales fue haber podido formular las preguntas en la lengua totonaca y, de esta forma, hacerlas más accesibles para los sujetos de investigación.*

La vivencia que se tuvo como investigador desde los primeros pasos de la construcción de los instrumentos, en la realización de las entrevistas, la observación y los diarios de campo, permitió conocer aspectos culturales, lingüísticos y de tipo epistémico que no se habían comprendido del todo durante la vida cotidiana o que estaban presentes de forma implícita en la mente del investigador, pero acerca los cuales había reflexionado muy poco. La vivencia del proceso de agrupación de la información sobre el territorio, las formas de trabajo, los recursos con los que se cuenta en la comunidad, la región y la razón de ser de determinadas actividades se hace presente al reflexionar sobre la presencia del significado indígena, dado que aparece en todo momento en la evocación de los participantes.

De igual modo, fue muy importante realizar una reflexión crítica antes, durante y después de la aplicación de los instrumentos. La reflexión persistió a lo largo de la investigación; permitió la incorporación de elementos enriquecedores que aportaron de forma importante a la comprensión, empatía y diálogo con los informantes. Tener estos elementos muestra los conocimientos presentes en la comunidad y, al ser el investigador un integrante de la comunidad, se tiene una mirada más holística, volviendo al sujeto más consciente, más humano, más responsable y, por consecuencia, más comprometido con los saberes que se generan en la comunidad. En este sentido se tomó en consideración el papel dentro

de la sociedad del investigador-informante con capacidad de incidir en los procesos para el fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología totonaca.

Tomar en consideración las herramientas con las que se cuenta al formar parte de la comunidad indígena totonaca y el acceso a los informantes clave se volvió una fortaleza en la investigación porque los materiales educativos reflejaron los aportes de los comuneros. Asumir este posicionamiento implicó un compromiso con la ciencia, pero también con la comunidad de origen, por lo que es importante mencionar la pertenencia con el grupo de estudio, dado que se establece un doble diálogo investigador-informante, recopilador de información y generador de instrumentos en diálogo con la comunidad.

3.4. Métodos y estrategias

Talakchiwilin: este concepto en lengua totonaca evoca este entramado que se genera con todos los elementos que se han mencionado anteriormente: el sentir, el hacer, el ser, el valorar, el saber decir, desde un diálogo con la comunidad-naturaleza.

Talankchiwilin: significa que las personas y la naturaleza, incluidos los seres espirituales, no pueden verse como elementos separados. Ello se hace presente en la ontología y epistemología de la familia y la comunidad, contrastándose con las miradas occidentales, ya que su particularidad es la integralidad

La interrelación que vemos entre estos elementos replantea las preguntas que se formularon originalmente en el protocolo para poder obtener información que encamine a la generación de materiales didácticos.

Tachiwin wi: hace referencia a la permanencia de la palabra; habla del significado de un mensaje que se genera a partir de la oralidad y que se trasmite de generación en generación. Estas palabras no pueden ser evocadas a la ligera, son momentos especiales en los cuales son mencionadas porque la ocasión lo amerita o por razones de que responden a cierta temporada del año.

Takatsin: refiere al saber acumulado que está presente en las y los sabios comunitarios, en las y los ancianos, en las y los curanderos quienes guardan la

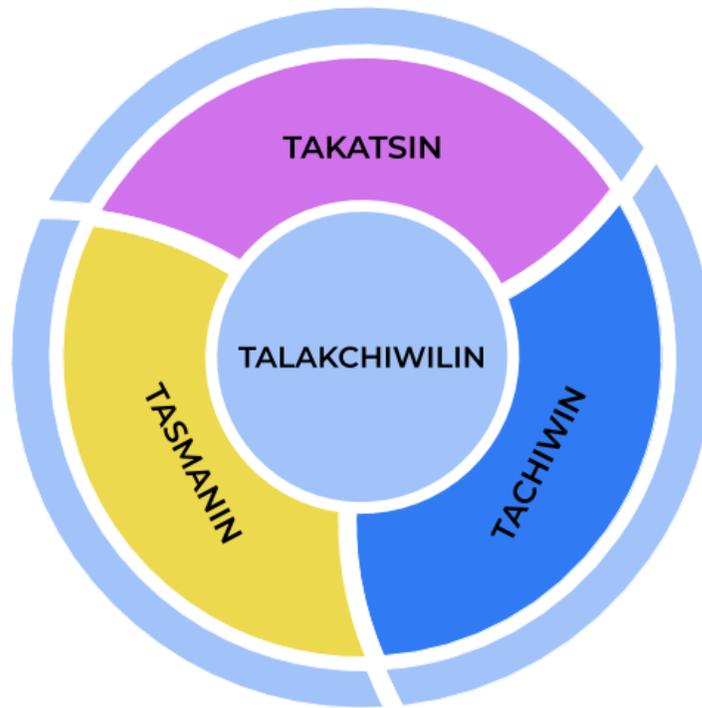
filosofía del pueblo para su permanencia y para que persista a través de los tiempos.

Estos conocimientos con el paso de los años se han extendido a las madres y a los padres de familia, pero los niños también poseen un tipo de saber, el *takatsin*, que también se refiere a un saber compartido por todos los que están integrando una comunidad.

Tasmanin: hace referencia a la personalidad, el carácter, los valores y los saberes, lo que configura no solo el ser totonaco, sino que da sentido de pertenencia a un pueblo por una característica que genera esa esencia de pueblo, lo que Bertely (2000) llamaría “significación asignada” adentro de la sociedad totonaca y la forma en la cual se entra en una dinámica de construcción y reconstrucción de los significados de forma sutil o marcada, dependiendo de la dinámica social.

Talakchiwilin: es la que guarda y entrelaza al *tachiwin*, *takatsin*, *tasmanin*, por lo que estos fueron los elementos de la cosmovisión totonaca que impregnaron y estuvieron presentes en los instrumentos de investigación.

Gráfico 3- Estructura del Talakchiwilin



13

A partir de estos tres elementos que forman el *Talakchiwilin* es de donde emergen las preguntas que conforman la entrevista semiestructurada, la observación participante, el diálogo informal y el diario de campo.

La estructuración del *talakchiwilin* responde a las terminologías que dan significado en el mundo totonaco en donde no solo se recupera, sino que se da validez a las aportaciones de los actores comunitarios.

La información en su conjunto permitió la articulación de los tres elementos que formaron el *Talakchiwilin*. Partiendo de estos elementos se sondeó la comunidad de Caxhuacan para la selección de los informantes que estuvieron participando y aportando sus conocimientos.

¹³ Elaboración propia, a partir de la información y categorización.

3.5. Selección de informantes

Al ser parte de la comunidad, se pudo acceder con facilidad a los informantes clave que proporcionaron las primeras características de cómo identificar a las y los sabios comunitarios, a las y los ancianos, a las y los curanderos y a otros integrantes de la comunidad cuyos oficios generan conocimiento sociocultural totonaco.

Tabla 4: Personas informantes y categorías clave dentro de la comunidad.¹⁴

Sujetos	Significado	Edad	Formas de selección
<i>Kgatsina</i> (Sabia o Sabio)	Persona conocedora de los usos y costumbres de la comunidad, heredados de nuestros ancestros (medicina, técnicas de trabajo, rituales, comportamientos de las personas).	40 a 100 años	Las personas de la comunidad que participaron en el proceso de investigación fueron seleccionadas mediante el efecto bola de nieve, es decir, de boca en boca. Se detectaron como esenciales en la investigación por su grado de participación en las diversas actividades como asambleas comunitarias, iglesias, centro de salud, en las reuniones de asociaciones civiles, en las reuniones de
<i>Kgolho</i> <i>Chixku</i> (Ancianos)	Persona conocedora de los modos de trabajo en el campo.	40 a 70 años	
<i>Tsikgan</i> <i>puskat</i> (Ancianas)	Persona conocedora de los modos de vivir y trabajar en la comunidad, de los cuidados de la naturaleza y la espiritualidad.	40 a 70 años.	
<i>Taju Tlhat</i> (Padres de familia)	Persona conocedora de la formación y cuidados primarios y secundarios de los niños, y de los modos de convivencia comunitaria, desde la ética y los valores	12 a 45 años	
<i>Taju Tsi</i> (Madres de familia)	Persona conocedora de los procesos de educación de niños, y cuidados primarios y secundarios	12 a 45 años	

¹⁴ Elaboración propia.

<i>Laktsu lakgawasan</i> (Niños)	Conocedores de los intereses de su edad, gustos, procesos de formación y actividades en donde se requiere la participación de ellos.	6 a 12 años	campesinos, consejo en la comunidad para la solución de problemas que tengan que ver con temas espirituales, entre otras actividades u oficios.
<i>Latsu Laktsaman</i> (Niñas)	Conocedores de las actividades propias de la edad, gustos e intereses, en donde se fortalece su proceso de formación.	6 a 12 años	
Docentes hombres y mujeres del medio indígena	Personal docente que se dedican a los procesos de formación de niños y niñas en el nivel primaria de 6 a 12 años.	De 22 a 70 años	
Lakgawasan (Jóvenes)	Conocedores de las actividades propias de los jóvenes de 12 a 17 años que forman parte de la comunidad y que tienen determinados intereses y procesos de formación.	18 años en adelante	

Al ser investigador-informante se tuvo la ventaja de conocer a los integrantes de la comunidad, lo que permitió un acceso más rápido a la información. El efecto bola de nieve llevó a recuperar las voces más representativas que permitían un mayor involucramiento y un conocimiento más amplio.

El primer informante clave fue la familia nuclear; el segundo, la familia extensa. Ese fue el parteaguas para acercarse a los informantes de forma efectiva. Además, eran amigos y, en ocasiones, aprendices de algunos sabios. Una vez teniendo la información de los primeros informantes se procedió a la primera visita con los integrantes recomendados en la comunidad para sondear la posibilidad de obtener su colaboración, a partir de charlas informales.

Las charlas informales permitieron activar la confianza con los sabios comunitarios; primero, por el reconocimiento como parte integrante del pueblo; segundo, por el apellido; tercero, por las participaciones en ciertos rituales como el *Xkuti* o *sitkam* en donde la participación genera un sentido de pertenencia sólida. La realización

de actividades de *takgalchokgni*, o sea la realización de trabajo comunitario sin goce de sueldo, es reconocida no como una obligación sino como una decisión autónoma. Estos elementos fueron primordiales para adentrarse a la comunidad y, sobre todo, a los saberes ancestrales.

Las entrevistas se pensaron desde esta lógica del *Takatsin*, *Tasmanin* y *Tachiwin* para generar el *Talakchiwilin*, en donde se recupera la información a través de una pregunta detonadora del diálogo.

3.6. Instrumentos

Los instrumentos y su diseño, como se ha mencionado, se fueron fortaleciendo y adaptándose de acuerdo con las necesidades que fueron surgiendo en la investigación. En varios momentos se enriquecieron a raíz y a sugerencia de lo que emergía en cada uno de los encuentros con los informantes claves dentro de la comunidad.

Debido a que Caxhuacan es un pueblo rural de la cultura totonaca de difícil acceso y donde se habla el totonaco, el turismo aún no ha invadido y, por ende, se mantienen ciertos usos y costumbres propios de la comunidad, pero es importante aclarar que han llegado otros elementos, como las herramientas tecnológicas que exigen un reconocimiento, pero a la vez el diálogo con el exterior en tiempo real.

Las herramientas tecnológicas acercan de forma directa a las comunidades indígenas totonacas a otras culturas hermanas no solo de México sino del mundo. Este acercamiento propicia el diálogo para la solución de problemas e intercambios vivenciales, y la cooperación para visibilizar en otros entornos no solo sus conflictos, sino sus formas de percibir el mundo y su cosmovisión, entre otros.

Una de las barreras que los niños de la comunidad detectaron a partir de las herramientas tecnológicas es que tienen una barrera de tipo lingüística. Por ello, reconocen la necesidad de apropiarse de una lengua aglutinante para poder propiciar saberes y formas de ser de otras personas en otros entornos. Aunque con ello pueden lograr establecer cierta comunicación en español e inglés, el reto también es reconocer la importancia de conocer y reconocerse como portadores de

conocimiento y una lengua propia, y así poder tener un diálogo basado en el respeto a la cultura propia y a las culturas del mundo.

Los elementos que se tomaron en consideración cuando se empezó el trabajo de campo fueron los siguientes. Primero, el reconocimiento del sesgo que existe porque el investigador es investigador-informante y a la vez integrante comunitario con reconocimiento dentro de la comunidad, pero este hecho, representa una nueva e innovadora aproximación metodológica que ofrece nuevas perspectivas sobre la tradicional fórmula de investigador aislado permitiendo, en cambio, adentrarse al campo, generar preguntas pertinentes y acordes con las visiones del pueblo. Segundo, el sentido de pertenencia generador de vínculos que permiten una mayor confianza en la información que se recupera, el saber los lugares de concentración donde fue posible encontrar a las personas que colaboraron con la investigación y la confiabilidad de que la información sería y es de uso comunitario y para la permanencia en la comunidad.

Las *entrevistas semiestructuradas* se abordaron con efectividad principalmente porque se conocía al pueblo, a la gente y se formaba parte de éste. La familiaridad y el sentido de pertenencia, así como la relación cercana con los integrantes de la comunidad fomentaron los diálogos de confianza a partir del totonaco.

Las charlas informales fueron otra fuente de recuperación de los saberes, la cosmovisión, la epistemología, la lengua y la cultura. En el diálogo que se genera en la vida cotidiana se abordan temas como el campo, la cocina, el taller de telar de cintura, el taller de elaboración de huacales. Es decir, es en donde emergen, se procesan y finalizan los procesos de generación de ideas, objetos y sanaciones, en resumen, las fuentes de saber comunitario.

La *observación participante* fue una herramienta que acompañó al investigador en todo momento, incluso, a partir de una fotografía viva del territorio. El territorio muestra los cambios que ha tenido alrededor de las últimas dos décadas causados principalmente por los cambios en los estilos de vida. Un ejemplo es el cambio de uso de suelo en un terreno que fue bosque y cambio a uso para la ganadería, ya que las vacas necesitan pasto, han aparecido nuevas barrancas que no existían por la carencia de árboles en el terreno que ocupa actualmente el ganado.

El recurso con el que se cuenta es insuficiente por lo que se busca eficientar el policultivo incorporando nuevas plantas para fortalecer y maximizar el uso de la tierra. Estas mejoras impactan en el fortalecimiento y el aprovechamiento del territorio. Ejemplo: se incorporan plantas resistentes a los cambios climáticos y a las plagas, así como buscar alternativas para la producción orgánica.

En las técnicas que se han utilizado está muy presente la cosmovisión de la comunidad totonaca de Caxhuacan y, de igual modo, la adopción de nuevas técnicas que se han asimilado de otras comunidades u otras culturas. Un ejemplo es la siembra de maíz en la que se han utilizado cavadores de metal para ejercer menos presión, pero sin alterar las formas de sembrar. Ésta solo hace que la tierra se afloje sin dificultad, entrelazando lo propio con la ajeno y al mismo tiempo refleja una apropiación para aumentar la producción.

En las diversas actividades que se realizan en la comunidad, como la siembra de diferentes semillas, plantas frutales, árboles, entre otros, se incluye también el manejo del barro para la generación de vasijas, el trabajo con la madera, entre otras actividades que tienen una función importante dentro de la comunidad indígena de Caxhuacan. Cada una de las actividades solventan la alimentación o cubren alguna necesidad de tipo material, por lo que las actividades responden y satisfacen las necesidades de los integrantes de una comunidad.

En el proceso de reconocer el entorno, apropiarse del espacio, conocer los diversos recursos con los que se cuentan y las diversas formas de transformarlo para cumplir con la permanencia de un grupo social aparecen, en todo momento, los significados desde la cultura evocados por la lengua y manifestación de la cosmovisión propia; es decir, la presencia del significado indígena. Cada uno de estos elementos aparecen en la observación donde fueron reforzados y plasmados de forma cuidadosa para no errar en la interpretación de cada uno de los saberes.

El *diario de campo* fue de uso personal y contempló los elementos desde la mirada del investigador-informante de las que se aprovechó en los instrumentos para reforzarlos, desde una lógica de diálogo con lo obtenido por los instrumentos tratando de recuperar la mayoría de las voces. Tener un instrumento más para reforzar lo obtenido en el trabajo de campo permitió contemplar elementos que la

entrevista, las charlas informales y la observación participante pudieron haber pasado por alto. Con el diario de campo se refrescaron y retomaron algunos elementos que se consideraron pertinentes incorporar en la investigación.

Características que se contemplaron en cada uno de los instrumentos, así como su importancia tanto en la selección de los participantes como en su razón de ser.

Tabla 5: Caracterización de cada uno de los instrumentos.¹⁵

Observación	<ul style="list-style-type: none"> • Opción: Participación dentro de la observación por el simple hecho de estar. • Población indígena rural de la cultura Totonaca. • <i>Kgalhchoknonin</i>, <i>Latamanin</i>: Personas que se adscriben como indígenas dentro de la comunidad prestadores de servicios quienes conocen la dinámica social. • Elementos que aportan: Fortalezas de los elementos que pueden ser utilizados para la consolidación de la investigación, ser integrante de la comunidad permitió que la conexión fuera más sólida. • Elementos que limitan: Al formar parte del grupo poblacional totonaca e indígena la observación se ve limitada por el sesgo presente en la mirada de la sociedad y su función social. • Conocer el territorio para un conocimiento completo desde las formas de vida comunitarias, los elementos vivos y no vivos presentes, y que aportaron a la investigación.
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Katsinanin</i>: Personas que forman parte de la comunidad y que se adscriben como indígenas, prestadores de servicio, voluntariado y con reconocimiento social. Sabios, ancianos, ancianas, madres y padres de familia, docentes indígenas adscritos a instituciones del medio indígena. Forman parte de la comuna y que se adscriben como indígenas en la comunidad totonaca.

¹⁵ Elaboración Propia.

	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que aportan: Fortalecen los elementos para la obtención de información fidedigna dentro de la comunidad, fortalecen la explicitación de la información, generación de relaciones dinámicas y sólidas.
Diario de campo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pulatamanin, Thalalamanin</i>: Lugares de uso común donde se generan reportes sobre lo que acontece en la comunidad de Caxhuacan. • Población indígena rural de la cultura totonaca. • <i>Kachikin</i>: Personas que habitan el mismo territorio, comparten cultura, lengua, formas de pensar, prácticas comunitarias total o parcialmente adscritas o no como indígenas en la comunidad. • <i>Tamakgxtumit</i>: Espacios públicos de uso común donde se relacionan los integrantes de la comunidad indígenas y no indígenas, que comparten el territorio, la cultura y elementos en la forma de pensarse dentro de la comunidad. • Elementos que aportan: las generaciones de diarios de campo permiten tener una herramienta que complementa la observación y la entrevista.
<i>Talakgapaxyalhni</i> . Charlas informales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tamakgxtumit</i>: Espacios públicos de uso común (escuela, iglesias, lugares de trabajo) donde se relacionan los integrantes de la comunidad indígenas y no indígenas, que comparten el territorio, la cultura y elementos en la forma de pensarse dentro de la comunidad. • <i>Kilhtamaku</i>: Refiere a la organización personal, donde se tomó en consideración los tiempos de los participantes en la comunidad, para acordar un día para visitar en domicilios particulares, en el trabajo, en el taller, en el campo en donde dispusieran y el día. • <i>Talhaksakgni</i>: Se refiere a la selección de elementos que para los participantes son los que deben aparecer en la investigación y en el que los integrantes de la comunidad están de acuerdo.

Fuente (Elaboración propia)

Teniendo a los informantes clave, a los elementos que se debían contemplar en cada uno de los instrumentos, las aportaciones de cada uno de los grupos de trabajo que se generaron, así como las aportaciones del MII (tomando en consideración las apreciaciones del proyecto Milpas Educativas), pero sobre todo tomando en consideración las sugerencias de los conocidos cercanos, se pudieron contemplar las preguntas pertinentes. Las charlas informales fueron importantes al diseñar los instrumentos que conformaron el método.

3.6.1 Preguntas en instrumentos

Guía de preguntas presentes en cada uno de los instrumentos, inspirados en el MII, y en las dudas sugerentes de los posibles participantes y aportación del investigador-informante.

Observación

En este apartado se presenta un esbozo de las preguntas que guiaron la observación de campo de la investigación respondiendo a ciertos ejes temáticos, propios del MII, como los siguientes: el recurso natural, el territorio, el trabajo-técnica y el fin social.

Recurso natural: Da cuenta de las cosas animadas e inanimadas de la comunidad. ¿Qué recursos naturales hay en la comunidad (ojos de agua, tipos de árboles, tipos de semillas, tipos de plantas, tipos de animales, tipos de minerales)? ¿Cómo llego al lugar? ¿Quiénes lo producen?

