



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ÁREA ACADÉMICA 2

DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

PRESENCIA DEL MITO VIVO EN LA CULTURA *WIXÁRIKA*

CONTEMPORÁNEA DE EL NAYARIT

TESIS

**que para obtener el grado de
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA**

presenta:

JORGE ARMANDO FONSECA GURROLA

Asesora:

Dra. Aleksandra Jablonska Zaborowska

Ciudad de México

Junio, 2016

ÍNDICE

Índice	II
Dedicatorias	IV
Agradecimientos	V
Presentación	VI
Introducción	1
A). Planteamiento del problema	2
B). Contextualización y Estado de conocimiento	6
C). Justificación	13
El mito vivo y sus funciones, <i>proemio</i>	19
Capítulo 1. Fundamentos teóricos y metodológicos	46
1.1 De la imaginación a la racionalidad simbólica	47
1.2 Del trayecto antropológico a la convergencia como homología en la interpretación del mito	64
1.3 Función educativa del mito	83

Capítulo 2. Presencia del mito vivo en la cultura wixárika contemporánea de El Nayarit	114
2.1 De los imperativos éticos	142
2.2 Modelos de comportamiento ejemplar	152
2.3 Pautas de crianza: el nacimiento y la imposición del nombre	160
Capítulo 3. Función ritual e iniciática: fin de la infancia e iniciación a la edad adulta	172
3.1 Sobre la fiesta del tambor	180
3.2 Dramatización/Verbalización del mito en la representación escénica y la fiesta	186
3.3 El juego como representación simbólica de la realidad	193
Conclusiones	200
Bibliografía	207
Hemerografía	236
Filmografía	236
Discografía	236

DEDICATORIAS

A mis padres, *in memoriam*, por todo el respaldo otorgado y por brindarme las herramientas necesarias para seguir adelante a través de tantos años de desafíos por superar.

A mi tío José Gurrola, peyotero, danzante y explorador, porque gracias a sus narrativas pude soñar y conocer las culturas, lenguas y cosmovisiones de los pueblos indígenas del Noroeste México, desde mi infancia temprana.

A todos mis estudiantes y maestros, porque mediante un diálogo abierto y respetuoso me han brindado la oportunidad de apreciar el mundo a través de sus múltiples voces y miradas.

A mis amigos, pues en virtud de sus sabias exhortaciones y consejos, me han proporcionado la convicción y osadía para superar cualquier obstáculo.

AGRADECIMIENTOS

En la realización del presente trabajo recibí la invaluable colaboración de Aleksandra Jablonska Zaborowska, asesora de mi tesis: gracias por abrirme nuevas sendas hacia la búsqueda del sentido.

Mi mayor reconocimiento a Victoria Avilés, Marcela Tovar, Norma Guerrero y Paula Rojas, por ser un modelo de tenacidad, experiencia y paciencia, cualidades claves de un buen profesor. Asimismo a Laura Ayala, Adriana Rosales, Gloria Ornelas, Rosaura Galeana y Soledad Pérez, porque gracias a sus enseñanzas y confrontaciones he aprendido a valorar la diversidad en todas sus expresiones, y sobre todo, la importancia del respeto ante las múltiples formas de ser, pensar y situarse en el Universo.

Agradezco profundamente el apoyo y orientación de mis profesores Ernesto Díaz Couder y Elba Gigante, quienes siempre han sido un modelo ejemplar a partir del cual pude guiar mis pasos en este breve trayecto de vida que nos ha tocado coincidir. También agradezco las enseñanzas de mis profesores Jorge Tirzo y Severo López Callejas, por proporcionarme el idealismo, el valor y la utopía, en la búsqueda de construir nuevos y mejores posibles horizontes.

Además, quiero reconocer la guía y buen talante de Elizabeth Hernández Alvidrez, gracias por proporcionarme la oportunidad de vivir desde adentro, la experiencia de la interculturalidad y la educación indígena, así como también por la perspectiva hermenéutica en la interpretación y comprensión del mundo.

A mis compañeros de generación, amigos y colegas, porque a partir del diálogo, la discrepancia o la controversia, hemos aprendido a reflexionar y a construir soluciones alternativas ante desafíos reales, frente a los cuales es necesario asumir una postura de insumisión y resistencia, rebeldía, lucha y reivindicación.

Finalmente, el reconocimiento a mis mecenas, Vicente Paz y Alfredo Vivas, porque gracias a su apoyo desinteresado y constante, a sus orientaciones y cuestionamientos, he adquirido la firmeza de carácter y la claridad de espíritu suficientes para no sentirme desolado ante esta realidad frecuentemente absurda y estéril.

PRESENTACIÓN

El estudio de las narrativas mitológicas al interior de las pautas educativas de crianza de los niños wixaritari en contextos coracholanos, así como su impacto en la consolidación y desarrollo del lenguaje, la identidad étnica, la imaginación simbólica, además de su indudable vinculación con los modelos de comportamiento ético y ejemplar al interior de las comunidades, es uno de los campos en los que se ha incursionado más recientemente, gracias a las aportaciones de especialistas en antropología educativa y educación indígena, que han atendido procesos socioeducativos lingüísticos y culturales en comunidades nativas del México contemporáneo, más allá de las fronteras de la cultura simbólica escolar y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en espacios escolarizados propiamente dichos.

El presente trabajo representa un osado esfuerzo por consolidar un enfoque metodológico, que nos permite, por un lado, establecer un diálogo horizontal *entrecultural* mediante una hermenéutica dialógica doblemente reflexiva; y por otro, partir de la noción del trayecto antropológico, el cual busca trazar nuevas líneas teórico-metodológicas para encontrar y establecer las convergencias como homologías entre sistemas socioculturales y lingüísticamente diferenciados; ya que coincidimos con el principio que afirma que *la reversibilidad de los términos es lo propio tanto del producto como del trayecto* (Bachelard, citado por Durand, 2004). Esto se logra a partir de un nutrido conjunto de referentes documentales interdisciplinarios y de la observación directa y participante que proporciona la experiencia etnográfica a lo largo de doce años de contacto, convivencia y colaboración con los grupos wixaritari de El Nayarit. Además de que la noción de *trayecto* nos brinda la idea de un constante y recíproco intercambio en la construcción simbólica de lo imaginario, un vaivén entre las pulsiones subjetivas de los sujetos sociales y las intimaciones objetivas generadas en el entorno material y social.

Esto nos conduce a la idea de que para realizar un análisis interpretativo del mito cosmogónico de los orígenes divinos, en tanto representaciones simbólicas, se requiere considerar las convergencias como homologías; es decir, desarrollar la

capacidad de reorganizar la simbólica de los elementos en triangulaciones o 'constelaciones' que nos permitan comprender e interpretar las homologías en los puntos de convergencia.

Esto ha sido en gran medida posible, gracias a que a partir del 2003 se incursiona en la comunidad de Cofradía de Pericos (*Perikutsie*), en el corazón del Nayar, en el actual Nayarit, con la finalidad de fundar una escuela secundaria comunitaria indígena, la cual se estableció con el apoyo y consenso de los miembros de la comunidad y el consejo de ancianos de la localidad. Desde ese momento y a lo largo de estos últimos doce años, se han logrado establecer compromisos con sus miembros para diseñar, desarrollar o potenciar proyectos educativos adecuados y pertinentes a las necesidades lingüísticas y culturales de los niños y jóvenes de los pueblos coracholanos a falta de apoyos institucionales reales, sin dejar de atender sus derechos fundamentales de autonomía, autodeterminación y soberanía pedagógica.

Así, en el 2010, se logra un acuerdo y compromiso con el consejo de ancianos, de donde se desprende el presente trabajo de investigación, que busca recuperar, analizar y exponer problemáticas educativas del contexto rural indígena de México con base en sus factores lingüísticos, políticos y culturales; así como en sus conocimientos culturales propios. Específicamente, frente al reclamo de los ancianos en torno al reconocimiento de la realidad e historia wixaritari, que se suman a la necesidad de reivindicar las prácticas educativas establecidas socioculturalmente que modelan el carácter y la personalidad de los integrantes de la cultura wixárika desde la infancia temprana. Por lo anterior, se analiza la socialización lingüística y algunos procesos *endo* y *exo* culturales, a partir de la relación del mito cosmogónico de los orígenes divinos con prácticas socioculturales, modelos de comportamiento, representaciones simbólicas, rituales y prácticas iniciáticas, dentro de las pautas educativas de crianza en la vida cotidiana de los infantes.

También, la metodología cualitativa interpretativa utilizada, basada en la hermenéutica, la historia, la antropología, la sociología, la lingüística, la literatura y la teoría literaria, el psicoanálisis, la psicología social, la filosofía y la epistemología,

permiten, por un lado, deconstruir la racionalidad simbólica, el mito del origen, los imperativos éticos, los modelos de comportamiento y las pautas de crianza; así como desentrañar, por otro, las relaciones entre el mito y el ritual dentro de una cosmovisión de origen mesoamericano. Además, sus diversas funciones al interior de un ritual de paso, subrayando su función educativa. Hace referencia a la etnografía, así como al análisis documental apoyado en diferentes recursos tanto bibliográficos, como hemerográficos, filmográficos y discográficos; prevaleciendo la documentación etnográfica *in situ* y el análisis bibliográfico para un abordaje hermenéutico.

El presente trabajo de tesis está constituido por una introducción general donde se diserta a propósito de los objetivos de la investigación, el planteamiento del problema, la contextualización; y en donde se sintetiza el estado del arte, a partir de una profusa documentación bibliográfica; así como la justificación y motivaciones que la llevaron a cabo. Se propone además, combatir la *etnofagia estatal*, manifiesta en procesos de discontinuidad cultural, déficit identitario y expulsión escolar encubierta, mediante la *etnofilia*, que permite un acercamiento situado y amistoso ante otras 'realidades' en la búsqueda de consolidar nuevos horizontes. Posteriormente, se presenta un *proemio* donde se abordan las funciones del mito vivo, enfatizando de manera general, las funciones educativa e iniciática de las propias narrativas mitológicas.

En el capítulo primero, se profundiza en los principios teóricos y metodológicos que fundamentan la presente investigación, donde se diserta a propósito de lo que es considerado realidad y cultura, desde una perspectiva simbólica y hermenéutica, lo que deja atrás las viejas concepciones, un tanto obsoletas; además, se establece una idea del lenguaje que lo sitúa, más que como una habilidad o capacidad, como el interludio o el *aleph* a través del cual se construye el hombre mismo en su búsqueda del sentido. También, se repara sobre la imaginación y la racionalidad simbólica, el trayecto antropológico y la noción de convergencia como homología; y se recuperan, además, los principios teóricos que dan cuenta de la función educativa de los mitos.

En el capítulo segundo, se alude constantemente al mito vivo en la cultura wixárika contemporánea de El Nayarit, cuya construcción fabulosa en el imaginario colectivo, presente en las retóricas del discurso histórico y evangelizador, nos permiten esclarecer que los mitos wixaritari gozan de una actual vitalidad, que si bien ha variado la constitución de algunos de los elementos materiales que conforman el ritual o la fiesta, permanecen vigentes en cuanto a la simbólica de sus elementos y en su significación en nuestra época contemporánea. Así, se hace referencia al mito teogónico y cosmogónico, a algunos de carácter etiológico, antropogénico, moral y fundacional, como pueden ser el mito de *Chicomostoc* o de *Aztlán*, así como los que narra la conquista del fuego y otras herramientas civilizatorias otorgadas por los dioses a los hombres como el arco, la flecha, la semilla y las técnicas agrícolas propias de la milpa, el origen de los rituales, o bien, el arte de la guerra y el gobierno.

En cuanto a los imperativos éticos y los modelos de comportamiento ejemplar, se alude constantemente a términos como autonomía, autodeterminación, soberanía pedagógica, respeto, compromiso, colaboración, reciprocidad, complementariedad, comunalidad y buen vivir, como valores constantemente manifiestos en las acciones políticas, rituales y cotidianas de los sujetos sociales, en tanto reflejo de la emulación que se tiene en relación a los actos propios de los dioses y héroes míticos, que representan por sí mismos, auténticos modelos reguladores de comportamientos ejemplares. En este sentido, se atiende en un primer momento a las pautas de crianza que abarcan el nacimiento, la designación del nombre y la revelación del *numen* o del destino, donde a partir de representaciones rituales y discursos simbólicos, didácticos y moralizantes, se da la bienvenida a los nuevos integrantes del grupo societal, a los que se les purifica a través de las aguas y se les impone el nombre o los nombres, que asimismo, referirán a elementos sagrados, divinos o míticos.

En el capítulo tercero, se aborda la función ritual e iniciática del mito, atendiendo la pauta de crianza del fin de la infancia y la iniciación a la juventud, mediante los rituales simbólicos de paso o transición a un estadio superior de conocimiento, en donde el iniciado pasa de ser un neófito, a ser poseedor de un nuevo conocimiento

que le ha sido revelado, mismo que le otorga un mayor estatus y respeto social. Se describen brevemente los componentes materiales, simbólicos y rituales, en los diferentes momentos que constituyen la fiesta del tambor, en donde la dramatización y verbalización del mito se llevan a cabo en la representación escénica y la fiesta, mediante la utilización del juego como representación simbólica de la realidad.

Las conclusiones abarcan aspectos que van desde las más recientes aportaciones de la lingüística, a propósito de la revitalización de la lengua wixárika y la necesidad de dominar más ámbitos y espacios en su uso, para su consolidación y expansión. Asimismo, se logran establecer los vínculos entre el discurso educativo y mítico, por su función retórica y epidíctica, como el carácter literario de los mitos y la urgente necesidad de consolidar estudios teóricos y literarios respecto a su documentación, clasificación, traducción e interpretación, como parte de la poética y retórica de los géneros literarios en lengua indígena. También, se logra trascender las nociones *precríticas* respecto a lo que se entiende como un texto y se alcanza a vincular las narrativas mitológicas con su lectura, procesamiento e interpretación, en tanto expresiones que pueden manifestarse ya sea a partir de registros alfabéticos, representaciones simbólicas, rituales y no textuales, mediante la oralidad, el canto o la plegaria.

Finalmente, se resaltan algunas otras múltiples funciones de los mitos y de los ritos, a las cuales se hace necesario atender oportunamente; además del papel fundamental que ejercen los sabios, sabedores, profesores o enseñantes, en tanto que tienen un compromiso ético, político y pedagógico, con los derechos fundamentales de la infancia indígena del México contemporáneo, como pueden ser el derecho a recibir una educación de calidad en lengua materna, pertinente y situada al interior de las auténticas pautas socioeducativas de crianza, imperativos éticos, principios axiológicos, morales y valores culturales propios.

Dra. Gloria Evangelina Ornelas Tvarez

*“Vosotros que sois sabios, debéis saber que
naciones diferentes tienen distintos conceptos de las cosas.”*

Jefe Indio a Benjamín Franklin

*“Son las palabras espejos mágicos
donde se evocan todas las imágenes del mundo.”*

Ramón del Valle Inclán

*“El lenguaje ha construido torres y puentes,
pero en sí mismo es inevitablemente fluido como siempre.”*

Hart Crane

*“En este mundo, en esta época, tengo que llegar a ti con palabras.
Así que todos los días me transformo en palabras.”*

J. M. Coetzee

*“La verdad es perfecta, pero no para la vida.
En la vida, la ilusión, la imaginación, el deseo, la esperanza cuentan más.”*

Ernesto Sábato

“Yo no soy engendrado por nadie, sino que soy el hijo de Tehouehouiakamé, yo Majakuagy, enviado para gobernar en este mundo por Tehouehouiakamé. En el cielo Tehouehouiakamé ha criado dos divinidades: La principal es la religión, que es el alimento del alma, como el aire es el alimento del ser que nace. La segunda es el poder de gobernar, como el sol preside los días...”

*Majakuagymoukeia,
(Decretos y discursos de Majakuagy)*

Introducción

El presente trabajo de tesis tiene el objetivo fundamental de comprender la relación entre el mito cosmogónico de los orígenes divinos respecto a algunas prácticas socio culturales, modelos de comportamiento, representaciones simbólicas, rituales y prácticas iniciáticas, al interior de las pautas educativas de crianza, en la vida cotidianas de los niños y niñas wixaritari de El Nayarit¹.

Es decir, se pretende hacer un análisis del mito cosmogónico² a partir de su representación e interpretación simbólicas³, focalizando la atención tanto en las funciones educativa e iniciática de las narrativas mitológicas⁴, para establecer la relación entre dichos relatos y los modelos de comportamiento ejemplar dentro de las pautas educativas socioculturales en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

De lo anterior se desprende la necesidad de:

¹ Es necesario aclarar desde nuestro punto de partida, que cuando nos referimos a El Nayarit, hacemos alusión a un territorio septentrional del México antiguo, específicamente al reino de *Huacica* o *Xécora*, ubicado en el corazón de la Sierra Madre Occidental; el cual quedó reducido y supeditado a la municipalidad en 1917, tras la fundación del Estado de Nayarit y su separación de Jalisco, como séptimo cantón. No obstante, esta área ha sido asentamiento de los pueblos coracholanos desde el postclásico mesoamericano hasta la actualidad, de ahí la importancia que tiene para nosotros situar nuestra investigación al interior de las fronteras simbólicas y espacio temporales de este territorio.

² En la cosmovisión wixárika, a la cual se aludirá a lo largo del presente trabajo, se hace constante referencia a los tres estadios del mundo o a los 'tres mundos'. En la cosmovisión wixárika, el ser humano está constituido por tres partes o segmentos representados en los tres mundos del universo. "En el estómago del mundo está todo: las semillas del *hiíkuri* (peyote), todos los animales. De ahí para arriba es el tercer mundo. Cuando muere uno, muere todo el cuerpo, pero el espíritu sale, se va a descansar al cielo, al tercer mundo. Por eso se hizo tres mundos", explica Benítez Sánchez, (Ibarra y Carrillo Armenta, 2005). Cf. *infra* p. 142, nota 140.

³ En el origen del universo, según se detalla en el relato mítico, fue creada la semilla del cosmos a través de un sueño: "sueño de los dioses para nosotros, para que podamos conocer el primer mundo [Teogonía], segundo mundo [Cosmogonía] y tercer mundo [Escatología]". Gracias al "sacrificio" de las divinidades y de nuestros antepasados, hoy tenemos Cuerpo, Libertad y Pensamiento "para poder aprender, para conocer y recorrer el camino de los dioses", refiere José Benítez Sánchez, (Ibarra y Carrillo Armenta, *ibíd.*).

⁴ Respecto a la importancia de las narrativas en la socialización lingüística y cultural en procesos socioeducativos, véase, Ornelas, Gloria (2007 y 2007a); además, Gómez, Paula (2009); también véase, de León Pasquel, Lourdes (coord.), (2010 y 2013); y finalmente, Barriga Villanueva, Rebeca (ed.), (2014).

a). Analizar cuáles son los modelos o referentes respecto a lo que es considerado un orden moral o patrón de comportamiento ejemplar dentro de las pautas educativas de crianza, en la socialización familiar y comunitaria, al interior de la cultura wixárika de El Nayarit.

b). Comprender cómo el mito se manifiesta en una serie de narrativas orales, rituales, iconográficas y representaciones simbólicas en espacios y ámbitos de la vida cotidiana, donde la sacralidad es parte fundamental que le da sentido a las acciones de los sujetos sociales.

c). Identificar cuáles son los tipos, funciones y estructuras del mito wixárika actual y cómo se proyectan en la realidad cotidiana, social y ritual, en la constante búsqueda del sentido de la vida en los miembros de la comunidad⁵.

A). Planteamiento del problema

La principal problemática que podemos identificar es que en la educación escolar en el medio indígena se ha privilegiado el conocimiento científico como referente único de lo que es considerado verdadero. Se alude sobre todo a valores medidos por la objetividad, heredados del Positivismo, como único parámetro de lo que se considera real; empero, *la objetividad debe, de antemano, criticarlo todo: la sensación, el sentido común, la práctica incluso más constante; y también la etimología* (Bachelard, 1966: 8). Es necesario partir del principio de que la constitución de la realidad, en tanto constructo imaginario, atraviesa por un complejo proceso donde entran en juego la objetividad y las intra e intersubjetividades.

⁵ Cabe mencionar que el presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la comunidad de Cofradía de Pericos, comunidad anexa a Zoquipan, Mpio. del Nayar, Nayarit; comunidad con la cual se ha mantenido una relación constante y estrecha desde el 2003. Asimismo, la presente investigación cuenta con el aval y autorización del consejo de ancianos de la comunidad a partir del 2010. Dicho consejo estuvo representado, durante ese año, por: Santos Minjarez López, quien fungió como Gobernador o *Tlatoane*; Rosalío González Sánchez, como Juez; y Lucio de la Cruz González, como Alguacil.

Una postura positivista que parte de un concepto de objetividad que pertenece a un enfoque *prec*crítico, pone en detrimento el valor de los conocimientos propios y los procesos socioculturales que modelan las pautas de comportamiento ejemplar y los imperativos éticos deseables en los miembros de la cultura wixárika de El Nayarit⁶. Si bien la presente investigación no pretende incorporar, por el momento, el mito en los contenidos y metodologías escolares, sí pretende establecer cuál es la pertinencia y relevancia de las narraciones mitológicas, ya sean orales, escritas o iconográficas, en los procesos educativos socio culturales de los niños wixaritari; asimismo, cuál es la importancia del respeto ante las prácticas educativas genuinas y propias, entendiéndose éstas, como procesos inter e intra subjetivos y diferenciados en la representación simbólica de la realidad, y por ende, en el modelamiento de patrones de conducta establecidos de manera coercitiva por los miembros del grupo societal⁷.

⁶ Los *te+wari* (mestizos) no entienden nuestro modo de vida, no conocen las diferencias que hay entre dos colores de piel, no tratan a la tierra como hermana sino como enemiga; conquistan el territorio y luego lo abandonan, dejando allí a sus muertos sin que les importe nada. Tratan a *Wimakame* (Madre Tierra) y a *Tayeu Yuawi* (Padre Cielo) como si fueran simples cosas que se compran, como si fueran cuentas de collares que se intercambian por otros objetos. El apetito del *te+wari* terminará devorando todo lo que hay en las tierras, hasta convertirlas en desiertos. En nuestra cosmovisión, el mundo es como un todo. Todo es para todos, sin hacer distinciones. Nuestro modo de vida es diferente, cuando los *teiwari* visitan nuestras comunidades y asisten a nuestras ceremonias, nos sentimos avergonzados de no entenderlos, ni ellos a nosotros. Nuestra cultura es diferente de la del mundo moderno; en las poblaciones de los *te+wari* no hay tranquilidad, no puede oírse el rumor de las hojas primaverales al abrirse, ni el aleteo de los insectos; eso lo descubrimos nosotros, porque somos parte de la naturaleza. El ruido de las poblaciones insulta a nuestros oídos (López de la Torre, 2006: 11-14).

⁷ Tenemos preferencia por los vientos suaves que susurran sobre los estanques, por los aromas que transporta el límpido viento, por las lluvias de cada temporal y por las plantas que llenan de olores el ambiente. Si vendiéramos nuestra tierra, perderíamos el inmenso valor del viento, pues sabemos que el aire es parte del espíritu que sostiene nuestra vida. Por eso, para los indígenas wixaritari el aire es de un valor incalculable, ya que todos los seres compartimos el mismo aliento: los árboles, las plantas, los animales y los seres humanos. Los *te+wari* no tienen conciencia del aire que respiran y deterioran el medio natural donde viven; en cambio, los wixaritari hacemos ritual al aire para que permanezca y de vida en la zona. El primer soplo de vida que recibieron nuestros antepasados vino del aliento de los dioses. Por eso todos indígenas y los mestizos debemos tratar a la tierra como sagrada. En nuestras tierras todos pueden disfrutar del viento, del aroma de las flores y las praderas. Los seres humanos debemos respetar a los animales y tratarlos como hermanos, como algo sagrado. Si todos los animales fueran exterminados, el hombre también perecería en una enorme soledad espiritual: el destino de los animales es el mismo que el de los hombres. Debemos enseñarles a nuestros hijos que el suelo que pisamos contiene las cenizas de nuestros ancestros, que la tierra se enriquece con la vida de nuestros semejantes y que debe ser respetada. Debemos enseñarles que todo existe para convivir en armonía y que lo que padezca la tierra lo padecerán nosotros y nuestras generaciones. Debemos enseñarles el significado, el valor y el respeto a la Madre Tierra (López de la Torre, *ibíd.*).

Asimismo, a pesar de que recientemente se ha intentado profundizar en la investigación del simbolismo propio de la cultura wixárika, son pocos los esfuerzos y resultados que se han tenido al respecto. El arte *nierika*, por ejemplo, más allá de ser apreciado como mera artesanía, poco ha sido revalorado por su contenido narrativo y su significado simbólico. Ya José Benítez Sánchez⁸, antes de morir, expresaba su preocupación⁹ por la falta de artesanos -conocedores del don de la revelación y portadores de una conciencia histórica ancestral que remonta generalmente, al origen divino de los seres humanos-, capaces de continuar manteniendo viva esta larga línea de conocimiento milenario ([sic.], Negrín, 2009: 2)¹⁰.

Si bien existen talentosos artesanos en la técnica, combinación de colores y diseño de figuras emblemáticas propias de la mitología wixárika, también es cierto que son pocos ya, los que realmente pueden otorgar sentido a las narrativas míticas simbólicas contenidas en el arte *nierika* a partir de la interpretación, son pocos los que han sido herederos de una tradición oral, prácticas rituales ancestrales y del arte de las narraciones y representaciones iconográficas, ya sea a través del uso de los estambres de colores o la chaquiras. Consideramos de suma importancia poner especial atención no sólo a este tipo de narrativas simbólicas sino también a las propias narrativas orales y representaciones simbólicas rituales. Puesto que son mecanismos propios, llámense sistemas, herramientas o instrumentos

⁸ Podemos ubicar a nuestro artista *Yucauye Kukame*, 'Caminante Silencioso', José Benítez Sánchez, no sólo como un cantador, sino como un hombre donde confluyen el conocimiento chamánico ancestral, el don de la palabra, la revelación y el arte, que a través del *nierika*, tiene el don de ver más allá de las apariencias de las formas físicas, y acceder a revelaciones que le son posible plasmar en un lienzo o 'retablo' elaborado de estambres y chaquiras multicolores e imágenes simbólicas alusivas a los tiempos inmemoriales de la creación del universo, del mundo, de los seres vivos, las cosas, del hombre y de los principios e instituciones que regulan su comportamiento social.

⁹ Cf. *Peligra el arte huichol, dice el maestro José Benítez; "hay que rescatarlo"*, disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2005/11/06/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>, 31 de mayo de 2016.

¹⁰ El pensamiento indígena antiguo y moderno está lleno de imágenes de respeto a la naturaleza. El profundo respeto por la vida se encuentra bellamente expresado en el amor a la naturaleza. Los indígenas wixaritari consideramos que cada elemento de este territorio (tierra, plantas, animales, etc.) es sagrado. Nunca olvidamos a *Wimakame*, nuestra Madre Tierra (López de la Torre, *ibíd.*).

socioculturales, que el propio grupo ha generado en su necesidad de expresar, representar su identidad y promover la perpetuación de la cultura¹¹.

El mito puede ser expresado en el arte *nierika*, los cantos ceremoniales sagrados¹², las representaciones escénicas del *mitote*, las narraciones orales propiamente dichas y a través de las recopilaciones de la tradición oral que se han llegado a transcribir en un sistema de escritura alfabético. Lo cual, nos plantea el triple desafío de identificar: por un lado, los sistemas a través de los cuales se expresan las narrativas mitológicas en la cultura *wixárika*; así como también analizar la constitución de sus elementos en tanto que forman parte de una estructura sistémica funcional; y finalmente, hacer una valoración interpretativa simbólica que dé cuenta de las relaciones que existen entre dichos relatos cosmogónicos¹³ y las pautas de comportamiento establecidas dentro de los procesos socioeducativos y culturales propios.