Ejemplos: ¿Qué tipos de plantas hay en Caxhuacan? ¿Cómo llegaron a Caxhuacan? ¿Cómo es la vainilla? ¿Quiénes la producen en Caxhuacan?

Territorio: Da cuenta del reconocimiento orográfico (ojos de agua, barrancas, cerros, ríos, cañadas, valles, caminos, veredas, calles...) ¿Qué elementos conforman el lugar? ¿Qué características conforman el lugar? ¿Qué significado tienen cada uno de los elementos y características que existen en el lugar? ¿Cómo

se generan los procesos de reconocimiento de los elementos y características que conforman el lugar? ¿Cuáles son las narraciones que se generan entorno a los elementos que caracterizan al lugar?

Ejemplo: ¿Qué elementos y características deben existir para poder sembrar la vainilla? ¿Qué elementos conforman la comunidad totonaca de Caxhuacan? ¿Qué características conforman la comunidad totonaca de Caxhuacan? ¿Qué significado tienen cada uno de los elementos y características que existen en Caxhuacan? ¿Cómo se generan los procesos de reconocimiento de los elementos y características que conforman la comunidad totonaca de Caxhuacan? ¿Cuáles son las narraciones que se generan entorno a los elementos que caracterizan a la comunidad totonaca de Caxhuacan?

Trabajo-técnica: Actividades que se realizan y las formas en las que se ejecutan. ¿Cómo se trabaja? ¿Dónde se trabaja? ¿Quiénes lo trabajan?

Ejemplo: ¿Cómo se trabaja en Caxhuacan? ¿Dónde se trabaja en Caxhuacan? ¿Quiénes lo trabajan en Caxhuacan? ¿Cuál es el proceso de producción de la vainilla desde la siembra hasta la producción en la comunidad de Caxhuacan? ¿Cómo participan cada una de las personas en el proceso de producción del café (niños, madres y padres de familia, sabios, sabias indígenas)?

Fin social: Da cuenta de las motivaciones por la que se realiza determinada actividad en ese lugar. ¿Para qué se hace en el lugar? ¿Quiénes lo sugieren en el lugar y de esa manera? ¿Qué función cumple en el lugar de ejecución y su forma?

Ejemplo: ¿Para qué se hace en Caxhuacan?, ¿Quiénes lo sugieren en Caxhuacan? ¿Qué fin cumple en Caxhuacan? ¿Con que finalidad la gente realiza la actividad de siembra, polinización, corte, secado y venta de la vainilla? ¿Cuáles son las narraciones que hemos escuchado sobre la vainilla en la comunidad totonaca de Caxhuacan?

Entrevista

La entrevista consta de preguntas que se vuelven detonadoras del diálogo en donde se busca que responda a los 5 ejes del *MII (Territorio, recurso natural, técnica, fin social, significado indígena)*.

Recursos: Da cuenta de las cosas animadas e inanimadas de la comunidad. ¿Qué recursos hay en el lugar (ojos de agua, tipos de árboles, tipos de semillas, tipos de plantas, tipos de animales, tipos de minerales)? ¿Cómo llegó al lugar? ¿Quiénes lo producen? ¿Qué recursos significativos tenemos nosotros en nuestra comunidad?

Ejemplo: ¿Qué recursos hay en Caxhuacan? Menciona unos como ojos de agua, tipos de árboles, tipos de semillas, tipos de plantas, tipos de animales, tipos de minerales. ¿Cómo llegó a Caxhuacan? ¿Cómo es la vainilla? ¿Quiénes lo producen en Caxhuacan?

Territorio: Da cuenta del reconocimiento orográfico (ojos de agua, barrancas, cerros, ríos, cañadas, valles, caminos, veredas, calles...). ¿Qué elementos conforman el lugar? ¿Qué características conforman el lugar? ¿Qué significado tienen cada uno de los elementos y características que existen en el lugar? ¿Cómo se generan los procesos de reconocimiento de los elementos y características que conforman el lugar? ¿Cuáles son las narraciones que se generan entorno a los elementos que caracterizan al lugar?

Ejemplo: ¿Qué elementos dentro de nuestra comunidad conforman el territorio tomando en cuenta ríos, montañas, plantas animales? ¿Cómo trabajamos en nuestro territorio? ¿Cómo vivimos en nuestro territorio? ¿Cómo se asignan los nombres a los ríos, montañas, plantas animales? ¿Qué narraciones sobre los nacimientos de agua conocen?

Trabajo-técnica: Actividades que se realizan y las formas en las que se ejecutan. ¿Cómo se trabaja? ¿Dónde se trabaja? ¿Quiénes lo trabajan? ¿Cuáles son los recursos naturales (vivos e inertes) que nos permiten trabajar y en los que aplicamos una técnica? ¿Cuáles son las cosas que nosotros creamos en ese lugar a partir de la tierra, la naturaleza o la piedra? ¿Cuáles son los recursos de nuestra naturaleza que nos permiten trabajar y aplicar una técnica?

Ejemplo: ¿Cómo se trabaja en Caxhuacan? ¿Dónde se trabaja en Caxhuacan? ¿Quiénes lo trabajan en Caxhuacan? ¿Cuál es el proceso de producción de la vainilla desde la siembra hasta la producción en la comunidad de Caxhuacan? ¿Cómo participan cada una de las personas en el proceso de producción del café?

(niños, madres y padres de familia, sabios, sabias indígenas)? ¿Cuáles son principales recursos que nosotros modificamos en nuestra comunidad?

Fin social: Da cuenta de las motivaciones por la que se realiza determinada actividad en ese lugar. ¿Para qué se hace en el lugar? ¿Quiénes lo sugieren en el lugar y de esa manera? ¿Qué función cumple en el lugar de ejecución y su forma?

Ejemplo: ¿Para qué se hace en Caxhuacan? ¿Quiénes lo sugieren en Caxhuacan? ¿Qué fin cumple en Caxhuacan? ¿Con qué finalidad la gente realiza la actividad de siembra, polinización, corte, secado y venta de la vainilla? ¿Cuáles son las narraciones que hemos escuchado sobre la vainilla en la comunidad totonaca de Caxhuacan?

Diario de campo

Recuperación de información desde la percepción del investigador informante que se realiza desde un locus enunciativo propio, procurando seguir con la secuencia de los ejes que enmarca la metodología.

Una vez completados los ejes se buscó la localización de los pilares de tipo filosófico, epistémico, pedagógico y político. En el pilar epistémico se identificó el saber propio situándolo en cada uno de los ejes en donde se mostraron las aportaciones de los integrantes de la comunidad, en el pilar pedagógico se recuperaron las técnicas del saber comunicar, colaborar, convivir y transmitir los saberes que cumplen los ejes, en el pilar político se identificó que en las aportaciones a cada uno de los ejes se hiciera presente en la intervención de la comunidad en políticas públicas y de estado y en su libertad de autoorganizarse más allá del sistema democrático nacional y en el pilar filosófico se buscó que en los ejes apareciera los valores propios de la comunidad, en donde aparezcan las formas de vida comunitario y al mismo tiempo estuviera presente los elementos que caracterizan al MII que es el buen vivir.

El diario de campo permitió consolidar y articular las diferentes informaciones recuperadas mediante los instrumentos previos utilizados, y con ello tener una información más sólida.

Charlas informales

Uno de los instrumentos que posibilitó un mayor aporte fue los diálogos en el campo, en la casa, en las reuniones comunitarias, en los centros de esparcimiento, en los rituales antes y durante las ceremonias, en el involucramiento de las actividades en la comunidad con los diferentes integrantes escuchando las narrativas.

El *tachiwin* es donde aparecen aportaciones de los integrantes de la comunidad a partir de la evocación de mensajes, por medio de la manifestación de sus inquietudes, deseos, necesidades, aspiraciones, problemáticas de tipo comunitario y elementos en los que poco se profundiza, pero que preocupan a la comunidad.

La evocación de los saberes se hace presente en el diálogo, en la transmisión de los conocimientos de generación en generación. En la investigación se logró el diálogo con las personas de manera informal. Se mostraron las diferentes situaciones y circunstancias que se viven en la comunidad.

En las charlas informales también se logró captar las visiones respecto a las formas de pensarse en una comunidad indígena totonaca. Emergieron elementos que reforzaron áreas específicas de los instrumentos abonando interesantes aportaciones para el robustecimiento de los instrumentos previos.

Los instrumentos desarrollados dieron cuenta del *Talakchiwilin* presente en la relación e interrelación que se generó para poder articular los saberes comunitarios y hacer que entraran en diálogo. Éste pudo establecerse con los elementos que se plantearon en el MII, fundamentado en las aportaciones de la etnografía participativa e interpretativa, en donde se presentó la epistemología de la comunidad totonaca que surgió a partir de la colaboración activa de los integrantes de la comunidad que intervinieron en el proceso.

4. Análisis y resultados: propuesta pedagógica, materiales didácticos y actividades educativas

4.1. Introducción

Las preguntas que dieron origen a la presente investigación se soportaron en referentes teóricos que han permeado, en los últimos veinte años, el enfoque de interculturalidad¹⁶. En estos trabajos se enfatiza en la importancia de la participación de los integrantes de la comunidad quienes son vistos como sujetos de conocimiento milenario, se tiene que aterrizar y ordenar a partir de ciertos ejes que permitan visibilizar la forma de pensamiento y sus saberes.

En las sociedades indígenas, los procesos educativos propios están dirigidos a la formación y desarrollo de las y los niños de acuerdo con su cosmovisión y formas de vida, en donde su participación se ve reflejada en la dinámica de las actividades cotidianas que les permite una formación integral en aspectos de la vida familiar y comunitaria. De acuerdo con el Método Inductivo Intercultural (Gasché, 2008), es en estas actividades comunitarias y familiares, sociales, productivas, alimentarias, agrícolas y rituales donde están presentes los valores, costumbres, tradiciones, y formas de organización social, política, económica y cultural de las comunidades.

Los conocimientos indígenas o conocimientos comunitarios se manifiestan de diferentes maneras en la vida cotidiana; pero, sobre todo, en la participación en las actividades sociales, productivas, rituales, recreativas, etcétera. Es en las actividades donde se expresa y se sigue construyendo el conocimiento de forma conjunta a partir de una serie de acciones transformadas en objetivos por interactuar de forma directa con el medio natural y social, en donde se denotan los procesos y los resultados.

La relación que existe entre la sociedad y la naturaleza es una de las más importantes, pues refleja la cosmovisión y el modo de vivir de las sociedades indígenas. Es un eje central que favorece el desarrollo y la implementación de una educación indígena bilingüe e intercultural lingüística y culturalmente pertinente.

La característica del conocimiento indígena es la realización de actividades educativas en el territorio sacionatural de una comunidad al aire libre. En el territorio

¹⁶ Estos referentes, con los cuales he dialogado en el capítulo 2 de esta tesis, son los trabajos de Bertely (1998, 2000, 2007, 2013, 2018), Bertely & Nigh (2018), Gasché (1996, 2010, 2018), López (2018), Moreno y Corral (2019), Sartorello (2014), Schmelkes (2003, 2004), Walsh (2009, 2012).

de la comunidad, la escuela puede explorar y encontrar en la comunidad elementos que propician aprendizajes relevantes como los siguientes: los recursos naturales, minerales, vegetales, animales, etc., que están presentes en el territorio y que se convierten en recursos didácticos que pueden dar pie a actividades de tipo pedagógico, encaminados a aportar al desarrollo educativo desde un enfoque de interculturalidad.

En los entornos indígenas la educación tiene un componente central que la hace diferente y única; es un elemento que se comparte con otros pueblos: la formación de los niños a partir de la interacción y la comunicación está vinculada con su contexto próximo cultural y social. Los aprendizajes se generan en los entornos de convivencia. Los valores están presentes en el quehacer cotidiano de modo que no se entiende la vida familiar y la vida comunitaria como elementos separados, sino que se practican articulados con los símbolos y valores significativos para la comunidad que son fundamentales para su funcionamiento de acuerdo con la cosmovisión indígena.

En la comunidad de Caxhuacan, los valores, así como las actitudes se van aprendiendo a partir de tres momentos: la observación, la práctica y la mejora. Estos tres se van desarrollando a través de la presencia y la realización de las actividades. Cuando un niño o niña es pequeño o pequeña, por ejemplo, van con el padre a sembrar maíz. Las y los niños desconocen el proceso de sembrar, así como la distancia de una milpa a otra, pero tomando en cuenta que son pequeños los llevan para que observen y realicen actividades que le permitan familiarizarse con la actividad realizando diferentes tareas como: poner abono en donde se va sembrando. Conforme el niño va creciendo su participación en la actividad de sembrar se va modificando y haciendo más compleja de acuerdo con su desarrollo. Cuando el niño es más grande y ya aprendió a hacerlo, vendrá la etapa de mejorar las formas de sembrar. En todas estas actividades están implícitos los valores propios como el respeto a la vida familiar y comunitaria. Y así sucede en cada uno de los espacios en los que los niños se desenvuelven y se genera su vida cotidiana. La educación familiar y comunitaria indígena es entendida como un proceso en el que están presentes las etapas en las que, desde una visión propiamente indígena,

los niños van creciendo y desarrollando diversos grados de aprendizaje, así como niveles distintos de responsabilidad. De igual modo, se va desarrollando la capacidad de apropiarse de elementos socioculturales, familiares y comunitarios que les permitan asumirse como parte de la comunidad, y tener habilidades y aptitudes que se vinculan al trabajo e incorporación al desarrollo productivo, con un sentido de responsabilidad frente a los recursos naturales que permita su uso, pero también su permanencia.

Todo este conocimiento se encuentra en los lugares donde se desarrolla la vida comunitaria y en las actividades que ahí se realizan. En la casa del curandero, que tiene las plantas medicinales; en la panadería, donde emerge todo el conocimiento respecto a la elaboración de distintos tipos de pan; en los talleres de telares de cintura, donde las mujeres con toda su sabiduría manifiestan su conocimiento y su cosmovisión en los colores que se utilizan a la hora de elaborar los telares; en los lugares donde se encuentran los escultores; las personas que elaboran los espantapájaros; los que realizan las trampas para cazar a los animales. *Es justamente en estos espacios y en estas actividades donde los docentes pueden encontrar conocimientos indígenas que pueden utilizar en la escuela para articularlos o, bien, contrastarlos con los conocimientos escolares convencionales.* Es de vital importancia aprovechar los conocimientos que están presentes en el territorio que nos rodea para hacer una educación intercultural pertinente y relevante: los bosques, los campos en donde los integrantes de la comunidad siembran maíz, frijol, chile, jitomate, calabaza, donde producen el café, la pimienta, la vainilla y toda la fruta, los pozos de agua que están en los ranchos, los arroyos, los manantiales, las barrancas, las cuevas.... Todos estos son espacios de aprendizaje.

Educar en la comunidad de Caxhuacan, así como en los pueblos vecinos indígenas, implica un aprendizaje centrado en el aprender haciendo. La participación de todos los integrantes de la comunidad, sin importar su edad, es primordial, pues cada una de las participaciones es indispensable para la actividad de tipo social, productivo, ritual y de recreación que alimentan la vida familiar y comunitaria.

Estos aprendizajes se generan en comunidad a través de la interacción y el intercambio entre todos los actores, en donde los niños están conociendo y aprendiendo a partir de una vivencia social, en donde experimentan la incorporación en los haceres de la vida cotidiana, en ellos están implícitos los valores como el respeto, la responsabilidad, la cooperación, la honestidad, el trabajo en equipo, etc. Se fomenta el amor y el respeto a la naturaleza, y la valoración de todos los elementos que conforman nuestro territorio sacionatural.

La presencia de leyendas, cuentos, historias, relatos, consejos, vivencias contadas por las y los abuelos, las sabias y sabios comunitarios, los cazadores, el puxku¹⁷ de las danzas, el curandero, el huesero, el katsina¹⁸ son muy importantes. En cada una de ellas están presentes los valores que infunden respeto a las plantas y a los minerales, a los animales, a los seres sobrenaturales; es decir, están presentes los elementos naturales que nos rodean, para reconocerlos y verlos como parte de nuestro ser. Un ser humano integrado a la naturaleza que es uno solo con ella.

Uno de los elementos que se rescatan dentro del MII es la importancia de estos conocimientos y saberes comunitarios, los cuales se recuperan de las voces de los integrantes de la comunidad y que nos permiten tener de viva voz los conocimientos y saberes de los integrantes de nuestro pueblo.

Estos saberes permiten ir más allá de la permanencia en la vida cotidiana, tiene que trascender otros espacios de saber. Tienen que ver con la revalorización de los conocimientos plasmados en papel, pero siguiendo un camino o consejo que el MII nos proporciona. Por tanto, el uso de los ejes del MII (territorio, recurso natural, técnica-trabajo, fin social, significado indígena) se vuelve una herramienta imprescindible para integrar las voces, conocimientos, saberes y valores de las y los integrantes de la comunidad en lo educativo.

Los ejes permiten ordenar los conocimientos que emergen de las actividades sociales, productivas, rituales, etc., que se realizan en el territorio de la comunidad y dan pauta al planteamiento de uno de los muchos métodos que existen en

¹⁷ Jefe de grupo de danza el anciano.

¹⁸ El viajero de las vidas conociendo.

diferentes partes de Latinoamérica para abordar la perspectiva intercultural encaminada a educar desde una visión indígena.

El Método Inductivo Intercultural (MIII) propuesto desde la Amazonía Peruana (Gasché, 1996) llega a México y se instaura gracias a María Bertely quien, al conocer la propuesta y entenderla desde un diálogo con el corazón, se apropió de esta. A partir de la incorporación del MII en las prácticas educativas indígenas en México se dio lugar al diálogo entre métodos y posteriormente se implementó este dando lugar al proyecto Milpas Educativas Para el Buen Vivir (REDIIN, 2019).

Este diálogo inició con el trabajo conjunto de los docentes indígenas de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) así como con la participación de educadores independientes formados en los principios e ideales del zapatismo. Entre los colaboradores académicos se encuentra Stefano Sartorello, quién ha conocido el MII gracias a Gasché y Bertely, lo ha teorizado desde un enfoque de colaboración con los educadores independientes y autónomos. La co-teorización, es una de las metodologías por las cuales se ha logrado el trabajo colaborativo que ha permeado desde un enfoque de interculturalidad (Sartorello, 2014).

En el MII, por medio de los ejes de territorio-naturaleza, recurso natural-producto, trabajo-técnica, fin social y significado indígena se ordenan los conocimientos indígenas recuperados en la comunidad a partir del trabajo e interacción con la comunidad misma. En la investigación que sustenta esta tesis, esto dio pauta a la generación de los instrumentos para la recuperación del conocimiento indígena de la cultura totonaca. A partir de cada uno de los ejes que se seleccionaron se hizo posible la incorporación del conocimiento indígena contextualizado a una geografía determinada; estos ejes marcan las pautas para poder desarrollar indicadores que están presentes en cada uno de los materiales como son: el calendario siconatural, materiales didácticos y actividades educativas.

En cada una de estas actividades educativas, el docente, acompañante, facilitadora o facilitador puede aprovecharlos como herramientas didácticas que pueden hacer el conocimiento indígena accesible. De este modo, todo puede aportar a la reflexión

sobre los aprendizajes significativos y los recursos didácticos que fortalecen las herramientas de tipo pedagógico.

Una de las características de este enfoque es que los elementos que permiten el desarrollo educativo no se encuentran en los materiales didácticos entregados desde el Estado sino todo lo contrario. Estos elementos se encuentran en la comunidad y están en la cotidianidad de lo comunitario, pues la mayoría de los elementos son de uso comunal, son propiedad del pueblo. Estos recursos no necesitan ser depositados en salones, pues quienes deseen utilizarlos solo deben requerirlos a la comunidad, a los padres de familia y a las autoridades correspondientes

El conocimiento comunitario tiene otra complejidad que se debe visibilizar: el conocimiento de la comunidad no se puede solo tomar y utilizar como ha ocurrido durante siglos de extractivismo (no sólo de recursos naturales, si no de apropiación malacreditada y mal retribuida de saberes) donde se folkloriza e instrumentaliza para otros fines, más que nada comerciales. Si alguien lo quiere utilizar se debe de acercarse al pueblo, pues éste se encuentra en la experiencia de diferentes habitantes de nuestra comunidad, como son los sabios comunitarios, las madres y padres de familia, las niñas y los niños, las propias maestras y maestros indígenas. Estos conocimientos indígenas no los posee una sola persona, lo posee quien participa en la actividad. El conocimiento no es estático, sino que permanece en la dinámica de la comunidad y esto se transmite a través de la vivencia en la actividad.

Una de las características del Método Inductivo Intercultural es la estrategia pedagógica mediante la cual se desarrollan los contenidos escolares, partiendo de una actividad social, o de tipo productiva, en donde se busca aprovechar las actividades cotidianas de tipo comunitario para inducir conocimientos escolares. Se manifiesta mediante una oración genérica que expresa de forma concreta la articulación entre los ejes que he mencionado anteriormente (Gasché, 1996): “el ser humano produce cosas transformando materias que va adquiriendo en la naturaleza para satisfacer sus necesidades sociales”.

Esta oración genérica evoca una actividad que se lleva a cabo de una forma específica en una comunidad indígena; puede ser usada de manera pedagógica

por el docente, facilitadora o facilitador. Un ejemplo es: “Vamos a cortar caña (recurso) al cañaverl (territorio) para molerla en el trapiche de don Jacinto (técnica) y sacar aguamiel para el piloncillo (fin social)”.

Una frase, al convertirse en descriptor de una actividad, muestra los elementos socioculturales de manera particular contextualizándose con el territorio en el que se desarrolla. Con esta frase se muestra algo muy particular: la forma en que se articula con los diferentes ejes que entran a formar parte de la descripción de la actividad en donde su orden nos da pie a una estructura flexible basada en cuatro elementos como lo son los ejes del MII.

Al utilizar esta frase se da el primer paso para poder ingresar a la actividad que se desarrolla dentro de la comunidad. Con ello se encamina a la generación de actividades que son de tipo pedagógico, desde la cosmovisión indígena.

La frase que se genera permite que el facilitador transmita lo que quiere lograr. Al mismo tiempo que los niños visualizan la actividad de forma concreta y que les permite contextualizarse desde su lugar, desde donde se está enunciando la actividad que se realizará. Con esta frase se identifican ciertos elementos que forman parte de la actividad que marcan el camino por donde se estructura el abordaje de los elementos como lo son: territorio-naturaleza, recurso natural-producto, trabajo-técnica, fin social-sociedad, significado indígena.

Territorio naturaleza: Este eje engloba a todos los elementos (tanto animados como inanimados) presentes en la comunidad. En la primera se encuentran las plantas, los animales, los ojos de agua, yakat, el agua, el viento, el suelo; en la segunda podemos incorporar a los cerros, cuevas, piedras, las estalactitas y las estalagmitas, todo aquello que forma parte de la comunidad, todo lo que la gente aprecia como parte del territorio.

Recursos natural-producto: Este eje hace referencia a todos los elementos de la naturaleza que el comunero puede aprovechar a partir de la manipulación de ésta, como la tierra para generar los comales.

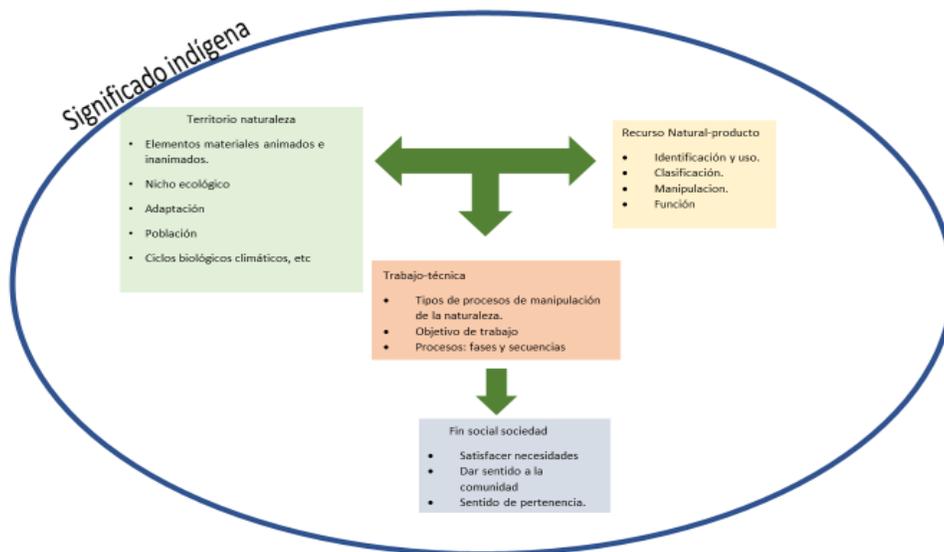
Trabajo-técnica: Este eje se refiere al proceso de manipular la naturaleza, para poder obtener algo distinto. Implica una determinada forma de hacerlo como la

extracción de la corteza de jonote, procesarlo mediante una técnica, que nos da como resultado el papel amate.

Fin social-sociedad: Este eje refiere a lo que encamina al proceso de manipulación y aprovechamiento de la naturaleza. Es decir que cierta actividad está encaminada a satisfacer cierta necesidad que da sentido al estar en la comunidad, como lo es el papel amate extraído del jonote, para generar decorativos en donde se plasma la cosmovisión del pueblo.

Significado indígena: Este eje refleja la manera en la cual se atraviesa a los otros ejes, pues en cada uno de los ejes se plasma la cosmovisión indígena, la propia manera de pensar, las propias maneras de hacer, la propia manera de sentir, y que se da cuenta de ello a partir de relatos, cuentos, historias, leyendas, canciones, consejos, y más recientemente en poesía, lo que da vida, y sentido a la actividad.

Gráfico 4. Esquema que muestra cómo se articulan los ejes:



Elaboración Propia inspirado en el MII.¹⁹

En esta propuesta, planteada como una educación intercultural, se busca la fortaleza de la lengua, cultura y epistemología totonaca. Al mismo tiempo, se busca conectar, es decir, articularse y contrastarse el conocimiento indígena con el

¹⁹ Elaboración propia inspirado en (UNEM, 2009)

conocimiento occidental, el segundo que es concebido como conocimiento universal. En esta propuesta se toma como base el conocimiento indígena significativo, pertinente, contextualizado para los alumnos pertenecientes a contextos indígenas, pero, sobre todo, que estos conocimientos y saberes los motiven a seguir aprendiendo sobre su cultura, su pensar y sentir desde su propia voz.

La generación de una actividad educativa se realiza a partir de la planeación denominada por el propio Gasché como “planeación sintáctica de la cultura” en donde se manifiestan los ejes que se han planteado y se aterriza el conocimiento propio ampliado a partir de preguntas que se articulan y contrastan con los conocimientos del pueblo, la convergencia y divergencia con el conocimiento universal y occidental, pero que no es limitativo, sino que incorpora conocimientos otros.

Cuando se parte del conocimiento local, desde la realidad de las niñas y los niños, desde lo que se vive en el día a día, vivenciando, practicando y comprendiendo los conocimientos indígenas que se manifiestan en la vida real, es posible en un segundo momento dar paso a la articulación y contrastación con otros conocimientos de tipo escolar universal.

Para la articulación y contrastación de estos conocimientos se hace necesaria una mirada crítica para evitar la reproducción de patrones dominación/sumisión. Walsh (2012) ha mencionado que, para dejar de ser colonizados nuestros pensamientos, tenemos que descolonizarnos y pensar por nosotros mismos, desde un proyecto propio. De allí la importancia de reconocer, revalorar y fortalecer los conocimientos presentes en la sociedad indígena totonaca, donde estos elementos nos permitan analizar los conocimientos, valorando y fortaleciendo lo que es nuestro.

El conocimiento del pueblo totonaco de Caxhuacan parte de la observación, práctica y mejora, lo que indica una forma de apropiación del conocimiento por parte de las nuevas generaciones de niñas y niños. La forma como se genera el conocimiento en Caxhuacan no privilegia esta forma, sino que busca los procesos de transición y convivencia con otras formas de generar conocimiento, con

“*pedagogías otras*” como es el currículo nacional. En este sentido, se busca que se fortalezcan mutuamente para un alcance mayor.

El conocimiento indígena desarrolla aprendizajes que abordan elementos que pueden visibilizarse en el currículum nacional, pero que no tienen la estructura disciplinaria y la denominación de materias dada la visión holística e integral que se trabaja desde lo indígena. Los elementos que se comparten permiten encontrar nichos de conocimiento, que sin una visión fragmentada y parcelaria aportan a los aprendizajes significativos, desde una visión más crítica e incluyente sin la verticalidad del estado potenciando el aprendizaje a partir del contexto.

A continuación, se presentarán los materiales didácticos y las actividades educativas que se ha desarrollado con el MII adaptándolo a las características propias de la comunidad de Caxhuacan.

4.2. El calendario socionatural

El calendario socionatural es central para el desarrollo de diferentes actividades educativas que se llevan a cabo con el MII tanto dentro como fuera del aula. Permite dar a conocer a los estudiantes su entorno, transformando el territorio socionatural comunitario en un ambiente denso de ocasiones para aprender. Es el punto de partida donde inicia el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de esta tesis, ha sido el punto de partida para llevarme al desarrollo de los materiales didácticos, así como de las actividades educativas que se presentarán más adelante.

Es un instrumento en el que se refleja la integración entre sociedad y la naturaleza que, en el MII, es el elemento fundamental que caracteriza la epistemología indígena. Por ello, el calendario es considerado la matriz epistémica de los conocimientos indígenas. En ello se articulan los indicadores climáticos, vegetales y animales con las actividades que se realizan en la comunidad, en la vida cotidiana de las personas. Por ello, para poder llegar al uso de este instrumento se necesita, primero, realizar una investigación participativa del territorio socionatural de la comunidad.

El desprendimiento del prejuicio de la facilitadora o el facilitador es el primer paso. Posteriormente, incorporar los conocimientos indígenas en el currículum nacional y sobre todo empezar a desaprender lo aprendido, para volver a aprehender, teniendo una nueva mirada más horizontal; es decir, que los aprendizajes significativos vengan desde abajo, desde lo local y sean contextualizados.

Elaborar el calendario sacionatural implica ir a investigar con los habitantes de la comunidad, sabias y sabios, ancianas y ancianos, danzantes, curanderas y curanderos, al igual que su población beneficiaria: las niñas y los niños. Al involucrar a todos los integrantes de una comunidad indígena en la recuperación y sistematización de los conocimientos locales, el aprendizaje se vuelve significativo y relevante, dado que los aportes reflejan la vida comunitaria. Al mismo tiempo, les es familiar a todos y en proceso educativo refleja *los sentires, vivires, pensares y haceres* de la comunidad.

También se tienen que investigar los indicadores climáticos, vegetales, de floración y del comportamiento de los animales, asociados a cada temporada del año solar; finalmente, las actividades que, en cada temporada, realizan las y los integrantes de la comunidad, las mujeres y los hombres, las y los niños en la comunidad indígena de Caxhuacan. La participación de la comunidad en los indicadores que se plasman en el calendario sacionatural no es solo necesaria sino indispensable, ya que permite explicitar el conocimiento indígena que se encuentra implícito en las actividades cotidianas, las cuales quedan plasmadas en el calendario sacionatural. Los recursos con los que la gente cuenta en su territorio son animados e inanimados. En los animados podemos encontrar animales, plantas, las milpas, los cafetales, los plantíos de vainilla, pimienta y las huertas de la casa. En los recursos inanimados encontramos a los minerales que están presentes en el territorio como las piedras, las estalagmitas, las estalactitas, que los integrantes de la comunidad utilizan para poder, con ello, producir sus alimentos y alimentar sus animales para que crezcan, o para elaborar productos que les permitan tener ingreso, como el uso del cuarzo para preparar la tierra para los comales o las ollas de barro.

Los habitantes de la comunidad son portadores de conocimientos, saberes y habilidades debido a sus aprendizajes vividos, a las experiencias y los relatos que

les han contado sus ancestros que se han convertido en historias y leyendas en donde encontramos valores implícitos. Son estas herramientas didácticas y conocimientos vivos que la misma escuela puede encontrar en la propia comunidad. En el caso de Caxhuacan, que pueden llevar dentro y fuera del salón de clases, pueden también trasladarse a los espacios educativos no formales.

El calendario socionatural no es un material inamovible; más bien, su permanencia dependerá de la frecuencia de las actividades que se realicen en la comunidad donde se elabore. Por lo que una particularidad que muestra el calendario socionatural es su flexibilidad y modificación de acuerdo con las actividades de la comunidad, también a las dinámicas sociales, a los cambios climáticos, a los cambios en las celebraciones, entre otras actividades.

La flexibilidad permite quitar o agregar actividades que no se habían contemplado previamente o la relevancia de la actividad también cambia.

En el calendario socionatural que se muestra más adelante se identifica, en el centro, los 12 meses del calendario gregoriano; en la segunda, los indicadores climáticos; en la tercera franja, los animales y así sucesivamente. Por ejemplo, en el mes de enero, en la comunidad de Caxhuacan, según el indicador climático, tenemos que es invierno con lluvias suaves, temperatura baja y que la luna nueva se conecta con el acto de sembrar la milpa en la comunidad, lo cual responde a los indicadores vegetales. Durante esa temporada también podemos ver cuándo se siembra y que es temporada de floración del zapote. En indicadores animales, tenemos que en esa misma fecha comienza el canto de las calandrias y la actividad de los integrantes de la comunidad estará centrada en el mantenimiento del terreno. En la siguiente franja, que se refiere a las actividades de las comuneras o de las mujeres, se puede ver que ellas se encargan de la comida y las tortillas, el día de la siembra llevan de comer a los ayudantes. En la siguiente franja, se marcan las actividades en las cuales colaboran las niñas y los niños, como en el caso de la milpa, cuando ayudan a poner abono o a depositar las semillas de maíz donde van cavando los señores. Es así como se estructura el calendario socionatural.

En el MII, como propuesta de inducción a la interculturalidad, se plantea la incorporación de todos los integrantes de la comunidad en el proceso educativo.

De allí que el calendario sacionatural se hizo posible por la participación activa de los integrantes de la comunidad de Caxhuacan, inmersos en las actividades sociales, rituales, de trabajo y producción que se practican en una sociedad indígena totonaca, elementos sin el cual en el MII no podría desarrollarse la explicitación del conocimiento indígena.

Es necesario que los conocimientos que se encuentran en la comunidad indígena se expliciten, aunque ya están de forma implícita en las actividades mismas, los cuales se ordenan de acuerdo con algunos indicadores: climáticos, vegetales, floración, animales, comuneros, niños, mujeres y fiestas (ver la imagen 4 a continuación).

El indicador mensual del calendario gregoriano tiene la finalidad de permitir el diálogo entre las y los comuneros y las personas externas para que, al mismo tiempo, tengan acceso al calendario sacionatural para entender su funcionamiento y articulación con el conocimiento occidental. Esta franja permite ver las actividades que se realizan cada mes y en cada época del año. Por ejemplo, en noviembre, el *Patusun*²⁰ indica el clima cambiante de calor a frío, lo que provoca que las personas tengan que abrigarse para no enfermarse. Este es un consejo de los comuneros, al igual que no chuparse los labios en esta época para que no tengan los labios y la piel reseca.

El indicador de fases lunares muestra las fases de la luna. El tiempo de duración de cada fase determina las actividades específicas que se realizan en la comunidad, como, por ejemplo, el corte de árboles que se realiza en los periodos de luna llena para que la madera no se apolille.

El indicador de las estaciones del año muestra los cambios sutiles que se presentan en la comunidad; se correlaciona con las estaciones del año del país. En la comunidad, por el tipo de orografía, los cambios de estación presentan ligeras diferencias y de aquí que en totonaco se le denomine de determinada forma desde la lengua propia. Por ejemplo, en la comunidad de Caxhuacan las personas saben que llueve todo el año y conocen cuándo cambia la estación, porque se percibe en

²⁰ Aire caliente con enfermedad.

el comportamiento de los animales, el comportamiento climático y los tipos de viento.

El indicador de los cambios climáticos muestra cómo es el viento y la lluvia en donde podemos mencionar que hay momentos en que se cruzan y se vuelven fundamentales para poder entender a la vida de la comunidad y las actividades que ahí se realizan. Por ejemplo, las lluvias, los aguaceros, los ventarrones, *unisen*²¹ nos indican ciertos cuidados que debemos de tener en las labores agrícolas.

Los indicadores vegetales se encuentran mediados por las fases lunares, los vientos y los tipos de lluvia. Dependiendo de este conjunto de factores que se cruzan, sabemos si estamos en determinado tipo de viento y de luna. En esa temporada se pueden aprovechar determinados vegetales, al igual que en cada una de las estaciones; es decir, también la siembra de cada uno de los vegetales depende del momento en el que nos encontramos. En esta franja se indica desde la siembra del vegetal hasta la producción. Por ejemplo, la siembra de maíz en el periodo de diciembre-enero-luna nueva; en cuarto creciente-febrero se hace el *takuxtuy*²², quitar las plantas o desyerbar; en cuarto creciente- abril se cortan los elotes; en junio *tatsunta*²³ se doblan las cañas de las mazorcas; en julio-agosto, por lo regular en la luna llena de julio o agosto, se puede cortar la mazorca en el momento adecuado.

El indicador de floración responde a cada uno de los periodos de tipo lunar, temperatura, lluvia y es importante mencionar las temporadas de floración, pues en ellas encontramos una particularidad de la comunidad: al tener lluvias todo el año, en cada uno de los meses, florecen determinadas plantas y árboles. Por ejemplo, el primero de mayo comienza la floración de la orquídea *curuzxanath*²⁴ que dura todo el mes de mayo. Es un indicador de que ya está cerca el día de celebración al *Kiwikgolo* y de este modo se rescata la cosmovisión de los totonacos; se genera una veneración al dios del monte el *Kiwikgolo*, dado que es el guardián de todos

²¹ Lluvia fuerte con viento parecido al ventarrón, pero más fuerte.

²² Limpia de la milpa.

²³ Doblar la caña de maíz.

²⁴ Flor de mayo (*Oncidium sphacelatum* lindl.)

los que habitamos en la tierra y que formamos parte del hábitat. Él es el dueño de todo lo animado e inanimado del territorio socionatural.

El indicador de los animales en esta franja particularmente se manifiestan determinadas actitudes de los animales de acuerdo con cierta temporada del año. Podemos mencionar la temporada de nacimiento de los animales, la época de crecimiento; la época de apareamiento de los animales; la época que tienen bastante alimento y que pueden ser cazados.

Estas características responden fundamentalmente a la orografía de la región, pues por la forma y el tipo de clima los animales, cuyo hábitat es el mismo territorio, no migran a otros contextos, pero también existen animales que llegan al territorio que son lo que destrazan los sembradíos del pueblo y también los de la misma región. Sin embargo, la gente sabe que los animales también cumplen determinadas funciones y cada uno de los animales funcionan de determinada forma, como en caso de los mamíferos silvestres. En el caso de los animales acuáticos también tiene un ciclo de vida en el que nacen, crecen, se reproducen y que pueden ser cazados porque están gordos, y no existe ninguna alteración del ecosistema.

Por ejemplo, en el mes de diciembre, en luna llena se puede comer carne del campo para que se aprovechen todos los nutrientes, sobre todo, el tejón, el *kiwipaxn*²⁵; pero, por ejemplo, el armadillo ya no se puede cazar después de seis de la tarde porque cambia de especie y se transforma en una víbora.

El indicador de integrantes de la comunidad tiene que ver con cada una de las actividades que se realizan a lo largo del año usando el calendario gregoriano, las fases lunares, las temporadas de viento, y las temporadas de viento con agua, en cada una de las actividades cuando es la floración. En este tiempo hay determinados vegetales que deben ser cultivados, o en su caso limpiados, cortados, cosechados, o inclusive los momentos en las que la gente puede realizar otras actividades como son las faenas comunitarias, las asambleas, el arreglo de las casas, el arreglo de los techos de las casas; pero, sobre todo, se refiere a cuándo deben de sembrar, limpiar, cortar, cosechar y así sucesivamente. Mientras que algunos vegetales están listos para ser levantados, hay otros que requieren ser

²⁵ PUERCO ESPIN

sembrados en ese momento, como en el caso particular del maíz que se cosecha en tres momentos del año.

Por ejemplo, la primera mazorca se siembra en el periodo de diciembre a enero, para cosechar en julio, y en julio se levanta la mazorca; en marzo se siembra de nueva cuenta para cosechar en octubre, pero en julio también se comienza a desyerbar para poder sembrar en agosto el maíz de nueva cuenta que será cosechada en diciembre; y en noviembre, se vuelve a desyerbar para que en diciembre se siembre el maíz. Esta información se sustenta por las aportaciones de los integrantes de la comunidad y que de alguna forma son actividades propiamente de los varones (en la comunidad).