Lo cual, nos sitúa frente a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué es considerado un orden moral o patrón de comportamiento ejemplar dentro de la cultura *wixárika*?, ¿En qué medida el héroe de las narraciones mitológicas encarna dichos valores a partir de sus acciones?, ¿En qué espacios y a través de qué estructuras los niños *wixaritari* aprenden los relatos mitológicos?, ¿Quiénes son los sujetos que cumplen con el papel de narradores o relatores de la mitología y a través de qué instrumentos o herramientas?, ¿Cuál es la noción de sentido y existencia dentro de la cultura *wixárika*?, ¿Cuál es la concepción de los mitos en la cultura *wixárika* y cuál es la

¹¹ Asimismo, han desarrollado distintas estrategias para conservar su hábitat y la autonomía para usarlo de acuerdo a los usos simbólicos que se le asignan. Cuánto logran conservar o qué transformaciones de sus concepciones se producen, está en dependencia con los contextos históricos y las condiciones políticas en las que estos procesos tienen lugar (Tovar, 2011).

¹² [...] a través de la palabra y el canto se transmiten así los conocimientos ancestrales de generación en generación. [En esta recopilación de entrevistas] Con respeto, las propias comunidades indígenas tomaron el acuerdo de elegir a los ancianos participantes para la transmisión de dicho conocimiento (López de la Torre, *ibíd.*).

¹³ En la cosmovisión *wixárika* existen mitos que refieren a la teogonía; la cosmogonía y antropogénesis, que incluyen mitos etiológicos, morales y fundacionales; y finalmente la escatología, que trata de explicar el futuro, la ultratumba, la muerte y el fin de los tiempos.

clasificación de sus tipos?, ¿Cuáles son sus estructuras y funciones en tanto proyecciones sociales modeladoras del comportamiento de los sujetos?, ¿Qué referentes simbólicos o constructos imaginarios debemos considerar si pretendemos analizar e interpretar el mito en el ámbito mesoamericano? y ¿Cuáles son los modelos valorales, morales y éticos, que encarnan los héroes en tanto actantes, dentro de las narrativas mitológicas de la cultura wixárika de El Nayarit?

B). Contextualización y Estado de conocimiento

Los estudios sobre la cultura, lengua, la mitología, así como el contexto simbólico territorial de los wixaritari se han abordado desde una serie de disciplinas tanto sociales como humanísticas. Sobre todo, desde campos disciplinares surgidos de la antropología, la etnografía, la historia, la lingüística y la literatura. No obstante, la documentación de las tradiciones orales y el posterior análisis e interpretación de las narrativas mitológicas en lengua wixárika está incipientemente documentado, a pesar de contar con una larga tradición que abarca desde el momento del contacto y desplazamiento, hasta nuestros días.

Desde el punto de vista histórico, la cultura wixárika ha tenido un complejo desarrollo que le ha permitido la construcción de una memoria e imaginario colectivo propios, puesto que ha sido parte importante y con frecuencia protagonista, de procesos históricos y sociopolíticos de suma relevancia nacional, incluso en la actualidad; lo cual, le ha valido consolidar una plataforma que permite a sus miembros una actitud no sólo de resistencia, sino de insumisión, autoafirmación, permanencia y expansión tanto de la lengua como de la cultura, de sus valores y prácticas ancestrales. Asimismo, los estudios históricos han tenido una recurrente intervención en la documentación de los mecanismos de contacto, conquista y 'reducción' de los pueblos wixaritari de El Gran Nayar, que dan evidencia de los procesos de transculturación¹⁴ y déficit cultural¹⁵, que han sido consecuencia de los

¹⁴ Sobre las fronteras porosas y los procesos transculturales, véase, García Canclini (1989).

múltiples intentos por incorporar, homogeneizar o ‘educar’ a este grupo étnico, mediante sistemas escolarizados, mediante el uso de la religión, o bien, de la violencia simbólica y estructural de la que han sido objeto en consecuencia de la invasión, desplazamiento y disminución de sus territorios¹⁶, a través de artefactos como la expropiación.

La *Crónica Miscelánea de la Santa Provincia de Xalisco* (1891), de Fray Antonio Tello, por ejemplo, nos da cuenta del momento del contacto y conquista. Los frailes franciscanos y jesuitas nos brindan valiosas informaciones sobre el momento de la frustrada reducción de los pueblos *huicholes* de El Nayarit. Por su parte, los historiadores Pérez Verdia (1951) y Peña Navarro (1967), brindan aportaciones en cuanto a la reconstrucción histórica de los reinos y señoríos de la región septentrional y las demarcaciones de sus territorios, así como también de los lazos de parentesco que existieron entre las cinco familias wixaritari, en algún momento de su historia y que permanecen vivas aún en la actualidad.

De Jean Meyer (1990 y 1997), Bugarín (1993) y Thomas Calvo (1990), Jáuregui y Neurath (2003), nos han quedado una valiosísima documentación que da cuenta de algunas lagunas históricas durante los ss. XVII y XVIII, y que además representan textos donde se hacen presentes las retóricas del discurso que con respecto a los territorios de El Gran Nayar se han escrito a lo largo de la historia, sobre todo desde la perspectiva de los evangelizadores y colonizadores. Consecutivamente, José María Muriá y López González (1990) nos refieren la transición que sufrió el territorio nacional y por ende los territorios indígenas, en el momento de la separación de

¹⁵ Lo entendemos como el resultado de la confrontación que se da entre los sistemas educativos socioculturales propios y las estructuras ajenas al interior de los sistemas escolarizados, que trae como consecuencia una discontinuidad en los procesos cognitivos y socioculturales por los que atraviesan los sujetos (cf. Hymes 1993; Ogbu, 1993 [1981], 1982, 1994; Gallimore y Goldenberg, 2002). Cf. *infra*, p. 13, nota 18.

¹⁶ Históricamente, los territorios indígenas han sido fragmentados una y otra vez a partir de la invasión europea, dando lugar a modificaciones o cambios trascendentales en la relación de las personas con el territorio, ya que cada segmentación responde a lógicas, intereses y significaciones culturales distintas. Pero una y otra vez las culturas indígenas han reconstruido una relación en la expresan su voluntad de que los significados originarios sean instaurados en el nuevo territorio, reconociendo en él las señales que indican las cualidades del mismo (Tovar, *ibíd.*).

Nayarit del 7mo. Cantón del Estado de Jalisco, y su estatuto como Estado Libre y Soberano, a partir de la promulgación de la Constitución Mexicana de 1917. Asimismo, Gutiérrez Contreras (2001) y Enrique Valencia (2012), logran hacer valiosas aportaciones en relación a la historia de los pueblos wixaritari, su ‘reducción’ y nunca bien lograda conquista. Cabe también mencionar las aportaciones de recientes investigaciones que han surgido a partir de las manifestaciones socio políticas de los propios grupos indígenas de El Nayarit con respecto a la invasión de sus territorios¹⁷; en este sentido, Paul M. Liffman, a través del Colegio de Michoacán, aborda temas relacionados con la territorialidad wixárika con respecto al espacio nacional, dando cuenta de los movimientos de reivindicación de los pueblos huicholes del Occidente de México.

En la consolidada tradición antropológica y etnográfica de los pueblos de El Gran Nayar, es posible rastrear también un *corpus* de narraciones mitológicas recopiladas por una serie de etnólogos que a partir del siglo XIX incursionaron a distintos puntos de México en la búsqueda de documentar *otras* “realidades”, consideradas incluso hasta hace muy poco tiempo, como espacios donde persistía un estadio ‘primitivo’ de las sociedades humanas. Muestra de ello, son las aportaciones que León Diguët (1991 y 1992) hizo durante la segunda mitad del s. XIX a la documentación lingüística y mitológica de los pueblos coracholanos tanto en la documentación como en sus trabajos de fotografía antropológica, así como también los acercamientos que Theodor Konrad Preuss (1982 y 1998) realizó a principios del siglo XX, a pesar de las dificultades que han representado tanto la transcripción, traducción e interpretación de sus trabajos; no obstante, nos interesa particularmente esta aproximación debido a las relaciones subyacentes entre las teorías de la religión y la magia de Preuss y las concepciones humboldtianas propiamente dichas.

También, son fundamentales para nuestra investigación, las aproximaciones del etnógrafo noruego Carl Lumholtz (2012 [1901]) y de otros que siguieron sus pasos

¹⁷ La memoria colectiva da cohesión como pueblo así como continuidad entre generaciones pasadas que habitaban un determinado territorio y las generaciones presentes que viven éste (o que aunque no vivan en el mismo territorio, lo tienen como referente simbólico). De igual forma, la memoria colectiva informa los pronósticos que las personas tienen para el futuro (Ituarte Lima, 2003 y 2003a).

como los norteamericanos Robert M. Zingg (1982) y Phil C. Weigand (1992); y más recientemente los trabajos de del austriaco Johannes Neurath (2008 y 2013), cuyas aportaciones a través de un enfoque etnográfico comparativo dio luz a nuevas relaciones y desafíos en la comprensión de las culturas nativas del Occidente de México, especialmente en cuanto a las mitologías de los pueblos wixaritari se refiere.

Más recientemente se recuperan las aportaciones que Alfredo López Austin hace al estudio de la mitología de los pueblos mesoamericanos. Asimismo algunos relatos de la mitología wixárika respecto al gran diluvio recopilados por Love y Larson (1999); una recopilación de relatos bilingües wixárika-español por Santos *Motoapohua* (Eco de la montaña) de la Torre de Santiago y de Elizabeth Foch (2006), los aportes de las investigaciones realizadas por Chamorro Escalante (2007) y más recientemente algunas narraciones mitológica del sur de Durango recopilados por Medina Miranda (2012).

Si bien a partir de la primera mitad del siglo XX en México se cuenta, además, con una consolidada tradición etnolingüística gracias a las aportaciones de la escuela de Chicago. Principalmente reunidas en los estudios sobre Lingüística Indoamericana ejecutados por Boas, Sapir, Whorf, Swadesh y Pike¹⁸, y que sin duda representan serias contribuciones al acercamiento y comprensión de la estructura y funciones de las lenguas indígenas del país; en un sentido estricto, son pocas las aproximaciones y aportaciones que se logran respecto a las narrativas mitológicas, que siguen siendo, incluso hoy en día, de interés exclusivo de etnólogos y etnohistoriadores.

Es igualmente importante mencionar que en momentos más recientes, se han logrado consolidar algunos proyectos en reconocidas universidades del Occidente de México, específicamente en el Departamento de Lenguas y Literaturas Indígenas y Lingüística Aplicada, en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, donde un grupo de investigadores encabezado por Iturrioz Leza, se ha encargado de indagar, entre otras cosas, las cuestiones relacionadas a la retórica del discurso, las funciones del lenguaje en las lenguas y

¹⁸ Consultar: Garvin y Lastra (1974), *cf. infra*, p. 85, nota 89.

literaturas del Jalisco, cuestiones de procesos identitarios en la cultura wixárika además algunas incipientes aproximaciones a la simbólica y mitología del arte nierika. Asimismo desde la Universidad Autónoma de Nayarit, a través del Fondo de los Pueblos Indígenas de México, donde se han reunido, sobre todo, fuentes históricas; y desde el centro del país, ya sea a través del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas de México o del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, donde se han hecho aportaciones respecto al análisis lingüísticos a partir de aspectos de morfosintaxis, comunicativos y orientados a la formación de profesores especializado en didáctica de lenguas, en el primer caso; además de la documentación lingüística y algunas aproximaciones a través de la clasificación y relaciones de parentesco de las lenguas indoamericanas, en el caso segundo.

A nuestra consideración, es sumamente necesario partir de las propias narrativas mitológicas wixaritari de la *Creación del mundo* (Benítez Sánchez, 1992 [1976]; cf. Negrin, J., 1975), y *La semilla del mundo*¹⁹ (Benítez Sánchez, 2002), expresadas por *Yucauye Kukame*, 'Caminante Silencioso', en el arte nierika²⁰, así como las

¹⁹ Cuyas dimensiones son de 7 x 3.40 m., es una pieza de grandes proporciones (20 metros cuadrados, 18 kilos de estambre de 68 colores y varios kilos de cera de abeja), "porque también el mundo es grande, y los dioses que hicieron el mundo son muy grandes, porque tienen poderes, tienen energías. Yo lo entendí así y lo hice con tanto sacrificio, con tanto ánimo, para dar a conocer un estudio de los dioses antepasados. "Somos pocos que hacemos las obras de una historia. Me acuerdo de lo que me daban consejos mis papases, y ahora doy a conocer al pueblo, al mundo. No nomás aquí, sino en el mundo", explica Benítez Sánchez a propósito de su obra, (Ibarra y Carrillo Armenta, 2005).

²⁰ Estos trabajos son parte de una trilogía sobre la conformación de los tres mundos constituida por: *La semilla del mundo*, *La creación del mundo* y *El cuerpo del mundo*. "La semilla del mundo narra cómo vino creándose esta semilla. Son los consejos de nuestros tatarabuelos, abuelos, papás y mamás, que vienen de un alma, un corazón ('iyari) y el pensamiento", explica José Benítez Sánchez. La semilla del mundo es el primer mundo, representa el origen, el surgimiento en *Tsuutia*, que es donde vivieron nuestros abuelos. El segundo mundo nos explica la creación y el nacimiento de todo aquello que nos rodea, representa la llegada de *Watakame* al desierto de *Aromanaka* (Cerro Gordo), desde donde comienza su obra creadora. *Watakame* se crió peregrino junto al sol, al venado, al fuego, la mujer tierra, la mujer agua, la mujer viento y la mujer maíz, y como tal anduvo recorriendo los distintos lugares que habitan en el segundo mundo, apagando los cerros y dando vida. La entrada de *Watakame* comienza en *Wirikuta* y continúa su recorrido creando el mundo; en cada retablo de los que conforman el gran mural se narran sus andanzas. Cuatro son los lugares sagrados de acuerdo con José Benítez: San Andrés Cohamiata, San Miguel Huaixtita, Santa Catarina y San Sebastián Teponahuatlán. En medio de estos cuatro puntos se encuentra el corazón de la sierra, el corazón del mundo, punto que coincide con el imponente cañón de Bolaños de la zona Norte, reserva ecológica en la que se encuentra la segunda mayor riqueza en materia de biodiversidad de Jalisco. Recuperado de:

interpretaciones que de algunas tablas de estambre hace Gabriela Olmos (2012). Además de los cantos medicinales sagrados expresados por Guadalupe de la Cruz Ríos, *Uxama*, recopilados por Edmond Faubert y J. Guadalupe Gurrola (c. 1995), en sus trabajos etnográficos al interior de comunidades indígenas del Noroeste de México²¹; asimismo, los cantos ceremoniales de Hilario López de la Cruz, cantador huichol (2006) y las investigaciones y recopilaciones que José María Castro Simental ha realizado con los pueblos coracholanos de El Nayarit. Pues a partir de estos materiales, nos es posible tener un acercamiento a los mitos desde la voz de sus propios *Mara'akate*²², es decir, los cantadores y sabios curanderos de la cultura wixárika.

Al principio se trataba de trabajos artesanales sencillos que semejaban a las tablas votivas que se usan en los rituales huicholes, pero, hacia finales de la década de los 1960 este género experimentó un gran auge y se elaboraron cuadros cada vez más grandes y complejos. El estilo psicodélico de las tablas, inspirado en visiones de peyote, tuvo un enorme éxito internacional. Los protagonistas de este *boom* de los cuadros de estambre fueron Ramón Medina Silva, *Tutukila* Carrillo, Juan Ríos Martínez, Guadalupe González Ríos y José Benítez Sánchez (Neurath, 2009: 30).

Como puede observarse, la lengua y cultura wixárika, más allá de estar bajo constantemente amenaza, pueden considerarse en procesos de decidida vitalidad y expansión (Conferencia sobre revitalización de las lenguas indígenas de México, (Ciudad de México, México, 2014), CIESAS; cf. Conti, Guerrero, Santos, (eds.) 2012: 7-8). Debido ante todo, a una constante lucha por permanecer en un mundo de

<http://casahidalgocunorteudg.blogspot.mx/2009/07/fallecio-el-artista-huichol-jose.html>, domingo, 19 de junio de 2016.

²¹ Véase, Fontana, Faubert, Burns y Spicer, (1977). Asimismo, escúchese: Faubert, Edmond, (c. 1995), *Ushama* [Uxama].

²² Por eso los wixaritari, particularmente los *ma'arakate* o cantadores, en las ceremonias hablan del respeto y del amor a la tierra y la naturaleza en un dialogo permanente y constante con los dioses del interior de la tierra. Nuestros ancianos, guardianes de nuestra historia, nos enseñan las antiguas rutas del sol y de los astros para saber criar a nuestros hijos y transmitirles este conocimiento sagrado. Sobre este conocimiento se enfoca la presente obra, para transmitirlo y conservarlo, así como lo han hecho incontables generaciones de wixaritari (López de la Torre, *ibíd.*).

sucesivas y frecuentes transformaciones que han obligado a sus miembros a repensarse desde lo propio, sin que esto impida apropiarse de elementos culturales ajenos, que han venido a enriquecerlos en múltiples formas. Asimismo, esto les ha permitido asumir una responsabilidad ética²³ basada en una conciencia histórica continuamente renovada y revitalizada a partir de las narrativas mitológicas presentes en las representaciones simbólicas de las ceremonias iniciáticas, a través de discursos o consejas educativas que forman parte importante de la tradición oral, las manifestaciones artísticas, visuales y plásticas, y una consolidada tradición imaginaria contenida en un complejo sistema simbólico presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Es así pues, como a través de la interpretación simbólica y una aproximación *hermenéutica doblemente reflexiva* (Dietz, 2012), nos es posible identificar las múltiples interdependencias culturales que han permitido la permanencia de la lengua y la cultura wixárika, específicamente, aquellas que se refieren a la supervivencia de las narrativas mitológicas en tanto mitos vigentes, primigenios y contemporáneos, puesto que se manifiestan con una excepcional vitalidad en distintos espacios y forman parte integral en la educación de los sujetos sociales de acuerdo a los imperativos éticos y los valores que hacen de sus actitudes y acciones, modelos de comportamiento ejemplar.

²³ Vivimos, pues, en una sociedad en transición. Ésta es quizá una de las grandes novedades de la historia: ahora somos conscientes de vivir en la transición a un tipo de sociedad distinto, y eso nos impone mayores responsabilidades, porque tenemos la capacidad de encauzar los cambios de una o de otra manera. Pero a diferencia de otros grandes cambios históricos, de la revolución industrial por ejemplo, los que ahora vivimos afectan prácticamente a todo el mundo. Por ejemplo, un indígena de la sierra de Oaxaca en México puede estar sembrando maíz transgénico sin saberlo, sin ni siquiera saber qué es eso, y sin tener los elementos para juzgar sus posibles ventajas y riesgos (Olivé, s.f., s.l., recuperados del Seminario 'Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural', como parte del Diplomado 'Patrimonio biocultural y propiedad intelectual de los pueblos indígenas', 2014).

C). Justificación

El presente trabajo es pertinente y necesario ya que es urgente contribuir con proyectos de investigación que coadyuven a la *explicación de las problemáticas educativas del contexto rural indígena de México, con base en conocimientos de los factores lingüísticos, políticos y culturales presentes en ella* (Plan de estudios LEI/UPN, '90). Así como también *analizar, estudiar, comprender, producir y sistematizar* conocimientos culturales propios *para la aportación y reconocimiento de la educación de los pueblos indígenas* y su vindicación (Plan de estudios LEI/UPN, '11). Esto también obedece al reclamo de los ancianos que han visto cómo desde la incursión de la educación oficial en las comunidades wixaritari, así como de la presencia de los diferentes programas de gobierno, al no tomar en cuenta la realidad y la historia de la propia cultura indígena se ha propiciado que la palabra de los ancianos se vea relegada u olvidada (López de la Torre, 2006: 11-14).

Es necesario aclarar desde este punto que la presente investigación no está encaminada a abordar la educación wixárika desde el punto de vista de los procesos educativos escolarizados propiamente dichos, sino desde el punto de vista de la socialización lingüística y de los procesos *endo* y *exo* culturales, en la búsqueda de reivindicar las prácticas educativas establecidas socioculturalmente por la comunidad como auténticas pautas que modelan el carácter y la personalidad de los niños, jóvenes y adultos wixaritari desde su infancia temprana. No obstante, consideramos de suma valía las aportaciones que la etnografía educativa ha realizados a través de la escuela comunitaria, a propósito de la documentación y estudio de los procesos socioeducativos no escolarizados, cuyo sistema no traza profundamente las fronteras que dividen el territorio de la escuela respecto a la comunidad, sino que por el contrario, las desdibuja y permite una dialéctica sencilla, en donde los miembros de la comunidad forman parte activa, a la vez que la escuela comunitaria logra

trascender sus barreras para retomar los conocimientos y prácticas socioculturales y lingüísticas, en un afán de reconciliarlos con los aprendizajes escolares²⁴.

Desde el punto de vista del análisis de la *modernas formas de violencia simbólica*, propuesta por Félix Patzi (1999), la educación escolarizada proporcionada por el Estado, representa una estructura jerarquizada y simbólicamente diseñada para garantizar la perpetuación del poder en manos de una cultura dominante y la consecuente reproducción de su sistema de valores; así, la escuela se convierte en una institución que propicia la *etnofagia estatal* (Patzi, 1999: 537)²⁵.

Aunado a esto, de acuerdo a las aportaciones que se han realizado desde la etnografía escolar, la escuela como institución estatal propicia una serie de procesos de discontinuidad cultural²⁶ y un alto déficit cultural e identitario²⁷ (Hymes 1993; Ogbu, 1993 [1981], 1982, 1994)²⁸; aunado a una indefensión aprendida²⁹ (Woolfolk,

²⁴ Respecto a los proyectos educativos alternativos contruidos desde el interior de las comunidades wixaritari, se recomienda ampliamente consultar: Corona Berkin, Sarah (2009). Un venado en busca de una escuela, en Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2009). Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, UPN/CoNaCyT/PyV, México (*aff.* Corona Berkin, Sarah. Un venado que tiene una escuela y busca una biblioteca); asimismo, Corona Berkin, Sara (2012). Libros para los wixaritari. Una historia de integración, exclusión y emancipación. U de G; y finalmente Olivares, Roberto, 2009, *Tatusti Maxakwaxi*, Experiencias ejemplares en Educación Indígena (Video documental), Ojo de agua comunicación, Oaxaca, México.

²⁵ Cf. *infra.*, pp. 98 y 101.

²⁶ En términos sencillos y desde nuestras concepciones, la discontinuidad cultural es el proceso psicosocial que atraviesa un sujeto cuando sus estructuras y representaciones socioculturales se ven aminoradas o desplazadas por un sistema de mayor poder, generalmente impuesto por los procesos educativos escolarizados (cf. Hymes 1993; Ogbu, 1993 [1981], 1982, 1994; Gallimore y Goldenberg, 2002). El modelo de Ogbu (1981, 1982, 1994) antes señalado es uno de los intentos más comprensivos y ambiciosos. El 'marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela' (*home-school continuity-discontinuity*) o 'desajuste familia-escuela' (*home-school mismatch*) es otra de las propuestas importantes que viene desarrollándose, generando investigación empírica y controversias teóricas durante los últimos veinte años. A pesar de esto, [...] este marco no ha recibido un tratamiento sistemático, ni se ha incorporado al trabajo de investigación-aplicación [...] de modo significativo (cf: Lacasa 1997) (Poveda, 2001, 17, artículo 31. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G17_31David_Poveda.html, 20 de marzo de 2016). Cf. *infra*, p. 98, nota 101.

²⁷ Aunque consideramos que la identidad no se pierde, sino que se transforma, el déficit cultural e identitario, más que usarlo en un sentido peyorativo o con un sesgo racista, como lo tuvo en los años sesenta, utilizamos este término para designar el detrimento que sufren los vínculos y procesos de pertenencia e identificación con un grupo y en consecuencia, el desplazamiento de un sistema de valores propios por otros, que son ajenos al sujeto, que ponen en menoscabo los sentidos de etnicidad, adscripción y pertenencia, elementos fundamentales de la identidad (cf. Hymes 1993; Ogbu, 1993 [1981], 1982, 1994; Gallimore y Goldenberg, 2002, 36: 45-56).

²⁸ Cf. *infra*, p., 98-101.

2006) y una expulsión encubierta³⁰ (Ferreiro y Teberosky, 1979), en los alumnos pertenecientes a sistemas culturales diferenciados, pues impone un único pensamiento parametral (Zemelman, 1992) considerado universal, que establece la estructura y funcionamiento de un sistema que tiende a homogenizar, ya a partir de políticas educativas asimilacionistas, ya a partir de las diversas caras del incorporacionismo, a todas aquellas culturas consideradas 'primitivas' o 'subalternas', respecto a la cultura mayoritaria y dominante, que tiende a devorar a las que se encuentran en considerables desventajas en cuanto a la participación y ejercicio del poder, controlado hegemónicamente. En cambio, la educación que se basa en procesos de socialización lingüística y *endoculturación*, además de estar sustentados en la lengua y cultura primeras -de acuerdo a la legislación y políticas educativas vigentes, al menos expresadas en el discurso-, no descarta ni relega los conocimientos, saberes y prácticas culturales considerados ancestrales y primigenios, a través de los cuales la cultura wixárika ha logrado permanecer y perpetuarse desde tiempos inmemoriales³¹.

En este sentido, ante la inconmensurabilidad de proyectos educativos estatales, y su consecuente ineficacia, consideramos de vital importancia para nuestra investigación el concepto de *Soberanía pedagógica* (Cogno y Casevecchie, 2015: 349), que alude al derecho basado en la autonomía y autodeterminación de las comunidades para establecer las instancias propias, en la constitución de sus

²⁹ Woolfolk, lo define como *la expectativa, basada en experiencias previas de falta de control, de que todos los esfuerzos conducirán inevitablemente al fracaso* (Woolfolk, 2006: 125 y 371). Cf. *infra*, pp. 98 y 101.

³⁰ Ferreiro y Teberosky, al enfrentarse al concepto de deserción y expulsión escolar, como consecuencia del fracaso escolar de los sujetos, prefieren hablar en términos de *expulsión encubierta*, como parte de un mecanismo sistemático que justifica la expulsión escolar haciendo responsables a los sujetos de sus propios fracasos, y hace omisión de las incapacidades ya del cuerpo docente, ya del propio sistema escolarizado, para atender cada caso y resolver las problemáticas entorno a cada circunstancia específica (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979). Cf. *infra*, pp. 98 y 101.

³¹ Estos saberes son sagrados; están vinculados al territorio y son soporte de las identidades. De ellos se desprenden conocimientos en todos los órdenes del saber humano. Cuando se aborda la relación que los pueblos indígenas tienen con su territorio y la manera como construyen, usan y aplican sus saberes, se elabora un discurso en el que las identidades o las culturas constituyen el centro del análisis. Pero se desvinculan las reflexiones sobre los efectos cotidianos que la vigencia de estos saberes tienen para sus portadores, cuando entran en contacto con las culturas mestizas (Tovar, *ibíd.*).

concepciones y modelos educativos, en la búsqueda de la emancipación respecto a la hegemonía del conocimiento y del poder económico y político, propio del Estado. Este acercamiento proporcionado por la etnografía y la antropología social y educativa, nos parece, especialmente valioso, porque nos permite atender los derechos de la niñez indígena, por un lado; y por otro, reiterar la demanda de los pueblos originarios, en la lucha por la reivindicación de sus derechos de autonomía y autodeterminación, así como el derecho de construir sus propias instituciones en el ejercicio legal, en la defensa territorial, el derecho a una educación en lengua materna a partir de esquemas o parámetros educativos propios y pertinentes a su cultura y cosmovisión³².