El indicador de mujeres muestra las actividades en las que participan de forma directa, las que apoyan a los hombres y las que son propiamente de ellas. Algunos ejemplos son: la temporada de preparar atole de capulín, por lo regular es en el mes de mayo; atole de ojite, en el mes de agosto, *kgelha*²⁶ se prepara en temporadas de mucho calor, es la temporada en que se da de forma natural la fruta, por lo que es un tiempo idóneo para aprovecharla. En la temporada de fiestas las mujeres comienzan a realizar los preparativos y las actividades de las que son responsables, como sembrar determinados productos, elaborar otros objetos, es así que participan en tomas de decisiones.

Otro ejemplo es cuando estamos cerca del día de muertos, las mujeres desde el mes de agosto comienzan a criar a las gallinas para que puedan crecer y ser aprovechados en el día de los muertos, y así sucesivamente. También elaboran ciertas artesanías a lo largo del año que les permite tener ingresos propios, recaban en los bosques en temporada de floración, flores que usaran a lo largo del año para poder realizar determinados remedios para diferentes enfermedades.

El indicador de las niñas y los niños, a lo largo del año, juega un papel importante en cada una de las actividades que se van desarrollando. Las actividades a las que se dedican varían también dependiendo del ciclo de la luna, el tipo de viento, los animales. Un ejemplo es: en temporadas de siembra de cualquier vegetal, los niños apoyan en ir depositando las semillas; si los señores van depositando las semillas

²⁶ Atole de maíz martajado con camote.

las niñas y los niños van poniendo abono donde ya se sembró; cuando son temporada de *takuxtuy* ²⁷, los niños apoyan en la limpia o llevando agua; en la temporada de cosecha, ayudan a levantar la cosecha. Hay algunas actividades específicas en las cuales los niños no participan, por ejemplo, en la polinización de la vainilla. Sin embargo, se les lleva para que aprendan el proceso sin que estén interviniendo de forma directa. Cuando se construye o arregla la casa ocurre lo mismo. Cuando se arregla el techo de la casa, ellos no suben a los caballetes, pero están pasando los clavos y las corcholatas.

Conforme van creciendo su intervención en cada una de las actividades se irá incorporando de forma lenta, de acuerdo con sus procesos de crecimiento. En esta primera etapa participan tanto niñas como niños pues no hay distinción sino hasta que pasan a la adolescencia, depende mucho de cada una de las familias, pues algunas son más flexibles y otras más rígidas con el tema de la asociación entre género y actividades.

A partir del análisis de los indicadores, en consonancia con los ejes del MII que aportan en conjunto elementos para que los conocimientos indígenas sean convertidos en contenidos de tipo escolar propios, se buscará de forma constante la articulación crítica.

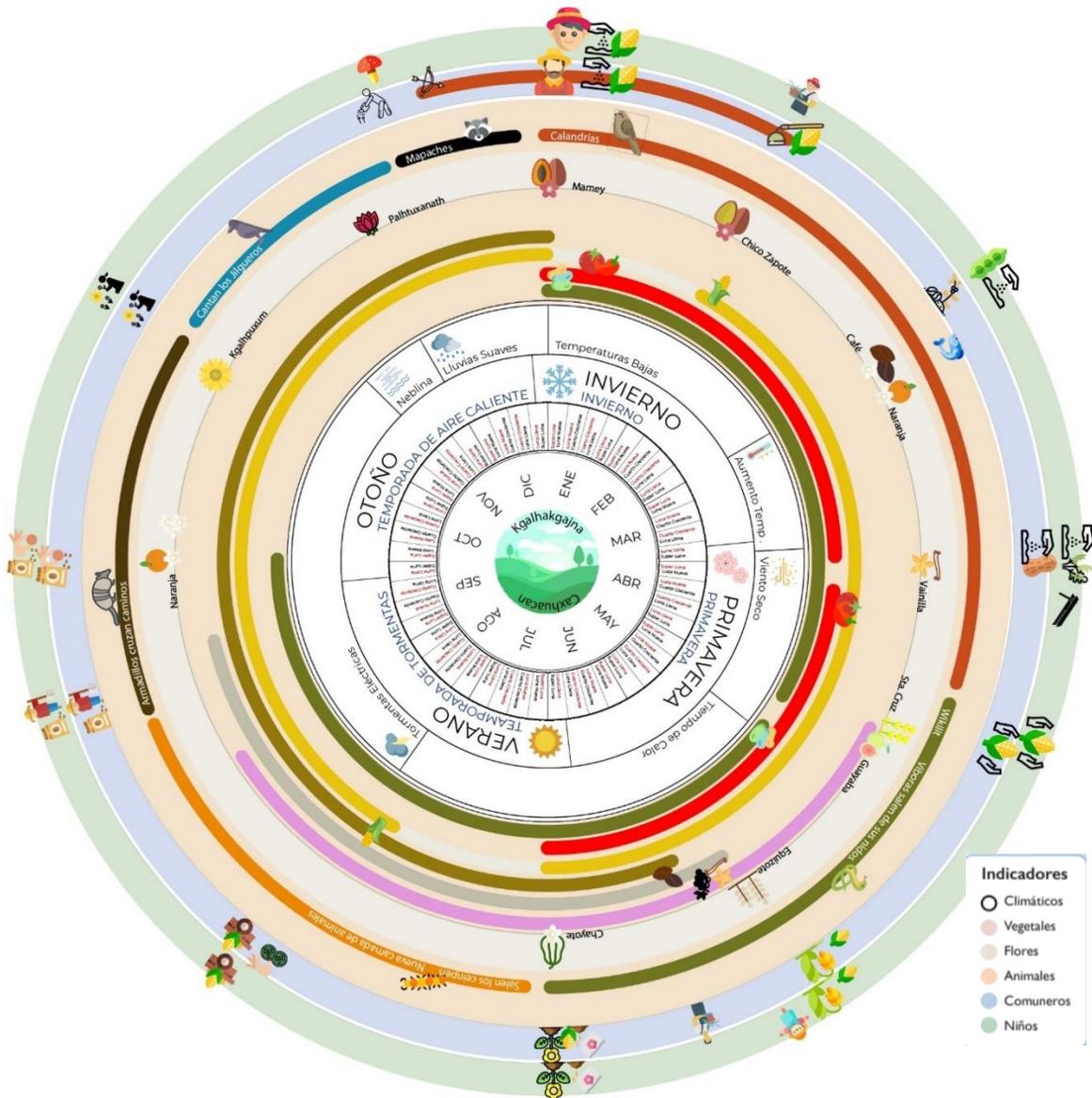
Calendario sacionatural en formato digital.

<https://bit.ly/caxhuacan>

<https://bit.ly/kgalakgajna>

²⁷ Limpia de la milpa

Gráfico 5. Calendario Socionatural de la comunidad de Caxhuacan.



28

Como se mencionó en un primer momento, el calendario no muestra actividades de forma casual, sino que responde a las actividades de la vida cotidiana de la gente de la comunidad donde se encuentra la escuela. Gracias a este instrumento, se tiene una base para generar procesos educativos arraigados a la vida de las personas en el territorio socionatural comunitario.

²⁸ Elaboración propia

El calendario socionatural, como eje central para encaminarse a la enseñanza y el aprendizaje, permite que el facilitador pueda seleccionar una actividad de cualquier temporada del año, de cualquier franja, y a partir de ésta debe incorporar el conocimiento indígena que, en este caso, será de la comunidad de Caxhuacan. En todo momento, el facilitador dará prioridad a que en la actividad que se realizará en forma conjunta con niñas y niños, madres y padres de familia e integrantes de la comunidad, en todo momento, se identifique el conocimiento propio e indígena que permita la articulación crítica.

4.3 Del Calendario al Juego de Lotería

Como expliqué en las páginas anteriores, *en el MII el calendario socionatural es la matriz epistémica del conocimiento indígena en el que se plasma la integración sociedad-naturaleza*. Es el eje rector para la generación de materiales educativos. Gracias a ello, se pueden aprovechar al máximo los recursos didácticos que están presentes en el territorio de la comunidad.

Los recursos que se encuentran en la comunidad (que son conocidos por las sabias y los sabios comunitarios, las y los curanderos, las madres y padres de familia y parcialmente por las niñas y los niños) son herramientas importantes para la maximización del aprendizaje contextualizado de los estudiantes para una educación integral fuera y dentro del aula.

En el caso de esta tesis, a partir del calendario socionatural que se elaboró, se eligió para desarrollar el material didáctico el indicador de los animales que habitan en el territorio de la comunidad. Se realizó, primero, una lista de animales oriundos de la región, los que se han adaptado al clima y al ecosistema; se eligieron los que tienen algún significado simbólico-cultural para la población. Aunque se tiene una cantidad grande de animales con estas características – es una muestra de la integración entre sociedad y naturaleza– se eligieron los más representativos de la comunidad indígena totonaca y sobre todo los que tuvieran nombres en totonaco.

Al tener el calendario socionatural y verificar en la franja de animales, se realizó un registro de los que habitan en el territorio de la comunidad, oriundos o de procesos

migratorios regionales, que se adaptaron al territorio de Caxhuacan. Al tener una base de datos de los animales, se eligieron los más representativos de la comunidad y que fueran conocidos por los lugareños.

En un segundo momento, se elaboraron los dibujos de los animales con las características de cada uno de ellos, así como se les conoce en la comunidad, de modo que fueran familiares a los integrantes de la comunidad, ejemplo: el perro, la lagartija, el puerco, etc.

En un tercer momento, una vez que se tenían los animales dibujados, se les colocó el nombre en español y en totonaco, en la parte inferior de cada uno de los animales para propiciar un acercamiento a las dos lenguas que se hablan en la comunidad, relacionadas con la fauna del territorio.

Una vez que se tuvieron los dibujos de los animales, los nombres en totonaco y en español, se procedió a la elaboración de la lotería donde aparecieron los animales al azar, en cada una de las cartillas aparecen 16 imágenes de los animales con las características y los nombres como se ha indicado.

Se pilotearon las tarjetas de lotería en diciembre de 2019 en la comunidad de Caxhuacan, con un grupo de 29 niños provenientes de diferentes escuelas con edades que comprenden de los 5 a los 12 años. En principio se pensó en el preescolar Angelica Castro De la Fuente y la Primaria *Kalakgajna*, posteriormente se incorporaron el preescolar Jardín de Niños Caxhuacan, primaria Ignacio Manuel Altamirano.

Tanto en el preescolar como en la primaria bilingües, a las niñas y niños se les enseña a escribir y leer en totonaco, así como en español. Tienen un mayor acercamiento a la lengua y la cultura. No obstante, se debe hacer mención de que *los niños tienen solamente una hora a la semana de clases de totonaco*, lectura y escritura en donde se focalizan los contenidos especialmente en totonaco.

En el preescolar monolingüe, a las y los niños solo se les enseña a leer, escribir y hablar en español, por lo que tienen el acercamiento solo desde el español a la cultura local y nacional.

En la primaria monolingüe Ignacio Manuel Altamirano, la escuela entró en el programa piloto de Programa Nacional de Inglés (PRONI), ciclo escolar 2018-2019.

Dentro de los beneficios que el gobierno del Estado proporciona a determinadas instituciones que resultan seleccionadas se les asigna a un docente y él se encarga de enseñar a los estudiantes (de cuarto año a sexto año de primaria) una hora de clases de inglés. Con estas herramientas se plantea que los niños aprendan palabras en inglés.

En el taller que se realizó en las instalaciones de la biblioteca municipal de Caxhuacan asistieron alrededor de 29 niños quienes provienen de diferentes instituciones, pues en el taller se estaban realizando diferentes actividades extraescolares y, dentro de ellas, se agregó el curso de totonaco, donde se puso en juego la lotería que se había elaborado previamente, donde se escogieron animales muy simbólicos de la cultura totonaca, cuyo objetivo es ofrecer un detonador de confianza y como punto de partida para desencadenar el diálogo de saberes en torno a un concepto o palabra. Por ejemplo, al ver la palabra xcut (tejón) se da pie a hablar del animal y su entorno y se crean historias o diálogos a su alrededor que también sirven para evocar rituales, prácticas y en general su papel en la comunidad, venciendo una inicial timidez o reticencia a hablar en la lengua que ya les es familiar pero que esconden.

En las instalaciones se ejecutaron las actividades con niños que asistieron a los talleres. Al abordarse las actividades en las primeras sesiones, los niños se mostraban tímidos con sus participaciones, pero conforme pasaron las semanas, en la primera evaluación que se realizó a los niños sobre los materiales educativos, dieron sus primeras observaciones.

Los niños respondieron de acuerdo con sus intereses y casi al unísono mencionaron que querían que en la lotería se agregara el inglés. Entonces se sondeó con todos los niños si querían que se agregara el inglés en los instrumentos y, en la medida que fueron respondiendo y para evitar la confrontación entre ellos, decidí con asesoría pertinente la inclusión del inglés a raíz de la propuesta de los participantes.

Al tomar en consideración los intereses de los niños se regó la voz y en las siguientes sesiones se presentó la lotería con los nombres en totonaco, español e inglés, lo que despertó y generó mayor participación en los niños, aumentando el

número a 50 niños por lo que fue una importante señal para poder tener un mayor impacto.

La modificación de la lotería se realizó a petición de los participantes. Dentro de la investigación se planteó, como una forma de impactar en la comunidad, la incorporación de los saberes, sentires y pensares de las sabias y los sabios comunitarios, las curanderas y los curanderos, las madres y padres de familia. Todos ellos son generadores de conocimiento.

La participación de las niñas y los niños en los procesos de aprendizaje y la incorporación de sus intereses hace que el camino al fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología totonaca se vuelva primordial.

Una vez que se tuvieron y modificaron los materiales de lotería y se pusieron en práctica en los talleres desarrollados se pudo trabajar el fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología en un ambiente alternativo. Así fue el curso que se impartió en la biblioteca municipal, afuera de un ambiente escolarizado, en un espacio de uso comunitario que no estaba restringido para hablantes únicamente del totonaco, sino que estaba abierto a todos los interesados en participar dentro de las actividades que se estaban desarrollando, por lo que los alcances se vuelven significativos.

El desarrollo de la lotería permitió que los niños se familiarizaran con las tres diferentes formas de escritura en totonaco, español e inglés. Posteriormente, con la forma en la que se leen las palabras y los sonidos que sacan de cada una de ellas.

Las historias que cada una de las palabras pudieron producir en la mente de los niños fue fundamental. De lo que se trataba era de que justamente, a partir de la lotería, tuvieran un acercamiento a la cosmovisión desde la cultura totonaca y, de este modo, desempolvar el conocimiento que los niños guardan para la parte íntima, es decir, la vida familiar.

Gráfico 6. Ejemplo de tarjetas y de carta.



Los ejemplos previos muestran cómo es la tarjeta. Ésta es una muestra del material que utilizaron los niños en el taller desarrollado en el curso. En un primer momento se muestra la tarjeta y, posteriormente, la carta que va leyendo quien dirige la dinámica.

En este apartado mostraré la forma en la que se generó la lotería, un material didáctico inspirado en el MII y derivado del calendario socionatural, que se desarrolla en cinco momentos.

Cuadro 1. Ejes MII

Ejes	Conocimiento propio	Conocimiento externo
Territorio-Naturaleza	Mostrar el territorio ¿Cómo son los animales? ¿Cuándo nacen y cómo llegaron a reproducirse? ¿En dónde habitan en el pueblo?	Se contrasta con el conocimiento de otros territorios. ¿Cómo es? ¿En dónde existen este tipo de animales? ¿De qué tipo de ecosistema son?
Técnica-Trabajo	Describir y dar a conocer la forma en la que habitan y cómo llegan los animales, cómo se adaptan y cómo viven.	Describir y dar a conocer la manera en cómo se relacionan con el entorno y conviven con las personas. ¿Cómo se les conoce en otras partes del mundo? ¿Por qué en otras partes del mundo no son o son sagrados?
Recurso natural-Producto	Muestra y da característica del tipo de recurso. Responde al, ¿Qué tipo de animales habitan?	Muestra las características propias de la comunidad y se comparan con la lengua local (totonaco) vs. lengua nacional o hegemónica (español) ¿Qué tipo de animales existen en otro continente? ¿Qué función cumplen en y para la sociedad?
Fin social-Sociedad	Se da cuenta del porqué se hace y su función dentro de un contexto determinado. Responde el para qué	¿Cuál es la función dentro de esa sociedad: ¿cuidarlos, alimentarlos?, ¿o destinarlos para producir la tierra? ¿Para qué los tiene la gente?
Significado indígena	En cada uno de los ejes se muestra la cosmovisión propia desde lo indígena.	Se contrasta la cosmovisión de los pueblos indígenas con la cosmovisión de otras culturas, cercanas o muy lejanas.

Los ejes que se muestran en el cuadro permitieron guiar la recopilación de la información: primero, fue el reconocimiento del territorio, en este caso los animales que habitan en la región; segundo, el trabajo permite el reconocimiento de los animales, la forma en la que llegan, la forma en la que viven y la forma en que se reproducen dentro de un territorio o sus procesos de adaptación; tercero, trata de responder cómo es que los animales habitan en ese ecosistema, la forma de vida que llevan, mostrando las características que poseen cada uno de los animales que

habitan el territorio y de los recursos que necesitan para poder vivir en el espacio; cuarto, con esta característica se trata de dar las razones por las que los animales habitan en la región y, sobre todo, lo que significan para los pobladores. El cuarto está muy ligado al quinto eje en el que se da cuenta del significado que en la cosmovisión indígena muestran los animales sobre el mantenimiento del equilibrio en la región.

Los ejes se articulan en el juego de lotería, lo cual permite conocer el mundo totonaco. A partir de una actividad lúdica es posible recordar, fortalecer, vivir la lengua, cultura y epistemología totonaca. Al mismo tiempo, es posible reconocer las otras formas de conocimiento y lenguas que permite ampliar la discusión y el diálogo entre niños.

Con el ejemplo de la lotería, se permite aprovechar al máximo los recursos didácticos que están presentes en la naturaleza y en el territorio de la comunidad. Estos recursos naturales son un conjunto de elementos que las ancianas, ancianos, madres, padres de familia, niñas y niños de la comunidad usan en sus actividades sociales, productivas, rituales y recreativas diariamente.

Tabla 6: Descripción de la actividad de lotería.²⁹

Municipio: Caxhuacan		Fecha: 05/07/2021	
Horario: 10:00 a 18:00 horas			
Educación Intercultural Bilingüe		Tema: "Lotería en Totonaco"	
Biblioteca: x	ESCUELA:	PREDIO:	
Objetivo General: Generar procesos de sensibilización en los participantes (niñas y niños) de las diferentes actividades en donde se hace presente la lengua, cultura, forma de pensar y forma de ser como sujetos relacionados con la naturaleza. Dará pie a conocer la riqueza lingüística presente en la oralidad de interactuar con personas hablantes del totonaco y formas de construir el pensamiento otro, dialogando con otras formas de hablar en el mundo indígena, el mundo de habla hispana y otras lenguas que se hacen presentes en la región dando mayor énfasis al uso de la lengua totonaca.			
Enseñanza de la lengua totonaca			
Dirigido a: Biblioteca Municipal. Niñas y niños de 06-12 años.			
Facilitador: Fidencio Hernández Hernández			

Plan de sesión

²⁹ Elaboración propia.

Etapas	Actividades	Materiales	Producto
<p>Inicio. 15 minutos aproximadamente</p>	<p>Entregar a los asistentes una hoja con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo te llamas?</p> <p>¿Qué edad tienes?</p> <p>¿Dónde vives?</p> <p>¿De dónde eres?</p> <p>¿Sabes de dónde vienen tus padres y abuelos?</p> <p>Ejemplos concretos dependiendo de la fecha de la actividad con relación a la celebración comunitaria. Por ejemplo: ¿Quién fue a regar flores? ¿Tiku ki mamilh xanath ksikulan?</p> <p>¿Sabes que celebramos el día de hoy?, ¿tucha lhipaskuajnanau uku?</p> <p>La pregunta sobre la celebración el día de hoy permitirá retomar conocimientos previos de los educandos. El docente o tallerista, a partir de esta información, podrá incorporar su conocimiento para ampliar y puntualizar aspectos específicos, sobre la importancia de hablar acerca de la actividad que se está llevando a cabo en la comunidad.</p> <p>¿Alguno de ustedes habla totonaco, náhuatl o alguna otra lengua como el inglés? Levante la mano, por favor.</p> <p>Si alguno de los participantes habla una lengua daremos la palabra para que participe mencionando algunas palabras en totonaco, en náhuatl o inglés.</p> <p>En esta parte se propicia el diálogo sobre la lengua que hablamos en nuestra casa en nuestro pueblo y en los pueblos cercanos a nuestra comunidad. Se propicia la apertura y participación de los estudiantes en donde hablen de su experiencia en lengua totonaca o español.</p> <p>¿Alguno de sus padres habla totonaco, náhuatl, o inglés?</p> <p>¿wa min tlihatkan chiwinankoy tanu tachiwin lakumu tutunaku, mexicano, talawan tachiewin?</p> <p>Ahora levanten la mano las personas cuyos abuelos hablan alguna lengua indígena.</p> <p>Sugerir a los asistentes compartir la información en voz alta.</p>	<p>-Cartas de lotería, granos de maíz, Lapicero, hojas blancas.</p>	<p>-Integración de los estudiantes para la generación de confianza.</p>

	<p>Con esta actividad se rompe el hielo. Se generan círculos de confianza que permite una mayor intervención de los participantes. A partir de la cantidad de participantes se integran grupos de trabajo. Una vez creados los grupos de trabajo el facilitador da las indicaciones. Se sugiere que se formen más grupos de trabajo si hay más de 24 participantes.</p> <p>Una vez integrados los grupos de trabajo, el facilitador o tallerista, a partir de la información proporcionada por los participantes previamente, ampliará el conocimiento y enfatizará en los conocimientos previos contextualizando la importancia de hablar la lengua, compartirla y conocer nuestro territorio del cual parte el material a trabajar y mencionar sobre los animales que existen en la comunidad.</p>		
<p>Desarrollo</p>	<p>Una vez que los participantes terminaron de presentarse se arman los grupos de 10 a 12 personas para comenzar el juego de la lotería, explicando previamente la forma en que se desarrollará la actividad.</p> <p>Indicaciones:</p> <p>Conoce tu material:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En este apartado se propiciará que los niños observen los animales que aparecen en sus cartas para familiarizarse con el material. Al mismo tiempo el facilitador generará preguntas sobre el material para generar confianza y asegurarse de que los niños están comprendiendo el material. De lo contrario precisará y resolverá las dudas respecto al material que lleguen a tener los educandos. ¿Conocen los animales? ¿Lakaspakoya takgalhinin? ● El facilitador jugará en las lenguas que aparecen en la tarjeta, por ejemplo, en totonaco: Xpipilekg; español: Mariposa; inglés: Butterfly. ● Ejemplificar primero. Generar la descripción del nombre de un animal que aparece en su carta. ● Diferentes estrategias que el facilitador puede usar en el desarrollo de la actividad: <ul style="list-style-type: none"> ● (a) Explicar en totonaco. ● (b) Explicar en español. ● (c) Explicar en inglés. ● (d) Sacar el sonido de los animales. ● (e) Cambiar de papeles. <p>Las estrategias deben reflejar que el docente conoce el totonaco, el español y el inglés, pero que al mismo tiempo reconoce la importancia de usarlos en igualdad sin explicarlo. Ejemplificándolo mediante las estrategias propuestas el docente tiene la libertad de generar nuevas formas de interactuar con los estudiantes, siempre</p>	<p>-Mapa de la República Mexicana tamaño mural, Mapamundi tamaño mural, marcadores de colores, lapiceros, gises, Cartas y tarjetas de lotería</p> <p>- Cartilla de cuadros</p> <p>-Tarjetas</p> <p>- Cuento en Totonaco (por el profesor)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento de los dibujos ● Reconocer las diferentes lenguas que están presentes en la tarjeta ● Frases generadas a partir de la actividad

	<p>y cuando se refleje la importancia de la interculturalidad en la actividad.</p> <p>Se reflexionará sobre los premios.</p> <p>1* La primera opción es generar la participación de los educandos, partiendo de la forma en la que se han llenado las cartas:</p> <p>Primera línea horizontal se les generará una pregunta, de los cuatro animales que llenaste: ¿Cuál es el que más te gusta? ¿Cuál es el que más conoces? ¿Puedes describirlo?</p> <p>¿Conoces alguna historia que hable acerca de ese animal? ¿Cómo se llama el animal en totonaco? ¿Cómo se llama el animal en inglés? ¿Alguien más de los participantes sabe cómo se dice el nombre del animal en otras lenguas?</p> <p>2* A partir de las líneas llenadas de forma diagonal o haber llenado toda la tarjeta, generar una adivinanza a partir de una actividad, un cuento, un mito, una calaverita.</p> <p>El docente ampliará el conocimiento de los educandos, a partir de la información proporcionada. En caso de que el docente note en los participantes desconocimiento de lo que habla evocará nombres, historias, fábula, frases en totonaco e inglés, siempre con un enfoque que permitan rescatar la cosmovisión del pueblo totonaca.</p> <p>El docente puede proponer que los participantes cuenten anécdotas sobre algún animal que aparece en la cartilla en donde se permita generar las condiciones para que los cuentos sean contados en totonaco, español, e inglés.</p> <p>Proponer una serie de preguntas generadoras del diálogo, por ejemplo: ¿Qué hace la comadreja? ¿Qué come la comadreja? ¿Conocen historias sobre la comadreja?</p> <p>El docente llevará consigo un cuento el cual será leído ante el grupo. El objetivo de dicha actividad será la comprensión oral y escrita que dé paso al análisis de la estructura del texto poniendo énfasis en la importancia de la lengua y el uso de la gramática en totonaco.</p> <p>El docente escribirá oraciones en el pizarrón en totonaco, español, e inglés con la finalidad de despertar la curiosidad en los participantes. Propiciará la participación de los estudiantes en la pronunciación de la oración en totonaco, en inglés, y en español. Asimismo, se preguntará si alguno de los participantes conoce la frase en alguna otra lengua que puede ser extranjera o nacional.</p> <p>Se explicará la estructura de la oración en totonaco, por ejemplo: artículo, verbo y predicado, y su colocación en una oración en</p>		
--	--	--	--

	<p>totonaco, su colocación en una oración en español, así como en inglés.</p> <p>En todo momento se dinamizará en la enseñanza de la lengua rescatando la cultura por medio de la lengua y cosmovisión de la población totonaca.</p>		
<p>Cierre</p>	<p>Tarea para una segunda sesión:</p> <p>El docente en todo momento propiciará un diálogo horizontal con sus participantes, dejando un margen de libertad para que los participantes elijan un animal.</p> <p>Generar preguntas, por ejemplo: de los animales que vimos en el juego de lotería, ¿conocen alguno de estos cuentos o historias sobre algún animal en particular?, ¿han escuchado alguna leyenda?, ¿cómo aparecen los valores del respeto, la responsabilidad, la empatía y la comprensión en alguna de estas historias que ustedes conozcan o que les hayan contado sus padres, abuelos, abuelas o algún sabio de la comunidad?</p> <p>El docente generará preguntas para que los participantes amplíen su conocimiento, preguntando a los sabios comunitarios, padres, madres, abuelas, abuelos y personas conocedoras de historias que se cuentan en la comunidad.</p> <p>El objetivo de la tarea es que los participantes recuperen por medio de la oralidad la memoria del pueblo, que los conecte con su entorno, a través de la vivencia, como fuente de la cultura en donde se privilegia el conocimiento a partir de las voces y narrativas, es decir, que los participantes o educandos vayan al pueblo con las personas sabedoras y sabedores de los conocimientos culturales del pueblo de Caxhuacan.</p> <p>Ejemplo: ¿Por qué es importante el animalito? ¿En qué época del año este animal se reproduce? ¿Este animal es portador de algún conocimiento, no acontecimiento buenos o malos que van a ocurrir en nuestro pueblo o a nosotros de manera particular y personal? ¿En qué época del año se recomienda comer este animal? ¿Tenemos que realizar algún ritual para poder comer nos este animal? ¿A quién hay que pedirle permiso? ¿Qué nos ocurre a nosotros si matamos a este animal sin permiso?</p> <p>El docente en todo momento propiciará o encausará que los estudiantes o participantes se vinculen con la cosmovisión totonaca. El docente proporcionará ejemplos específicos que sirvan de guía para que los estudiantes tengan presente la estructura previa que presentó el docente.</p> <p>Por ejemplo: si un estudiante selecciona la chicharra como animal favorito, reconociendo la función del animal en la comunidad, los conocimientos que transmite, la época del año en la que canta, su</p>	<p>En caso de que el grupo de asistentes sea mayor, a las personas de acuerdo con los equipos que están formados se les asignará un espacio para poder compartir sus vivencias frente a todos.</p>	<p>Narraciones de forma oral y escrita; reflexión más profunda en casa, desde experiencias personal y comunitarias, así como los mecanismos para fortalecer la lengua, cultura y epistemología indígena de las experiencias de los niños que asistieron.</p>

	<p>función social, su significado en la comunidad, su forma de alimentarse, y algún valor que transmite para las y los comuneros.</p> <p>El docente retomará estos elementos presentes dentro del calendario socionatural. Ciertos indicadores cómo son: climáticos, vegetales, indicadores florales, animales (en el cual se encontrará la chicharra) las actividades de los comuneros, las actividades de las comuneras, las actividades en las cuales participan los niños.</p> <p>Cada uno de estos indicadores serán utilizados en una sesión, es decir, con la chicharra se abordarán los indicadores animales, en una sesión o dos y, los siguientes indicadores se irán abordando, de acuerdo con la organización grupal y respondiendo al interés de los participantes. Con estos ejes se tocará la importancia del territorio, recurso, trabajo, fin social y cada uno de ellos permeado por el significado indígena.</p> <p>Al abordar la importancia de la chicharra en la comunidad, el docente podrá tener la libertad de elegir qué indicador trabajar en una siguiente sesión, recordando que en cada indicador se abordan los 5 ejes que plantea el método inductivo intercultural propuesto por Gasché 2008.</p>		
--	--	--	--

La lotería como material didáctico genera un acercamiento a partir de la vivencia. El uso del juego permite vincular con la lengua materna y a diferencia con respecto a otras lenguas permite el desarrollo de otras materias como pueden ser las ciencias naturales, el conocimiento del medio, la gramática y el uso de los tiempos verbales en cada una de las lenguas.

La lotería como material didáctico es solo un pretexto para poder explicitar, aprovechar y maximizar el conocimiento que los niños ya poseen. De igual modo, permite ampliarlo para generar nuevos aprendizajes, como se muestra en la planeación didáctica que se presentó arriba. Puede usarse de una forma flexible propiciando el aprendizaje colectivo en donde unos niños aportan y el docente las facilita, las y los acompaña, usando su conocimiento de la vida cotidiana para aprender otros conocimientos. Este material, como medio de conocimiento, permite a los niños reconocer la riqueza lingüística que poseen y también permite aprender que su lengua, al igual que otras lenguas, tiene valor.

Con este material didáctico se aprende la valoración lingüística, el respeto por las otras lenguas, el nombre de los animales en la lengua madre, la historia que hay

detrás de ellos para la comunidad y la importancia de reconocerlos como parte nuestro.

4.4. Actividad educativa: Vamos a hacer piloncillo en el trapiche

El calendario socionatural es una herramienta detonadora y orientadora para generar materiales educativos que permitan llevar a cabo diferentes actividades educativas, que no precisamente deben de desarrollarse en un salón de clases y que tampoco tienen que estar pensadas únicamente para los ambientes escolarizados. El objetivo tiene que ser generar aprendizajes comunitarios en espacios abiertos, naturales en donde se generen comunidades de aprendizajes y en las que participen otras personas de la comunidad aportando sus conocimientos. El material didáctico de la lotería es una aproximación que puede detonar infinidad de actividades de tipo educativo; permite el desarrollo del aprendizaje contextualizado de los estudiantes. También, a partir de la lotería, se pueden derivar el desarrollo de cuentos, historias de los animales y su papel dentro de la sociedad.

Algunos animales que aparecen en la lotería son los siguientes: la víbora, *Jukiluwa*³⁰ considerada como animal sagrado en varias de las manifestaciones de la cultura totonaca; el caballo, apropiado por la cultura y que se volvió importante para el desarrollo de varias actividades, como cargar leña, servir en la yunta, en el trapiche, entre otras actividades. En esta actividad se nota la familiaridad de los niños hacía los animales.

A raíz de la mención de estos animales en la actividad de la lotería, se dio pauta a una actividad educativa que hemos denominado actividad en el *Kakiwin*³¹ (*cañaver*). El “*kakiwín*” es el lugar donde conviven la naturaleza y los seres vivos; es en donde está la fuente de vida de sabiduría del pueblo totonaco de Caxhuacan. En las montañas, en el canto de los pájaros está la cosmovisión, la esencia del pueblo. El conocimiento milenario está en los árboles, en los animales, en las plantas, en las rocas, en los ojos de agua, en las barrancas. Todos ellos conforman

³⁰ Nauyaque

³¹ Campo con árboles viejos.

el ser totonaco de la montaña. Para poder acceder a este conocimiento en el *kakiwin* es importante el diálogo con todos los que conforman la comunidad. Por ello estos recursos se encuentran dispersos. Por consiguiente, no están en los libros, razón por la cual el diálogo con las y los comuneros, las y los curanderos, las y los sabios, las y los padres de familia, las y los niños, es imprescindible. De lo contrario el facilitador tendrá solo un conocimiento parcial del territorio.

El *kakiwin* es un espacio vivo presente en el territorio de la comunidad que, por medio del MII, se convierte en un espacio didáctico fundamental para generar aprendizajes significativos en las y los niños. Este espacio del territorio no solo es un laboratorio didáctico, sino que es un lugar donde se generan y fabrican aprendizajes cotidianos vivos de la comunidad, donde participan los comuneros expertos en ciertas actividades productivas como es el caso de la producción de la caña o *chankat*.

En el cañaveral, los niños pueden practicar y experimentar conocimientos de la agricultura sin tener que salir de la comunidad. Pueden apropiarse de las técnicas de producción, conocer, manejar y valorar los conocimientos comunitarios sobre la producción de la panela y compararlas/contrastarlas con las formas en las que se producen en otros contextos territoriales y con otros productos similares que se producen industrialmente.

En la adaptación del MII que realicé en mi investigación, se toma la frase detonante del diálogo para el aprendizaje. La oración se forma utilizando los elementos que guían los ejes. Queda de la siguiente manera: *Vamos a cortar caña (recurso) al cañaveral (territorio) para molerla en el trapiche de don Jacinto (técnica) sacar aguamiel para el piloncillo (fin social)*.

Vamos: esta palabra implica un pensamiento colectivo en donde están presentes todos los integrantes de la comunidad, pero dirigida a los inmiscuidos en la actividad que se está realizando.

Don Jacinto: La palabra por si sola evoca respeto, por la manera en que se dirigen los integrantes de la comunidad. Es decir, no importa grado de preparación, de acuerdo con una visión propiamente indígena. Se usa la acepción Don para

referirse a todas las personas que son más grandes que otra persona, sea por meses o años.

Ejemplo: **conocimiento de Don Jacinto en el trapiche**

“Vamos a cortar caña (recurso) al cañaveral (territorio) para molerla en el trapiche de don Jacinto (técnica) y sacar aguamiel para el piloncillo (fin social).”

“Kgau kachankatna na kayau chankat no chitnanau anta kxpuchitni xlha kgolu Jacinto chu na maxtuyau xa chuchut sakgsi.”

Territorio: Mostrar el territorio donde se hace policultivo, mostrarle el río, la milpa, el monte, el cafetal. Explicar el territorio donde está inserto el cañaveral en medio de otros cultivos.

Responde a: ¿Cómo se trapicha? ¿Cuándo se trapicha? ¿En dónde se trapicha?

Técnica: Describir y dar a conocer la forma en la que se hace y cómo se hace de forma industrial. Responde a: ¿Con qué se trapicha?

Recurso: Muestra y da características del tipo de recurso caña que se da en mi región. Se da conocimiento occidental de la caña de diferentes partes.

Responde a: ¿Qué se trapicha?

Fin social: Lo propio es el aguamiel, sus propiedades, sus usos, se compara y contrasta con el azúcar industrial.

Responde ¿Para qué se trapicha?

Significado propio:

- El uso del trapiche en la comunidad, el uso del caballo y el uso del ingenio azucarero.
- La sustitución del trapiche por ingenios azucareros en la región y la forma de generar azúcar industrializada.
- Señalar las ventajas y desventajas del uso del trapiche, así como del uso de la maquinaria para la producción.
- Una lectura indígena, política y crítica porque se muestra lo que no es indígena y lo que es indígena.

Conocimientos previos de los niños

Territorio: Mostrar cómo es el territorio, dónde se hace policultivo. Por ejemplo: mostrarle el río, la milpa, el monte, el cafetal. Explicar el territorio en el cual se

inserta el cañaveral en el territorio, dando cuenta de la importancia de reflejar el policultivo al tener otro tipo de productos en los linderos.

Técnica: Describir el trapiche, reconocer las herramientas que lo conforman, el funcionamiento de cada uno y dar a conocer la forma en la que se hace uso del trapiche, la manera en cómo se amarra el caballo y la forma en que tiene que girar. ¿Cómo se hace de forma tradicional? ¿Cómo se hace de forma industrial?

Recurso: Reconocer el tipo de caña que es de la comunidad o que se ha domesticado y que se denomina caña criolla o la caña que se ha introducido de forma reciente y que es más grande y gorda de las que se usa actualmente para la producción del agua miel. Reconocer cuáles son las características de cada una de las cañas, sus características, el tipo de caña que se da en mi región, la caña de otros estados y un comparativo con la caña de otras partes del mundo. Relacionar con el conocimiento occidental de la caña de diferentes partes del país y del mundo.

Fin social: Reconocer la importancia del aguamiel, la forma de extraerse, sus propiedades, la finalidad de por qué se extrae el aguamiel, extracción de aguardiente, miel, (cogollo, chancona). Se compara con los otros tipos. Se habla del uso que se les da a los restos de la caña. Posteriormente, se contrasta con el significado que, en otros lugares, se le da al azúcar producido de forma industrial.

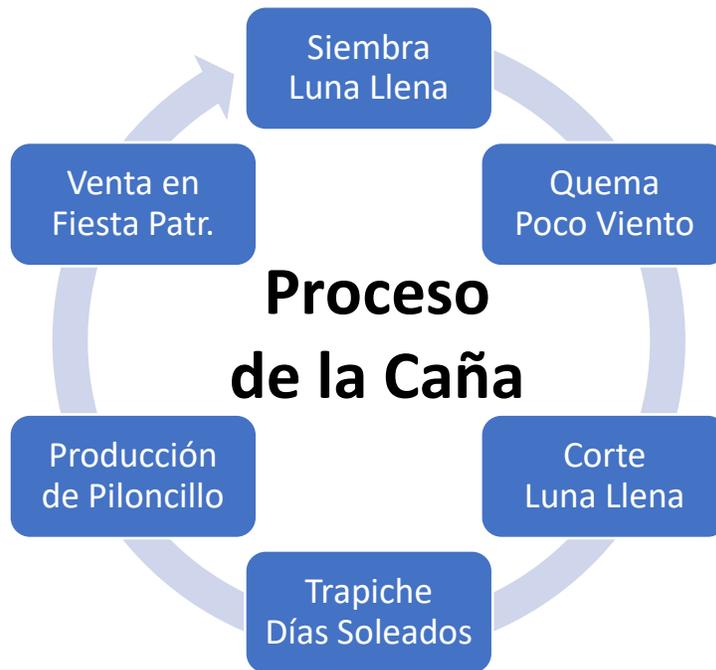
Significado propio: Rescatar el significado por medio de un cuento del cañaveral en el pueblo, así mismo, un cuento de otro contexto que hable del conocimiento de forma industrial. Es decir, darle importancia y significado desde la incorporación de la danza de los negritos como danza de reverencia al cañaveral, la víbora que vive en el cañaveral cuidando la caña, el significado de los ciclos de la luna para poder saber el tiempo de siembra, limpia, corte y quema del cañaveral. El significado del ritual como agradecimiento y relación directa con los animales, plantas, humanos y clima. También se busca rescatar el aporte cultural que les heredaron los hermanos traídos por los españoles y la apropiación del ritual de la caña al no ser endémica del lugar.

Conocimiento de Don Jacinto

Rescatar las aportaciones de Don Jacinto y de sus trabajadores para que se puedan abordar en el salón de clases.

Se le permite que el experto comunitario comparta sus experiencias con los estudiantes y, mientras, el facilitador estará atento en la anotación de los puntos centrales, dándole mayor importancia a los elementos que permitan ser abordados en las aulas o en otros espacios que permitan elaboración de material.

Gráfico 7. Formas de rescatar el conocimiento de la caña desde una experiencia.³²



Ampliación del conocimiento propio, a partir de lo que Don Jacinto compartió con los estudiantes.

- ¿Qué les va a explicar Don Jacinto a los niños para ampliar el conocimiento propio?
- ¿Qué les va a ampliar la facilitadora o facilitador a los niños, el conocimiento, vinculado a habilidades educativas que tienen que ver con escritura, con cálculo, desde una perspectiva indígena?