Así pues, las narraciones mitológicas cobran especial importancia dentro de los procesos educativos socioculturales no escolarizados, debido a que dichos relatos representan modelos ejemplares de comportamiento fundamentados en imperativos éticos que son aprendidos en espacios rituales, verbalizaciones o dramatizaciones del mito, ya sea a través del canto, de la caracterización simbólica a modo de socio drama o juego, la relación de relatos épicos con fines didácticos moralizantes, la representación simbólica del arte *nierika*³³, o bien a través de la recopilación de la tradición oral en textos escritos alfabéticamente. Todas estas prácticas son, en gran medida, ajenas a las propiamente escolarizadas, pues generalmente se llevan a cabo en espacios y momentos rituales y sagrados, incluso en las prácticas

³² La cosmovisión incluye aquello que las personas dan por sentado acerca de las relaciones sociales así como lo que asumen respecto al medio natural. Cada cultura incluyendo la occidental, cuentan con cosmovisión, una forma culturalmente informada de ver y entender el mundo. La cosmovisión está formada por diferentes elementos incluyendo aquellos vinculados con el mundo natural. El reconocer la cosmovisión de los pueblos originarios, no quiere decir que éstos sean unidades aisladas de otras culturas, ni que los límites del colectivo sean rígidos e impenetrables. La cosmovisión de los pueblos también está nutrida del contacto con otras culturas y tradiciones (Ituarte Lima, *ibíd.*).

³³ “Estamos en el segundo mundo, en el estómago del mundo, porque es un cuerpo. Por ejemplo, de la cintura para abajo es el primer mundo, de la cintura hacia el cuello es el segundo, esto [la cabeza] es el cielo, nuestra cabeza y pensamientos. Nosotros representamos el cuerpo del mundo y entonces por eso caminamos: el mundo también camina. Estamos adentro del estómago, pero no sabemos a qué parte vamos. Esto es una idea, un pensamiento de los dioses, lo que hicieron, de lo que estamos hechos nosotros. Así, al llegar al segundo mundo, se descubrió la Tierra, la Tierra fue blanda, la Tierra fue lodo. Nuestra madre, la diosa *Tatei Nakawé* (nuestra madre crecimiento), esa fue la que inició a *Watácame*, el primer hombre del mundo. Ellos trajeron la semilla para poderlo sembrar en el segundo mundo”, explica Benítez Sánchez, (Ibarra y Carrillo Armenta, 2005).

cotidianas. La educación escolarizada, por su parte, propicia el laicismo instituido constitucionalmente, lo que deja fuera de los procesos educativos considerados 'formales' las prácticas socioculturales que desde el punto de vista del cientificismo pertenecen al orden de las subjetividades, como pueden ser prácticas cotidianas que reflejan una cosmovisión³⁴ expresada en la espiritualidad, es decir, en un modo muy particular de situarse en un mundo donde se vive, sobre todo, religiosamente.

La educación que se lleva a cabo mediante los procesos de socialización lingüística y cultural tiene la ventaja de orientar a los niños en la conciencia del ser, es decir, a partir de estas prácticas simbólicas y su apropiación, los niños aprenden a ser wixaritari, a ser ellos mismos, a conocerse desde lo propio sin que esto impida la incorporación de elementos culturales ajenos; así como también aprenden a compartir sobre el principio de la colaboración, la reciprocidad y la complementariedad, imperativos éticos constantes en las narrativas mitológicas. En este sentido, las narraciones mitológicas forman parte fundamental en las pautas de crianza de los niños pertenecientes a los pueblos indígenas vivos de América y de alrededor del mundo.

Es precisamente este carácter propio de la etnografía de los procesos socioeducativos, lo que nos permite un *estar en el mundo*, que nos posibilita observar y registrar, a través de datos y descripciones, las *variaciones en los modelos culturales de las sociedades, y su significación para la comprensión de los procesos sociales*. En el caso de las pautas educativas de crianza en los niños wixaritari, nos permite dilucidar los significados de las acciones humanas en tanto modelos de comportamiento normativo y ejemplar; así como dar seguimiento y sentido a explicaciones verbales a través de las cuales se socializan los conocimientos ancestrales y toma sentido el aparato axiológico, mediante diversos

³⁴ La cosmovisión también incluye los ejes centrales de la cultura los cuales pueden girar en torno alguna planta, animal o cultivo en particular y referir a un territorio definido. En cuanto al vínculo de los indígenas con su territorio, en el marco de su cosmovisión, es algo que se vive en lo cotidiano, no necesariamente escrito, donde la tierra al vincularla con el hombre es también un lugar espiritual (Stavenhagen, 2001). La base de la cosmovisión entonces no es producto de la especulación sino de las relaciones prácticas y cotidianas influenciadas por una tradición que guía el actuar humano en la sociedad y en relación con la naturaleza (López-Austin, 1994) (Ituarte Lima, *ibíd.*).

relatos, caracterizaciones, representaciones escénicas, *mitotes* y rituales propios de la cosmovisión wixárika³⁵, es decir, atendiendo *al conjunto ordenado de formas de entender y vivir en el mundo* (Ituarte-Lima, 2003).

Según Benítez Sánchez, los wixaritari se distinguen por elementos que caracterizan su cultura, su forma ancestral de vida, su organización comunitaria y sistema de gobierno, su pensamiento mágico religioso, sus ceremonias y el concepto de territorio o la “Madre Tierra” considerado como un todo sagrado. La vida cotidiana de los wixaritari está basada en una permanente comunicación entre el mundo sagrado de sus dioses y el mundo cotidiano. Nada de lo que se sucede en la comunidad puede estar fuera del contexto de comunicación con las esencias de vida. Los encargados de mantener esta comunicación son los *ma’arakate* quienes a través del tiempo y la preparación física y espiritual establecen este vínculo con que se resguarda el equilibrio entre ambos mundos.

Para cerrar este apartado, es necesario aclarar también que cuando hacemos alusión a las *metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, nos estamos refiriendo a un proceso etnográfico de investigación sociocultural dialógico y documentado, que implica dejar atrás los viejos paradigmas de la investigación científica y los modelos parametrales universales, en la búsqueda de lograr un acercamiento y comprensión fidedigna de las realidades diferenciadas investigadas, ya en el campo de la antropología, la lingüística aplicada, o bien en la etnografía de los procesos socioeducativos.

³⁵ **La semilla del mundo** representa el origen de los tres mundos de acuerdo a la cosmovisión wixárika: *El primero mundo* es en el que los dioses crearon el mundo, ahí vivían nuestros antepasados y quedaron los templos de Haramara (madre lluvia), cuando la diosa *Iwakame* o *Nakawé* (mujer anciana) salió del primer mundo y cayó boca arriba haciendo que de su boca brotara la vida en forma de agua inundándolo todo. *El segundo mundo* fue originado por *Watákame*, quien elaboró una canoa y viajó en ella para esparcir la semilla de la vida y hacer nacer todo en este mundo. Lo que *Watákame* echó a la canoa sirve para entenderse con los dioses del primer mundo y de ahí también salió la vida representada por medio de una golondrina, la luna, el hacha, la pluma, el venado, las estrellas, la casa, el machete, el abuelo fuego y otras cosas. *El tercer mundo* fue creado por *Weerika*, nuestra Joven Madre, el Águila, y es a donde nos dirigimos cuando morimos y desde donde ella no cesa de vigilarnos (Benítez Sánchez, [sic.], 1992).

El mito vivo y sus funciones, *proemio*

A lo largo de una prolongada tradición de investigaciones respecto al mito, constantemente se alude a las funciones arquetípica y modélica. También a la función retórica del discurso mítico, a la función constantemente renovadora de su reescritura y reinterpretación perpetuas. Además, se hace referencia a las funciones que cumplen el tiempo y el espacio en el relato mítico, que básicamente remiten a la instauración de una verdad primigenia y original, al instante y al momento presente. Asimismo, una de las funciones principales del mito es su carácter revelador de una verdad fundadora.

Nos proponemos establecer claramente en nuestro texto, cuáles son las funciones educativa, por un lado, e iniciática, por otro, de las narraciones mitológicas en el arte y cultura wixaritari³⁶. Ya desde las aproximaciones antropológicas tempranas, se alude al carácter iniciático y modélico del mito, por ejemplo, en algunas de las sociedades ‘aborígenes’ de Oceanía. Asimismo, consideramos que las concepciones de los mitos, en tanto estructuras del pensamiento humano, les otorga un carácter social a su naturaleza, así como también un carácter lúdico, en cuanto a la representación y transformación simbólica de la realidad; y encubridor, por el carácter polimorfo del símbolo y las múltiples significaciones a las que nos remite³⁷.

³⁶ El grupo de los iniciantes, los jicareros, son el conjunto de los antepasados que todavía no se convierten en deidades. La experiencia colectiva les permite adquirir [nierika] “don de ver”, y transformarse en sus propios antepasados deificados. También les permite descubrir la transparencia y la luz, características que confieren al mundo su geometría. De esta manera, las personas iniciadas forman parte de una red teleológica, de una estructura secreta. El mito de los ancestros no es cosa del pasado; es más bien un acontecimiento que siempre sucede por primera vez. En el rito de iniciación encontramos una paradoja de este tipo: los lugares sagrados se visitan para obtener nierika, “el don de ver”; sin embargo, el iniciante debe poseer —antes de acercarse a dichos lugares— *nierika*, que también significa “escudo frontal”, para protegerse de los peligros que existen en ellos (Neurath, 2005, núm. 75).

³⁷ Estas representaciones simbólicas, escénicas y colectivas, representan la ruta de los dioses en su primera peregrinación, pues señalan el camino que deben seguir los hombres en su búsqueda y encuentro con las divinidades: “Es en el desierto de *Wirikuta* donde están los dioses, donde se quedaron desde que salieron del primer mundo. Nosotros somos los que vamos siguiendo el camino para conocer el poder de los dioses: dónde están, cómo viven, qué comen, qué piden ¿Piden o no piden? ¿Qué hicieron del mundo? Está el agua, está la tierra, está el viento, está el mundo y están los

A propósito del carácter modélico, en el 2006, se publica en Caracas, *Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela: Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao*. Un colosal trabajo coordinado por Emanuele Amodio, que a través de un consolidado equipo de investigadores, profundiza en las pautas educativas y de crianza propias de los pueblos amazónicos del Orinoco, en Venezuela. Estas investigaciones, nos aportan perspectivas metodológicas y maneras amables de acercarnos a las concepciones de la niñez de estos pueblos y sus respectivas pautas de crianza; así como también nos permite revalorar y reivindicar, en sus justas dimensiones, las expresiones educativas de los pueblos amazónicos nativos.

Estos aspectos de análisis, que dicho sea de paso, no abordaremos a profundidad en la presente investigación, *van desde la gestación y el embarazo, hasta el fin de la infancia; atravesando por el alumbramiento y postparto; las etapas del desarrollo infantil; los cuidados corporales; la alimentación; los juegos y los juguetes; las enfermedades y curación; y los procesos educativos*³⁸. Dentro de estas pautas de crianza los conceptos de socialización lingüística y cultural, asignación de roles y división de trabajo³⁹; estatus, interacción y contexto social, participación y colaboración, entre otros, son de suma importancia, ya que a partir de la comunicación y la interacción entre niños, así como también entre niños y adultos expertos, sobre todo en procesos educativos endogámicos -como pueden ser los rituales del nacimiento, del fin de la infancia y el inicio de la edad adulta o los rituales de la siembra o de la muerte-, se da la consolidación del carácter, la construcción de la identidad⁴⁰, el sentido de pertenencia⁴¹ y la visión e interacción con el mundo en

dioses. ¿Cómo caminan los dioses?, ¿a pie o dando vuelta?”, refiere Benítez Sánchez, (Ibarra y Carrillo Armenta, *ibíd.*).

³⁸ Véase, Amodio (2005).

³⁹ El trabajo es colectivo y obligatorio, y se realiza en beneficio de la comunidad. Se considera como la fuerza transformadora del ser humano, que permite crear vínculos familiares y comunitarios, relacionarse con la naturaleza, transformarla y rendirle culto (Obregón, 2010:45). La autoridad se ejerce mediante el servicio gratuito y las decisiones se toman en la asamblea, mediante consenso (Jablonska Zaborowska, 2015: 238).

⁴⁰ La identidad étnica es el vínculo de identificación de múltiples pertenencias, por lo general jerarquizadas, de un individuo con respecto a uno o varios grupos cultural, social e históricamente diferenciados; y que se afirma al confrontarse con alteridad. La identidad es un constructo inacabado, pues no es esencial sino que sufre transformaciones que coadyuvan al sujeto a construir

tanto representación social (Berger y Luckmann, 2006; Ruth Paradise, 2006; Rossana Podesta, 2007; Lourdes de León Pasquel y Suzanne Ganskins, 2009).

Para Eliade, el mito es *un modelo* (representación simbólica, social e intersubjetiva) *ejemplar* (arquetípico, prototípico, didáctico y moral) *de toda actividad humana significativa* (en tanto prácticas y representaciones sociales que dan direccionalidad y sentido): *alimentación* (qué comemos, cómo lo cocinamos, cómo lo comemos), *sexualidad* (género, rol, orientación, identidad), *trabajo*⁴² (roles sociales del trabajo de acuerdo al sexo y al género, en tanto constructos sociales), *educación* (pautas de crianzas y educativas, juguetes y juegos, modelos de comportamiento ejemplar, es decir, lo que una sociedad considera digno y honroso de sus miembros; concepto de bien y de virtud, solidaridad, comunalidad⁴³, bien vivir, resistencia, insumisión, autonomía y autodeterminación). *A partir de tal modelo* (ejemplo), *el hombre* (y la mujer, el ser humano), *“en sus gestos cotidianos* (prácticas, palabras, huellas, signos, arte, rituales, símbolos, etc.) *imitará* (y emulará) *a los dioses, repetirá*

imaginariamente una autopercepción y un autoconcepto con respecto a los *otros* y a los *mismos*, que le demandan mantener un vínculo estrecho con el grupo, es decir, el grupo cultural ejerce una influencia sobre el individuo al cual demanda para la colectividad sociopolítica en virtud de la perpetuación de la cultura propia (Bartolomé, 1997: 7).

⁴¹ La *membrecía* en una entidad social, considera los criterios que definen una clase social como extrínsecos a los individuos que la componen; en cambio, los criterios que definen la *pertenencia* a una casta o raza, son considerados como intrínsecos a los individuos y son adquiridos por nacimiento. [...] Es decir, los criterios que definen la *membrecía* a un grupo étnico son extrínsecos al individuo e intrínseco al grupo, lo que quiere decir que, individualmente es posible pasar de un grupo étnico a otro, siempre y cuando se renuncie a la pertenencia al grupo original y se aprenda la tradición cultural del grupo al que se quiere adscribir (Díaz-Couder, Ernesto, 2000: 126).

⁴² Dependiendo de las culturas, se generan usos que reflejan las concepciones de relación con el territorio: hay sitios para sembrar, pescar, cazar, buscar materias primas o recolectar frutos; lugares o animales que no deben ser tocados, otros que pueden cazarse pero que su carne no puede ser comercializada. En todas estas formas de organización y uso del territorio se fundamenta un sistema de regulaciones que ordenan el comportamiento de las personas, y que sustentan sistema de organización social, económica y de toma de decisiones con autoridades, jerarquías y mecanismos para tomar decisiones (Tovar, *ibíd.*).

⁴³ La vida india se da en un territorio concreto, entendible, propio y apropiado simbólicamente, un territorio natural sacralizado, compuesto por gentes, naturaleza y fuerzas sobrenaturales que interactúan en él y cuyas relaciones están mediadas ritualmente y están fundadas y explicadas en mitos y otras narraciones. Este territorio es el ámbito de la comunidad, compuesta por familias interrelacionadas mediante lazos rituales y que construyen en la vida comunitaria a partir de la reciprocidad como regla [...] y la participación, manifestada en tres tipos de actividad: el trabajo, el poder y la fiesta, todos ellos de carácter comunal, organizados en función de lograr objetivos colectivos (Maldonado, citado por Jablonska Zaborowska, 2015: 237).

(reproducirá, representará, reflejará) *sus acciones* (actos, prácticas, hazañas, cualidades y virtudes), *se identificará* (se comparará, se asemejará, se igualará e incluso los tratará de desafiar y superar) *con ellos*” (Eliade, citado por Beristáin, 2000: 335).

Para Joseph Campbell, la mitología, cumple así, cuatro funciones principales⁴⁴ para las sociedades humanas. Considera que si los mitos existen para cumplir sus funciones vitales en nuestro mundo moderno, deben transformarse y evolucionar continuamente debido a que las mitologías más antiguas, sin transformar, simplemente no tienen en cuenta las realidades de la vida contemporánea, en particular con respecto a las cambiantes realidades cosmológicas y sociológicas de cada nueva era (Campbell, 1992 [1959]: 673-689, v. IV).

En este mismo orden de ideas y en cuanto a los factores que influyen en la consolidación del rol de género que un sujeto interioriza a partir de modelos socialmente construidos, se encuentran su(s) socialización(es) primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 2006). Asimismo, dicho rol de género tiene suma importancia en la construcción del autoconcepto y en la manera en que la *alteridad* regula social

⁴⁴ En la **función metafísica** se despierta un sentido de asombro ante el misterio del ser. Según Campbell, los misterios absolutos de la vida no pueden ser capturados directamente en palabras o imágenes. Los mitos son *declaraciones del ser* (Campbell, J., 1969, The Function of Myth, en Lectures II.1.1 (conferencia impartida en The Esalen Institute, agosto, 1969); y la experiencia de este misterio sólo se puede obtener a través de una participación en rituales míticos o de la contemplación de símbolos míticos que señalan más allá de sí mismos. *Los símbolos mitológicos tocan y estimulan centros de vida más allá del alcance de la razón y la coacción... La primera función de la mitología es conciliar la conciencia de vigilia al mysterium tremendum et fascinans de este universo tal como es* (Campbell, Joseph, 1992 [1959]: 4, v. IV). La **función cosmológica**, explica la forma del universo. El mito también funciona como una *proto-ciencia*, proporcionando al mundo observable (físico) un acuerdo con los significados metafísicos y psicológicos prestados por las otras funciones de la mitología. Campbell observó que el dilema moderno entre ciencia y religión en los asuntos de verdad es en realidad entre la ciencia del mundo antiguo y la de hoy. La **función sociológica**, se cumple al validar y apoyar el orden social existente. Las sociedades antiguas tenían que ajustarse a un orden social existente para sobrevivir. Esto se debe a que evolucionaron *bajo presión* de necesidades mucho más intensas que las que se encuentran en nuestro mundo moderno. La mitología confirmó ese orden y lo hizo cumplir reflejándolo en las historias mismas, describiendo a menudo cómo llegó el orden de la intervención divina. La **función psicológica**, es así, la guía del individuo a través de las etapas de la vida. Cuando una persona pasa por la vida encuentra muchos desafíos psicológicos. El mito puede servir como una guía para el paso exitoso a través de las etapas de la vida. Por ejemplo, las culturas más antiguas utilizan los ritos de paso como una prueba adolescente a la etapa adulta. Más tarde, una mitología viva enseñará a la misma persona a abandonar las posesiones materiales y los proyectos terrenales cuando se disponga a morir (Campbell, 1992: 689).

y culturalmente las conductas del sujeto, mediante la creación de normas, leyes, instituciones y códigos simbólicos, proporcionan cohesión e identificación; y determinan, en gran medida, tanto el rol como el estatus de un individuo dentro de un grupo étnico⁴⁵. De manera muy tentativa podemos definir *rol* como '*un conjunto de convenciones, conductas, derechos y obligaciones que se esperan sean cumplidas por un individuo dentro un grupo*' (RAE). No obstante dicho conjunto de principios convencionales están determinados desde el momento de nuestra socialización primera, en el sentido de que todo individuo nace en lo dado, en lo previamente establecido o determinado, al interior del grupo social en donde está adscripto.

El proceso ontológico por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La *socialización primaria* es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en un miembro de la sociedad. La *socialización secundaria* es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckmann, 2006: 164).

De esta manera, ninguno elige libremente la cultura, la familia o la sociedad en donde nace, ni siquiera su nombre; así, el primer contacto que un individuo tenga con la realidad desde el nacimiento en un núcleo familiar⁴⁶, determinará la primera

⁴⁵ Grupo vs. categoría, atiende al hecho de que las entidades sociales tales como raza, casta, estamento, clase etnia, etc., difieren de manera significativa en cuanto a sus capacidades de movilización colectiva. Sí, aunque raza tiene en común con casta el ser estratos de estatus y estar definidas por criterios intrínsecos, las castas actúan como grupo corporado autoconsciente, en tanto que raza designa categoría social analítica discernibles para el observador. (...) La noción de *grupo étnico* contrasta en esta dimensión con la noción de estamento. Ambas nociones participan al mismo tiempo de la cualidad de ser estratos de estatus y de clase o económicos, y en ambos casos los criterios son extrínsecos al individuo e intrínsecos al grupo. Los estamentos designan categorías analíticas, los grupos étnicos constituyen entidades sociales autoconscientes con gran capacidad de movilización social (Díaz-Couder, 2000: 126-127).

⁴⁶ Las relaciones a nivel familiar, interfamiliar e intercomunitario tienen a ambas (reciprocidad y participación) como sus características básicas, a partir de las cuales se construye lo colectivo en los tres niveles mediante el trabajo: trabajo en el ejercicio de poder; trabajo en la vida económica, trabajo en la cimentación festiva y ritual de la identidad (Maldonado, 2002: 1, citado por Jablonska Zaborowska, *ibíd.*).

imagen del 'mundo real' que tendrá, lo cual podrá matizarse a través de otras socializaciones secundarias, pero la idea primigenia de lo que es real, verdadero, bello, inmoral o socialmente incorrecto, se definirá desde la serie de valores y conductas que la célula social, denominada familia, inculque a sus nuevos miembros. Es pues, dentro del núcleo familiar -considerándose éste como la unidad social por antonomasia, desde el punto de vista durkheniano-, donde se asignará también un rol de género, concebido respecto al sexo al que se esté asignando determinado papel. Es necesaria aclarar que si bien podemos considerar el sexo como un elemento natural e inherente a los individuos, la manera en cómo se comprende este, además de la asignación de un rol y estatus social, serán construidos simbólicamente e intersubjetivamente, de acuerdo a la cultura y sociedad a la que se pertenezca.

Podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de "roles", estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. Existe cierto justificativo para una definición tan restringida, pero con eso no se ha dicho todo. La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de "roles", lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional (Berger y Luckmann, 2006: 173).

En términos generales, existen rasgos comunes en las sociedades que dan evidencia de que la asignación del rol dentro de un grupo societal está directamente relacionado con la división social del trabajo, la distribución del conocimiento y la iniciación a la edad adulta mediante un ritual de paso o tránsito a la vida sexual activa, llevado regularmente durante la socialización secundaria (*cf.* Berger y Luckmann, 2006: 172).

No obstante, la asignación social del rol género dentro de un grupo, se establece inicialmente dentro de la familia, aunque se consolide y reconozca colectivamente durante las socializaciones secundarias. Así, dentro de las sociedades wixaritari del

antiguo Nayarit, si bien los niños y niñas transcurren de la infancia a la juventud mediante la llamada *ceremonia del tambor* a los seis años, la asignación y apropiación de un rol de género está ligada a las cuestiones de la educación en el trabajo a favor de la *societa*, desde la infancia temprana; lo cual implica necesariamente que cierto tipo de trabajo esté asignado a un rol de género determinado desde la familia, lo que no impide que en muchos grupos humanos pueda existir un intercambio de roles, como lo es el caso de los grupos nativos amazónicos del Orinoco, mencionados líneas arriba.

La importancia que tienen los procesos de socialización primaria y secundaria, así como también los llamados procesos de endoculturación, reside en que son de utilidad vital en el estudio, análisis, descripción y entendimiento de los procesos identitarios, donde el parentesco constituye el recurso básico para el establecimiento y desarrollo de los vínculos políticos⁴⁷ en los grupos sociales diferenciados, específicamente en el ámbito de los pueblos originarios, también llamados indoamericanos. Sobre todo, para lograr entender cómo son los procesos de internalización y construcción de la realidad a nivel social, en su dimensión simbólica, sin dejar de atender el cómo se llega a consolidar la noción que de uno mismo se tiene frente a los otros, la manera en que el autoconcepto se define y cómo se llegan a reforzar lazos de identificación y pertenencia a 'los mismo' frente a 'los otros', es decir, ante la alteridad.

En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que otros significantes lo consideran. Éste no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el individuo se identifica con sus otros significantes, resulta, por así decirlo, la

⁴⁷ Bartolomé, Miguel A., 2006: 41.

particularización en la vida individual de la dialéctica general de la sociedad (Berger y Luckmann, 2006: 165-166).

Un grupo humano está socialmente organizado cuando se han generado cierto número de convencionalismos capaces de regular las conductas mediante la creación de normas, leyes y códigos que toman sentido en la realidad cotidiana. También es bien sabido que los grupos socialmente constituidos están cohesionados por una serie de rasgos distintivos, socioculturalmente hablando, y que esta cohesión se reafirma cuando los miembros de un grupo demandan para sí a los propios miembros de la 'tribu' y estigmatizan o castigan a todo aquel que rompa con el patrón de conducta socialmente establecido. *Estatus*⁴⁸, por su parte, se refiere al *rango de prestigio que un individuo tiene dentro de la organización social, ya sea de manera adscripta, asignada o adquirida* (RAE; cf. Díaz-Couder, 2000).

El rol de género y el *estatus* social son cuestiones inseparables para algunas sociedades matriarcales o matrilineales, sin embargo, esta relación dependerá de los valores culturales que cada sociedad haya establecido, los cuales, nunca son estáticos, sino que están en constante transformación, dependiendo de las movilizaciones sociales, cambios en la organización socio económica, migración y transformaciones de carácter histórico y político. Podríamos afirmar a partir de lo antes mencionado que el rol de género es asignado y en ocasiones autoasignado, autoconstruido. Mientras que el estatus bien puede ser considerado como adquirido, asignado o heredado. El primero se internaliza durante la infancia primera, mientras que el segundo generalmente se adquiere en la edad adulta, durante las socializaciones secundarias posteriores. Aquel lo llevamos toda la vida, mientras que este es susceptible de ser denegado o perdido.

⁴⁸ Se basa en criterios culturalmente específicos para el otorgamiento diferenciado de privilegios y prestigio. La membrecía a los estratos de estatus (casta, raza), el *status* está determinado por los atributos personales del individuo (Díaz-Couder, 2000: 124-125); cf. Guízar Vázquez, vol. 2, Número 2, Mayo-Agosto 2007).

En cuanto a la naturaleza de las representaciones sociales e imaginarias⁴⁹, consideramos también indispensable asociar la función del mito con la socialización e intercambio de saberes ancestrales. Lo que nos coloca también en la necesidad de acercarnos a los procesos dialógicos *trans* e *inter* generacionales, asociados al habla, pero sobre todo a la escucha⁵⁰; a través de los cuales se cristaliza el intercambio de saberes colectivos, conocimientos tradicionales y en múltiples, nuevas y posibles reapropiaciones e innovaciones sociales⁵¹ (Muchavisoy, 1997; Argueta Villamar, 2011 y 2012). La socialización e intercambio de saberes, se lleva a cabo en lugares y momentos específicos, y gracias a la intervención de sujetos que juegan el papel de guías, que dirigen a las generaciones más jóvenes a la perpetuación de la cultura.

Jamioy Muchavisoy (1997), considera los saberes indígenas como patrimonio de la humanidad, pues forman parte del patrimonio comunitario de los grupos, pueblos o comunidades, donde la vida cotidiana se lleva a cabo y se forjan los mecanismos de la identidad étnica y cultural⁵², pues es en las prácticas comunitarias donde se da

⁴⁹ Para Tovar, de las relaciones espirituales con el territorio se derivan las representaciones que los pueblos indígenas se hacen de sí mismos, de los otros y de su relación con el *Cosmos*. Se busca con ello resaltar la complejidad de la problemática que implica la definición de los regímenes de propiedad intelectual, considerando las concepciones propias de cada una de las identidades que conviven en los territorios de los estados del Continente (Tovar, *ibíd.*).