Escribir palabras en totonaco, español e inglés para describir el proceso de hacer piloncillo en el trapiche desde el inicio, el intermedio y el fin. Es importante dar cuenta de lo que implica la parte tradicional de la producción del piloncillo; posteriormente, hablar de otras formas de producción en las que se tome en

³² Tabla de elaboración propia.

consideración los haceres en otras latitudes del planeta, como en el continente africano de donde llegó el conocimiento del uso y aprovechamiento de la caña. Conocer y articular las formas en las que se hacen en otras partes del mundo, desde el sembrado hasta la producción. Esto con el apoyo de las herramientas como el internet que permite a los estudiantes acceder y ampliar su conocimiento mediante videos, imágenes, cuentos, historias, collages, descripciones, etc.

Articulación con el conocimiento occidental: Ampliación que los lleve a conocer cómo se hacen estos procesos en otras partes del mundo, tanto de forma tradicional en el pueblo como en otras regiones del país, pero también del mundo. Estudiar la producción de forma tradicional, la forma en la que se migró al cambio de denominación de piloncillo a azúcar y su forma de producción en otras partes del mundo, los cambios, las similitudes en procesos industriales y el cambio de uso del clima, animales, personas para el proceso y el uso de herramientas mecánicas.

Ponerlos a desarrollar alguna habilidad escolar: La investigación, la búsqueda en el internet para conocer cómo se produce el piloncillo en otras regiones del país de forma tradicional y en otras partes del mundo, como en el caso de África (video). Acercase al cambio de nombre de piloncillo y a cómo se migró a lo que se considera como el azúcar de forma industrial (video). Formarlos para una búsqueda de información en internet. Por ejemplo: la caña, tipos de caña en el mundo y su relación con otras plantas de la misma especie. Proponer frases, oraciones y palabras en totonaco, español e inglés que se relacionen con el proceso y el producto.

Tabla 7: Ejes de planeación de momentos para la generación de preguntas.³³

Ejes	Conocimientos previos	Conocimientos escolares	Ejemplos de Productos
Recurso (Clasificación)	¿Conocen de dónde proviene el producto? ¿Qué otros tipos de productos o recursos conoces en el territorio?	¿Cómo se le conoce al producto que identificamos en el lugar de forma científica? ¿Sabes cómo se llaman todos en español?	Lotería

³³ Tabla de ejes elaboración propia.

Territorio (conocimiento del entorno)	¿Qué tipo de animales/plantas/cuerpos de agua, barrancas y otras geomorfologías del territorio conoces? ¿Qué tipo de recursos minerales hay en el territorio?	¿Qué significado adquieren en otros contextos el saber y el reconocer estos elementos territoriales?	Lista nominal
Trabajo-técnica (transformación)	¿Cómo se usa y transforma? ¿Qué tipo de técnicas se emplean?	¿Qué otras formas, técnicas permiten su transformación? ¿Cómo se transforma la técnica en otras latitudes del mundo?	Cuadro comparativo
Fin social (motivaciones de la acción o actividad)	¿Por qué la actividad es importante? ¿Qué se logra con la actividad?	¿Con qué fin se transforma o se obtiene?	Transformación de productos, obtención de productos
Significado indígena (significado desde lo indígena)	¿Qué significado tiene el pensamiento y forma de vida indígena? ¿Cómo piensan la actividad los integrantes de la comunidad?	¿Qué significado tenía antes en la comunidad? ¿Qué significa en la actualidad para el país y la humanidad? ¿Cómo lo piensan las instituciones de gobierno?	Sincretismo social, cultural y epistémico.

Tabla 8: Desarrollo de aterrizaje de actividades secuenciales.³⁴

Actividades o momentos	Conocimientos previos	Conocimientos escolares articulados al conocimiento otro
Reconocimiento de contexto	Se rescata el conocimiento cotidiano de los niños a partir de sus vivencias y el constante diálogo con su entorno. El docente rescatará el conocimiento que ya poseen los niños a partir de sus vivencias en la comunidad retomando los cinco ejes y generando preguntas.	Vinculación de los conocimientos recabados con las materias escolares como español, matemáticas, conocimiento del medio, enseñanza de lenguas. Se generan preguntas.
Actividad práctica	Se materializan los conocimientos de la comunidad a partir de una plática con algún experto comunitario y formulando preguntas que induzcan al diálogo, lo que permitirá visibilizar los cinco ejes del MII. Los niños participan en estas actividades	El docente, a partir de lo recopilado en la actividad desde el lugar donde emerge el conocimiento, genera la vinculación con el currículum oficial. El docente funge como un puente para abordar otros aprendizajes del medio. Se generan oraciones, conjugaciones, cálculos y reconocimiento de la naturaleza.

³⁴ Elaboración propia.

Actividad pedagógica	Se fortalecen los ejes detectados con ayuda del o la docente y se amplían a partir de otras de sus investigaciones. Se utilizan los ejes de: recurso, territorio, trabajo, fin social y significado indígena.	El o la docente, haciendo uso del currículum oficial, aterriza el conocimiento rescatado (Español-Escritura, Matemáticas...) vinculándolos con el cronograma de actividades.
Axiológicos (Aprendizajes valorales logrados)	Se relacionan con el funcionamiento de la sociedad, es decir, con la comunidad (en este caso, Caxhuacan). Se inserta la visión de lo político y los intereses de la comunidad, su organización y la forma en que éstos se transmiten.	Se habla de la importancia de los valores comunitarios y se visibiliza la relación con los valores occidentales o que se transmiten desde el currículum escolar u oficial. Se tratan de vincular las similitudes y diferencias desde el planteamiento del estado sobre la organización política, económica, así como la aplicabilidad de los valores filosóficos, políticos, pedagógicos y epistemológicos.
Seguimiento	Con el conocimiento recabado en campo, la o el docente generan dinámicas e investigaciones con los abuelos, abuelas, madres y padres de familia y demás sabios comunitarios que fortalezcan los saberes.	El o la docente generan investigaciones sobre el uso de las TICS para que los alumnos a partir de videos, música, gráficas, mapas y documentales puedan ampliar sus conocimientos.

Tabla 9: En el trapiche generamos conocimiento a partir del diálogo de Don Jacinto.³⁵

Frase generadora del conocimiento	“Vamos a cortar caña (recurso) al cañaveral (territorio) para molerla en el trapiche de don Jacinto (técnica) y sacar aguamiel para el piloncillo (fin social).” “Kgau kachankatna na kayau chankat no chitnanau anta kxpuchitni xlha kgotu Jacinto chu na maxtuyau xa chuchut sakgsi.”
Reconocimiento del contexto	Conocimiento previo: ¿Conoces de dónde proviene la caña? ¿Qué otros productos se identifican en el territorio de Caxhuacan? ¿Alguna vez han ido al trapiche? ¿Qué tipo de animal se emplea en el trapiche? ¿Dónde han visto que se trapicha? ¿Cómo se hace para trapichar? Ampliación del conocimiento: A partir de lo que sabes busca en tu libro qué otros tipos de caña conoces. ¿Se ha introducido caña de otras partes del mundo en el territorio? ¿Qué productos te han dicho tus padres que han llegado del exterior? ¿Qué otras formas de transformación (de la caña) conoces en el mundo? ¿Qué otros productos derivan de la caña?
Actividad práctica:	“La caña (<i>chankat</i>) es sembrada en la comunidad desde un año antes [recurso]. Se corta en pedazos y se entierra en una parcela o terreno (pukuxtu). La caña se

³⁵ Elaboración propia.

<p>“En el campo con Don Jacinto”</p>	<p>siembra en las laderas, terrenos planos o pedregosos, cerca de ojos de agua pues se adapta con mucha facilidad [territorio]. Una vez que la caña ha llegado a la madurez, es posible utilizarla para la generación de piloncillo (<i>sakgsi</i>). En el pueblo no se sabe quién comenzó a realizar el trapiche, sin embargo, es una práctica que podría considerarse como ancestral, aunque ésta se haya apropiado desde el exterior. Se trata principalmente de un producto que llegó de los españoles, pero que se ha vuelto parte de la comunidad [fin social]. En estos momentos, esta actividad se encuentra en crisis, pues ya poca gente la realiza, ya que se comenta que es poco redituable por la gran cantidad perdida al ser devorada por las tuzas [territorio].</p> <p>Luego de haberse sembrado la caña se espera su crecimiento y cuando ésta ha alcanzado el grosor adecuado se considera lista para extraer todo el jugo, para poder llegar a extraer el jugo a la caña [fin social]. Es necesario emplear a un animal fuerte, grande y que el campesino pueda manipularla, sin duda este animal es el akchinchí o caballo [recurso].</p> <p>El caballo es fundamental para trabajar de forma correcta y aprovechar al máximo la caña y sacarle todo el jugo. La técnica en la que se amarran los palos que se usan para poder trapichar solo los saben los hombres de la comunidad. Por ello tener la experiencia de Don Jacinto es fundamental. Él comenta que es importante amarrar los palos que son de vital importancia {Trabajo-técnica}. Se sujeta el caballo cuando gira, pero todas las herramientas que se usan para trapichar deben de estar de determinada forma para que el caballo no se lastime y pueda realizar el trabajo sin presión y con la ayuda de las personas {fin social} que están colocando las cañas que van hacer trapichadas. Dentro de todo el terreno se debe de ubicar en el lugar más plano o aplanar la tierra donde se va a trapichar para no tener problemas (territorio). Cuando se prepara el terreno para trapichar se debe de quemar todo el terreno, ¿por qué se hace esto? Una de las razones por las que se tiene que quemar el terreno donde se encuentra la caña es principalmente porque hay serpientes que pueden matar a los trabajadores ya que se pone muy montoso {trabajo-técnica}.</p> <p>Es muy importante que las personas que van a quemar el terreno sepan hacerlo (Trabajo-técnica), de lo contrario pueden quemar otros terrenos y meter en problemas a la familia {fin social}. La técnica de quemado se vuelve fundamental antes de preparar el lugar donde se va a trapichar {trabajo-técnica}.</p> <p>Una de las representaciones conocidas en la comunidad es la danza de los negritos, es decir, los señores que trabajan en el cañaveral {significado indígena}, donde se hace referencia a la nauyaca que habita en los cañaverales {recurso} y que esta danza es de origen africano, que sea vuelto un referente en la comunidad pese a que no hay población afro en la misma, es una tradición que se ha generalizado. Con estos elementos rituales se hace significativa la reverencia a la víbora en la comunidad. Por lo que para que el sakgsi salga bien la gente debe de compartir agua miel si llega una persona al lugar donde se está haciendo el sakgsi o de lo contrario todo se echará a perder {significado indígena}.</p> <p>Una vez que se termina el proceso se tiene el producto que es el piloncillo o panela, se vende en la comunidad a un precio accesible para las personas de la comunidad {fin social}.</p>
<p>Actividades pedagógicas (explicitación y ampliación)</p>	<p>A partir de la entrevista a Don Jacinto se habla a los niños de los ejes:</p> <p>Dentro de la actividad del trapiche encontramos la caña, el caballo, la nauyaca, la madera, los recipientes, el fuego, el agua para poder generar el piloncillo.</p>

	<p>Tipos de siembra y corte de caña, usando el calendario socio-natural, tipos de caña. Escribir oraciones que hablen de los elementos que conforman el proceso de trapichar.</p> <p>Realizar cálculos para saber cuántos bloques de sakgsi salen de media hectárea de terreno.</p> <p>Dentro del cañaveral identificamos ojos de agua, cerros, árboles frutales, plantas de café, plantas de pimienta, barranca, caminos, veredas, pozos de agua, potreros, los tipos de medidas de superficie, hectáreas.</p> <p>Es ideal sembrar la caña en los cerros donde casi no hay porque su raíz logra que los nutrientes de la tierra se queden en el terreno y, sobre todo, porque las piedras se van cubriendo con la basura que genera la caña.</p> <p>Una vez cortada la caña se ubica un terreno plano y se junta allí la caña para que allí se acondicione para poder trapichar.</p> <p>Se considera que es época de calor para cortar la caña porque así el proceso de elaboración de la caña y trapichar es más fácil.</p> <p>Mayo es el principal mes para el corte de la caña, la quema y el trapiche.</p> <p>En el cañaveral vemos que los señores deben primero preparar el terreno para sembrar, cortan la caña, la siembran en trozos de determinada forma, cuidan que la caña no se la coman las tuzas durante un año.</p> <p>En la tarde se quema el cañaveral para que la humedad de la noche apague el fuego y no se expanda afectando a otros sembradíos.</p> <p>Se realiza el quemado del cañaveral al atardecer en un día que no esté corriendo mucho viento. Si comienzan a correr fuertes vientos, la quema del cañaveral se suspende.</p> <p>Cortar la caña después de quemar el cañaveral.</p> <p>Al día siguiente se comienza a cortar la caña.</p> <p>Vestirse con prendas gruesas para evitar que los vaya a picar una víbora.</p> <p>Se junta la caña en un solo lugar.</p> <p>Se acerca al lugar donde se va a trapichar.</p> <p>Preparar todo lo que se necesita y sacar el aguamiel.</p> <p>Se pone el cazo se amarran los palos que giran. Se trae al caballo o vaca para que trapiche y se busca a señores que ayuden a trapichar. se junta el aguamiel. Después se hierve y se pone en los moldes.</p> <p>La razón por la que se genera piloncillo o sakgsi, y el tapete que sale de la caña, es para satisfacer una necesidad comunitaria y de tipo personal en donde se usa la caña para vender y para compartir, se vende el tapete que sale del bagazo de la caña.</p> <p>El sakgsi es un producto esencial para la comunidad pues es una de las formas de intercambio y se genera para consumo local.</p> <p>Al crecer la caña se busca que sea en temporada de calor, luna llena y se hace el ritual a la Nauyaca.</p> <p>La relación de la víbora con la caña, su significado y la reverencia que se le realiza por haber cuidado de la cosecha.</p> <p>Se tomó en cuenta a la víbora antes, durante y una vez que la caña ha engordado y, posteriormente, para el quemado del cañaveral todo en el katlha papa.</p> <p>Está prohibido no compartir el aguamiel con las personas que se acercan al trapiche, pues de lo contrario no se logrará el piloncillo.</p> <p>Se deja reposar el piloncillo hasta que se vuelve sólida.</p>
--	--

	<p>A partir de reconocer el conocimiento y ordenarlo por ejes el docente amplía el conocimiento abordándolo desde:</p> <p>Tipos de caña y las ventajas de tener una propia a la industrial. Tipos de caña alrededor del mundo. Identificar al mayor productor de caña en el mundo.</p> <p>El terreno Geografía: La orografía donde se siembra la caña, cuál es la razón de sembrar en el cerro y en la cañada, y el tipo de caña. Ciencias naturales: La función que cumple el cañaveral para el cuidado de los animales. Nutrientes que deja en el terreno, plantas a las que fortalece como el cacahuate, el frijol, etc. El suelo: Se mejora a partir de la siembra de la caña pues deja un determinado tipo de nutrientes cuando se quema el terreno que beneficia de forma directa al cacahuate, frijol, chile para ser sembrado, mejora la fertilidad para determinados vegetales. Conocimiento del medio. Tipos de suelo; combinación y mejoramiento del suelo por el uso de sus propiedades. Geografía. Uso del calendario, relación entre calendario gregoriano- calendario fases de la luna, ciclo de vida de los animales, comportamientos, las actividades en cada periodo. Uso laboral en el campo y uso en vida social a partir del calendario gregoriano en relación con el calendario siconatural. Responder la función y manera de transformar la caña en azúcar. Técnica tradicional de preparación del piloncillo. Técnica industrial de producción. Involucrados en un proceso industrial, máquinas y personal laboral. Educación física: Las partes del cuerpo que se ejercitan a la hora de realizar la producción de forma tradicional e industrial (ejemplo: movimiento de los pies, posicionamiento, movimiento de las muñecas, cantidad de fuerza requerida, cantidad de personas). Geografía: La importancia de conocer el clima y la geografía local, para poder intuir y saber las condiciones climáticas que permiten llevar a cabo la producción del piloncillo (sakgsi), el papel del viento, la humedad. Ecología: El bagazo: función para poder servir de colchoneta para las personas de la comunidad. La importancia de compartir e intercambiar los productos por otros, su significado. Venta de forma industrial: precios por kilo Fortalecimiento lingüístico, cultural y epistémico: Ritual de importancia del viento sobre todo en quema del cañaveral. Tradicional: La cosmovisión totonaca, costumbres y creencias de nuestro pueblo totonaca y las formas de producción. Conocer la producción tradicional: en un pueblo africano. Industrial: la filosofía y fin en un sector industrializado de producción de azúcar o piloncillo. Español: Los niños generan oraciones largas y cortas, usando los ríos, barrancas, arboles, caña, tuza, nauyaque, señores, entre otros. Generan una narración a partir de lo visto en la práctica y en la clase. Escriben un poema a partir de la caña. Matemáticas: Calculan la cantidad de producción por hectárea de piloncillo, multiplicaciones, fracciones, divisiones.</p>
--	--

	<p>Conocimiento del medio: reconocer a partir de lecturas sobre el tipo de ecosistema, el tipo de suelo, temperatura, tipo de flora, tipo de fauna, saber la cantidad de lluvia anual, etc.</p> <p>Lengua: Escribir oraciones en totonaco, escribir una historia en totonaco que les cuenten sus abuelos, hacer un calendario con palabras en totonaco, escribir una canción, un poema, etc.</p>
Axiológicos (Aprendizajes valorales logrados)	<p>El valor del trabajo en equipo.</p> <p>La importancia de sembrar en los tiempos y guardar trozos de caña, para la permanencia de la especie alejada de transgénicos artificiales que afectan a la forma de producción al ser modificadas.</p> <p>Trabajando en conjunto con los animales, plantas, espíritus, gente como uno solo (colectivo).</p> <p>Trabajando desde lo comunitario, sin la contaminación económica mano vuelta (autonomía, solidaridad).</p> <p>El valor de los animales.</p> <p>El respeto a la tierra por la cosecha.</p> <p>El uso de nutrientes orgánicos para cuidar la naturaleza y sobre todo el suelo.</p> <p>Convidar de la cosa a la comunidad y vender muy poco para mantener las herramientas. Generando relaciones de hermandad. El trabajo de los integrantes de la comunidad como forma de vida, significado de calidad de vida, y la visión del apoyo mutuo en el trabajo de la tierra.</p>
Seguimiento:	<p>Tener una lectura clara acerca de la relación entre naturaleza-ser humano, es decir, caña, animal, ser humano. Los conocimientos presentes en la comunidad, la manera en cómo se viven en la cotidianidad. Estos elementos permiten y pueden ampliar este conocimiento a partir de la participación de los niños y, al mismo tiempo, abrir camino que permita poder aprender conocimientos externos que se encaminen a fortalecer el aprendizaje y acercamiento de los niños al conocimiento local, regional y mundial.</p>

Desde una postura crítica, el facilitador, acompañante y docente, después del desarrollo de la actividad pedagógica en el contenido de cualquier asignatura podrá utilizar esta actividad para abordar diferentes materias: el español, las matemáticas, las ciencias naturales, la historia, la geografía.

En la planeación debe estar presente la lengua, la cultura y la epistemología poniendo énfasis en la lengua materna, en este caso, el totonaco. *Uno de los objetivos es que los niños hablen, escuchen, lean, escriban y piensen en la lengua materna*, en donde se haga presente el pensamiento propio del pueblo totonaco; *en un segundo momento, el aprendizaje y valoración del español; en un tercer momento, el acercamiento a la lengua de habla inglesa* con la finalidad de que se den cuenta de que, potencialmente, son sujetos trilingües.

La lengua en la cual se desarrollará la clase, dependerá del desarrollo de la actividad, que permita un abordaje secuencial que no confunda a los niños, sino que fortalezca el aprendizaje.

Las estrategias que se trabajan con las niñas y los niños se fortalecen con la participación de los integrantes de la comunidad en todo momento, sean sabias, sabios, madres y padres de familia, comuneras y comuneros en donde esté presente su conocimiento. Esto permite la reflexión en los entornos escolares y en los no escolares en donde se busque fortalecer la lengua, cultura y epistemología propia. Permite también la inter-comprensión como lo menciona (Sartorello, 2009) que encamina a los niños a una valoración horizontal de las actividades que se realizan dentro y fuera de la institución, dentro y fuera de la comunidad.

El uso de estas herramientas aporta a la enseñanza y al aprendizaje, pero es importante aprovechar los recursos tanto naturales y humanos que se encuentran al alcance. *Estos recursos didácticos de primera instancia deben robustecerse con los libros de texto, las enciclopedias y la información de internet, pues, en conjunto, estos elementos hacen el conocimiento más integral permitiendo que el conocimiento local se articule con el conocimiento de tipo occidental.* De igual modo, dan cuenta de las formas en las que se manifiestan en la actividad de tipo social, productiva, ritual y recreativas que están presentes en la comunidad como en otros contextos y territorios pero que se hacen desde otras lecturas.

Al ser un lugar en donde está vivo el conocimiento, se hace posible una reflexión sobre la forma de trabajar y su significado. En el ámbito escolar se permite la generación de conocimiento valorativo; se manifiesta un respeto y amor hacia la tierra, pero también al conocimiento que en la comunidad tiene, en donde se visibiliza y se practica el trabajo colaborativo conocido como "*lamakgathajta*"³⁶ en donde es un ganar-ganar, en donde se manifiesta la responsabilidad.

En el desarrollo del aprendizaje se aprende a valorar lo propio, los valores, los saberes, los haceres, los sentires y los vivires que se hacen presentes en un trabajo en equipo. En el "*lamakgathajta*" se hace presente el verdadero significado de ser un totonaco, que a su vez permite el mejoramiento y la adquisición de recursos que son externos pero que ayudan al mejoramiento de la comunidad.

³⁶ Ayuda mutua.

5. Reflexiones Finales. Tejiendo puentes: diálogo para una interculturalidad intercomprensiva

5.1. El fenómeno educativo en comunidad

El desarrollo de la investigación se centró en comprender el fenómeno educativo a partir de los procesos de vida comunitaria, las formas de relacionarse, las formas de significarse y dar significado al estar en un entorno determinado. Al estar en una comunidad que se autoreconoce e identifica como pueblo indígena totonaco, es importante reconocer prácticas, costumbres, tradiciones, es decir, formas propias o parciales de organización política, económica, social y cultural, pero, sobre todo, la forma de construir el pensamiento desde una visión indígena frente a un contexto de cambio.

Es así como este trabajo da cuenta de los procesos de involucramiento comunitario en la educación de sabias y sabios comunitarios, madres y padres de familia, curanderas y curanderos, artesanas y artesanos, etc., desde una visión totonaca en una propuesta de educación integral de las y los niños de Caxhuacan, donde participan todos los integrantes de la comunidad. La pregunta que orientó esta investigación fue: ¿Cómo fortalecer la lengua, cultura y epistemología indígena totonaca en su permanencia comunitaria apoyándose en el MII como enfoque orientador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de niñas y niños?

Partiendo de esta pregunta central se derivaron preguntas específicas, mismas que sirvieron para desarrollar la comprensión y la profundización del fenómeno de estudio desde la perspectiva de la cultura totonaca en conjunto con la perspectiva de la llamada cultura “nacional” ¿Qué elementos teóricos y metodológicos del MII permiten la participación de los actores comunitarios en la enseñanza de la lengua, la cultura, y de la epistemología de la comunidad? ¿Cómo esta propuesta educativa intercultural puede adaptarse al contexto sociocultural y lingüístico del municipio totonaca de Caxhuacan (Puebla)?

Para poder comprender de forma más integral a la comunidad de Caxhuacan se retomaron elementos que permitieron visibilizar las miradas de los pobladores o comuneros apoyándose en los principios de la interculturalidad crítica, en las

epistemologías propias soportadas en la cosmovisión, en la lengua y en la cultura totonaca, así como en las formas de dar significado a su contexto. Se utilizó como apoyo la propuesta de Gasché (2008), Bertely (2018) y Sartorello (2014), quienes coinciden en la identificación a partir del Método Inductivo Intercultural de cuatro pilares: filosófico, epistemológico, político y pedagógico, conceptos que permitieron encaminarse a comprender los hallazgos, soportándose en marcos de referencia que hicieron posible el diálogo intercultural desde la visión de un pueblo totonaca.

La interculturalidad, como se ha planteado a lo largo de los capítulos anteriores, es un término en construcción que sigue generando polémica en múltiples espacios académicos, comunitarios, y en luchas sociales. Se plantea la interculturalidad como un concepto en construcción dado que, como lo ha mencionado Walsh (2012), el término de interculturalidad crítica debe partir desde las luchas sociales, desde los de abajo, desde los colectivos, lo que nos lleva a replantearnos los saberes, los haceres y los sentires, como la propuesta que hace Santos (2010), desde un pensamiento latinoamericano en donde se visibilicen las miradas otras que permitan repensar y replantearnos los saberes.

En el ámbito educativo vemos como se posicionan las distintas miradas respecto a la interculturalidad desde un discurso del Estado, una vertiente de interculturalidad desde las luchas sociales, donde se busca la participación de las poblaciones, comuneras y comuneros, un diálogo que busca posicionarse desde abajo, buscando que sus procesos de participación sean posicionados como lo han mencionado, un trabajo colaborativo desde y con la colectividad (Bertely, 1998, 2008; Gasché, 1996, 2010, 2018; Sartorello, 2009, 2014; Walsh, 2012, 2019).

En las miradas y posicionamientos de los autores mencionados vemos cómo la interculturalidad busca crecer en conjunto y no en la individualidad. Se busca la participación de todas y todos los integrantes de la comunidad, basada en el respeto, en la convivencia, buscando en todo momento la empatía.

Un camino horizontal da voz a todos los participantes e involucrados en donde, como ha venido mencionando Gasché (2008) desde un posicionamiento alejado de la visión angelical, o romántica, se muestran los conflictos presentes en las comunidades donde se identifican las otras formas de conocer, de saber y de ser,

en donde se reconoce el conflicto intercultural como punto de partida para el diálogo.

El conflicto permite posicionarse y dialogar para la coexistencia mutua, en donde se muestran formas otras de vivir y de convivir. Coincide este planteamiento con Walsh (2008), quien atinadamente rescata que las epistemologías indígenas no han desaparecido de las comunidades étnica y culturalmente distintas, ni son formas de pensar que han quedado en el recuerdo; todo lo contrario, están presentes y se viven en la cotidianidad de los pueblos, de las comunidades indígenas, y de generar los saberes que responden a cosmovisiones propias, distintas de la visión occidental.

Estos diálogos permiten la participación de todos los involucrados, según Moreno y Corral (2019), en donde se facilita el que los educadores comunitarios, docentes de escuelas oficiales, comuneras y comuneros, niñas, niños, padres y madres de familia se inmiscuyan con estos elementos para reforzar la participación en la visibilización del conflicto y la negociación basado en el diálogo.

Los diálogos entre saberes son un elemento fundamental para poder generar teoría y praxis educativa desde las voces de los pueblos, complementándose con los pensamientos escolarizados y occidentales, desde un sujeto en formación que permite vivir y convivir en los dos contextos. Estos elementos permiten generar conflicto, desencuentros, encontronazos, pero el gran reto es buscar la generación de puentes dialógicos que permitan acoplar y cuestionar las diversas formas de pensar el conocimiento, la forma de darle significado, en búsqueda del *Talakchiwilin*, avanzando de una sola forma de plantear problemas y soluciones, tener miradas otras.

5.2. Enunciación Totonaca del Talakchiwilin

El *Talakchiwilin* es el lugar donde se conjugan los *Tachiwin*, *Tasmanin*, *Takatsin*. Sin la existencia de ellos, el *Talakchiwilin* no sería posible, pues no reflejaría a la comunidad, pueblo o cultura, lo que Sartorello (2014) ha llamado co-teorización intercultural que se sustenta en la búsqueda y generación de diálogos conociendo,

viviendo y dando significado desde los lugares donde emerge un conocimiento situado.

El conocimiento integrador entre comunidad y academia solo puede existir en el reconocimiento de las otras formas de estar, de ser, de saber, de conocer, de hacer conocimiento, de plantear problemas. Esto es posible solo en la búsqueda y generación de escucha constante, en donde dos o más sujetos se miren como iguales y con posturas claras, pero con la convicción de inter- comprenderse. Desde el planteamiento de Esteva (2019), no solo debemos quedarnos en conocer, respetar y tolerar al otro, sino que, en este camino, debemos reconocernos como sujetos con valores, culturas propias, que nos marque un derrotero hacia la hospitalidad abriendo brazos y corazón para incorporar otras formas de estar en la tierra.

Cuando se conocen otras formas de vivir desde una cultura, valores, costumbres, tradiciones, lenguas es posible compartir esta riqueza que nos constituye como sujetos de un determinado tiempo y espacio, pero con el cuidado de que al valorar las otras formas de ser y estar no se invisibilicen las formas propias.

Para poder avanzar en el desarrollo de conceptos que permiten comprender el fenómeno estudiado se parte de conocer las diversas propuestas en torno al concepto de interculturalidad. Esto se hace desde distintas vertientes como las propuestas desde el Estado, desde las instituciones educativas, desde organismos internacionales, que dieran elementos para comprender los procesos socio-históricos por los que ha pasado la interculturalidad.

La investigación se apoyó en tres vertientes que fueron las siguientes: la interculturalidad desde el Estado, desde lo epistémico y lo pedagógico. Todas ellas nacen desde planteamientos verticales pero que con el paso del tiempo cambian por la participación de los involucrados y, en particular, de las comunidades indígenas y sus organizaciones. Son éstas y los profesionales comprometidos con la formación de los educandos los que visibilizan que las formas propias de pensar la lengua, cultura y epistemología indígenas quedaban desplazados y desdibujados, provocando una profunda confusión para las futuras generaciones de niñas y niños indígenas.

Las preocupaciones, los planteamientos de alternativas, el involucramiento de profesionales indígenas y no indígenas en la forma de pensar la educación dirigida a los pueblos indígenas, las formas de aterrizar los conocimientos, el uso de la lengua oficial para comunicarse desplazó, por mucho tiempo, los saberes otros, las otras formas de estar y dar significado al mundo (Santos, 2010). Al situarse y reflexionar en torno a los procesos de desplazamiento epistémico, se replantea la interculturalidad.

Al respecto, Dietz (2019) habla de la necesidad de los inter-saberes en donde se posicionen las diversas formas de ser y conocer. Es decir, la búsqueda de un intercambio de saberes sin que esto lleve al desdibujamiento e invisibilización del otro. Por lo que Walsh (2009, 2014) nos recuerda la importancia que estas preocupaciones deben nacer desde los afectados, para avanzar en la incorporación de la epistemología propia, donde esté la lengua y la cultura como un todo que se manifiesta, una forma de conocer nuestros mundos, convergentes y divergentes, pero que se da peso a la riqueza existente.

Teniendo esta mirada de la interculturalidad crítica, la investigación se adentró en la búsqueda de un diálogo donde el investigador se posicionó como investigador, informante y colaborador al mismo tiempo. Al contemplar los posibles sesgos en la recuperación de los saberes comunitarios se buscó, en todo momento, la interacción donde se recuperó el saber que se plasmó en un calendario socionatural, en un juego de lotería, en una planeación didáctica. Estos se devolvieron a la comunidad para su validación. Se regresaron a la gente que aportó sus conocimientos para que los involucrados en la investigación, sobre todo, sabias y sabios comunitarios, curanderas y curanderos, madres y padres de familia, docentes, niñas y niños, para que en los materiales estuviera presente su saber, su saber hacer, su saber estar en la cotidianidad.

El trabajo colaborativo solo se hizo posible en la escucha constante de los *Katsinanin*³⁷, quienes aportan en la permanencia, fortalecimiento y uso de las prácticas culturales, epistémicas y lingüísticas. A través de una recepción del

³⁷ Acumulación de conocimiento sobre saberes territoriales.

investigador-informante-colaborador se visibilizó el diálogo, por momentos se vio el conflicto al ser yo parte integrante de la comunidad.

5.3. Repensando el territorio para resignificarlo

El tener el corazón y los brazos abiertos para conocer más de la comunidad, de las maneras distintas de manifestar los saberes que poco se usan en la cotidianidad, permitió tener una lectura más focalizada del lugar de origen. Desde ahí, fue posible conocer y reconocer el territorio, los recursos que están presentes en la comunidad, las funciones para las que son usados cada una de ellos, su razón de ser, el significado que implica conocerlos, usarlos y vivenciarlos, la forma en la que se hace presente la cosmovisión totonaca en las prácticas cotidianas, el saber identificar elementos de pensamiento propio que no se han perdido. Todos ellos se hacen presentes en la generación de materiales contextualizados que llevan a tener y generar herramientas para el fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología totonaca.

Haber partido del diálogo, de la escucha, de las charlas informales, de la incorporación y de la vivencia profunda en los lugares donde emerge el conocimiento de la comunidad indígena totonaca fue fundamental para comenzar a desaprender y a reaprender el conocimiento, quitando las barreras que obstaculizan la apertura a los conocimientos propios y a los otros.

5.4. De la comunidad del saber al material; del material a visibilizar el saber

Recuperar los saberes que están presentes en la comunidad a partir de instrumentos que permiten revalorizar, palpar, vivir y sentir la riqueza cultural, de tipo lingüística, de pensar propio, alejado de los prejuicios, hace posible llevarlos a espacios institucionales, a espacios formales, a espacios informales en donde se visibilicen estos saberes.

El conocimiento indígena, al ser plasmado en documentos que emergen de los *katsinanin*, se reconoce como fuente de conocimiento, se vive, lo que encamina a

reconocer la fotografía, y todo lo que encierra el mundo totonaco de la vida en comunidad.

Algo que caracteriza a los materiales generados en esta tesis es que se hacen desde un diálogo abierto, como dice Bertely (2007,2013, 2018); un diálogo desde el corazón, en donde se comparte el saber desde la lengua propia, desde el pensamiento propio, desde el trabajar propio, desde la forma de dar significado a lo que rodea en el territorio. Se hace sin generar procesos de desprendimiento entre hombre-naturaleza, así como la relación entre lengua, cultura y epistemología indígena que conforman el *Talakchiwilin*.

Los principales hallazgos de la investigación se desprenden de la pregunta: ¿Cómo fortalecer la lengua, cultura y epistemología indígena totonaca en su permanencia comunitaria apoyándose en el MII como enfoque orientador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de niñas y niños?

Los integrantes de la comunidad (las y los sabios comunitarios, las y los curanderos, las madres y los padres de familia, las y los docentes, las y los ancianos, las y los niños) mostraron un profundo asombro cuando se les preguntó por las formas de vida, las formas de pensar la vida, la naturaleza, el territorio, las formas de pensar frente a las posturas desde los otros, el conocimiento propio.

En una de las charlas informales, uno de los informantes mencionó que “*kit nikhgatsi xilha lhikuchun*” (que él no sabía nada de medicina); sin embargo, en el diálogo, al seguir la conversación, mencionó varias formas de curar una herida estando en el campo. Se dio cuenta del saber fuerte que poseía respecto a los cuidados en el campo y que forman parte de la medicina desde el pueblo, haciendo uso de los recursos naturales. Al finalizar la charla, el informante cayó en cuenta de lo que sabía respecto a la medicina de tipo tradicional, lo que dio pie a reflexionar sobre una forma de saber, conocer, hacer y vivir propia.

Reflexionar en torno a los procesos de conocer, saber y saber hacer implicó la liberación de un prejuicio introyectado, resultado de que los pueblos indígenas y, particularmente, del pueblo totonaco de Caxhuacan han sido invisibilizados y desplazados de su conocimiento propio frente al saber occidentalizado. Han marcado la pauta de decir que lo que se conoce respecto a plantas, animales, tierra,

territorio, clima, procesos, técnicas, significados indígenas, maneras de entenderse y entender el mundo y darle significado, no se piensa como conocimiento al no entrar dentro de las formas del pensamiento occidental.

Apoyarse en el MII permitió generar un camino que permitiera identificar los elementos que entrarían en diálogo. Con estos elementos se pudo organizar el pensar a partir del método, que se fue enriqueciendo con las aportaciones de cada uno de los participantes, generando oportunidad para el proceso de apropiación y enriquecimiento contextualizado del MII en la cultura del Totonacapan, haciéndose propio con la incorporación de nuevas miradas desde el otro.

5.5. La resignificación del mundo cultural, lingüístico y epistémico desde el totonaco

En el papel de investigador-informante-colaborador pude observar, vivir e identificar una relación profunda de inferioridad introyectada respecto a la cultura, la lengua y la epistemología totonaca. En primer lugar, hay una profunda negación de los saberes, los modos de vida y de ser, de dar significado propio al mundo cultural. En segundo lugar, hay una negación de que lo que se sabe, pues no se visualiza como valioso, rico y algo que se tenga que enseñar. Este primer enfrentamiento de la dominación/sumisión impacta a la hora de intentar fortalecer la lengua, la cultura y la epistemología totonaca. Primero se tiene que hablar de la importancia de la permanencia con cada uno de los informantes para generar procesos de sensibilización y diálogos en la misma sintonía.

La lengua que se usa en la mayoría de los ambientes familiares en la comunidad de Caxhuacan es el español, lo que refleja una negación y aculturación de hábitos más occidentalizados, donde se comienza un proceso de desprendimiento integral (lengua, cultura y epistemología). Este proceso se hace pasar como algo decidido y natural, pero el trasfondo responde a procesos de imposición mediante la escuela, las formas de comunicación en la calle, en la tienda, en los ambientes familiares. Se comunican en español y aunque alguien hable en totonaco le responden en español. Esto genera un conflicto que permea toda la comunidad.

Las y los sabios comunitarios, las y los ancianos, las y los activistas comprometidos, las y los docentes comprometidos y preocupados por la desaparición de las formas de vida como pueblo totonaco se muestran angustiados porque en las nuevas generaciones se abandonen las formas de estar en la comunidad, las formas de hacer, las formas de saber y los aprendizajes que se generan al estar en contacto con la actividad. Están interesados por que las y los padres jóvenes hablen el totonaco, pero que no se quede en el ámbito de las y los padres jóvenes, sino que se mantenga vigente en toda la población.

Las madres y los padres de familia jóvenes que han estudiado hasta el nivel medio superior, es decir bachillerato, pero en el proceso formativo fueron discriminados, excluidos de las participaciones porque no dominaban el español en la lengua, escritura y lectura, a raíz de este fenómeno tratan de adoptar costumbres de la cultura hegemónica y seguirlos como manual y, para que sus hijos no sufran estos procesos de exclusión, únicamente les hablan en español.

Las y los docentes del medio indígena muestran un interés por la permanencia de la lengua, la cultura y la epistemología totonaca de la comunidad. No obstante, como lo ha dicho Schmelkes (2003), los docentes son producto del sistema; al ser formados para que la lengua materna funcione como mecanismo de transición a la lengua nacional (español), se les enseña a aplicar el plan y programa, por lo que la intervención por parte de ellos es escasa, y romper con el esquema de pensamiento y sacar el aprendizaje del aula les cuesta mucho trabajo. Hay docentes que se aventuran cambian su perspectiva respecto a trabajar en espacios comunitarios, pero ese hecho no los vuelve reconocedores del valor y la riqueza lingüística, cultural y epistémica de su cultura, por lo que les cuesta aún mirar a su pueblo como generador de cultura, conocimiento y cosmovisión.

Las niñas y los niños son quienes sufren los efectos directos de la no enseñanza de la lengua, la cultura y la epistemología totonaca por parte de sus madres y padres. Por no hablar totonaco o entenderlo muy poco se está generando un desprendimiento cultural y una falta de apropiación y asociación con la cultura de origen. Algunas causas de esto son las siguientes: que los padres no les permitan a los abuelos enseñar o hablar en totonaco a sus hijos; que los padres no les

enseñen o hablen en totonaco a sus hijos; que solo aprendan poco de totonaco en la calle; que en los espacios públicos no se les enseñe la lengua materna.

Estos elementos repercuten en su interacción con las y los otros niños de la comunidad; es decir, generan procesos de distanciamiento con niñas y niños que sí usan el totonaco como lengua de comunicación, como lengua principal en casa, como lengua principal en espacios públicos. Por ello, los miran como diferentes y en situaciones de diferenciación y burla. Por ello, es importante trabajar procesos de sensibilización y reconocimiento cultural que permitan enfocarlo como generador del pensar, hacer y saber.

Las autoridades en la comunidad, principalmente las municipales, se han desprendido del conocimiento indígena totonaco. Esto ha permeado en el diálogo con la gente, al entrar a otras formas de organización política; otras formas de administrar el pueblo han desplazado las formas de organización social y política del pueblo para mantener el orden.

Las formas de promover la participación ciudadana desde el pensamiento totonaco han quedado relegadas; también existe un desplazamiento lingüístico por la no generación de anuncios en totonaco. La comunicación social, política y pública solo se hace en español. Esto acentúa la invisibilidad de personas hablantes del totonaco y, por ello, la autoridad no genera políticas locales para la generación de letreros en totonaco como formas de visibilizar la lengua. No hay pinturas ni carteles en totonaco. Los nombres de las calles no están escritos en totonaco. Existe una nula participación y compromiso por las autoridades municipales en la promoción, fortalecimiento y vigencia de los saberes propios del pueblo totonaco.