⁵⁰ En este sentido, en *Aprender a escuchar* (2008), Lenkersdorf, nos aclara su noción de lenguaje asumiendo que las lenguas se componen de dos realidades, el hablar y el escuchar (Lenkersdorf, 2008: 12). Es posible identificar que en los patrones de la cultura dominante, el hablar o el decir, así como el ver, tienen un carácter primordial y prioritario, a menudo, le damos la superioridad al hablar sobre el escuchar. Éste es el caso de las lenguas de occidente que desconocen las lenguas de los pueblos originarios, tampoco las aprenden (Lenkersdorf, 2008: 43); sin embargo, en los *procesos de socialización lingüística y cultural* de los pueblos mayas tojolabales, por ejemplo, la noción de escuchar, va más allá de la concepción del sentido del oído como mero estímulo biológico, que tiene una función receptiva que vincula el fenómeno del habla con la decodificación del mensaje de manera cognitiva o racionalmente (Lenkersdorf, *ibíd.*).

⁵¹ El concepto de “innovación” tampoco tiene un significado único, pero la tendencia dominante es a entenderlo en un sentido economicista y empresarial, de acuerdo con el cual el beneficio que se deriva de las innovaciones se reduce a uno económico para determinados grupos que invierten en su desarrollo (Olivé, *ibíd.*).

⁵² Podemos afirmar que las identidades étnicas se conforman a través de la construcción simbólica que mediante un complejo proceso dinámico, incorpora elementos socioculturales e históricos que un sujeto interioriza y objetiva en su interaccionismo cotidiano. Además podemos considerar que la identidad étnica está conformada por elementos simbólicos cuya función es la regulación de la sociedad y la cultura en la búsqueda de dar sentido a lo que llamamos real. Asimismo, es posible

la génesis de la identidad⁵³ y la diversidad, como producto del trabajo colectivo y colaborativo. Los conocimientos y saberes, se transmiten, según Jamioy, a las nuevas generaciones mediante las tradiciones orales y el legado cultural de los sabedores⁵⁴, que son los padres, abuelos, tíos y ancianos de las comunidades, portadores de la sabiduría ancestral. La comunidad está comprometida así, a crear un pacto, una especie de compromiso social que garantice la perpetuación de la cultura y evite la etnofagia estatal⁵⁵, la muerte, la extinción y el olvido.

Desde nuestro punto de vista la noción de estatus en las sociedades indoamericanas está vinculada con la idea de *respeto*, como queda asentado en el *Huehuetlatolli*, ya sea ante lo divino, lo político, lo social, lo económico y lo cultural como factor determinante en la generación, resguardo y transmisión de conocimientos. En este sentido, se promueve en sus niños, modelos ejemplares, de respeto, donde el silencio, la escucha, la atención y la observación, forjan una astucia y un espíritu perspicaz, y la suspicacia suficiente para tomarlo todo con discreción, disimulo y desconfianza. El saber de los pueblos, es un saber dinámico que se recrea a diario en los actitudes, hechos y circunstancias del ser humano en

analizar la cultura como un gran constructo o hipertexto y la identidad se relaciona con la cultura de acuerdo a los elementos externos que componen y determinan las relaciones e interacciones sociales, por ejemplo, a través de los aparatos ideológicos del Estado, que vienen a modelar la identidad del individuo y su ideología (Bartolomé, 1997: 7).

⁵³ Véase, Grieshaber y Cannella (2005).

⁵⁴ Se enseña mediante la demostración y el ejemplo. Se dice poco y se muestra en el hacer aquello que los niños y jóvenes deben aprender. Así, puede decirse que en la tradición oral y en los procesos y actividades de producción y para la reproducción social y cultural se encuentran condensados los saberes comunitarios. El intercambio de saberes y tecnología entre los pueblos indígenas se realiza a partir de la apropiación, a partir de la observación y del trueque. En general los artesanos o poseedores de saberes instrumentales comparten de buen grado sus habilidades con otros. Igualmente, no es mal visto imitar un producto hecho por un innovador, si bien este último recibe el reconocimiento social cuando la innovación es trascendente (Tovar, *ibíd.*).

⁵⁵ Proponemos retomar el término *etnofilia*, al que Bartolomé, Gutiérrez Martínez e incluso Maalouf, recurren como parte fundamental de una visión intercultural en donde el respeto y la búsqueda de la dignidad humana en la comprensión de la alteridad son parte imprescindible de las concepciones de la cultura, útiles por demás si se pretende, en buena medida, alejarse de los esencialismos y etnocentrismos, o peor aún, radicalismos innecesarios y de todo dañinos, que finalmente pueden convertirnos en sociópatas y suicidas en potencia (Bartolomé, 1997; Maalouf 1998; Gutiérrez Martínez y Balslev, 2008).

su relación con lo divino, la naturaleza⁵⁶, con la familia, la comunidad y la sociedad en general. Las artes y ciencia de los sabios; los juegos y juguetes con que se divierten los niños de acuerdo a sus roles socialmente construidos y asignados según su sexo; los oficios como la agricultura, la pesca, la recolección de frutos, la hechicería y magia, la caza del venado; los ritos vinculados a la medicina tradicional, a los ciclos agrícolas anuales, al sol y las estrellas, a la sacralidad de la siembra, la cosecha y las bendiciones que trae consigo el compartir las abundancias de los frutos que nos da la tierra.

A través de la palabra correcta, de la suavidad de la palabra en las exhortaciones a los niños, se emiten recomendaciones de padres a hijos, de abuelos a nietos, entre hermanos, para cuidarse y orientarse mutuamente, de acuerdo a la vocación e interés que cada uno haya demostrado. Así, se consolida una relación de compañerismo y de acompañamiento, en donde cada comunidad establece la relación entre la conducta de los aprendientes y los sabedores, los conocimientos tradicionales de cada pueblo indígena, en sus experiencias vividas, y si encuentran concordancia entre ellos, les brindan la mayor confianza y respeto.

Argueta Villamar (2012) propone reivindicar los saberes comunitarios a la categoría de conocimiento⁵⁷. Si bien reconoce que existe un antagonismo entre los conocimientos tradicionales y científicos, coincide con las concepciones de Boaventura de Sousa Santos, que propone superar esta brecha, a partir de una ecología de saberes, donde sean revaloradas y reivindicadas las prácticas y formas de vida propias, sobre un pluralismo epistémico y un marco conceptual, ético-

⁵⁶ “Nosotros somos parte de la tierra y la tierra es parte de nosotros. Las flores que aroman en el aire son nuestras hermanas; los desfiladeros, los pastizales húmedos, los animales -como el venado y el águila- forman un todo único” (López de la Torre, *ibíd.*).

⁵⁷ Los conocimientos son patrimonio de todos, en la medida en que los servicios que se derivan del dominio de un saber sagrado no se pueden negar ni condicionar. Tampoco pueden ser usados caprichosamente, o favorecer a unos y no a otros. El portador de estos saberes recibe el respeto y, en algunos casos, la veneración; pero a la vez, está sujeto al control social que se deriva del uso ético que se hace de esos saberes y del recto comportamiento de quien los detenta. El prestigio comunitario es el elemento central que permite apreciar la valoración que las comunidades conceden a los especialistas comunitarios, muchos de los cuales son considerados, en realidad, representantes de los entes sagrados, o intermediarios entre las personas y la divinidad (Tovar, *ibíd.*).

jurídico, que busque la reivindicación de los derechos culturales, sociales, económicos y políticos de los pueblos (cf. de Sousa Santos, 2014). Reconoce el conocimiento tradicional⁵⁸ como genuino y verdadero

(...) por su carácter colectivo, comunitario, no pueden ser apropiados de forma individual al menos por las personas iniciadas, es traspasado de generación en generación, el titular de la sucesión es toda la comunidad, es oral, cambia en el tiempo según la necesidades que enfrenta la comunidad, se rige por normas propias de cada grupo étnico, no se conoce su origen es ancestral, puede ser nuevo, son resultado de la observación de la realidad y la experiencia directa. (Argueta Villamar, 2012: 9).

El conocimiento científico o racional⁵⁹, por su parte, *legítima una forma de dominio económico y político en la cual se da una particular manera de apropiación de los medios de producción, de intercambio de las mercancías y de ejercicio del poder político y de organización de la administración*” (Habermas, citado por Argueta Villamar, 2012)⁶⁰.

El derecho que se crea para estos fines presupone un individuo abstracto, así como criterios de justicia que se conciben como únicos y universales. La racionalidad también se considera universal, lo cual supone que todos los individuos comparten criterios idénticos para evaluar el carácter racional de sus

⁵⁸ Véase especialmente, Ituarte Lima (2004: 351).

⁵⁹ Olivé, destaca el desplazamiento de los conocimientos científico-tecnológicos hacia un lugar central como medios de producción, como insumos en los llamados “sistemas de innovación”. Los resultados de tales sistemas consisten en productos, procesos, formas de organización o servicios, que son aplicados para resolver problemas y para obtener beneficios para algún grupo humano. Los resultados de tales sistemas consisten en productos, procesos, formas de organización o servicios, que son aplicados para resolver problemas y para obtener beneficios para algún grupo humano (Olivé, *ibíd.*).

⁶⁰ Pero en cualquier caso, las transformaciones señaladas han tenido como consecuencia que en la sociedad occidental las personas altamente calificadas en cuanto a sus habilidades para participar en los sistemas de innovación y con un elevado nivel de conocimientos científicos y tecnológicos, han adquirido un agregado valor económico en los sistemas de producción, de modo que los procesos económicos tienden a la explotación de esas habilidades y conocimientos, mientras que la explotación de mano de obra barata y de recursos naturales ha pasado a segundo plano como generadores de riqueza dentro de los sistemas dominantes en la economía global (Olivé, *ibíd.*).

creencias y acciones, guiadas por supuestos valores estrictamente epistémicos (Argueta Villamar, 2012: 30).

Esta confrontación de dos concepciones diferenciadas de conocimiento, nos permite identificar problemas de naturaleza epistemológica, por un lado, y ético políticos por otro:

Los primeros nos sitúan ante la idea de la inexistencia de un racionalismo absoluto, sino ante una diversidad de formas racionales que nos conduce a una concepción pluralista del conocimiento, a partir del reconocimiento de una pluralidad epistémica, ética y jurídica; asimismo, nos situamos ante el reconocimiento de un patrimonio biocultural⁶¹ como producto de *la experiencia milenaria del México profundo* (cf. Bonfil Batalla, 1991: 127).

Los segundos nos sitúan ante las condiciones de justicia e innovación⁶² que los propios pueblos han generado en su defensa, pues tienden a combatir la opresión y el sometimiento a través de redes sociales comunitarias integradas, vinculadas, asimismo con una serie de campos y disciplinas del conocimiento social que respaldan muchas de las inquietudes de las comunidades en la búsqueda de soluciones antes las problemáticas más apremiantes, como pueden ser la expropiación⁶³ y el despojo⁶⁴, no sólo de la riqueza de sus territorio⁶⁵, sino el

⁶¹ Todos estos recursos son parte del patrimonio de los pueblos, los cuales tienen dimensiones tanto tangibles como intangibles. El término de patrimonio tangible e intangible son utilizados en los debates de propiedad intelectual. La distinción entre propiedad tangible e intangible constituye un elemento central en el derecho de inspiración occidental como veremos en la siguiente unidad. El origen de la palabra tangible significa aquello que se puede tocarse (Ituarte-Lima, 2003 y 2003a).

⁶² Desde otro punto de vista, la innovación puede entenderse como la capacidad de generar conocimientos y de aplicarlos mediante acciones que transformen a la sociedad y su entorno, generando un cambio en artefactos, sistemas o procesos, que permiten la resolución de problemas de acuerdo con valores y fines consensados entre los diversos sectores de la sociedad que están involucrados y que son afectados por el problema en cuestión, digamos un problema de salud, de alimentación, o ambiental (Olivé, *ibíd.*).

⁶³ Los recursos de los territorios indígenas están constantemente sometidos a proyectos de diagnóstico o bio prospección. Se confrontan dos maneras de comprender la relación de las personas con la naturaleza, y entran en contradicción regulaciones de carácter jurídico diferentes. Frente a los preceptos constitucionales y las legislaciones que se derivan de ellos, los pueblos indígenas oponen concepciones de derechos y obligaciones de uso y disfrute del territorio y de los recursos contenidos en él que no han sido nunca considerados en la discusión de tales leyes (Tovar, *ibíd.*).

desplazamiento de sus lenguas, culturas y la consiguiente aniquilación de sus formas ancestrales de vida, en tanto representaciones míticas, simbólicas y sociales⁶⁶.

En este sentido, la educación indígena en México y en América Latina, ha tenido que afrontar las principales problemáticas en el ámbito de la educación de los pueblos nativos, además de las principales demandas y metas que coadyuvan a la reivindicación y la autodeterminación de los pueblos indoamericanos en el diseño, planificación y propósitos de la educación que quieren para sus pueblos, hijos y sus futuras generaciones.

Es así como Mosonyi y Rengifo, Natalio Hernández y Bonfil Batalla (1983) desde tres puntos de vista distintos, nos permiten complementar una realidad tan compleja como lo es la realidad del indígena en América Latina y entender en gran medida el por qué la gran mayoría de los proyectos encaminados a la educación de dichos pueblos, no se ha afianzado, salvo en algunos casos recientes en donde ciertas

⁶⁴ [...] al mismo tiempo que se ha bloqueado la posibilidad de desarrollar tales sistemas, existe un asedio y franco despojo de los recursos naturales que se encuentran en territorios sobre los que los pueblos indígenas tienen derechos (si no jurídicamente reconocidos, sí derechos éticamente justificables). Igualmente dramática ha venido siendo la exclusión de las decisiones efectivas acerca de cuándo y cómo explotar esos recursos naturales. Por otra parte, como es de sobra dolorosamente conocido, los países ricos en biodiversidad y cultura pero en una situación tecnológica y económica desfavorable se ven obligados a exportar su mano de obra en condiciones indignas para las personas. [...] Con fundamento en esta noción es posible defender la necesidad de establecer mecanismos sociales de distribución de bienes que aseguren el acceso a los recursos materiales por parte de los pueblos en sus territorios tradicionales de manera que garanticen la satisfacción de las necesidades básicas de sus miembros, el desarrollo de sus planes de vida, así como de mecanismos que, en su caso, compensen o asignen diferencialmente recursos a favor de los pueblos o de las culturas que están en el lado desventajoso de las desigualdades sociales. (Olivé, *ibíd.*).

⁶⁵ El hábitat inmediato comunitario se sitúa física, económica, social y políticamente en un territorio humanizado que no existe como espacio indiferenciado u homogéneo, sino como lugares que tienen una cualidad propia, sea sagrada o utilitaria. [...] Los usos y significados del territorio están demarcados históricamente. Sin embargo, hay definiciones del territorio y de su uso que forma parte de los mandatos que fueron establecidos en el Origen, para el inicio de la vida y del mundo (Tovar, *ibíd.*).

⁶⁶ Puede encontrarse una multiplicidad de formas de humanizar el territorio, en dependencia de la manera como cada cultura indígena ha demarcado simbólicamente el espacio. Desde los conjuntos monumentales para uso ceremonial y de observación del cielo de las culturas de Mesoamérica, hasta los sistemas de configuración y apropiación del territorio de los habitantes de la selva amazónica mediante la identificación de sitios sagrados o malignos, pasando por los montículos o Ruedas de la Medicina del Norte del Continente o la elaboración de las líneas de Nasca, el espacio es simbolizado de forma tal que se transforma en el soporte material y espiritual de quienes viven en él (Tovar, *ibíd.*).

propuestas psicopedagógicas innovadoras, han dado respuestas a necesidades concretas e inmediatas, de regiones particularmente específicas de México y el resto de América.

Mosonyi y Rengifo a través de un análisis meticuloso de lo que es la propuesta Intercultural Bilingüe en Venezuela, durante la década de los ochenta, nos permite no sólo entender lo que se estaba dando en este país en materia educativa indígena, sino que a través de una visión más continental, logra darnos una idea clara de cuáles eran las principales propuestas de esta década en el resto de América Latina, a través de los principios, fundamentos y finalidades, la cual se reflejaba en el resto del continente, cual si los países fueran una especie de vasos comunicantes, cuyo contenido común era y sigue siendo, la realidad multicultural, multilingüística y las problemáticas que pudieran resultar de ello, característica esencial de los pueblos indoamericanos (Mosonyi y Rengifo, 1983).

Natalio Hernández, como miembro activo y combativo que lucha por los derechos y la reivindicación de los pueblos indígenas en México, a través de su perspectiva desde la pertenencia, nos trasmite desde el interior de los pueblos indígenas, específicamente del náhuatl, cuál es el sentir de un pueblo devastado por el colonialismo y la subordinación por siglos. Hernández, si bien a través de un discurso más bien idealista y en ocasiones poético, parece añorar el esplendor y la gloria de un pueblo que ha logrado sobrevivir a los embates de la historia y la desigualdad sociopolítica en México, comunica desde un punto de vista más emocional cuál es el sentir y el deseo de tomar el control de la educación que permita un retorno al esplendor antiguo, caracterizado por la enseñanza de valores tradicionales como la solidaridad, el respeto y la enseñanza a través de la oralidad (Hernández, 1983).

Bonfil Batalla, por su parte, analiza la cultura desde dos puntos de vista específicos, desde *lo propio* y desde *lo ajeno*, además de que involucra estos dos puntos de vista con algunas implicaciones en cuanto a la toma de decisiones de los elementos culturales que son la base en la cual se fundan la totalidad de los pueblos indoamericanos. Bonfil sostiene que el equilibrio cultural e identitario, por decirlo de

alguna manera, se pierde cuando los elementos culturales propios (materiales, organizativos, conocimientos, sistemas simbólicos y emotivos), son administrados a través de decisiones ajenas, lo que puede repercutir en dos maneras negativas de control de la cultura por agentes externos a los propios pueblos indoamericanos, convirtiendo a la cultura en una imposición o enajenación. Sin embargo, sostiene que si los propios miembros de las comunidades mantienen un control sobre los elementos culturales propios, las repercusiones serán más bien positivas y encaminadas al logro de una cultura autónoma con algunos elementos apropiados de culturas externas (Bonfil Batalla, 1983).

Desde nuestro punto de vista, una sociedad o grupo cultural y lingüísticamente diferenciado, no sólo tiene derecho a administrar los elementos materiales de su cultura, sino que este control abarca todo sistema simbólico, de valores y de organización comunitaria. Pero nos parece un error pensar en la cultura como un elemento autónomo y diferenciado del resto de los pueblos que no compartan las mismas características raciales y lingüística, sino que la cultura debe ser entendida como un concepto mucho más abarcador, que contiene en sí una serie de elementos sociales y humanos, que pueden variar según el contexto en donde las agrupaciones humanas se asientan y adquieren de dicho contexto desde elementos lingüísticos, gastronómicos, folklóricos (del inglés *folk*, «pueblo» y *lore*, «acervo», «saber» o «conocimiento»)⁶⁷ y simbólicos, etc.

Consideramos, así, que la cultura, contiene elementos materiales y abstractos, constituidos fundamentalmente de referentes simbólicos que nos ayudan a nombrar la realidad. El problema surge cuando a través de un sistema neocolonialista, una cultura que ha adquirido una categoría de potencia, impone sus decisiones sobre grupos sociales minoritarios en desventaja, o en un caso más cercano a través de organizaciones culturales, en tanto aparatos ideológicos, pretenden tomar las decisiones sobre el patrimonio histórico, cultural y lingüístico de los pueblos

⁶⁷ Tratando de superar las dificultades que nos conllevaría la utilización del este concepto, incluso las aproximaciones ingenuas o prejuiciadas, nos atenemos, pues, a la etimología del término.

indígenas, incluso a través de la educación, cuando la estructura propia de la educación escolar, se concibe, asimismo, como una estructura más del aparato ideológico del Estado (Althusser, 1989).

Es necesario deconstruir⁶⁸ los esquemas mentales que hemos adquirido a través de la historia de dominación económica y política de occidente en el resto del mundo y construir nuevas maneras de concebir la realidad y lo que somos después de la descolonización. De ser necesario, hacer una reducción fenomenológica⁶⁹ que contribuya a diferenciar la gran influencia y consecuencias de la colonización histórica y asumir la responsabilidad ética y el desafío político de concebirnos como culturas con una gran carga de colonialidad pero con el reto de construir nuestros propios esquemas y dejar de lado la enajenación, producto de las decisiones impuestas sobre una cultura ajena sobre otra. Para poder hablar de autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas, es necesario tener el control de la cultura material y la administración de los recursos naturales, los cuales son propiedad 'de la nación'.

En este punto, cabe mencionar que nuestra noción de *representación simbólica y social de la realidad*⁷⁰, adquiere sentido en Podesta (2007)⁷¹, quien profundiza en los aspectos históricos del concepto de representación social, vinculando la antropología, la sociología y la psicología. De donde se desprenden las nociones respecto a qué es una representación social e imaginaria de la realidad, en tanto constructo o representación. Asimismo, la necesidad de estudiar detalladamente el

⁶⁸ Sobre la *Decostrucción*, véase Derrida (1997: 23-27).

⁶⁹ Respecto a la Reducción Fenomenológica como método, véase Husserl, 1984 [1962]; asimismo, Husserl, 1986 [1942].

⁷⁰ Respecto a nuestra conceptualización de realidad, cf. *infra* Capítulo I, p. 45.

⁷¹ Sintetiza además las perspectivas de Serge Moscovici (Representaciones sociales como modelos y prácticas, categorías sociales e identidad, 1986); Pierre Bourdieu (Campo, habitus, capital cultural, estado incorporado y estado institucionalizado, 1996); Jean-Claude Abric (Prácticas sociales y representaciones, 1994); Gustav Johada (Psicología intercultural, el desarrollo socio-cognitivo y la historia de las ciencias sociales, 1998 y 1999); Denisse Jodelet (Fenómenos, concepto y teoría de la representación social, 1984); Émile Durkheim (Representación colectiva y conciencia social, 1898) y Lucien Lévy-Bruhl (Moral como la ciencia de las costumbres, reglas de comportamiento, contexto social, objetivación y necesidad, leyes naturales, 1922 y 1931); François Laplantine (desde la Etnografía, la Etnopsiquiatría y el Etnopsicoanálisis, 1989); y Gilberto Giménez (Cultura, Identidad y Cultura interiorizada, 1999), (Podesta, 2007).

cómo dichas representaciones sociales imaginarias e intersubjetivas, se llevan a cabo en la imaginación de los niños, al interior de sus procesos de socialización lingüística y cultural; además de las estructuras de las representaciones sociales y la clasificación de sus tipos; sus relaciones con la constitución de los procesos identitarios, además de los presentes retos para los estudios de las culturas no occidentales.

Estos párrafos tratan de reconciliar la función educativa de las narraciones mitológicas con la perspectiva teórica propia de las representaciones simbólicas y sociales, con la participación de los sujetos del patrimonio cultural a través de prácticas socioculturales. Podesta (2007), logra hacer un vínculo y equilibrio entre las premisas de la antropología y la psicología social; considera a la primera como un *psicología social de las culturas primitivas*, mientras que a la segunda como una *antropología del mundo contemporáneo*. Lo que nos lleva a cuestionarnos con mayor detenimiento en qué es una representación social, como se constituye y manifiesta; cuál es su clasificación, además de su permanencia o mutabilidad en los sistemas sociales; asimismo de qué manera impactan en el aprendizaje y la construcción del conocimiento en los niños.

En síntesis, nos referimos a representaciones sociales como un constituto de complejos contenidos que se refieren a las condiciones y contextos en el que surgen, a partir de la interacción en el mundo y los demás. Por tanto, *no hay una realidad con existencia objetiva para nosotros; no tenemos acceso a ella* (Moscovici, 1961, citado por Podesta, 2007). Asimismo consideramos importante comprender la importancia que tienen las representaciones sociales en los niños, debido a que las nuevas generaciones de niños se incorporan en el mundo, se insertan en esa comunidad que los acoge. Además, los niños, permiten la posibilidad de transformar lo que es extraño en familiar, hacer tangible lo que es ajeno (Podesta, 2007).

Para Jean-Claude Abric (citado por Podesta, 2007), las representaciones sociales constituyen un núcleo central que tiene un carácter normativo, donde tienen su fuentes, indisolublemente, las ideas de generación y asociaciones de las

representaciones sociales. Este núcleo, que nos evoca la idea de *núcleo duro* en López Austin (2001), es un regulador que es más flexible con los elementos más cercanos al centro, pues significan una defensa de las representaciones consolidadas en la sociedad; esta defensa se puede comparar con un dique cuya función principal es de contención ante las influencias extrañas provenientes del exterior, y permite así las transformaciones paulatinas, de las representaciones obsoletas, por llamarlas de alguna manera, en torno al núcleo normativo.

Asimismo, este centro, cumple una función de interface, en la medida que frena el impacto de las transformaciones brutales que provienen de afuera, y las procesa en transformaciones progresivas, más lentas, que al paso de las generaciones se concretan directas en el contexto; lo que permite, finalmente la transformación de las estructuras fosilizadas, en nuevas representaciones sociales, que se traduce en la generación de nuevos esquemas, a partir de los esquemas extraños o ajenos. (Podesta, 2007). Así se pueden identificar como en un juego centrípeto de fuerzas que giran en torno al núcleo central de carácter normativo, las *representaciones hegemónicas*, ubicadas en el centro; las *representaciones polémicas*, que giran en torno al núcleo; y las *representaciones emancipadoras o autónomas*, que estallan en polémicas, y que son finalmente las que transforman las viejas representaciones sociales en nuevas.

La importancia de las representaciones sociales, radica, para nosotros, en que a través de ellas se estructura y se expresa la identidad, a partir de estereotipos, categorías y prototipos, modelos normativos y estructuras represivas, que dan cuenta del universo material y social que rodea a los sujetos. Consecuentemente, la identidad⁷², es la perspectiva del producto histórico dinámico (Filogénesis y

⁷² La relación entre identidad cultural y organización sociopolítica se hace evidente en el concepto de *etnicidad* que surge como una concientización y activismo político de un grupo social y políticamente organizado con respecto a otros quieren imponer o al menos defender su visión y perspectiva del mundo. Aquí cabe mencionar que tanto la cultura como los complejos procesos de construcción identitarios están enmarcados en relaciones de poder; en ese sentido, tanto la etnicidad como las identidades étnicas, hacen referencia a aquellos grupos diferenciados que no han podido o querido integrarse a las estructuras políticas y económicas que la cultura occidental ha tratado de imponer al

Ontogénesis⁷³ y Microgénesis⁷⁴ (Vygotsky); Psicogénesis⁷⁵ y Sociogénesis⁷⁶ (Elias y de Piaget). Por lo que Gimeno Giménez propone analizar los componentes culturales básicos de la representación social que tiene de sí mismos los grupos étnicos, en contraposición con la cultura nacional mayoritaria y de carácter occidental (Giménez, citado por Podesta, 2007). Las identidades se afirman tanto individual como colectivamente ante los otros grupos diferenciados. Es decir, ante la alteridad la identidad es cambiante, transformable y para su construcción intervienen diversos factores sociales como la gerencia cultural las relaciones de poder y género (estatus, rol social, jerarquía), lo sagrado, la pertenencia⁷⁷ de grupo y la pertenencia simbólica

resto de los grupos, llamados etnias o contracultura en el sentido despectivo del término (Bartolomé, 1997; Maalouf 1998; Gutiérrez Martínez y Balslev, 2008).

⁷³ La primera hace referencia a la línea de desarrollo de la especie humana, mientras que la segunda se refiere a la historia personal del individuo "históricamente aprendida y socialmente condicionada" (Vygotsky, 1931, t. III).

⁷⁴ Se refiere a los cambios que se producen en la conducta como consecuencia de un proceso de aprendizaje o durante la resolución de una tarea. Los procesos microgenéticos están implicados en la formación y manifestación de un proceso psicológico determinado. Vygotsky diferenciaba entre dos tipos de microgénesis. El primer tipo hace referencia a la formación a corto plazo de un proceso psicológico determinado. Requiere observación de los intentos repetidos de los sujetos en la solución de una tarea determinada. Podemos pensar que este tipo de análisis es un estudio longitudinal a corto plazo. Vygotsky señala que al ignorar esta forma básica de transición genética, los estudios sobre el aprendizaje y los estudios experimentales dejan de lado la fuente de todos más interesante que poseen. El segundo tipo consiste en el descubrimiento de un acto individual perceptivo o conceptual, a menudo de una duración de milisegundos. Vygotsky utiliza este tipo de microgénesis para su explicación de las producciones del habla. Se interesaba por las transformaciones implicadas en el tránsito del pensamiento a la producción del habla. EL método genético de Vygotsky puede resumirse en 5 principios fundamentales: Los procesos psicológicos humanos deben estudiarse utilizando un análisis genético que examine los orígenes de estos procesos y las transformaciones que los conducen hasta su forma final. La génesis de los procesos psicológicos humanos implica cambios cualitativamente revolucionarios, así como cambios evolutivos. La progresión y los cambios genéticos se defienden en términos de instrumentos de mediación (herramientas y signos). Algunos ámbitos genéticos (filogénesis, historia sociocultural, ontogénesis y microgénesis) deben examinarse con el fin de elaborar una relación completa y cuidada del proceso mental humano. Las diferentes fuerzas del desarrollo, cada una con su juego de principios explicativos) (Vygotsky, *ibíd.*).

⁷⁵ Estudio del origen y desarrollo de los fenómenos mentales o de cualquier rasgo del comportamiento (RAE).

⁷⁶ Se denomina así al proceso por el que el hombre se desarrolla como tal a través de la sociedad. Evolución social o cultural. Dicho de otro modo, el hombre es un animal social por naturaleza. El hombre no es hombre sólo desde la filogénesis. La antropogénesis es sociogénesis (véase, Castorina, José Antonio, s. f.; asimismo, Vicarioli, s. f.).

⁷⁷ Diversas pertenencias étnicas pueden existir en el interior de un Estado Nación, pero es evidente que no buscan a la soberanía política sino la autonomía y autodeterminación cultural y el reconocimiento de las fronteras geográficas y simbólicas de sus territorios. Cabe aclarar también que como bien afirma Gutiérrez Martínez, tanto la conformación de las naciones y las etnias, no distan mucho unas de las otras, porque ambas buscan explícitamente hace referencia a la herencia histórico-

a un pasado común, la etnia⁷⁸, el genotipo, la sexualidad, la indumentaria, etc., pero sobre todo, elementos de organización sociopolítica (Bartolomé, 1997: 75).

Lo cual, representa un nuevo reto para el estudio de las culturas no occidentales, debido a que aún falta profundizar y documentar las relaciones entre cultura y representación social, los modos de expresión de dichas representaciones sociales, tanto del mundo sensible como invisible o espiritual⁷⁹; así como posibilitar las aproximaciones que se han hecho a través de la antropología, a partir de lo que se denomina componentes culturales básicos, los cuales son: los territorios ancestrales, los sistemas de parentesco, la complejidad religiosa y ritual, el lenguaje, dialecto, sociolecto; asimismo, la tradición de la memoria colectiva⁸⁰ (cf. Boas, 1964; Barth, 1976; Bobbio, 1989 [1985]; Florescano, 1997).

A lo que nosotros podemos agregar: sistema de valores axiológicos en los que se basan las buenas conductas, principios filosóficos que rigen la idea de ser humano; la religiosidad y normas morales que regulan las pulsiones del sujeto; la función del *arquetipo* en la consolidación de los modelos, estereotipo y prototipos del

mítica con fines de integración y cohesión social además de la defensa de la soberanía y el respeto frente a otras naciones (véase Gutiérrez y Balslev, 2008).

⁷⁸ Cuando hacemos referencia al término etnia y lo confrontamos con nación, es posible aclarar que históricamente las etnias se ha considerado una amenaza para el Estado nación homogeneizador. Además de que aún siguen siendo consideradas como subculturas; las etnias no buscan, como lo hace el aparato del Estado, la soberanía ni el control político y económico del poder, simplemente se limita a exigir sus derechos de autonomía y autodeterminación, control político económico de sus recursos y territorios (Bartolomé, 1997; Maalouf 1998; Gutiérrez Martínez y Balslev, 2008).

⁷⁹ Para Tovar, la relación espiritual que los pueblos indígenas tienen con su territorio [...] no excluye la relación material, sino que la jerarquiza y subordina (Tovar, *ibíd.*).

⁸⁰ No ha sido sino hasta la segunda mitad del siglo XX que las etnias al interior de los Estados nación han venido a formar parte fundamental en la reestructuración del orden económico político y social a nivel global; sin embargo, es sumamente necesario alejarse del etnocentrismo y de las identidades tribales extremistas en pro de la búsqueda y garantía de la concordia entre países, estado, naciones étnicamente diferenciadas. Finalmente, coincidimos con Maalouf y Gutiérrez Martínez en que los seres humanos pertenecientes a grupos diferenciados, debemos aprender a convivir respetuosamente con base en la etnofilia, es necesario pues, tener una actitud abierta para poder conocer y aceptar las diferencias culturales y en esa misma proporción será posible hacer que nuestras propias diferencias sean respetadas y reafirmada. Consideramos que no lograremos un verdadero diálogo intercultural hasta que no logremos, en mayor medida, desplazar nuestro etnocentrismo, lo cual resulta difícil cuando nuestras integridades y derechos fundamentales son pisoteados por otros, que alevosamente imponen, mediante la guerra y la violencia una concepción única del mundo, de lo que debemos hacer según percepciones relativistas totalmente ajenas a lo que somos en realidad (Bartolomé, 1997; Maalouf 1998; Gutiérrez Martínez y Balslev, 2008).

comportamiento ejemplar y deseable del sujeto social, dentro de los procesos de pautas educativas durante la crianza, la niñez y la iniciación a la edad adulta.

Los procesos educativos genuinos de los niños wixaritari, han sido incipientemente documentados por etnógrafos, antropólogos y muy someramente por etnolingüistas, pedagogos y expertos en educación indígena. En México, la educación indígena tiene un sesgo institucionalizado, que se ha cristalizado en las prácticas escolares debido a las luchas desde el indianismo, el indigenismo y el nuevo indigenismo, además por las exigencias constitucionales que conciben la educación, además de como un derecho, como un sistema escolarizado, gratuito, laico, además que obligatorio. Pero ese sesgo tiende a la homogeneización e incorporación de las comunidades nativas, a un modelo único y por demás decimonónico de nación; y a homologar los procesos de evaluación a través de pruebas estandarizadas, lejanas a los contextos socioculturales, lo que se aleja de una idea de educación situada en la práctica (Jean Lave, 1991). Todo esto, a pesar de que en los discursos constitucionales e institucionales (*cf.* Art. 2º, en Constitución de los Estados Unidos Mexicanos; entre otros documentos de la CDI, Conafe, Cgeib, Inali, SEP, Dgei, etc.), a través de la creación de supuestas políticas públicas que atiendan las demandas más apremiantes de las comunidades, que sin embargo, siguen siendo parte de las estadísticas que reflejan la marginación y el olvido en el que se las tiene. Sin embargo, nos basta visitar un par de comunidades coracholanas en el legendario Nayarit, para darnos cuenta que a pesar de la elocuencia del discurso de la política educativa, las condiciones de exclusión y pobreza de las escuelas preescolares y primarias en el medio rural indígena, son deplorables y hasta donde podemos percibir, ineficaces, ante los pactos y tratados firmados por el Estado Mexicano al interior (Pacto *Hauxa Manaka*) e internacionalmente (Unicef, OIT, etc.); así como antes los objetivos de la Oede y los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU.

No obstante, cuando hablamos de procesos educativos genuinos al interior de las pautas de crianza (socialización primera) de los niños indígenas wixaritari de El

Nayarit, no nos referimos a la educación escolar (socialización(es) segunda(s), única y exclusivamente, sino que aludimos sobre todo a los procesos educativos que se llevan a cabo en la socialización cultural y lingüística comunitaria; en la creación, participación, apropiación y reapropiación de espacios, cotidianos y rituales (casa, milpa, cuevas sagradas, ríos y arroyos, ojos de agua), donde confluyen las prácticas (peregrinaciones, ofrendas, celebraciones colectivas, roles sociales del trabajo) y los conocimientos culturales (historia, mitología, religión, justicia, orden y moral); asimismo, del patrimonio biocultural (Riqueza material, biodiversidad, herencia cultural, lengua, tradición, cosmovisión), del cual los sujetos sociales coparticipan y se reapropian constantemente.

Así, nos referiremos en adelante, en términos de *educaciones nativas* o *pautas educativas de crianza*, más que a educación indígena, pues lo consideramos más pertinente para los fines que persigue nuestra investigación. Pues nos sitúa, precisamente, más allá de los límites de la escuela, y nos permite entender la educación al interior de los pueblos nativos de Mesoamérica, como proceso sociocultural, como prácticas de crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, en procesos *inter* y *trans* generacionales, a cargo de los sabedores; y no meramente como la instrucción por medio de la acción docente, que se lleva a cabo al interior de fronteras limítrofes de la escuela respecto a la comunidad.

Nuestra concepción de la educación nativa al interior de los pueblos coracholanos, es pues, de carácter sociocultural, de acuerdo a los principios de Piaget, Vygotsky y Ausubel respecto a la Filogénesis, Ontogénesis y Microgénesis del conocimiento; asimismo, los conceptos de Psicogénesis y Sociogénesis heredados de Piaget y Elias. Debido, sobre todo, a la importancia de las prácticas socioculturales y la creación de instrumentos y herramientas socioculturales. Asimismo, podemos partir de las concepciones que nos ha legado John Dewey, respecto a la experiencia en las prácticas educativas; luego, podemos concebir la educación como proceso sociocultural, puesto que mantiene una relación íntima con los procesos de la experiencia real (Dewey, 2004 [1938]).

No podemos obviar el vínculo entre las nociones de representación imaginaria de la realidad, representaciones sociales y aprendizaje situado a través de la experiencia. Desde nuestra comprensión de las cosas, consideramos que la experiencia es el resultado de las interacciones sociales, a partir de las cuales, se llevan a cabo los procesos de filogénesis, ontogénesis y micro y socio génesis del conocimiento, mismas que son parte fundamental de lo que Vigotsky denomina procesos psicológicos superiores y aprendizaje significativo basado en la experiencia situada.

Según Dewey⁸¹, toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, misma que no se limita a ‘entrar’ simplemente en una persona. La experiencia *penetra en ella, ciertamente, pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito* (Dewey, 2004: 82). Para Dewey, nuestra inteligencia selecciona bajo ciertos criterios, las experiencias más significativas, para que vivan fructíferas y

⁸¹ John Dewey (1859-1952) llevó a cabo una comprensión muy diferente de la investigación científica y sus consecuencias para la vida y la sociedad. Los patrones de consulta, a partir de duda o problema y que se mueven a través del experimento de la resolución, no se limitan a situaciones cognitivamente problemáticas en las que “no sé qué pensar”. También se exhiben en situaciones moralmente problemáticas, en el que “no hacemos sabe qué hacer”. Esta última puede ser resuelto a través de la discriminación cuidadosa entre los extremos temporales de los cursos de acción y los fines como los objetivos de la aspiración moral. ; es decir, entre la deseada y la deseable. Somos justificados, Dewey pensaba, en la elección de aquellos extremos que amplían la gama de posibles realizaciones. [...] La estética de la experiencia es la que hace que cualquier experiencia de una experiencia. En la experiencia estética como, ejemplificada en los logros experienciales llamadas obras de arte, las continuidades de forma y materia y de la iniciación creativa y estética consumación se presentan directamente. La experiencia estética es tan consumatoria y un bien en sí. En la creación y el disfrute de una obra de arte, se gana nuevas perspectivas sobre la energía y para la búsqueda de todas las demás formas de experiencia. El sentido de la comunión generada por una obra de arte, dice Dewey, puede asumir una calidad definitivamente religiosa en lo que un intérprete se ha llamado “la religión de la experiencia compartida”. En la experiencia estética, así entendida, la naturaleza alcanza su culminación humana. Dewey también comprendió los religiosos de experiencia en términos de la adaptación de la naturaleza para fines humanos y serviciales la vida humana a aquellos aspectos que no se pueden cambiar. En una fe común (1934) describe la experiencia religiosa en como expresión de la más profunda y penetrante de alojamiento: fe como confianza básica, que puede sostener la visualización de ideales y el compromiso religioso de sus realizaciones. De hecho, Dewey sostiene, se puede usar el término Dios para expresar la relación activa del ideal para real. El sentido de pertenencia a un todo, dice en arte como experiencia (1934), es “La explicación de esa sensación de inteligibilidad y exquisita la claridad que tenemos en la presencia de un objeto experimentado con intensidad estética... que explica la religiosa sentimiento que acompaña intensa percepción estética. Estamos, por así decirlo, se introduce en un mundo más allá de este mundo que Sin embargo, es la realidad más profunda del mundo en el que vivir en la experiencia ordinaria. Somos llevados más allá de nosotros para encontrar a nosotros mismos” (Dewey, 1934: 195; tomado de: Martin, James Alfred, Jr., (1987 y 2005), en Jones, Lindsay, vol. I; pp. 44-53; la traducción del inglés es nuestra).

creadoramente en las experiencias subsiguientes, así, elementos como continuidad, hábito y dirección, además de interacción y situación, adquieren relevante sentido para nuestras concepciones sobre educación.

La filosofía de la experiencia, contiene, para Dewey, los principios de la continuidad de la experiencia; de las cuales es posible diferenciar aquellas experiencias antieducativas, de las que son potencialmente educativas. Las primeras, *engendran un embotamiento, pues restringen la posibilidad de tener una experiencia más rica en el futuro; asimismo generan habilidades automáticas, pues se estrecha el campo de la experiencia anterior*. Las experiencias antieducativas son *deleitables, pues provocan la formación de una actitud perezosa y negligente. Si bien las experiencias antieducativas pueden ser vivaces, animadas e interesantes, pueden carecer de conexión, pues engendran artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos* (Dewey, 2004). Las segundas, es decir, las experiencias potencialmente educativas, nos hacen reparar sobre la calidad y las cualidades de la experiencia educativa misma, que es *un género de experiencia que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables* (Dewey, 2004: 73).

En la acepción biológica del *habitus*, lo entendemos como

(...) toda experiencia emprendida y sufrida [que] modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseamos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes.” (...) “Implica la formación de actitudes (...) que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a las condiciones que encontramos al vivir”, “El principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica n algún modo la cualidad de la que viene después (Dewey, 2004: 79; cf. Guerra Manzo, 2010: 383-409).

En cuanto a los criterios, formulados a partir de la continuidad y direccionalidad de la experiencia y el fin al cual tiende, hay que conocer, según Dewey, si el

crecimiento en la dirección que se persigue promueve o retrasa el crecimiento en general. Dado que toda experiencia es una fuerza en movimiento, *Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve* (Dewey, 2004: 81).

La experiencia modifica a la persona y a las experiencias subsiguientes: cambio en la subjetividad del individuo y en la objetividad del entorno (Interacción); Ello no implica que hay que subordinar las condiciones objetivas a las internas; Hay que ordenar las condiciones objetivas para que pueda generarse un género particular de interacción con estados internos inmediatos. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones (Objetivas e internas). Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen la situación (*ibíd.*, 2004: 84).

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre el individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte de la situación; o los juguetes son los que está jugando; o el libro que está leyendo (...); o los materiales de su experimento que está realizando (*ibíd.*, 2004: 87). Así, las personas viven en un conjunto de situaciones, las personas viven en interacción con individuos, objetos, representaciones, creencias. El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene.

La educación es, en términos de Dewey, un crecimiento cuya madurez debe estar siempre presente. *Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro* (*ibíd.*, 2004: 91-92). En este sentido, Jean Lave, en *La cognición en la práctica* (1991), teoriza el aprendizaje como el cambio de la participación en el curso de la práctica cambiante. Lave, desafía las teorías convencionales de aprendizaje y educación, al ser pionera en la teoría del aprendizaje situado y comunidades de práctica, asimismo nos acerca a las concepciones educativas desde la etnografía escolar.

Para Lave, existe un contexto, que es vivido de manera distinta por cada individuo. Así el terreno, es el espacio físico, donde se dan, por ejemplo, las relaciones económicas y la interacción sociocultural. Ese espacio, así, tiene un valor causal, que desata una dialéctica entre el sujeto y su entorno, el cual contiene las concepciones sociales y las formas de actuar, en esta donde pueden haber incluso las contradicciones (Lave, 1991)⁸².

⁸² Véase Ayala, Laura, 2013, *Entre maestros*, vol. 13, n° 44, 2013. Asimismo, Ayala, Laura, s. f., *Todos somos y formamos parte de los entornos culturalmente organizados. La relevancia de los entornos desde el aprendizaje situado-experiencial*, s. l., s. p.

Capítulo I: Fundamentos teóricos y metodológicos

La presente investigación parte de la idea fundamental de que la realidad es un constructo social imaginario que comprende un complejo proceso de internalización e intersubjetividad a partir de la socialización entre los miembros de un grupo y en donde la capacidad simbólica y creadora inherente al ser humano juega un papel imprescindible en dicha representación imaginaria (Berger y Lukhman, 1967).

Asimismo, entendemos la cultura como una representación imaginaria, un *constructo simbólico intersubjetivo en la búsqueda del sentido* (Geertz, 2003; cf. Thompsom, 2002); entendiéndose como '*sentido*' a toda búsqueda significativa de una *razón de ser* o una *finalidad de existir*. De aquí que se afirme que a pesar de que el cientificismo ha intentado distinguir notables diferencias entre lo que se considera objetivo y subjetivo, la internalización y constitución imaginaria de la realidad atraviesa un complejo proceso sociocultural y lingüístico de intra e inter subjetividades.

La realidad es un *hipertexto*, lo cual implica concebir el mundo y la realidad como una mega red de significaciones (Nelson, 1993). Asimismo, consideramos que la realidad, en tanto constructo, tiene dimensiones morfológicas, sintácticas, semánticas, semióticas, pragmáticas, sociolingüísticas, simbólicas y ontológicas. Asimismo, la gramática de la realidad en tanto texto, necesita ser dimensionada en su *intertextualidad* (Genette, 1989 [1982]).

También consideramos los enfoques hermenéutico, histórico, sociológico, antropológico, etnográfico, lingüístico y literario; asimismo los paradigmas psicosociales sobre las representaciones socioculturales, como los más pertinentes para acercarnos al contexto propio de las culturas indígenas coracholanas. Los cuales nos permitirán tener una perspectiva integrada, reconciliadora, que sintetice los puntos de convergencia más significativos para nuestra investigación. Nos proponemos pues, rescatar, vincular, rezurcir, resignificar; asimismo, deconstruir, reconciliar y diseñar un trayecto que nos aleje de las actitudes paradigmáticas y nos posibilite la construcción de nuevos caminos por recorrer, en la constante búsqueda de sentido.

1.1 De la imaginación a la racionalidad simbólica

Cuando disertamos a propósito de la *imaginación simbólica*, estamos haciendo referencia a la capacidad innata del ser humano que le permite visualizar una imagen⁸³ que evoca indirectamente una representación de la realidad, en tanto imagen y sentido⁸⁴, ya a partir de una asociación, un recuerdo, un sueño, ya a partir de una ensoñación. Es decir, nos estamos refiriéndonos al ámbito de lo no sensible: *lo inconsciente, metafísico, sobrenatural y surreal*, expresado en manifestaciones humanas como *la metafísica, el arte, la religión, la magia* (Durand, 1971: 14). También es posible reconocer el conocimiento simbólico como *triplemente definido como pensamiento para siempre indirecto; como presencia representada de la trascendencia (ibíd.)*, entendida ésta como penetración o perspicacia en aquello que está más allá de los límites naturales y desligado de ellos (RAE); *y como comprensión epifánica* (Durand, *ibíd.*: 25), en tanto que todo conocimiento o comprensión de la realidad representa, en estos términos, una especie de revelación divina.

Así, podemos asociar la imaginación simbólica a una especie de conciencia indirecta que nos permite extraer un significado, en tanto sentido, de los objetos y situaciones ausentes de nuestra realidad mediata o bien, a partir de representaciones abstractas, con frecuencia arbitrarias o consensuadas, que sólo existen en tanto que son producto de la capacidad imaginaria⁸⁵, creadora y simbólica de los seres humanos, pero que evocan en el sujetos la búsqueda del sentido (*cf.*

⁸³ En tanto conciencia indirecta capaz de *re presentar* el objeto ausente (Durand, 1971: 10).

⁸⁴ Véase *Sentido*, en Beristáin, 2000: 455.

⁸⁵ La teoría de la imaginación de Coleridge es fundamental para la comprensión de esta aprehensión básica. *Imaginación primaria*, dice en *Biographia Literaria* (1817), es el “poder vivo y el agente principal de toda percepción humana, y una representación en la mente finita del eterno acto de creación en el infinito YO SOY” (Coleridge, 1956: 86). *Imaginación secundaria* difiere de primaria sólo en el grado y modo de funcionamiento, pero es de manera similar creativa, busca “idealizar y unificar.” A partir de esta caracterización básica surgen las teorías de la poesía, el símbolo y la religión de Coleridge. La religión, dice, “se une en sus propósitos la desiderata del ser especulativa y práctica; sus actos, incluyendo su eventos, son verdades y objetos de las apreciaciones filosóficas, y viceversa, las verdades que la componen han de considerarse los actos y manifestaciones de ese ser que es a la vez Poder y Verdad.” (p. 167), (citado por Martin, James Alfred, Jr., (1987 y 2005), en Jones, Lindsay, vol. I: 44-53; la traducción del inglés es nuestra).

Augé, M., 1979: 673-674) o la revelación de eso que llamamos 'verdad', que no es otra cosa que la búsqueda del sentido de la vida, que contiene en el fondo, una génesis de carácter existencial.

Al respecto de la capacidad de simbolizar en el ser humano, Norbert Elías se cuestiona claramente, si ha existido en algún estadio de la historia del ser humano *una forma de comunicación desconocida prehumana y preverbal*, pues considera que esta premisa es uno de *los imperativos característicos de la convención dominante sobre hablar y pensar* (Elías, 1994: 59). Para este autor, la idea de convención, está asociada a *una poderosa necesidad intelectual de descubrir inicios absolutos. Descubrimos también en este marco por detrás de los disfraces, que pueden ser sumamente refinados y a menudo confusos, problemas que se relacionan con prioridades de comienzo u origen (ibíd.)*.

En este orden de ideas, en un primer momento, esta asignación del sentido puede ser considerada convencional, puesto que es establecida dentro de los límites de una cultura determinada, no obstante parece guarecerse en lo más profundo del inconsciente, donde se genera el pensamiento arquetípico; y finita, en tanto que dicho significado se transforma constantemente; sin embargo no se agota, pues en palabras de Durand, ningún símbolo agota lo que quiere significar, es necesario pues, multiplicarlos para acercarse a lo que uno quiere evocar; asimismo, es relativa, puesto que se ostenta particularmente a partir de diversas manifestaciones en cada grupo societal, cultural y lingüísticamente diferenciado. Empero, subyace en cada una de dichas manifestaciones simbólicas una materia imaginaria primera, compartida universalmente y evidenciada en los sistemas simbólicos y sus significaciones subyacentes que evocan un mismo origen comúnmente compartido (Durand, 2004). Asimismo, coincidimos con Durand y Eliade, en cuanto a la consideración de que el símbolo, no obstante, es distinto al lenguaje, ya que el símbolo es algo que no se puede expresar directamente; entonces, es ajeno al concepto.

Podemos afirmar que el ser humano en tanto sujeto social, cultural y lingüísticamente constituido, es el único ser capaz de generar cultura, crear sistemas complejos y arbitrarios de comunicación a partir de un sistema lingüístico; asimismo, el único que tiene el don de la imaginación, la creatividad y la capacidad de simbolizar. No nos atenderemos aquí a concepciones meramente estructuralistas o científicas respecto al lenguaje. Lo que nos proponemos, es partir de una concepción unificadora e integradora que coloca al ser humano como un punto de confluencia en donde se entrecruzan diversas capacidades que lo llevan a una búsqueda de sentido y a afianzar una razón de ser de donde pueda asirse o sostener la dirección de sus pasos.

Bastará decir momentáneamente que mientras se afirma que el lenguaje evoca directamente las cosas, el símbolo las evocará indirectamente⁸⁶, lo que le otorga a la simbólica una capacidad reconciliadora, religadora, que unifica lo ausente y lo trae instantáneamente al presente. Nos parece conveniente partir desde una aproximación semiológica y hablar en términos de lenguajes simbólicos con el fin de establecer que la imaginación simbólica es la asociación que a partir de referentes constituidos social y consensualmente, vincula un símbolo con un pensamiento o idea cuyo sentido tiende a ser más amplio o más profundo. Durand se refiere al símbolo como “imagen de sentido” y afirma que es previo al desarrollo de nuestra

⁸⁶ Etimológicamente, significaría algo arrojado conjuntamente, (...) algo arrojado dentro de otra cosa, un perno, (...) es algo arrojado a un costado, una garantía colateral o subsidiaria y (...) es algo arrojado por debajo, un regalo prenupcial. Se dice generalmente que en la palabra símbolo el arrojar conjuntamente debe ser entendido como “conjeturar”; pero, si así fuera, deberíamos hallar alguna ocasión, al menos, en la que significara “conjetura”, y éste es un significado que podemos buscar en vano en toda la literatura. Pero los griegos usaron “arrojar conjuntamente” (...) con mucha frecuencia para designar la realización de un contrato o de un convenio. Además, se puede encontrar que, efectivamente, se usa el vocablo “símbolo” (...) tempranamente y con frecuencia para significar una convención o un contrato. (...) En griego, luz de vigilancia es un “símbolo”, esto es, una señal convenida; un estandarte o enseña es un “símbolo”, un santo y seña es un “símbolo”, un distintivo es un “símbolo”; un credo confesional es llamado un “símbolo”, porque sirve como distintivo o lema común; un billete de entrada a un teatro es llamado un “símbolo”; cualquier talón o billete que dé derecho a recibir algo es un “símbolo”. Más aún: cualquier expresión de sentimiento era llamada un “símbolo”. Estos eran los significados más importantes de la palabra en el lenguaje que le dio origen. El lector juzgará si ellos constituyen justificativo suficiente para mi declaración de que no distorsiono mucho la palabra al usarla como aquí lo propongo (Pierce, 1986: 57).

capacidad lingüística, y pone especial énfasis en la capacidad del símbolo de religar lo consciente y lo inconsciente, lo objetivo y lo subjetivo, lo racional y lo emocional; así, *llegamos a la imaginación simbólica propiamente dicha cuando el significado es imposible de representar y el signo sólo puede referirse a un sentido y no a una cosa sensible* (Durand, 1971: 12-13).

Ya en *La imaginación simbólica* (1968), Durand, en su concepción reductiva del método psicoanalítico, alude a la censura y la describe como una prohibición social que es, por mucho, la principal causa de la alienación, del exceso febril de imaginación en tanto evasión o fuga de la realidad. No obstante tampoco es nuestra principal finalidad psicoanalizar, pero sí nos parece necesario entender que la censura *rechaza al inconsciente lo que prohíbe* (Freud⁸⁷, citado por Durand), así como también debemos entender que las pulsiones reprimidas por las prohibiciones o acontecimientos traumáticos *se satisfará por caminos desviados*, representándose imaginariamente. La imagen, *es pues, símbolo de una causa conflictual que opuso la libido a las contrapulsiones de la censura. Por tanto la imagen significa siempre un bloqueo de la libido, es decir, una regresión afectiva* (Durand, 1971: 48-50).

Asimismo en su *Estructuras antropológicas del imaginario* (1992), Durand hace mención del conflicto existente entre las confrontaciones de los deseos y pulsiones propias de los sujetos frente al universo material represor que lo rodea, y que se manifiestan en los más profundos deseos y preocupaciones de los seres humanos, ya a través de los sueños nocturnos, ya a partir de las ensoñaciones diurnas representadas simbólicamente, por ejemplo, en las diversas narrativas mitológicas, la filosofía y muy especialmente en el lenguaje poético. Si bien Durand coincide con los psicoanalistas en que la imaginación *es el resultado de un conflicto entre las*

⁸⁷ Sigmund Freud (1856-1939) fundó su movimiento psicoanalítico en una teoría de los símbolos cuyo perfeccionamiento se perseguido durante toda su vida. Freud utilizó los símbolos del sueño del neuróticamente perturbado como datos fundamentales para sus teorías de cómo se distorsiona la percepción del pasado, desplazado, condensado, y se filtra de acuerdo con las internas dinámicas conscientes e inconscientes de la psique. Tan sorprendente y convincente eran sus ideas que a principios de los años del siglo XX se habían convertido en lecciones esenciales para los estudiantes de simbolismo (Struck, Peter T., 2005, en Jones, Lindsay, vol. XIII: 8906-8915; la traducción del inglés es nuestra).

pulsiones y su represión social, enfatiza que en la mayor parte de las veces aparece en su propio impulso como resultante de un acuerdo entre los deseos y los objetos del ambiente social y natural. Muy lejos de ser un producto de la represión [...] es origen de una liberación (Durand, 2004: 42).

Particularmente, nos interesa la postura que Mircea Eliade mantiene respecto al símbolo, el cual relaciona a una manera particular de expresión ligada a lo religioso, pues considera que el símbolo *tiende a ser entendido como un mecanismo de representación que hace de las realidades trascendentales, formas tangibles* (Peter T. Struck, 2005: 8906, la traducción del inglés es nuestra). *El símbolo tiene una rica historia premoderna, que, aunque no es determinante, hace comprensibles ciertos hábitos del pensamiento que animan la historia posterior del concepto (ibíd.);* asimismo, el símbolo *facilita el movimiento de lo divino hacia el humano (...)* de esta manera, *las aspiraciones humanas de la divinidad se expresan en forma concreta.*

El símbolo indica una forma de señal de que aporta algo a la luz, y sin embargo, significa algo que no es evidente para los no iniciados (...) presagios divinos de todo tipo, así como fórmulas mágico-religiosas de culto, el término designa representaciones alegóricas de lo divino en los textos poéticos y las manifestaciones de culto de las divinidades con atavíos tradicionales (*ibíd.*).

Para Ricoeur, el pensamiento necesita *qué pensar y lo que piensa son símbolos.* El objetivo propio de la filosofía es la *hemeneusis*, que propende a comprender la recuperación de significados mediante las funciones del símbolo (*ibíd.*).

No es nuestro objetivo hacer un estudio meticuloso y profundo del psicoanálisis del símbolo, mucho menos disertar en la génesis de la neurosis y de las manifestaciones desviadas de la *psique*, pero sí nos preocupa ir más allá de la mera concepción de la imaginación como producto de la *represión* del universo social que rodea al sujeto. Se hace necesario también entenderla como origen de una *liberación* que intenta reconciliar las tensiones y contradicciones, una búsqueda constante del sentido ante el desgarramiento de la vida, el absurdo de la muerte, el dolor y la angustia

propia de existir, que se manifiesta a través de la capacidad creadora mediante el arte; así también, es necesario entenderla como una revelación epifánica del conocimiento, en la medida en que se revela y evidencia en la luz del entendimiento lo que antes no se comprendía, carecía de sentido o permanecía en tinieblas.

El arte es la escucha de esa voz interior (...) nos trae el murmullo escondido (...) es la voz de la conciencia sobrenatural que reside en nosotros sobre el fondo inalienable y perpetuo (...) nos devuelve al sitio primordial de nuestro Ser y al lugar inmenso donde estamos en el Universo entero. Nuestra parcela miserable cobra allí su grado universal y nos entrega la autoridad que él detenta. Triunfador sobre todos los temas discontinuos que separan al Ser y componen al Individuo, el Arte es el sentido de Armonía que nos restituye al suave ritmo del Mundo y nos devuelve al infinito que nos llama (Roupenel, citado por Bachelard, 1987: 90-91).

De acuerdo con lo que sostiene Ricoeur *todo símbolo es al mismo tiempo cósmico (...), onírico (...) y poético* (citado por Durand, 1971: 15), en lo cual, nos ampliaremos un poco a continuación:

Lo *cósmico* se refiere pues, a este universo material y social que establece normas y pautas coercitivas a través de las instituciones sociales instituidas para dicho fin, a la vez que alude a lo divino e inefable, propio de la reflexión sobre la existencia y la trascendencia, de ahí su vínculo con lo mítico, lo sagrado y lo inmanente; alude al orden y a la armonía en oposición al caos, de todo aquello que existe, incluyendo lo que se ha descubierto y lo que no.

Lo *onírico* se manifiesta en una introyección del cosmos imaginada, insistimos, simbólicamente, en los sueños, los deseos, las más íntimas preocupaciones, las interrogantes existenciales universales en la búsqueda del sentido de la vida; y consecuentemente, expresadas a partir de una compleja red de significaciones construidas histórica, social e intersubjetivamente, que confluyen en la *psique* humana. Bachelard, en su *Poética de la ensoñación* (1960), y en las obras

correspondientes al psicoanálisis y fenomenología de los elementos materiales⁸⁸ en la imaginación poética, sostiene que la manifestación de ésta se lleva a cabo en los sueños nocturnos, o bien, a través de las ensoñaciones diurnas del deseo; asimismo, expresa que los sueños son representaciones imaginarias y a menudo simbólicas que tienen un referente concreto en la realidad material de los elementos como el agua, el fuego, la tierra y el aire, referentes directos del mundo cotidiano concreto e inmediato que adquiere dimensiones espaciales y temporales, pero representados indirectamente en la imaginación creadora del ser humano.

Lo *poético* se manifiesta a través del lenguaje, entendido éste no sólo como *sistema de signos articulados y arbitrarios* sino como el vehículo que *'constituye el fundamento o el material bruto de la Historia y del Arte'* (Sapir, 1921: 20), es también un instrumento sociocultural, a la vez que un constructo inacabado, puesto que en su constante dinamismo se encuentra en permanente transformación e intersección con otras múltiples formas de expresar literal, connotativa o simbólicamente, un sentido dentro de los procesos de la comunicación humana, de socialización lingüística, endoculturación y pautas educativas al interior de las comunidades. Lo poético también alude a las manifestaciones artísticas orales, escritas o representadas iconográficamente, que son producto de la imaginación creadora propia del ser humano, *o sea que también recurre al lenguaje, y al lenguaje más íntimo, por lo tanto el más concreto* (Durand, 1971: 15-16). *El lirismo que guía ese drama filosófico (...) es signo de su intimidad, pues, (...) lo que decimos de nosotros mismos siempre es poesía* (Renan, en Bachelard, 1987: 8).

Al acercarnos a las múltiples realidades de los pueblos mesoamericanos y al tratar de comprender su cosmovisión, sus lenguas y sus representaciones artísticas, se hace necesaria una construcción o una búsqueda de una concepción del lenguaje que esté lo más cercana posible a la tradición cultural mesoamericana. En este sentido, podemos citar a Herder, quien asocia la capacidad connatural del lenguaje

⁸⁸ *El psicoanálisis el fuego* (1966 [1938]), *El agua y los sueños* (1978 [1942]), *El aire y los sueños* (1958 [1943]), *La tierra y los ensueños de la voluntad* (1994 [1947]), *La tierra y las ensoñaciones del reposo* (2006 [1948]) y *La poética del espacio* (1965 [1957]).

en los seres humanos como una cualidad propia del alma y su capacidad de reflexión, que en conjunto integran o fijan sensaciones y sentimientos mediante múltiples expresiones. De esta manera, *la reflexión no es algo externo y contrapuesto a la sensación sino que es un factor formal constitutivo ya de la primera percepción* (Garagalza, 2005: 18).

El lenguaje no tiene propiamente un origen o inicio sino que es connatural al ser humano. Y si a este planteamiento añadimos la afirmación del originario carácter poético del lenguaje, entonces la razón comparece como una absoluta derivación de la gramática (...) la razón no tiene un fundamento racional. La capacidad de fingir, la imaginación, es presentada así como la fuente común del lenguaje y la razón (Garagalza, 2005: 19).

En este punto de nuestra disertación se hace imperante alejarnos de las concepciones racionalistas del lenguaje que escinde al ser humano entre diversas facultades, y entre de las cuales la razón forma parte de las más elevadas facultades del espíritu. Tanto para Herder como para su *pretexto* más recurrente e inmediato, Humboldt, y a través de una reducción del método trascendental kantiano⁸⁹, existe en el ser humano, una facultad de reflexión que es estimulada por una diversidad de factores que integran una compleja gama de procesos que confluyen en él. Por lo que se hace necesario concebirlo como *‘una entidad orgánica en la que los opuestos se muestran vinculados por un elemento intermedio y en que la unidad se conciba siempre en correlación (Wechselwirkung), es decir, la interacción con la dualidad’*

⁸⁹ Emmanuel Kant (1724-1804) se impuso la tarea de responder a tres preguntas: ¿Qué puedo saber?; ¿Qué debo hacer?; y ¿Para qué lo puedo esperar? En la *Crítica de la razón pura* (1781) se centró en la imaginación, cuyo trabajo se traza desde la intuición básica o el conocimiento de la sensibilidad al descubierto, localizado en la forma de espacio y tiempo, a la reproducción de imágenes esquematizada en “las categorías del entendimiento”: cantidad, calidad, relación y modalidad. Estas categorías producen determinados conceptos, expresados en proposiciones, analítico y sintético, en el contexto de la “unidad trascendental de la apercepción” o la conciencia auto-mundo. Tal es todo lo que la facultad de entender y puede suministrar todo lo que uno puede saber en un sentido garantizado por la concepción reinante de la ciencia. Sin embargo, la razón requiere las “ideas trascendentales”, o “ideales regulativos” no solamente de sí mismo (o alma) y el mundo, sino también de Dios como terreno del mundo y el alma (Martin, James Alfred, Jr., (1987 y 2005), en Jones, Lindsay, vol. I: 44-53; la traducción del inglés es nuestra).

(Garagalza, 2005: 20), lo que lo asocia indiscutiblemente con la mitología romántica y con las concepciones del *Sturm und Drang*, contrapuestos a los conceptos heredados del Racionalismo y la Ilustración.

Todo en nosotros es entonces participante, del ritmo absoluto donde se desarrolla el fenómeno completo del Mundo. Entonces, todo en nosotros se somete a las supremas directivas, todo se aclara para las clarividencias íntimas. Las luces cobran su significado mensajero. Las líneas despliegan la gracia de una asociación misteriosa a los acordes infinitos. Los sonidos desarrollan su melodía en la voz interior en que canta el Universo entero. Un amor vehemente, una simpatía universal nos busca el corazón y quiere vincularnos al alma que tiembla en toda cosa (Roupenel, citado por Bachelard, 1987: 90-91).

Si bien Humboldt forma parte de los últimos grandes ilustrados alemanes, su postura reconciliadora de los opuestos posiciona al ser humano como un elemento mediador entre el mundo sensible de las percepciones y representaciones primarias y las ideas que surgen a partir de la reflexión. Humboldt⁹⁰ *desarrolla su concepción del lenguaje bajo la influencia del mito del andrógino que actualiza la imagen de un complexio oppositorum en la que un elemento intermedio o mediador, evocaría las inevitables pérdida de unidad originaria, instigando así una posible reintegración* (Eliade, citado por Garagalza, 2005: 20). *De una manera más intuitiva, la ambivalencia bien urdida se revela por su carácter temporal: en vez del tiempo masculino y valiente que se lanza y que rompe, en vez del tiempo suave y sumiso que lamenta y que llora, he aquí el instante andrógino. El misterio poético es una androginia* (Bachelard, 1987: 94-95).

⁹⁰ Alcocer afirma que la filosofía del lenguaje de Wilhelm von Humboldt es el *fundamentación de las teorías de la religión y de la magia del etnólogo alemán Konrad Th. Preuss. Con el fin de mostrar la afinidad de sus pensamientos, se ofrece una exposición comparativa de sus respectivos métodos para el estudio de la actividad del «Geist» y la «cultura intelectual». A partir del análisis de los conceptos «modo de pensar mágico-religioso» y «concepciones complejas», propuestos por Preuss, se establece su relación con las nociones humboldtianas sobre el proceso de formación de la palabra y sobre el papel de la lengua y del discurso en la constitución de la cosmovisión* (Alcocer, 2002, N° 88, pp. 47-68, recuperado en: <https://jsa.revues.org/2746>, 28 de febrero de 2016).

Así, podemos entender a la imaginación como una especie de *interludio* en el que se reúne toda experiencia sensible con las ideas *'con lo que viene a convertirse en el fundamento trascendental de la subjetividad'* (*ibíd.*).

El hombre aprehende lo real configurándolo en imágenes, imaginándolo, de tal modo que hasta la más elemental captación comporta un trabajo de elaboración, selección y organización (...) La imaginación hace que el hombre esté introducido desde el comienzo en un mundo de imágenes (o en una imagen del mundo en el que cada punto puede ser visto como el centro de la totalidad y los opuestos como manteniéndose correlacionados (Garagalza, 2005: 20-21).

Debemos evitar a toda costa sucumbir a la idea tentadora de que la aprehensión del mundo en sus representaciones imaginarias son un mero calco de la realidad, sino el punto a través del cual se crea originalmente el mundo, es decir, la realidad misma del ser humano, pues según Humboldt *en cada lengua está inscrita una manera peculiar de ver el mundo* (citado por Garagalza, 2005: 23). Se trata de la tradición iniciada por la filosofía crítica de Kant quien se pregunta por las condiciones de posibilidad del conocimiento humano, y que es continuada por Humboldt, teórico del clasicismo alemán, que *reconoce en el lenguaje el órgano posibilitador del pensamiento* (Alcocer, 2002). *La imaginación no es, como lo sugiere la etimología, la facultad de formar imágenes de la realidad; es la facultad de formar imágenes que sobrepasan la realidad, que cantan la realidad. Es una facultad de sobrehumanidad* (Bachelard, 1978: 31).

Kant definió el conocimiento como síntesis de una pluralidad dada en la intuición a través de las formas del entendimiento. La articulación de sus facultades, es decir, la síntesis entre la sensibilidad y el entendimiento, está a cargo de la fuerza imaginativa, de la que resulta la unidad del conocimiento con su objeto (Kant 1988: 187-194). La fuerza imaginativa, en tanto que principio dinámico, es la causa del acto sintético, sin embargo, se mantiene como algo misterioso, «como la ciega pero indispensable función del

alma», respecto de la cual Kant se aventuraba a insinuar una «desconocida raíz común» (*ibíd.*: 117 ; *cf.* Trabant 1986: 18) (Alcocer, 2002).

Lo que nos lleva a entender que más allá de un mero proceso epistémico entre sujetos y objetos, la aprehensión del mundo requiere ser concebida también a través de una dimensión metafísica, pues *la imaginación queda revestida con un carácter básico y paradigmático y adquiere una dimensión ontológica* (Garagalza, 2005: 21); es decir, llega a abarcar el ámbito de lo real hasta llegar a lo trascendental; pues en el sentido metafísico, el ser se desborda y supera dialécticamente el mundo de las formas, trasciende el mero aspecto del mundo visible, ya que el ser humano con frecuencia en sus representaciones del mundo a través del arte, la filosofía, la mitología y la religión, hace referencia a lo ausente, lo inasible y a todo aquello que le es imposible alcanzar de forma directa con la ayuda de sus sentidos.

La actividad de los sentidos ha de unirse con la acción interna del espíritu en una síntesis, y de esta unión se desprende la representación, la cual se opone entonces a la fuerza subjetiva como objeto, y como tal retorna a ella al ser percibida de nuevo. Mas para esto es indispensable el lenguaje. Pues al abrirse paso en él el empeño espiritual a través de los labios, su producto retorna luego al propio oído. De este modo la representación se traduce en objetividad genuina, sin por ello desprenderse de la subjetividad (Humboldt, citado por Garagalza, 2005: 22).

En el lenguaje acuden, gracias a su bifrontalidad, los opuestos ya mediados por el ser humano: lo objetivo y lo subjetivo, lo sensorial y lo intelectual, lo material y lo espiritual, la emoción y la razón, lo espontáneo, lo inmediato, lo receptivo, lo intuitivo. *En este sentido no se puede considerar al lenguaje como producto de una facultad del hombre. Propiamente no sería siquiera un “producto”, sino un proceso continuado de producción en el que se expresa el hombre completo (ibíd.).*

Es la aportación de Wilhelm von Humboldt haber identificado al lenguaje con la «misteriosa raíz común» de las facultades del entendimiento,

«llevando así el lenguaje de la periferia al centro de la reflexión filosófica» (Trabant 1990: 56; Di Cesare 1999: 28). La síntesis lingüística –necesariamente histórica y dialógica– define al lenguaje como ámbito donde tiene lugar el desarrollo dinámico de la vida intelectual, y que es asimismo su condición de posibilidad. Siguiendo a Kant, Humboldt establece la distinción radical entre el comienzo (temporal) y el surgimiento (trascendental) del lenguaje, determinando que sólo a la segunda cuestión corresponde una elucidación filosófica, y circunscribiendo la problemática diacrónica empírica al ámbito de la antropología, donde puede ser efectivamente abordada (Trabant 1990: 33 ; Di Cesare 1999: 55-59) (Alcocer, 2002).

Llegamos de esta manera a una concepción de *Racionalidad simbólica* (Mardones, 2005), que nos permite considerar que el pensamiento humano en tanto que constructo imaginario no admite distinciones antagónicas entre el *mito* y *logos* (Garagalza, 2005), sino que en su constante búsqueda de su *razón de ser* y del *sentido*, los sujetos sociales utilizan todos los medios o elementos al alcance para constituir un fundamento que sostenga sus convicciones a partir de un sistema de imágenes y símbolos manifestados socioculturalmente en la filosofía, la educación, la cosmovisión, y respaldado en otras tantas instituciones que permiten la consolidación y perpetuación de la cultura y que quizá tengan su manifestación más evidente en el arte, la poesía, la mitología y la iconografía religiosa.

La razón, esa extraña sin memoria y sin herencia, que siempre quisiera recomenzarlo todo, pues en verdad, mediante la razón, todo puede empezar de nuevo. El fracaso es tan sólo una prueba negativa, el fracaso es siempre experimental. En el terreno de la razón, basta con relacionar dos temas oscuros para que se produzca la claridad de la evidencia. Entonces se hace una novedad fecunda con lo antiguo mal comprendido. De haber un eterno retorno que sostenga al mundo, es el eterno retorno de la razón (Guéhenno, citado por Bachelard, 1987: 89).

Cuando hacemos referencia a la *búsqueda de sentido* apuntamos a *todo sentido que proporciona luz, orden, claridad, que equivale a la razón de ser de la vida humana* (Mardones, 2005: 42). El sentido, por tanto, la búsqueda de la belleza que respalde y autentique las acciones del ser humano en su transcurso por el mundo, pues *el sentido proporciona sutura al descosido de la realidad rota; urdimbre y textura a lo inarticulado; junción a lo separado; relación e implicación al hiato del mundo; calor de hogar al desamparo* (ibíd.).

El sentido tiene algo de revelación, de apertura o desvelamiento de una realidad [...] Descorre el velo sobre la impresión inmediata y desvela lo oculto: la verdad de las cosas. Ilumina por tanto, al ser humano y a su entorno. La vida y la realidad aparecen de otra manera: amables, dignas de ser vividas. [...] La realidad y la vida, sencillamente aparecen, se nos aparecen, de otro modo de ser que el meramente fáctico. Luego, entonces, el sentido consiste en mirar, ver la realidad de esa determinada manera, la más radical y definitiva, en que ella se nos manifiesta (Mardones, *ibíd.*: 43).

Es necesario pues, superar la racionalidad meramente científicista y empirista, y sostenernos en una *racionalidad relacional y pragmática con significación intersubjetiva*, que nos permita establecer un orden en el caos, una razón de ser frente al absurdo de la vida y al *sinsentido*, ante nuestra condición finita y perenne sobre la faz de la Tierra. Así, *el Universo que cobra su belleza es el Universo que cobra su sentido; y las imágenes en desuso que le atribuimos caen del rostro absoluto que surge del misterio* (Roupnel, citado por Bachelard, 1987: 90-91).

Es justamente en este complejo proceso de consecuencias religadoras para la vida a través de la búsqueda del sentido que el ser humano cae en una especie de conciencia existencial que lo hace sentirse escindido, alienado y ajeno (San Agustín, Camus, Freud, Sartre, Nietzsche, Heidegger) a lo que lo rodea y limita en el mundo, donde existe el desgarramiento desde el momento del nacimiento y la eyección a la Tierra, lugar donde están constantemente presentes el dolor, la injusticia, el hambre, el frío, la muerte, en una palabra la *sinrazón*. Y es justamente en este punto que la noción

de símbolo se hace presente y coadyuva a esa búsqueda del sentido en tanto *alimento del espíritu* que reconcilia. *El sentido es una relación ordenadora, juntadora, articuladora, iluminadora e implicativa que vincula la escisión radical en que primariamente se nos manifiesta la realidad. No busca tanto la descripción del mundo en que vive el hombre, cuanto el cómo vive ese hombre en relación con dicho mundo* (Mardones, 2005: 45).

Desde la perspectiva del espíritu, sin embargo, las personas pueden percibir estas exigencias como necesidades de existencia y la experiencia de una transmutación de ellos en el marco de la perspectiva de la eternidad. Los dones del espíritu implican más, sin embargo, que la aceptación pasiva de la fortuna. Imaginación puede visualizar y afirmar los valores ideales que se convierten en objetivos de máxima aspiración humana y las fuentes de placer sin fin, a pesar de (o quizás debido a) que no son nunca totalmente encarnado en el reino de la existencia. El principal de ellos es la belleza, que ejemplifica la armonía ideal que es el bien. Una vida llevada a cabo en presencia de estos ideales es eterna porque los ideales que constituyen su esencia son eternos. Ellos no son eternos; son intemporales. Parcialmente incorporada en experiencia estética y vivificada en la vida religiosa, proporcionar a los seres humanos en otro mundo en el que vivir, uno que celebra la dimensión específicamente humano de la real. La religión es la poesía que guía la vida (Martin, James Alfred, Jr., (1987 y 2005): 48-49; la traducción del inglés es nuestra).

El enfrentamiento del ser humano ante su perenne transitar en la Tierra, la entropía inevitable del universo, la conciencia de *ser para la muerte*, lo convierte en un enfermo *crónico de sentido*, y lo busca constantemente en una especie de fantasía creadora, de mitología creativa⁹¹ (Campbell, 1992: 91), que resulta ser un paliativo que le permite evadirse y aminorar la dureza de la realidad: *transforma el*

⁹¹ “Mi yo me ha enseñado un nuevo orgullo, y yo se lo enseñó a los hombres: a dejar de esconder la cabeza en la arena de las cosas celestes, y a llevarla libremente, una cabeza terrena, la cual es la que crea el sentido de la Tierra” (Nietzsche, citado por Campbell, 1992: 89-90).

mundo según su deseo para dejarlo intocado (...) Pero también es un medio de alejar al aprisionamiento y la cárcel en que quiere encerrarle el imperialismo de lo que hay; una manera de protestar contra la ley de lo existente en nombre de lo posible. (Mardones, 2005: 46). En este orden de ideas, un hombre es un hombre en la proporción en que es un superhombre. Un hombre debe ser definido por el conjunto de las tendencias que lo impulsan a sobrepasar (la) condición humana (Bachelard, 1978: 31).

La búsqueda del sentido se intuye en *el instante* (que) *se muestra capaz de precisión y de objetividad, y nosotros sentimos en él la marca de la fijeza y de lo absoluto* (Bachelard, 1987: 29).

(...) nos damos cuenta de que el presente no pasa, pues un instante sólo se deja para encontrar otro; la conciencia es conciencia del instante, y la conciencia del instante es la conciencia: dos fórmulas éstas tan cercanas que nos colocan en la más próxima de las reciprocidades y afirman una asimilación de la conciencia pura y de la realidad temporal. Una vez presa en una meditación solitaria, la conciencia posee la inmovilidad del instante aislado (Bachelard, 1987: 46).

Es entonces a través del lenguaje como *médium* entre el mundo, el hombre y los otros, y a partir del propio acto de la comunicación como acto creativo e imaginario, que logramos comprendernos a nosotros mismos, a partir de estas relaciones en donde el símbolo acontece como el elemento relacionador de dicho sentido: *Esta relación, experiencia humana, puede y de hecho es pintada, contada, mitizada en símbolos explícitos, pinturas, relatos, mitos (ibíd.: 44)*. Entonces, el arte y la poesía, en tanto lenguajes simbólicos, pueden considerarse como una *eufemización de la imaginación, máscara con la que oculta el rostro horrendo de la muerte* (Durand, 1971: 126). Y para construir un instante complejo, *para reunir en ese instante gran número de simultaneidad destruye el poeta la continuidad simple del tiempo encadenado* (Bachelard, 1987: 93-94) *es el instante estabilizado en que, ordenándose, las simultaneidades demuestran que el instante poético tiene*

perspectiva metafísica (ibíd.: 94). Se reúnen en él la Vida, βίος; el Mythos, μῦθος; el Logos, λόγος, el Thanatos, ἄνατος y el Eros, Ἔρως.

el Arte (...) libera de la rutina literaria y artística (...) nos cura de la fatiga social del alma y rejuvenece la percepción gastada (...) restituye a la expresión envilecida el sentido activo y la representación realista (...) devuelve la verdad a la sensación y la probidad a la emoción (...) nos enseña a valemnos de nuestros sentidos y de nuestras almas como si nada hubiera depravado aún su vigor o estropeado su clarividencia (...) nos enseña a ver y a escuchar el Universo como si apenas tuviéramos ahora la revelación sana y repentina de sí (...) trae ante nuestra mirada la gracia de una Naturaleza que despierta (...) nos entrega los momentos encantadores de la mañana primigenia resplandecientes de creaciones nuevas (...) nos devuelve, por decirlo así, al hombre maravillado que escuchó nacer las voces en la Naturaleza, que asistió a la aparición del firmamento y ante el cual se levantó el Cielo como un Desconocido (Roupenel, citado por Bachelard, 1987: 90).

No obstante, ya Sklovski (1917), desde el formalismo ruso, hizo manifiesto su desacuerdo con la concepción de lingüística de Potebnia, que supone la imagen poética como elemento primordial que hace más asequible la realidad. Sklovsky afirma que la imagen poética sirve al poeta como medio de singularización y extrañamiento del objeto al que se hace referencia.

Esta singularización y “desfamiliarización”, este extrañamiento (*Ostranenie*) hace que el receptor se fije en lo que dice y en cómo lo dice y, por tanto, provoca la desautomatización, crea una impresión máxima, mediante procedimientos como la metáfora, la comparación, el paralelismo, la hipérbole (...) Al reforzar la sensación, se combate el automatismo de la percepción, que es el enemigo del arte (G. Maestro, 2010).

Así, podemos considerar al poeta⁹² como un guía *natural del metafísico que quiere comprender todas las fuerzas de uniones instantáneas*, pues *el poeta anima una dialéctica más sutil. En el mismo instante, revela a la vez la solidaridad de la forma y de la persona. Demuestra que la forma es una persona y que la persona es una forma* (Bachelard, 1987:100-101). Luego, *La imaginación inventa algo más que cosas y dramas, inventa la vida nueva, inventa el espíritu nuevo; abre ojos que tienen nuevos tipos de visión. Verá si tiene “visiones”. Tendrá visiones si se educa en las ensoñaciones antes de educarse en las experiencias, si las experiencias vienen después como pruebas de esas ensoñaciones* (Bachelard, 1978: 31).

Así se comprende que la riqueza relativa en instantes nos prepara una especie de medida relativa del tiempo. Para hacer la cuenta exacta de nuestra fortuna temporal, medir en suma todo lo que se repite en nosotros mismos, sería preciso vivir en verdad todos los instantes del tiempo. Dentro de esa totalidad se obtendría el verdadero despliegue del tiempo discontinuo y en la monotonía de la repetición se encontraría la impresión de la duración vacía y, por consiguiente, pura. Basado en una comparación numérica con la totalidad de los instantes, el concepto de riqueza temporal de una vida o de un fenómeno particulares cobraría entonces un sentido absoluto, de acuerdo con la manera en que se utilice esa riqueza o, antes bien, de acuerdo con el modo en que falle su realización. Pero esa base absoluta se nos niega y debemos contentarnos con balances relativos (Bachelard, 1987: 43-44).

Finalmente, coincidimos plenamente con Bachelard en la idea de que *la lengua de los poetas debe ser aprendida en forma directa, precisamente, como el lenguaje de las almas* (Bachelard, 1982: 31).

⁹² Con el universo poético del poeta se nos entrega toda su alma. Le corresponde al espíritu la tarea de crear sistemas, de organizar experiencias diversas para intentar comprender el universo. Al espíritu le conviene la paciencia de instruirse a lo largo de todo el paseo por el saber (Bachelard, 1982: 30).

1.2 Del trayecto antropológico a la convergencia como homología en la interpretación del mito

En el presente apartado nos proponemos vincular las nociones filosóficas de Bachelard, cuyos principios explican, entre otras cosas, la dinámica de los elementos en la mutabilidad o permanencia de la materia, y situarlas ante la luz de la antropología y la sociología. La noción de *trayecto antropológico y convergencia como homología* son parte capital de nuestra investigación, en el afán de consolidar una metodología orientada al análisis e interpretación de los mitos en la tradición cultural mesoamericana. Asimismo, nos proponemos rescatar, también, algunas de las aportaciones que G. Durand ha hecho al análisis de los mitos en sus propuestas esbozadas en la metodología y mitocrítica contenida en *Mitos y sociedades* (2003), a partir de sus capítulos dedicados a los *Conceptos auxiliares del mitólogo* y al *Imaginario literario y los conceptos operarios de la mitocrítica*. Así también, las esbozadas en su *Introducción a la arquetipología general* (2004), en donde rescataremos la idea arquetípica junguiana en este devenir de significaciones asociadas a las palabras, símbolos e imágenes arquetípicas.

Para Jung y Bachelard, hay un trayecto continuo de lo real a lo imaginario (Bachelard, 1958), que transita de la primera prohibición familiar que representa la estructura de la represión social primera, a las pulsiones latentes de la libido, canalizadas por el deseo en un acto de reciprocidad mutua. La vida onírica es *tanto más pura cuanto más nos libera de la opresión de las formas materializadas* (Bachelard, *ibíd.*), del universo social que nos circunda. Empero, podemos entender, asimismo, la concepción de trayecto antropológico como un *incesante intercambio que existe en el nivel de lo imaginario entre las pulsiones subjetivas*, es decir, que (...) *entre las pulsiones subjetivas y asimiladoras y las intimaciones objetivas que emanan del medio cósmico y social*, tiene su origen una *génesis recíproca que oscila entre el gesto pulsional y el entorno material y social* (Durand, 2004: 43-44).

En palabras más sencillas, la noción de *trayecto antropológico* nos brinda la idea de un constante y recíproco intercambio en la construcción simbólica de lo

imaginario, un vaivén entre las pulsiones subjetivas de los sujetos sociales y las intimaciones objetivas generadas en el entorno contextual. Esto a su vez nos lleva a la idea de que para realizar un análisis interpretativo de dichas representaciones simbólicas, social y culturalmente constituidas, es *necesario ir más allá de una lectura sincrónica/diacrónica, pues el nivel de interpretación (es) arquetípica y simbólica* (Durand, 2004), lo que asimismo requiere la consideración de las *convergencias como homologías*, es decir, el desafío consiste en *ir más allá de las interpretaciones redundantes de las representaciones culturales*, sean estas simbólicas o mitológicas, consiste fundamentalmente en tener la capacidad de reorganizar la simbólica de los elementos en *constelaciones* que nos permitan comprender las homologías en los puntos de convergencia.

En palabras de Bachelard *la reversibilidad de los términos es lo propio tanto del producto como del trayecto* (Bachelard, citado por Durand, 2004), es decir, que a partir de la comprensión de esta génesis recíproca, nos será posible identificar esa *índole de semantismo que se encuentra en la base de todo símbolo y que hace que la convergencia juegue más sobre la materialidad de elementos semejantes que sobre una simple sintaxis. Más que funcional, la homología es equivalencia morfológica, o mejor dicho, estructural. [...] Así, veremos que los símbolos circulan en una constelación porque son desarrollos de un mismo tema arquetípico, porque son variaciones de un mismo arquetipo* (Durand, 2004: 45-46). Para ello es preciso mostrar la luz recíproca que, sin cesar, late de los conocimientos objetivos y sociales a los conocimientos subjetivos y personales (Bachelard, 1966: 21-22).

(...) En realidad, las prohibiciones sociales son las primeras. La experiencia natural no viene sino en segundo lugar para añadir una prueba material inesperada, cuya naturaleza es demasiado oscura para fundar en ella un conocimiento objetivo. La quemadura (del fugo), es decir, la inhibición natural, al conformar las prohibiciones sociales no hace sino aumentar, a los ojos del niño, el valor de la inteligencia paternal. Hay, pues, en la base del conocimiento infantil del fuego, una indiferencia de lo natural con lo social, en la cual, lo social es casi

siempre dominante. Todo esto puede verse mejor si se compara el pinchazo y la quemadura. (...) Puesto que las inhibiciones son, en primer lugar, prohibiciones sociales, el problema del conocimiento personal del fuego es el problema de la desobediencia adrede (Bachelard, 1966: 21-24).

No obstante, a Gilbert Durand, no parecen bastarle las preconcepciones metafísicas, por lo que decide continuar sus indagaciones, y busca -en la psicología social y el psicoanálisis del antropólogo estadounidense Abram Kardiner, y en las aportaciones que el sociólogo y antropólogo francés Roger Bastide, hace desde el estudio de las religiones y la literatura-, consolidar a una metodología que afiance las concepciones bachelardianas, lo que confluye en el *método de convergencia* y en el *psicologismo metodológico*. Este método es considerado por Durand, como *totalmente pragmático y relativista*, y consiste básicamente en hacer un rastreo o mapeo a manera de encuesta, en donde a partir de las convergencias se pueda *localizar las constelaciones de imágenes, constelaciones más o menos constantes y que aparecen estructuradas por cierto isomorfismo de los símbolos convergentes* (Durand, 2004: 45).

La pulsión individual siempre tiene un “lecho” social en el cual se desliza fácilmente o, por el contrario, contra el cual choca con obstáculos, de tal modo que “el sistema proyectivo de la libido no es una pura creación del individuo, una mitología personal”. Realmente, en este encuentro se forman esos “complejos de cultura”⁹³ que vienen a sustituir a los complejos psicoanalíticos. Así, el trayecto

⁹³ Nos referimos a *Complejo de la cultura*, en el ámbito de la *imaginación, de las imágenes favoritas que se suponen tomadas de los espectáculos del mundo y que sólo son proyecciones de un alma oscura. Creyendo cultivarse objetivamente lo que se cultiva son los complejos de cultura. El realista elige así su realidad en la realidad. El historiador elige su historia en la historia. El poeta ordena sus impresiones asociándolas a una tradición. En su mejor forma, el complejo de cultura revive y rejuvenece una tradición. En su peor forma, el complejo de cultura es un hábito escolar de un escritor sin imaginación* (Bachelard, 1978: 33-34). *El complejo de cultura continúa esta transformación. La sublimación cultural prolonga la sublimación natural. Al hombre cultivado le parece que una imagen sublimada nunca es lo bastante bella y quiere renovar la sublimación. Si ésta fuese un simple asunto de conceptos, se detendría una vez que la imagen estuviese aprisionada en sus trazos conceptuales* (ibíd.: 34). *En esas condiciones, la crítica literaria que no quiera limitarse al balance estático de las imágenes debe acompañarse de una crítica psicológica que reviva el carácter dinámico de la*

antropológico puede partir indistintamente de la cultura o del natural psicológico, ya que lo esencial de la representación y del símbolo está contenido en esos dos límites reversibles (Durand, 2004: 45).

Esta metodología nos será útil *para delimitar los grandes ejes de esos trayectos antropológicos constituidos por los símbolos* (Durand, *ibíd.*). Asimismo, la asociación y la semejanza, son un par semántico simpatético asociado al símil y a la metáfora, pero también al símbolo. Lo que nos sitúa ante el problema de cómo llegar más lejos de las asociaciones que nos confieren las palabras y las imágenes, para consolidar una verdadera metodología que dé cuenta de las homologías simbólicas, en donde converjan en una intercepción que nos conduce a inagotables posibilidades de seguir nuestros trayectos, que nos permita, asimismo, establecer relaciones trianguladas a partir de las *semejanzas* en la disposición de los elementos y en el mejor de los casos comprender cómo se establecen a partir de estas constelaciones del psiquismo donde confluyen los complejos y cómo a partir de dicha confluencia se construye la imagen arquetípica del mito.

Así pues, en esta delimitación y búsqueda, surge la necesidad de establecer la distinción entre analogía y homología⁹⁴. *La analogía procede por reconocimiento de similitudes entre relaciones diferentes en cuanto a sus términos, mientras que la convergencia encuentra constelaciones de imágenes, semejantes término a término en dominios diferentes de pensamiento. Por el contrario, más que una analogía la convergencia es una homología* (Durand, 2004: 46). La *Analogía* se explica en la fórmula "A es a B, lo que C es a D", mientras que la *Homología* se explica en la fórmula "A es a B, lo que A' es a B'" (*ibíd.*).

La homología simbólica de los diferentes vasos alquímicos y de las diferentes partes del cuerpo humano, es, sin duda, un hecho más de la serie que hemos

imaginación siguiendo la relación entre los complejos originales y los complejos de cultura. Creemos que no hay otro medio de medir las fuerzas poetizadoras que actúan en las obras literarias. La descripción psicológica no alcanza. No se trata tanto de describir formas como de pesar una materia (*ibíd.*: 34).

⁹⁴ Véase, por ejemplo, Beristáin, 2000: 259-260.

mostrado numerosas veces en su generalidad. Pero puede que sea por el lado sexual por donde esta homología resulta más neta, más convincente. Aquí el fuego, encerrado en la retorta sexual, ha sido prendido en su origen primero: posee entonces toda su eficacia (Bachelard, 1965: 90).

A propósito de los términos *analogía* y *homología*, cabe destacar que son nociones que probablemente tengan su origen en el ámbito de la *semejanza*, es decir en el razonamiento lógico matemático, específicamente en el campo de la geometría, así también en las ciencias biológicas. La semejanza se expresa en geometría como un adjetivo que califica a las *figuras que se distinguen de otras solo por el tamaño, y que guardan en todas sus partes respectivamente la misma proporción* (RAE).

La analogía es así, la cualidad de relación de *semejanza entre cosas distintas o bien, la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes* (RAE). De la misma manera, en biología expresa la relación de *semejanza entre partes que en diversos organismos tienen una misma posición relativa y una función parecida, pero un origen diferente* (RAE). La *analogía* significa *comparación o relación entre varias razones o conceptos*; así, *analogar* es comparar o relacionar dos o más seres u objetos, a través de la inducción del razonamiento, señalando características generales y particulares, generando una propiedad que está claramente establecida en el otro. En el aspecto *lógico*, permite comparar un objeto con otros, en sus semejanzas y en sus diferencias. Asimismo, es una forma de argumentación instigada que se rige sobre el principio de que *si dos o más entidades son semejantes en uno o más aspectos, entonces lo más probable es que también existan entre ellos más semejanzas*. Una analogía permite la deducción de un término desconocido a partir del análisis de la relación que se establece entre dos términos de ella conocidos.

Por su parte, la *homología* nos remite a tres acepciones básicamente: en biología es el estudio comparativo de los seres vivos a partir de la *relación de correspondencia que ofrecen entre sí partes que en diversos organismos tienen el*

mismo origen aunque su función pueda ser diferente (RAE); en este sentido, se comparan dos partes orgánicas diferentes cuando sus determinantes genéticos tienen el mismo origen evolutivo y un mismo antepasado común. En bioquímica, es la *relación de correspondencia que ofrecen entre sí distintas moléculas o alguna de sus partes, que tienen origen y función semejantes* (RAE). Mientras que en geometría, *homología* es la *relación de los lados que en cada una de dos o más figuras geométricas semejantes están colocados en la misma posición* (RAE).

Gilbert Durand, sitúa estos conceptos en el ámbito de la antropología, y en su análisis comparativo del psiquismo imaginario y sus representaciones simbólicas, pues en el psiquismo constantemente activo se manifiesta el símbolo, donde convergen la geometría de las formas, la sustancia óptica de la que está constituida la imaginación, las estructuras sociales en tanto constructos imaginarios, simbólicos intersubjetivos, y la imagen arquetípica y modélica, en tanto parámetro, paradigma o prototipo ejemplar de comportamiento para los miembros de un grupo societal y culturalmente diferenciado. Converger, es así, *coincidir en la misma posición* respecto a *algo*; esto es resultado de una búsqueda extensa y detenida sobre una tema o aspecto, defendiendo opiniones, incluso contrapuestas, y en donde la argumentación tiene un gran peso; pero también la duda, la incertidumbre y la constante actitud de indagación, estimulada por un impulso de identificar elementos que nos permitan *homologar*, es decir, establecer las relaciones de correspondencia entre sistemas socioculturales diferenciados, a partir de la disposición de sus elementos constitutivos, y reparar en las coincidencias, en el punto de reunión, en tanto lugar de convergencia de dichos elementos que se encuentran colocados en la misma posición, respecto a otros sistemas socioculturales, para ostentar las semejanzas.

(...) fiel a Jung y Bachelard, creo, por haberlo constatado, que las grandes imágenes poseen un dinamismo interno que las incita a organizarse en relatos típicos, y que tipifican su propio régimen fantástico. De este modo, detrás de la

arquetipología se esboza una dinámica que puede constituir los prolegómenos de una verdadera «mitocrítica» (Durand, 1993: 252).

En *De la mitocrítica al mitoanálisis* (1993), Durand habla de la mitocrítica como *una prolongación de las nuevas críticas literarias y artísticas de estos últimos años, mientras que el mitoanálisis deja entrever una perspectiva más ambiciosa que quisiera descifrar amplias orientaciones míticas de momentos históricos y culturales colectivos* (Durand, 1993: 14).

(...) las mitocríticas reunidas en torno a una época (...), reclaman un mitoanálisis; este mitoanálisis intenta entrever, detrás de los ejemplos concretos de la mitocrítica textual, el juego dinámico gracias al cual una agrupación humana vinculada por un destino cultural tramita sus temores y sus deseos, sus puntos de vista y sus visiones del mundo, para construir el alma por el cual se identifica y sobrevive en cuanto a tal a través de los avatares y vicisitudes del devenir (*ibíd.*: 14).

Durand propone que nuestro trayecto metodológico parta de una psicocrítica que atraviese por la mitocrítica y posteriormente se lleve a cabo un mitoanálisis. En sus propias palabras: *la psicocrítica exige una amplificación última que vuelve a encontrar el texto de la obra en cuanto universo que ordena «valores numinosos» y por allí ordenados según grandes mitos sujetos a una mitodología, y que eche los fundamentos de una «mitocrítica»* (*ibíd.*: 177).

Hay que dar al mito un poder muy superior al que reparten los caprichos del ego. Sólo una mitodología, que concede el numen, la omnipotencia divina o sagrada, a los resortes míticos, puede, a fin de cuentas, plasmar el conjunto de las motivaciones de una obra humana. El mito alcanza mucho más allá de la persona, de sus comportamientos e ideologías. La mitocrítica, aunque parezca volver (...) a una postura culturalista, adopta como postulado de base que «una imagen obsesiva», un símbolo medio, para quedar integrado a una obra, y

además para ser integrante (...), debe anclarse en el fondo antropológico más profundo que la aventura personal registrada en los estratos del inconsciente biográfico (*ibíd.*:188).

La *mitocrítica*⁹⁵ va en pos del mito primordial, como se explicó someramente arriba, el mito reúne herencias socioculturales, complejos, obsesiones y al *mito personal* (Durand, 1993), que *no es otra cosa que un mito (...), un relato que, de modo oximonórico, reconcilia, en un tiempo original, las antítesis y las contradicciones traumatizantes o simplemente molestas en el plano existencial (ibíd.:189). El mito es lo que reconcilia el yo, con sus asuntos personales, el «eso», y las distorsiones de su «bestia» con el «superego» sociocultural (ibíd.: 189). En la gran obra de arte, especialmente literaria, la obra misma, su manera de decir, sus contornos, constituyen o reconstituyen el mito mismo y su poder numinoso (ibíd.:189).*

El objeto de la “mitocrítica” consistirá en poner de relieve los “mitemas” y los esquemas o estructuras míticas que están operando en las obras literarias ya sea en la búsqueda y en el comportamiento que asumen los personajes o ya sea en el decorado donde se configura el sentido de la historia narrada, aunque esa historia no manifieste expresamente una relación con algún mito concreto (Herrero Cecilia, 2006).

Pero la *mitocrítica*, al no poder contenerse de sus límites cotidianos, se desborda y se reúne con el deseo mítico siempre presente y constantemente actualizado en el ser humano, *y al implicar un momento cultural sociohistórico, quiere ser «mitoanálisis» (Durand, 1993: 272). Confluye aquí también, una bien trazada línea psicoanalítica que explica en cierta medida, la estructuración múltiple del ethos humano (Durand, ibíd.: 330). Parte en Freud y se consolida en Jung, que logra percibir una doble pluralidad de la psique.*

⁹⁵ Véase, Durand, 1966, N° 51, disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>.

Primero, una *perspectiva horizontal*, que al organizar la conciencia en sentimientos, pensamientos e intuiciones, modula la apercepción del medio ambiente vital, de manera que, cambiándose, se active un mismo estímulo, las actitudes pueden ser tan diversas como las de un introvertido con relación a un extrovertido. (...) Después tenemos la *pluralidad «vertical»* -aquella misma en la que se basan las técnicas y la noción de «psicología de las profundidades»-, aquí el núcleo del «yo» va dispersando se en una grama de varias voces, en el que intervienen persona, sombra, *animus/a* y «el sí mismo» (*ibíd.*: 330-331).

La *mitocrítica* reconcilia categorías que forman parte de una diversidad de campos de estudio en pos de explicar la génesis y del conocimiento humano y la cultura. Así, Durand, transita a través de la antropología, mitología, iconoclastia, la noción imaginación simbólica y material, centrada en los elementos primordiales de la cosmogonía (Empédocles y Bachelard). Asimismo recupera los conceptos heredados del psicoanálisis de Jung y su *teoría del inconsciente colectivo* (reserva de imágenes primordiales o arquetipos). En ella se fundamenta su enfoque mitológico y arquetípico de la imaginación creadora, con reconocidas aplicaciones en el campo de la estética, la iconología, la iconografía y la crítica literaria (Herrero Cecilia, 2006).

Durand, encuentra, los pasados de la *mitocrítica* en Víctor Hugo, Zolá, R. Wagner, Thomas Mann, L. Strauss y Eliade (*cf.* Durand, 2003). La *mitocrítica* se propone observar el trasfondo mítico que opera en el universo específico de las obras literarias. Pone en relieve las dimensiones míticas contenidas en los textos literarios. Para Durand, el mito trasciende la historia y la anima desde adentro porque cada época plantea sus interrogantes y busca las respuestas a determinadas figuras míticas. *Centra el proceso comprensivo en el relato mítico inherente, como Wesenschau* (Intuición esencial) (*cf.* Husserl, Edmund. 1985), *a la significación de todo relato* (Durand, 1993: 341).

La mitocrítica pretende construir un método de crítica que sea una síntesis constructiva entre las diversas críticas literarias y artísticas, antiguas y nuevas, que hasta ahora se enfrentaban estérilmente (Durand, 1993: 341).

La mitocrítica, aunque tiene en cuenta (...) la explicación crítica, quiere centrarlos en manera «centrípeta» sobre esas entidades simbólicas coordinadas en un relato simbólico o «mito» que constituye la lectura y sus niveles de profundidad, desvelados (en) (...) estructuras, historias o entorno sociohistórico, al igual que el aparato psíquico, son indisociables y fundamentan el conjunto comprensivo o significativo de la obra de arte y, particularmente, del «relato» literario. Cada secuencia leída constituye un «mitema» -y su «decorado» mítico (Durand, citado por Durand, 1993: 342).

El enfoque de los aspectos míticos debe tener en cuenta el trasfondo metafísico, ideológico, antropológico y psicoanalítico que subyace en la configuración del mensaje específico de los textos analizados. Para hacer un estudio mitocrítico, es necesario, según Herrero Cecilia (*ibíd.*: 2006):

a). Observar los aspectos del esquema narrativo fundamental del mito en cuestión se tienen en el texto (el mito es entonces un “intertexto” o un “hipotexto” de referencia que el texto reproduce sin citarlo; *cf.* Genette, 1989 [1982]).

b). Observar el tipo de transformaciones que introduce el texto dentro de ese esquema, ya sea porque integra planteamientos propios de otro mito, o ya sea porque en el universo del texto desaparecen ciertos elementos constitutivos y aparecen otros nuevos.

c). Descubrir los «mitemas» (las unidades mínimas de significación en un relato mítico) que de una manera «patente» o de una manera “latente” están operando en la estructura de un texto (*cf.* Lévi Strauss, 1987).

d). Poner en relieve los *mitemas* y los *esquemas* y las *estructuras míticas* que operan en las obras literarias en los personajes o en decorado que da sentido a la

historia narrada aunque la historia no manifieste una relación con el mito concreto. (cf. Lévi Strauss, *ibíd.*)⁹⁶.

La mitocrítica persigue, pues, el ser mismo de la obra mediante la confrontación del universo mítico que forma el «gusto» o la comprensión del lector con el universo mítico que emerge de la escritura de una obra determinada. Es en esta confluencia entre lo que se lee y lo que lee donde se sitúa el centro de gravedad de este método que pretende ser respetuoso con todas las aportaciones de las distintas críticas (Durand, 1993: 343).

En consecuencia, la *mitocrítica*, que en sus objetivos primeros se limitaba a buscar en los ámbitos de la creación literaria, la estética y en la historia del arte, se *haya desviado hacia un mitoanálisis que ya no se contenta con una limitación, entre estética y ética*, pues para Durand, *caduca en el siglo XX*. De esta manera, las fronteras entre la crítica literaria y los estudios socioculturales e históricos, se ha difuminado a finales del siglo pasado, en gran medida, en consecuencia de que este periodo se caracterizó por la inversión de los valores heredados del positivismo y la reivindicación de la *imaginación* como 'la reina de las facultades' (Durand, *ibíd.*; cf. López Manzanero, 2010).

Entonces, la mitocrítica funda el mitoanálisis, pues *a partir de este momento, metodológicamente, todo mitoanálisis deberá empezar haciendo un estudio mitocrítico exhaustivo de las «obras» –o de los «bienes»- de una época o de una cultura dada* (Durand, 1993: 340). La *mitocrítica* se relaciona así con el *mitoanálisis* cuyo objetivo consiste en identificar los mitos que animan la creación artística y cultural de una época para caracterizar su dimensión psicológica y su sentido sociológico. El *mitoanálisis* procede comparando la dimensión mítica de las obras de diversos escritores o artistas para deducir los mitos directores de una época histórica

⁹⁶ En este desglose nos referimos al análisis estructural del mito, que Ricoeur criticó fuertemente en *Del texto a la acción*, 2001 [1986], particularmente en el capítulo "*De la hermenéutica de los textos a la hermenéutica de la acción*", donde hace la distinción entre explicar y comprender. En este sentido, para Ricoeur, el análisis estructural permite explicar el mito, pero para comprenderlo, hay que interpretarlo.

y observar cómo se van transformando o modificando por la sensibilidad personal de cada escritor o por la emergencia de otros mitos más adaptados a la evolución del espíritu de la época (Herrero Cecilia, 2006). El término *mitoanálisis* está forjado, en efecto, sobre el modelo de psicoanálisis (Durand, 1972, citado por Durand, 1993: 347), y define un *método de análisis científico de los mitos con el fin de extraer de ellos no sólo el sentido psicológico (...) (que) se asocia así directamente a una acepción sociológica, ya que los personajes mitológicos pueden ser (además) objeto de análisis sociohistórico. (...) y los dioses y héroes aparecen y desaparecen según un ritmo que marca los momentos de la historia sociocultural* (Durand, 1993: 350).

El mitoanálisis sociológico (Durand citado por Durand, 1993: 350), que se inspira al mismo tiempo en los trabajos del estructuralismo de C. Lévi Strauss, pero también (...) en todas las investigaciones temáticas o en los análisis semánticos de contenidos, intenta delimitar los grandes mitos directores de los momentos históricos y de los tipos de grupos y relaciones sociales. Se trata de un «mitoanálisis», porque con frecuencia las instancias míticas están latentes y difusas en una sociedad, e incluso cuando están «patentes» la elección de uno u otro mito explícito escapan a la conciencia clara, aunque sea colectiva (Durand, 1993: 350).

El vínculo entre antropología simbólica, sociología del conocimiento y estudios de la cultura, nos remiten, según Durand, a *un estudio más profundo de las estructuras y de las figuras míticas, que son el último espejo, el supremo referencial en el cual puede mirarse el rostro de las obras del hombre y descifrarse la leyenda, «que aún está por leer», de la condición humana y de su destino* (Durand, 1993: 358). Así pues, no hay mitoanálisis sin madurez cultural (Durand, 2003).

En *De la mitocrítica al mitoanálisis* (1993), Durand consolida ya sus concepciones y categorías de análisis, que posteriormente reafirma en *Mitos y Sociedades* (2003), logrando reunir los *Conceptos auxiliares del mitólogo* y profundizar sobre el *Imaginario literario y los conceptos operarios de la mitocrítica*, en un estudio introductorio encaminado a la consolidación de una *mitodología*. Si bien, la

necesidad de transcurrir de un mitoanálisis a la consolidación de una mitodología, ya se deja apreciar en sus anteriores publicaciones, para Durand, es necesario estudiar la obra en su tiempo y su contexto, asimismo analizar los valores de la época que circunda la obra literaria, es decir, en relación a su contexto en tanto época.

Es urgente y necesaria la consolidación de una mitodología, ante la profusión semántica y conceptual, heredada de las distintas reconciliaciones que hace Durand en su afán de analizar el mito hasta sus consecuencias últimas, a partir de una metodología integradora y unificadora. Es así como los conceptos de “Recepción” de un mito (Hans-Robert Jauss), “Explosión” del mito (Abraham Moles), “Grandeza relativa” (Moles), “Operador social” (Moles), toman relevancia. Asimismo, “Latencia” y “Manifiesto” (Roger Bastide), “Distancia a lo real” (Moles), “Fuerza problemática” (Moles); lo que para Durand representa un verdadero desafío que requiere en un proyecto de construcción de *mitogramas*, que son por definición esbozos o representaciones simbólicas de elementos propios de ‘la fauna’ *que coexisten con signos geométricos variados, soporte de tradiciones orales que hablan de la relación del hombre con su entorno. Sirvieron como símbolos mnemotécnicos para recordar historias míticas familiares, creadas para lograr la cohesión del grupo (cf. Fiadone, 2005). Podemos, para concluir el examen de estos conceptos (...) tratar de trazar un mitograma, otorgando signos a estas diferentes entidades y relacionándolas por medio de parámetros* (Durand, 2003: 148), que nos permitan establecer nuevas y posibles relaciones y significaciones.

Asimismo, consideramos las propuesta contenidas en van Dijk en *Estructuras y funciones del discurso* (1980), sumamente relevantes en nuestro contexto, ya que a través de los estudios discursivos, que representan un campo entero de la investigación sobre el discurso que incluye la lingüística del texto, nos proporciona una concepción del texto vinculada con la teoría literaria, la semántica, la estilística, la retórica, la gramática y la pragmática.

Por su parte, Ricoeur (2001), a través de la hermenéutica, llama texto a todo discurso fijado a la escritura. Nosotros tendríamos que cuestionarnos principalmente

si el discurso primero debió ser pronunciado física y mentalmente. Si bien la escritura, en tanto sistema sígnico, fijación del habla y representación imaginaria y simbólica, es constitutiva del texto mismo, debemos entender que toda escritura fue primeramente concebida y emitida como un acto locutivo: el texto, es entonces, un discurso fijado por la escritura. Lo que fija la escritura es, pues, un discurso que se habría podido decir, pero que precisamente se escribe porque no se lo dice. La fijación por la escritura se produce en el lugar mismo del habla, es decir, en el lugar donde el habla habría podido aparecer (Ricoeur, 2001: 128).

Un acto del habla, tiene su génesis en las intenciones comunicativas, siempre se emite un discurso con un objetivo e intencionalidad determinados; por ejemplo, la función retórica del discurso es sobre todo intentar mostrar o enseñar algo, conmover y convencer, persuadir y disuadir; y en este sentido, la retórica adquiere una importancia más profunda que va más allá de proporcionar elementos ornamentales y grandilocuentes al discurso mismo. Esta intencionalidad se traduce en actos perlocutivos (intenciones) en los emisores, e inlocutivos (reacciones) en los receptores (Moreno Cabrera, 2000), que traen implícito el referente de un mundo material y social comúnmente compartido, además de una tradición cultural asentada en la cosmovisión y el lenguaje, que es, como quedó dicho en líneas anteriores el *fundamento o el material bruto de la Historia y del Arte* (Sapir, *ibíd.*), además del interludio que media entre la experiencia sensible primera, emotiva, empírica, la reflexión, el razonamiento, la creación poética y la experiencia de la mitología creativa en la búsqueda del sentido. Asimismo el lenguaje es el *aleph*, la esfera *reintegradora de todos los componentes del universo* (Guillaume, citado por Ricoeur, 2001: 130).

(...) la escritura es una realización comparable al habla, paralela al habla, una realización que toma su lugar y que de alguna manera la intercepta. Por esta razón podemos decir que lo que llega a la escritura es el discurso en tanto intención de decir, y que la escritura es una inscripción directa de esta intención, aun cuando, histórica y psicológicamente, la escritura comenzó por transcribir

gráficamente los signos del habla. Esta liberación de la escritura que la pone en el lugar del habla es el acto de nacimiento del texto (Ricoeur, 2001: 129).

No obstante, en la génesis del texto está ausente el lector, así como en la lectura, comprensión e interpretación del texto está ausente el autor. Lo que nos aleja un poco de las concepciones de la pragmática del discurso y de la teoría de los actos locutorios. De hecho, nos acerca a terrenos que tienen que ver con *la muerte del autor* (Barthes, 1967; Ricoeur, 2001). De lo que se desprende, además, que la relación que se da entre un texto y su(s) lector(es) no involucra necesariamente un diálogo con el autor sino con el texto mismo, ya que el autor no puede responder sino a partir de la totalidad de su obra (Ricoeur, 2001). Luego, leer un libro (en tanto texto) es considerar a su autor como ya muerto y al libro como póstumo. En efecto, sólo cuando el autor está muerto la relación con el libro se hace completa y, de algún modo, perfecta; el autor ya no puede responder; sólo queda leer su obra (Ricoeur, 2001: 129).

Es aquí donde la fijación del texto adquiere fundamental importancia, puesto que es gracias a este sistema gráfico y visual, que permite la contención y objetivación material del discurso pensado para decirse o emitirse locutivamente, es que se puede volver una y otra vez al discurso que ha quedado grabado, trabado, asentado, y realizar con mayor detenimiento un proceso de lectura, explicación, aprehensión, comprensión e interpretación que permita una exégesis, ya a partir de la identificación de los elementos que constituyen la obra material, ya adentrándose mediante un *salto mortal* a la obra misma (Paz, 2006 [1956])⁹⁷ atendiendo sobre todo el contenido y los elementos simbólicos al interior del texto. La liberación del texto respecto de la oralidad supone una verdadera perturbación tanto de las relaciones entre el lenguaje y el mundo cuanto de la relación entre el lenguaje y las diversas subjetividades implicadas, la del autor y la del (los) lector(es) (Ricoeur, 2001:129).

⁹⁷ “El salto mortal nos enfrenta a lo sobrenatural. La sensación de estar ante lo sobrenatural es el punto de partida de toda experiencia religiosa. Lo sobrenatural se manifiesta, en primer término, como sensación de radical extrañeza. Y esa extrañeza pone en entredicho la realidad y el existir mismo, precisamente en el momento en que los afirma en sus expresiones más cotidianas y palpables” (Paz, Octavio, 2006 [1956]).

Otras de las cuestiones fundamentales de la hermenéutica de Ricoeur es la distinción entre explicar un texto a partir de las unidades constitutivas de su estructura, a la manera en que lo hiciese Lévi Strauss, en sus propuestas metodológicas en la búsqueda de la interpretación estructuralista del mito, donde hace referencia a una metodología propiamente pensada para el análisis de las narraciones y estructuras mitológicas que atiende tanto a los acontecimientos cronológicos considerados universales, sobre todo busca el sentido escondido en el mito a partir de la comparación de mitemas (Hübner, 1996). Y por otro lado el ejercicio de interpretar y comprender un texto a partir la hermeneusis, comprendida ésta como método de interpretación, así como teoría de la verdad, que constituye el procedimiento que permite expresar la capacidad interpretativa desde la personal y específica historicidad y como un proceso dialéctico en la creación de horizontes (Gadamer, 1993)⁹⁸.

Cuando aludimos a la horizontalidad, hacemos referencia a la construcción de perspectivas que nos permitan consolidar, visionar, imaginar, nuevas posibles y posibles utopías (Gadamer, 1993; Zemelman, 1992).

Consideramos que el propio ejercicio dialógico exige a los sujetos posicionarse en una postura doblemente reflexiva, en la construcción e interpretación intersubjetiva de los conocimientos y de las realidades que se involucran como formas diferenciadas de darle sentido al mundo. Lo cual también exige un ejercicio de equidad como condición de diálogo y en la traducción e interpretación, en el proceso de la comunicación entre cultural, en lo que Gunter Dietz denomina interpretación

⁹⁸ El proceso hermenéutico se desarrolla a partir del reconocimiento de la otredad (que) llega a establecer un entendimiento. (...) se da entre dos otredades de distintos horizontes. Este proceso lleva el reconocimiento de implícito o explícito que el entendimiento nunca es completo, por lo tanto siempre hay nuevas posibilidades de sentido (...) y por lo tanto los horizontes no son fijos ni cerrados sino que son capaces de fusionarse o establecer áreas comunes extendiendo las áreas de entendimiento originales (Recuperado de: López Flores, 2010, en http://www.eleutheria.ufm.edu/Articulos/101221_Horizonte_y_Temporeidad_en_Gadamer_.htm, 23 de mayo de 2014).

hermenéutica de los niveles semántico y pragmático en la construcción simbólica de la realidad.

Entendemos por hermenéutica también, a un proceso heurístico para la exégesis del texto (Ricoeur) y como una epifanía reveladora de sentido y verdad (Eliade; Durand).

Llamamos *comprensión*, dice en el famoso artículo de 1900, sobre el origen de la hermenéutica, *al proceso por el cual conocemos algo psíquico con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación*. La interpretación es una provincia particular de esta comprensión. *Entre los signos del psiquismo ajeno, tenemos las “manifestaciones fijadas de una manera durable”, los “testimonios humanos conservados por la escritura”, los “monumentos escritos”. La interpretación es así el arte de comprender aplicado a tales manifestaciones, a tales testimonios, a tales monumentos, cuyo carácter distintivo es la escritura* (Ricoeur, 2001: 132-133).

El acercamiento a la literatura en sus contenidos proporciona de por sí los recursos suficientes para que un potencial lector pueda inferir relaciones, analogías y una compleja gama de significaciones, y en ese sentido no será necesaria un acercamiento a la vida y obra del autor, ni será necesario entablar una interlocución con él, sino que el discurso mismo cumplirá su función (*cf.* Jakobson, 1981) en el lector, independientemente de las notas especializadas de la historia de la literatura, la teoría literaria o la literatura comparada (Wellek y Warren, 1985) que tenga a su alcance, el texto mismo recobrará sentido. La muerte del autor (Barthes, 1967) nos conduce, así, a la *liberación del texto* (Ricoeur, 2001).

Otros conceptos retomados de la hermenéutica de Ricoeur son los que tienen que ver con la narración, el relato, la función narrativa, los acontecimientos, además de las relaciones espacio-temporales. Podemos, así, denominar narración a un relato emitido oralmente o representado en cualquier clase o sistema de signos o símbolos. Dicha narración cuenta un suceso significativo que sucedió verdaderamente en el pasado o una serie de acontecimientos ficticios constituidos de un lenguaje simbólico

y poético, mismo que ya en el acto de escuchar detona en la inteligencia humana una serie de imágenes que afianzan direccionalidad y proporcionan sentido de lo que se está diciendo. Si bien el acto de narrar se relaciona directamente con la acción de hablar, el habla misma refiere lingüística y visualmente una sucesión de imágenes acústicas.

La secuencia de estos hechos o secuencias narrativas se representa a través de un cuadro de imágenes basada en una estructura interna básicamente constituida por el signo lingüístico. En un nivel narrativo, estos hechos o acontecimientos tienen origen en las acciones de un héroe o protagonista del relato, *un agonista en busca de soluciones ante un mundo degradado* (Lukács, 2010), el actante (cf. Greimas, 1987 [1973]: 106-120), que a partir de una serie de motivaciones, cruza por una serie de intrigas de las cuales sale victorioso, gracias, en gran medida a sus cualidades físicas y virtudes espirituales, pero sobre todo por la intervención de seres divinos o situaciones sobrenaturales que coadyuvan para que alcance sus propósitos.

Es justo decir que en un sentido orientado más al acto creativo y a la autoría, toda narración que evoca el pasado, a partir del recuerdo, el desencadenamiento de sensaciones, la consecuente emotividad y la imagen que se nos representa en la memoria, siempre estará empañada por una carga considerable de material auto ficticio cuyo vehículo es con frecuencia la nostalgia, expresada en un lirismo que socaba la experiencia más íntima del ser a través de una idealización, que nos hace más llevadera nuestra horrenda y cruda confrontación con el mundo. La autoficción, es así, *la ficción de acontecimientos estrictamente reales protagonizados por uno mismo* (Doubrovsky, 1977).

Los acontecimientos narrados en un relato se dan en un lugar y tiempos con frecuencia indeterminados o remotos, y tratan de responder en gran medida cuestionamientos del ser humano en la búsqueda del sentido de la vida; a través de representaciones basadas en la analogía, representaciones imaginarias, alegóricas y metafóricas, *en este mismo lugar y en este mismo momento, ahí es clara, evidente y precisa la simultaneidad; ahí se ordena la sucesión sin desmayo y sin oscuridad. (...)*

Por tanto, *es necesario poder definir indirectamente la simultaneidad en lugares diversos (...)* (Bachelard, 1987: 29).

No obstante, estos relatos gozan de una actualidad debido al carácter universal de los imperativos éticos que los fundamentan y que siguen vigentes, desde tiempos inmemoriales hasta nuestros días: *El tiempo ocupa (...) una posición capital en la definición del mito, no solamente porque legitima desde el interior al discurso mítico como palabra fundadora, sino también porque desempeña un papel determinante en el proceso de fabricación del mito en tanto que objeto* (P. Bidou, en Bonte e Izard, 1996: 495-496).

De tal manera que el tiempo es un orden y no otra cosa. Y todo orden es un tiempo. El orden de las ambivalencias en el instante es, por tanto, un tiempo. Y es ese tiempo vertical el que descubre el poeta cuando recusa el tiempo horizontal, es decir, el devenir de los otros, el devenir de la vida y el devenir del mundo (Bachelard, 1987: 95).

Llegamos al punto en que debemos considerar como texto a todo discurso no solamente escrito, sino también aquel que ha sido emitido oralmente. Ya que la *oralidad, nada le quita a la exactitud de la repetición estereotípica de la palabra. Podemos entonces utilizar con Eliade la expresión “texto oral”⁹⁹*, para designar un *texto que tiene la misma exigencia, la misma regularidad, la misma fiabilidad que una escritura* (Eliade, citado por Durand, 2003: 153). Asimismo, habría que considerar la *Multivocidad* del texto mismo, además de la necesidad de recurrir a posibles deslizamientos que nos dejen transcurrir del texto a los distintos *contextos*, lo que nos permitiría potenciar nuevas relaciones y develar nuevas subyacencias en el complejo entramado de la realidad misma, en tanto que es un *hipertexto*.

⁹⁹ Cf., Ong (1987 [1982]).

1.3 Función educativa del mito

Retomemos las funciones educativa e iniciática del mito en la cultura wixárika y encaminémonos pues, en la medida de nuestras limitadas posibilidades, al acercamiento de sus bases axiológicas, en las que se fundan los modelos arquetípicos y ejemplares en los niños, que escuchan, reescriben y reinterpretan las narraciones mitológicas, o bien, son protagonistas de sus representaciones escénicas en las festividades propias de la iniciación como hombres y mujeres, como más adelante se verá respecto a *la fiesta del tambor*.

Es sumamente interesante cómo en diversas cosmogonías alrededor del mundo, la voz, el acto mismo de nombrar, el dictamen irrefutable de la palabras del dios en su poder de nominación, crea y recrea el cosmos, lo nombra y lo transfigura del caos a la belleza, y es a través de la palabra que se da la génesis del mundo; la palabra es capaz de ordenar el desconcierto, de separar las aguas, de dividir la tierra del firmamento; capaz de ordenar a las grandes lumbreras que detengan o aceleren su transcurso, que delimiten sus contornos y sus señoríos, dividiéndolos en el día y la noche. Asimismo, el acto de la palabra designa, da existencia, diferencia, organiza, clasifica y ordena.

Son comunes las alusiones a la voz del dios en formas como ‘y dijo dios...’, o bien ‘y lo llamó dios día...’, ‘y le ordenó dios...’, ‘así lo dijo el dios...’; etc. De la misma manera, el discurso del dios, generalmente goza de un interludio, en donde se prepara a quien escucha, se le predispone para una *escucha atenta* (Rogoff, 1993), para que preste doblemente atención, a partir de la observación del ‘prodigio’, así como también apela la atención auditiva propia del que sabe escuchar. Este preámbulo aparece regularmente a manera de advertencia, exhortación, incluso lisonja, etc., pero siempre a través de la palabra amable y parsimoniosa: ‘te aconsejo que escuches, mi discurso’, ‘presta toda tu atención a mis palabras’, ‘no desatiendas mis enseñanzas’, ‘no tomes a la ligereza mis ordenanzas y consejos’, etc. Mismas fórmulas que encontraremos en la mayoría de los discursos y narrativas heredadas de la tradición oral que incluso ya están contenidas en textos escritos en clave

alfabética, en el arte nierika, grabaciones audiofónicas e incluso trabajos documentales a través del cine. Cabe mencionar que en las narrativas, a todo aquel que desatiende las palabras, enseñanza u ordenanzas divinas, consecuentemente le deviene la contrariedad de sus propios pensamientos, pasos y actos, que lo retornan al punto primero de su viaje inicial.

Estas claves, propias de los artificios, artilugios, pero sobre todo del arte retórico propio de la narrativa, frecuente en los discursos didácticos moralizantes como el *Huehuetlatolli* en el caso de los aztecas, se encuentran también, curiosamente, en estructuras y funciones, presentes en el *'Uxa'atsi*, en el caso de los wixaritari. Recordemos que ambas etnias mantienen, incluso en la actualidad, vínculos culturales y de una cosmovisión compartida, gracias al contacto y a la milenaria tradición cultural mesoamericana.

No es fácil olvidar la belleza propias del lenguaje poético contenido en las consejas de la antigua y sabia palabra de la literatura náhuatl *'mi collar, mi pluma preciosa'* (Huehuetlatolli, 1991: 49), *'puesto que Él lo dijo, lo pensó, lo determinó...'* (Huehuetlatolli, 1991: 5); y consecutivamente: *'Y ama, agradece, respeta, teme, ve con temor, obedece, haz lo que quiere el corazón de la madre, del padre, porque es su don, porque es su merecimiento, porque es su dádiva; porque a ellos les corresponde el servicio, la obediencia, el respeto. Porque no podrá estar en pie, no podrá vivir aquel que no obedezca...'* (Huehuetlatolli, 1991: 53).

Por el momento nos concentraremos en las expresiones vinculadas al mito, que en la cultura wixárika, está indisolublemente asociado al acto de la palabra, al canto, al discurso didáctico moralizante, a la plegaria, al uso de la retórica con el fin de mostrar o enseñar algo, pero también busca mantener a un público expectante, cumpliendo asimismo funciones como las de conmover, persuadir y disuadir. La verbalización y reescritura de los relatos a partir de la *escucha atenta* de los niños y los miembros de la comunidad en general, permiten así, su renovación y reinterpretación perpetuas.

Por otro lado, los estudios antropológicos, etnológicos y etnográficos, ya se han acercado al cometido de socavar las relaciones entre mito, educación e iniciación, incluso desde el s. XIX. Asimismo, a partir de una bien trazada línea que da direccionalidad y sentido a los estudios producidos por etnógrafos y etnólogos¹⁰⁰, se ha consolidado una tradición que nos aproxima al campo de la etnografía escolar, que a su vez nos ofrece un acercamiento a la educación nativa y a las pautas educativas de crianza en la niñez indígena al interior de las comunidades indígenas, así como también a las narrativas y su impacto en la consolidación y desarrollo del lenguaje y la identidad de los niños.

Desde tiempos de la conquista espiritual Fray Bartolomé de las Casas, Sahagún, Motolinía, Bernal Díaz del Castillo, entre otros reconocidos cronistas, han echado mano de la etnografía con fines históricos, a través de la escritura de las Crónicas de Indias (ss. XV-XVI). Pero también gracias al uso que se le dio en la relación y documentación, en el descubrimiento y descripción de *otras* 'realidades', es que se tienen noticias valiosísimas acerca de las maneras muy particulares de los sistemas educativos del México antiguo, así como los implementados por los franciscanos y dominicos en su intento de evangelización y reducción de los pueblos nativos. En este sentido, George Marcus y Michael Fischer, *consideran las etnografías como un género, pues presentaban similitudes con los informes de viajeros y exploradores, en los que el principal motivo narrativo era el descubrimiento romántico, por parte del escritor, de pueblos y lugares que el lector desconocía* (Marcus & Fischer, 2000; cf. Hymes, 1993: 175).

También debemos considerar las contribuciones de la antropología norteamericana, en la documentación contenida en la obra de Boas y sus discípulos Sapir, Whorf, Swadesh y Pike¹⁰¹, pertenecientes a la tradición antropológica de la llamada Escuela de Chicago e incorporada en México durante el s. XX; recurre a la etnografía como parte de su documentación sobre aspectos etno y socio lingüísticos

¹⁰⁰ Recomendamos ampliamente consultar Vera Lugo y Jaramillo Marín (2007).

¹⁰¹ Garvin y Lastra, *ibíd.*

de algunas lenguas indígenas mexicanas, así como de los procesos del bilingüismo en la alfabetización de los pueblos indígenas de México (cf. Brice Heath, 1986; y respectivamente, Ramírez Castañeda, 2006).

En este sentido, la etnografía nos permite tener una documentación minuciosa a partir de un *corpus* de textos descriptivos, sobre narraciones y expresiones acerca de la visión del mundo en la vida indígena. Los mitos son parte de esas narraciones y las pautas educativas de crianza e iniciación a la vida adulta, son igualmente importantes para la etnografía. Asimismo, en esta larga tradición de documentación etnográfica y descriptiva, es posible encontrar valiosa información respecto a las representaciones sociales y simbólicas en los constructos imaginarios e intersubjetivos, comúnmente compartidos por las culturas mesoamericanas. Así como la manera en que estas construcciones y representaciones sociales se llevan a cabo en los niños wixaritari de El Nayarit, tanto en su(s) socialización(es) primaria, como en las secundaria(s). En el contexto específico de los pueblos coracholanos, es posible contar con una nutrida documentación etnográfica que inicia en el siglo XVI. Enriquecida con posteriores aportaciones, ya desde la perspectiva de los misioneros franciscanos y jesuitas, ya a través de las exploraciones de etnólogos europeos y norteamericanos en El Nayarit. Esto nos permite recurrir a ellos con la finalidad de obtener fuentes lo más situadas posibles a dicho contexto, así como observar cómo las prácticas se han mantenido a lo largo de los últimos cinco siglos, así como también cómo han sufrido transformaciones de acuerdo a las épocas y los embates propios de la historia nacional.

C. Geertz y J. Clifford (1982), sostienen que las etnografías experimentales *integran, en sus interpretaciones, una preocupación epistemológica explícita por la forma en que se han construido tales interpretaciones y en que se las representa textualmente como discurso objetivo sobre los sujetos entre los cuales se ha conducido la investigación.*

(...) la escritura etnográfica contemporánea intenta sintetizar el debate clásico sobre la hermenéutica (Palmer, 1969) entre la reflexión filosófica sobre la naturaleza de la interpretación (que enfatiza la apertura de la actividad interpretativa) y el intento metodológico de crear una ciencia de la interpretación (que enfatiza la posibilidad de interpretaciones sistemáticas y autocontenidas). (...) el propósito de explorar cuestiones epistemológicas como una parte vital e integral del análisis cultural, distingue a estos textos y hace a sus autores, tanto como a sus lectores, cada vez más conscientes de sus estructuras narrativas y de su retórica (Marcus y Cushman, 2003: 171-214).

Clifford Geertz, por su parte, en *La interpretación de las culturas* (1987), considera que el quehacer etnográfico tiene como objetivo *establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que define la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación elaborada en términos de “descripción densa”*¹⁰².

Pero la cuestión es que la diferencia entre lo que Ryle llama “la descripción superficial” de lo que está haciendo el que ensaya ante el espejo [...] define el objeto de la etnografía: un jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben, y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de parodias [...] Lo que en realidad encara el etnógrafo (...) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí,

¹⁰² La *concepción simbólica* es un punto de partida adecuado para desarrollar un enfoque constructivo para el estudio de los fenómenos culturales. No obstante, la debilidad de esta concepción —en la forma en que aparece, por ejemplo, en los escritos de Geertz— es que no presta suficiente atención a las relaciones sociales estructuradas donde se insertan siempre los símbolos y las acciones simbólicas. En consecuencia, formulo lo que llamo la *concepción estructural de la cultura*. De acuerdo con ella, los fenómenos culturales pueden entenderse como *formas simbólicas* en contextos estructurados; y el análisis cultural puede interpretarse como el estudio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas. (...) los dos rasgos implicados por la concepción estructural de la cultura [son]: la constitución significativa y la contextualización social de las formas simbólicas (Thompson, 1993: 184-185).

estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después. Y esto ocurre desde los niveles de trabajo más vulgares y rutinarios de su actividad: entrevistar informantes, observar ritos, elicitación de términos de parentesco, establecer límites de propiedad, hacer censos de casas... escribir un diario (Geertz, 1987: 19-40).

Hacer etnografía, para Clifford Geertz, es como *tratar de leer* (e “interpretar un texto”) [...] *De manera que la descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa*, lo que interpreta es el *flujo del discurso social* y la interpretación consiste en *tratar de rescatar “lo dicho”* en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos de consulta. (...) la descripción etnográfica tiene una cuarta característica, por lo menos tal como yo la practico: es *microscópica* (Geertz, *ibíd.*).

Dentro de las pautas educativas de crianza de los niños wixaritari, en las prácticas socioculturales, rituales e iniciáticas, se llevan a cabo procesos epistemológicos, mediante una *multiplicidad de estructuras conceptuales complejas* que implican la internalización, subjetivación y objetivación misma de la realidad en su conocimiento. La etnografía tiene como labor fundamental, no sólo la descripción monográfica, sino la extenuante labor de leer e interpretar el *flujo del discurso social* mediante la *hermeneusis*, partiendo de la idea de que la realidad misma es una hipertexto susceptible de ser leído e interpretado en sus dimensiones morfológica, sintáctica, semánticas, semiótica, pragmática, simbólica, etc. De esta manera, los gestos, los silencios, las miradas perspicaces, el tomar distancia de los extraños, el ‘ser acomedido’, escuchar y observar atentamente, atender solicitudes, los motivos de risa y de llanto, entre otros signos del comportamiento social de los humanos, son susceptibles de ser reunidos y leídos por la etnografía, en tanto método descriptivo e interpretativo.

Elsie Rockwell, quien también ha legado grandes aportes a la documentación de las etnografías escolares, afirma, en *Reflexiones sobre el proceso etnográfico* (1982-

1985), que *la relación necesaria entre la interpretación y la observación (...) tiene consecuencias para la forma en que se observa y se registra.*

(...) el reconocimiento de la relación entre interpretación y descripción nos obliga a la progresiva modificación de nuestras conceptualizaciones, como parte del proceso requiere una disciplina de campo, un esfuerzo por “ampliar la mirada” para poder registrar, “tal cual”, más de lo que se observa y se escucha: la consigna es “registrarlo todo”, aún sabiéndolo imposible. No se vale hacer registros pobres, bajo el pretexto de que no es posible registrarlo “todo” (Rockwell, 1987: 7-17).

La etnografía es así, además de una manera muy popularizada de aproximarse a los fenómenos socioculturales mediante la investigación académica y de campo; representa, además, para Atkinson y Hammersley, un método concreto o conjunto de métodos. Su principal característica sería que *el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas* (Atkinson & Hammersley, 1994). El etnógrafo tiene la tarea de acopiar datos que arrojen alguna luz sobre los asuntos o temas en los cuales se centra la investigación, lo que lo convierte en un observador participante¹⁰³. La etnografía en tanto forma más básica de investigación social, *se basa en la existencia de dichas variaciones en*

¹⁰³ La definición de *observación participante* requiere de una distinción entre observación participante y observación no participante, pero más sutil es la tipología cuádruple extensamente usada: a). Observador total, b). Observador participante, c). Participante observador, d). Participante total (Gold, 1958; Junker, 1960). Incluso esto tiende para ejecutar juntas varias dimensiones de la variación, tales como el siguiente: ' A). Si el investigador es conocido para ser investigador por todos los que son estudiados, o solamente por alguno, o por ningunos;' B). Cuanto, y lo qué, es sabido sobre la investigación/investigador por quien;' C). Qué clases de actividades están y cuales no son enganchadas por el investigador en el campo, y cómo ésta (la o lo) localiza (a él o a ella)? en lo referente a los varios conceptos de categoría y de grupo usada por los participantes; D). Cuál es la orientación del investigador; como totalmente (como que parcela) él o ella adopta consciente la orientación del iniciado (insider) o del forastero (outsider). Por otra parte, se ha discutido que, en un sentido, toda la investigación social es una forma de observación participante, porque no podemos estudiar el mundo social sin ser parte de él (Atkinson y Hammersley, 1998).

los modelos culturales de las sociedades, y su significación para la comprensión de los procesos sociales (Atkinson & Hammersley, 1994).

Explora la capacidad que todo actor social posee para aprender nuevas culturas, y la objetividad que estos procesos ponen en funcionamiento. De este modo se espera que la cultura se convierta en un objeto susceptible de ser estudiado. (...) su papel implica inevitablemente una intervención social (tanto si los investigadores son conscientes de ello como si no) (Atkinson & Hammersley, 1994:15-37).

Desde el punto de vista la observación participante, la etnografía no está determinada necesariamente por las técnicas de la investigación, sino supone un modo de *estar en el mundo* (Atkinson & Hammerseley, 1998: 110-136). Asimismo, disertar sobre etnografías, nos conduce a la