En el caso particular de las niñas y los niños en el municipio de Caxhuacan, algunos tienen interés en participar en las actividades comunitarias, como son los rituales que las personas grandes realizan, en donde se invita a participar a los más pequeños en las danzas. El Puxkú³⁸, la persona que está al frente de las danzas y transmite los saberes del ritual que va a enseñar, por lo regular solo habla totonaco, siendo este un factor que limita que los niños comprendan el mensaje. El conocimiento con el que se quedan es muy fragmentado.

³⁸ El Jefe o líder.

Las y los sabios comunitarios, en el planteamiento que aquí se visibiliza, muestran un profundo interés en que las prácticas comunitarias, cosmovisión, saberes, pensamientos y valores del pueblo totonaco se mantengan vigentes, y que no solo las conozcan las nuevas generaciones, sino que, en este mecanismo de apropiación, lo hagan propio. Consideran importante evocarlos en totonaco, poniendo en práctica las oraciones, los agradecimientos y los pedimentos a la madre naturaleza; de igual modo, las maneras de usar las plantas medicinales para curaciones y la manera de dirigir mensajes a los cerros, al agua, a las piedras, entre ellos, el diálogo con los ancestros.

5.6. La educación y sus retos en el entorno comunitario

En lo que se refiere a las escuelas formales de la comunidad, tanto las monolingües en español, como las bilingües en totonaco y español, la relación con los conocimientos, saberes y valores propios es diferente.

Para el caso de la primera, las y los docentes muestran preocupación por el poco uso de la lengua y el reconocimiento cultural. A pesar de esto, realizan actividades poniendo su grano de arena, visibilizan actividades específicas como son: el concurso de globos aerostáticos de papel china, el concurso de disfraces a la usanza local o también llamado *lkgakgolonin*³⁹, la realización de adornos en día de muertos, y la promoción del día de asueto cuando es la fiesta del pueblo para que los niños puedan ir a divertirse y estar en el pueblo.

En la escuela bilingüe se visibilizan más las prácticas, así como la búsqueda y la generación de puentes para que las y los niños transiten del totonaco al español y, viceversa, del español al totonaco. Se tratan de fortalecer y mantener las prácticas y modos de vivir comunitario. Sin embargo, encontramos un sesgo ya que, como están formados por un currículo desde la SEP, deben seguir la planeación que les piden para poder medir los conocimientos apropiados por los niños, dando cuenta de los aprendizajes esperados, por lo que el programa no es tan flexible.

³⁹ Ritual cara de viejitos.

En estos ambientes, se rescatan elementos culturales, epistémicos, lingüísticos, valores, cosmovisión y formas de trabajar la tierra en el pueblo. Se toma una clase en totonaco. Se trata de reforzar el uso de la lengua. Pero detectamos un problema : en el plantel hay docentes en el medio indígena que no hablan el totonaco o lo entienden de forma parcial.

Para salir del reforzamiento del uso social de la lengua, se menciona que los niños ya saben hablar la lengua y que no necesitan aprenderla; solo se busca su usanza y mejoramiento de la escritura, sin reforzar la parte epistémica.

Los docentes son conocedores parciales de la lengua, escritura y pensamiento. Por ello, la formación en la reflexión dirigida a los niños para que valoren su lengua, cultura y epistemología no logra el impacto deseado. Por el contrario, los niños conocen a los hijos de sus profesores que en muchas ocasiones ya no hablan el totonaco, solo el español. Los padres de familia se quejan de los docentes por no predicar con el ejemplo; en la vida práctica, solo los docentes comprometidos que se atreven a explorar otras formas de aprendizaje contextualizado, sin alejarse del currículum oficial, ponen en práctica el conjunto de saberes locales y también con sus hijas e hijos.

Distinto es el caso de la educación comunitaria que se practica por las y los habitantes de la comunidad. Es en este ámbito donde se visibilizan en mayor medida los aprendizajes comunitarios, se da cuenta de la cosmovisión, de las formas de pasar los saberes a las nuevas generaciones, en forma de diálogos, donde están implícitos las formas de ver, las formas de entender y las formas de vivir un ritual, los valores, la ética, la filosofía, la epistemología.

Se propone que para entender de una forma integral el saber se necesita de toda la comunidad. Para poder entender el Talakchiwilin se necesita la recuperación de estos saberes que están en los rituales de danzas, donde no se toman notas, sino que se viven los saberes, se practican en el hacer, las técnicas de elaboración de casa, las técnicas de sembrado, las formas de cuidado, las formas de cocinar. Todo esto forman parte del *talakchiwilin* que es donde aparecen los fortalecimientos de la forma de educar en comunidad desde la visión totonaca, pero limitada a los

participantes activos quienes se mantienen involucrados en las actividades promovidos desde los Puxku.

La biblioteca es el centro de reunión para investigar, mirar el mundo e interactuar con la comunidad infantil entre iguales, sin importar de qué escuela proceden. Es un espacio donde las niñas y los niños se olvidan de las etiquetas de la escuela de procedencia. Se aglutinan para hacerse uno solo a partir del juego de la roña, los juegos de mesa donde se comparten las formas de juego y se generan amistades, pero también se abre el mundo para conocer otras formas de vida comunitaria.

Cada uno de los apartados que se mencionan, desde las escuelas con visiones más occidentalizadas hasta las de educación no formal, tratan de incorporar a los comuneros en los procesos de formación de las nuevas generaciones.

La educación comunitaria tiene la característica de no ser credencialista. Un ejemplo de esto es la participación de las y los niños en los espacios de convivencia, como es el caso concreto de la biblioteca municipal, lugar donde van todos los niños de la comunidad para interactuar. El elemento central es compartir el espacio público, rescatarlo, hacerlo suyo y generar aprendizajes.

La escuela juega un papel muy importante en la formación de las nuevas generaciones, independientemente de si son bilingües en español-totonaco o bilingües en español-inglés. Cada una de ellas juegan un papel importante en la generación de la identidad, la responsabilidad y la transmisión de valores para fortalecer la lengua, la cultura y la epistemología totonaca en contextos escolares y no escolares. *El papel de la escuela seguirá siendo de vital importancia para reconstruir el tejido social e indígena.* Sin embargo, esta tarea no puede lograrse solamente mediante la intervención de los docentes; aquí se requiere de un compromiso por parte de las autoridades municipales para la generación de condiciones que permitan la libertad de expresión en totonaco, así como la promoción en los entornos públicos en donde convergen las personas integrantes de la comunidad.

5.7. Camino a la resignificación a partir de materiales didácticos

El este estudio se busca resignificar el papel de cada una de las figuras comunitarias, como sabedoras y sabedores del vivir en un lugar determinado. Trabajar en procesos de sensibilización con las personas de la comunidad es necesario para que se revaloricen e integren a la vida cotidiana aquellos pensamientos, prácticas y cosmovisiones que abonan a la permanencia de una forma de nombrar a las cosas y dar significado al mundo totonaco.

Los materiales didácticos contextualizados que se presentan en esta tesis, son una iniciativa basada en una investigación que gustó mucho entre las personas de la comunidad. Éstas conocieron la primera aproximación, visibilizaron y palparon el conocimiento en documentos, que, si bien no es una copia fiel de los saberes y que no los recupera en su totalidad, justamente busca este diálogo. Con estos elementos se presentaron: el calendario socionatural, el juego de lotería y la planeación didáctica (conocimiento indígena en relación con el conocimiento occidental). En la primera aproximación se realizaron modificaciones de acuerdo con las sugerencias de las personas que visibilizaron cada uno de los materiales.

En la segunda presentación de los materiales se visibilizaron los intereses de las y los comuneros en las diferentes entrevistas, charlas informales, observación, diario de campo, entre otros diálogos. *La misma aceptación tuvo frente a los docentes del medio indígena y monolingüe en el español.*

Teniendo el visto bueno de la comunidad se procedió a poner a prueba el material generado y presentado. En la prueba piloto se usaron los tres productos generados en diálogo e intercambio de saberes; se hizo el pilotaje con los niños de la comunidad con autorización comunitaria. Las niñas y los niños rondaban entre 5 a 12 años, procedentes de diferentes escuelas y algunos de otras partes de la región o de Puebla capital. Dado que la prueba piloto se realizó en temporada vacacional, cabe aclarar que predominaron las y los niños de la comunidad de Caxhuacan y, a sugerencia de ellos, se integró el inglés.

Lo que abrió un aporte significativo fue la voz de las niñas y los niños, a partir de los cuales se incorporaron sus intereses. Una vez realizada la última modificación

aumentó el número de participantes y quedaron satisfechos con los materiales que se presentaron.

Algo que se muestra en esta investigación es que para tener materiales didácticos exitosos se necesita una constante evaluación y autoevaluación de los materiales. Independientemente de que estén involucrados especialistas, profesionales, docentes se necesita de la escucha constante, los procesos de retroalimentación y diálogos horizontales en donde se escuchan las necesidades, los intereses y las aspiraciones de los comuneros. Como investigador-informante-colaborador uno debe desprenderse de los prejuicios para ser receptivos a lo que dicen las personas que nos están proporcionando la información.

Las personas de la comunidad, así como los docentes tanto del medio indígena como del no indígena, despertaron su interés y curiosidad. El mismo impacto tuvo en los docentes que no laboran en la localidad sino en comunidades vecinas, por lo que mostraron interés en replicar la investigación en los centros de trabajo. Los docentes que trabajan en el medio indígena solicitaron los materiales para buscar incorporarlos en las clases.

Las niñas y los niños quedaron emocionados al tener un material con una propuesta trilingüe, puesto que la investigación apuesta por una interculturalidad con perspectiva crítica, pero tratando de entrar en diálogo con el mundo globalizado, que ha permeado en todos los rincones de México. Las y los niños de la comunidad reflexionaron respecto al uso de su lengua materna mirando en el mismo nivel que el inglés o el español. El deseo de ellos es volver a tener estos talleres en la biblioteca municipal.

5.8. Generando nuevos pensares en comunidad

Las actividades realizadas buscan no solo impactar en los docentes del medio indígena y no indígena, en madres y padres de familia, en sabias y sabios comunitarios, en curanderas y curanderos, sino también en las personas que desvalorizan y no se miran como productores de cultura. El material hace posible que estos reflexionen en torno a su postura, por lo que se busca imprimir los

materiales y dejar ejemplares en cada una de las escuelas de la comunidad y en la biblioteca municipal.

Visibilizar elementos claros que den cuenta de la importancia de trabajar en el fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología indígena, apoyándose en materiales que plasman los saberes cotidianos, tiene la finalidad de que los saberes comunitarios no pierdan vigencia, sino que se vayan adaptando a las necesidades del contexto, utilizando las tecnologías, buscando mirar de la misma forma al totonaco frente a otras lenguas de uso social y hegemónicas. Se busca visibilizar la importancia y todo lo que implica el uso social de la lengua totonaca.

Los alcances son limitados, primero, porque se contextualizó Caxhuacan y porque fue una investigación de tipo exploratoria. Es la primera investigación en la comunidad que busca hablar de la importancia del totonaco como lengua, como cultura y con una forma particular de generar el pensamiento dando significado al mundo totonaco. En este sentido busca impactar de forma local y, al mismo tiempo, abrir el abanico para que se produzcan más investigaciones que tengan que ver con el fortalecimiento de los saberes desde lo local.

Las limitaciones tienen que ver con la pertenencia de las escuelas en el Estado. Es decir, la SEP debe tener apertura a las propuestas para tener un currículum flexible que generalmente se ve limitado. Los indicadores de medición son pautados desde la institución rectora, así como el horario para la clase de la lengua materna.

A lo largo de esta investigación usé los términos de co-teorización y colaboración, definido como este proceso de intercambio constante de los saberes, donde se busca nutrir y fungir como acompañante (Sartorello, 2014), desde la visión totonaca. En este sentido, el *Talakchiwilin* aporta y entra en diálogo, conjugándose las miradas del *takatsin*, el *tasmanin*, el *tachiwin* que abren mayores posibilidades de diálogo, en donde se conversa cara a cara y a la misma altura. Con estos conceptos podemos generar este verdadero intercambio de saberes siendo receptivos y generando debates que sean puentes de conocimiento desde lo propio y dialogando con el saber occidental.

La investigación aporta al debate para dialogar sobre la interculturalidad, desde una postura crítica, donde incorporé no solo los conceptos en español, sino también las

aproximaciones al significado desde los pueblos y comunidades indígenas, la importancia de seguir trabajando en la construcción de una propuesta que implique la intervención de varias miradas, es decir desde los pueblos.

Desde mi lugar de enunciación puedo decir que, en el camino en la formación como investigador-informante-colaborador interesado en el fortalecimiento de la lengua, la cultura y la epistemología totonaca con las variables territoriales que ello implica, aún hay mucho que aprender y conocer para poder tener una mirada más profunda de la cultura totonaca.

Esta primera investigación me abre un mar de conocimiento que necesita visibilizarse y entrar en diálogo con los tiempos que nos toca vivir. Momentos tan vertiginosos en los que se requiere el diálogo con las personas del pueblo quienes al ser los poseedores del conocimiento debo abreviar para que quede grabado y usado en futuras investigaciones y aproximaciones.

Me surgen más preguntas a partir de los hallazgos de esta investigación, como, por ejemplo: ¿Cuáles son los saberes que deben de mirarse con mayor cautela en su aplicación y función en la comunidad, que no dan cuenta de las formas de vida comunitaria? ¿Qué rumbo tomará la lengua, cultura y epistemología indígena si logra su permanencia? ¿Qué pasara en un futuro próximo si los hijos y nietos, pese a los esfuerzos, no tengan interés por la lengua, cultura y epistemología de sus pueblos?

Es preciso mencionar que esta investigación, más allá de responder a mis interrogantes, me plantea cuestionamientos de mayor envergadura que precisan nuevos proyectos de investigación y análisis más profundos.

Bibliografía

- Aguirre, G. (Julio-Septiembre de 1981). Breve Historia del Instituto Linguístico de verano. *América Indígena*, XLI(3).
- Aguirre, G. B. (1993). *Lenguas vernáculas :su uso y desuso en la enseñanza : la experiencia de México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bertely Busquets, M., & Nigh, R. (2018). Conocimiento y Educación Indígena en Chiapas, México: Un Metodo Intercultural. 16, 22.
- Bertely. (2013). Apropiación Étnica e Intermediación Académica. Una Experiencia de Educación Intercultural Alternativa en y desde Chiapas. En G. Ascensio, *Teoría y práctica de la Educación Intercultural en Chiapas* (págs. 139-154). México: Proimmse-IIA-UNAM.
- Bertely Busquets, M., & Nigh, R. (2018). Conocimiento y Educación Indígena en Chiapas, México: Un Metodo Intercultural. 16, 22.
- Bertely, M. B. (2000). *Conociendo Nuestras Escuelas. Un Acercamiento Etnográfico a la Cultura Escolar*. México: Paidós.
- Bertely, M. (1998). xv. Educación Indígena del Siglo XX en México. En P. Latapi, & B. Mexicana (Ed.), *Un siglo de educación e México* (Vol. I y II, págs. 74-139). Ciudad de México, D.F, Mexico: Consejo nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, G. (1991). Lo Propio y lo Ajeno. En G. Bonfil Batalla, & P. S. C.V. (Ed.), *Pensar nuestra cultura, ensayos*. Alianza. Recuperado el 03 de 02 de 2019, de Pensar Nuestra Cultura: <http://www.mty.itesm.mx/dhcs/deptos/ri/ri-802/lecturas/lecvmx022.html>
- Castro-Gomez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales ed., pág. 248). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

- CONAPO. (01 de 01 de 2010). *Sistema de Apoyo para la Planeacion Unidad De Microregiones*. Obtenido de Sistema de Apoyo para la Planeación del PDZP:
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=21&mun=029>
- De la Fuente, J. (30 de 08 de 2010). Educación, antropología y desarrollo de la comunidad. (1. Instituto Nacional Indigenista, Ed.) *Coleccion de Antropoloía Social*, 4, 315. Recuperado el 20 de 11 de 2018
- Diaz-Couder, E. (Mayo-Agosto de 1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*(17). Recuperado el 21 de 01 de 2019, de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a01.htm>
- DOF. (29 de 12 de 2017). ACUERDO número 26/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2018. Ciudad de México, Ciudad de México, México. Recuperado el 12 de 10 de 2019, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509746&fecha=29/12/2017#:~:text=ACUERDO%20n%C3%BAmero%2026%2F12%2F17,para%20el%20ejercicio%20fiscal%202018.
- Esteva, G. (2019). El camino hacia el diálogo de vivires. En S. Sartorello, *Dialogo y conflicto interepistemico en la construcción de una casa comun* (págs. 133-168). México: Universidad Iberoamericana.
- Frantz, F. (1961). *Los Condenados de la tierra*. México: FCE.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (5a ed.). DF, México: Siglo XXI
- Gasché, J. (2018). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagogicas ¿Hasta donde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché, & R. Podesta, *Educado en la Diversidad. investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (págs. 367-397). Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Gasché, J. (01 de 2010). De la educación intercultural a hacerla. Peru.

- Gasché, J. J. (1996). Niños, Maestros, Comuneros y Escritos Antropológicos Como Fuentes De Contenidos Indígenas Escolares y La Actividad Como Punto De Partida De Los Procesos Pedagógicos Interculturales: Un Modelo Sintáctico De Cultura. *Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peru*, 68. Recuperado el 25 de 09 de 2018, de <http://jgasche.weebly.com/index.html>
- INALI. (14 de Enero 2008 de 2008). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas: Catalogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones. (D. Oficial, Ed.) Recuperado el 28 de 12 de 2019, de https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- INEGI, I. (2010). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. México: INEGI.
- Kalakgajna. (28 de 10 de 2020). Facebook. Obtenido de Kalakgajna: <https://www.facebook.com/primaria.kalakgajna.7/map>
- López, E. (2018). Interculturalidad y Políticas Públicas en América Latina. *FUNPROEIB*, 33.
- Luna, P., & Carreño, S. J. (Diciembre de 2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. (U. N. Baralt, Ed.) *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329.
- Mexicana, H. (2017). Antiguo México. Obtenido de La triple alianza y los señoríos independientes.: <https://lahistoriamexicana.mx/antiguo-mexico/triple-alianza-senorios-independientes>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal
- Moreno Medrano, L. M., y Corral Guille, G. (07 de 01 de 2019). Metodologías Inductivas Interculturales para una Pedagogía Decolonial. *SINECTICA*, 20. doi:10.31391/S2007-7033(2019)0052-003
- OIT. (27 de 06 de 1989). Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Ginebra, Ginebra, Suiza. Recuperado el 03 de 11 de 2019, de https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convencion_169_PI.pdf

- OIT. (1989). *Convenio No. 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales En Países Independientes*. Ginebra, Suiza: OIT.
- Puebla, G. D. (03 de 03 de 2006). Secretaría General de Gobierno, Orden Jurídico Poblano, Bando de Policía y Gobierno del Municipio de Caxhuacan, Puebla. Puebla, Puebla, México.
- REEDIIN, UNEM/EI. (2019). *Milpas Educativas para el Buen Vivir:: Nuestra Cosecha*. México: Ultradigital.
- Rodrigo, A. A. (septiembre de 2015). Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la sierra norte de Puebla, 1922-1942. *Relaciones*, 36(143), 51-84. Recuperado el 05 de 03 de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000300051&lng=es&tlng=es
- Sartorello, S. (2009). De la Escuela a la Milpa. En *La madre tierra y el cielo: Una mansión de sabiduría en la sociedad* (págs. 235-257).
- Sartorello, S. (2014). La Co-Teorización Intercultural de un Modelo Curricular en Chiapas México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101. Recuperado el 30 de 11 de 2019
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Electronica de Educación*(23), 9. Recuperado el 21 de 01 de 2019, de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/296>
- Schmelkes, S. (Enero-Marzo de 2004). La Educación Intercultural: Un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13. Recuperado el 21 de 01 de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002002>
- UNEM. (2009). *Modelo Curricular de educación intercultural Bilingüe UNEM*. Ciudad de México, CDMX, México: Alcatraz Educaciones. Recuperado el 18 de 10 de 2019
- SEP. (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXV(3), 133-147. Obtenido de http://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_3_06.pdf

- Walsh, C. (Mayo-Agosto de 2019). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía, XIX(48)*.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Walsh, C. (Marzo de 2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista de Educación y Pedagogía, XIX(48)*, 25-35. Recuperado el 01 de 08 de 2019, de https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf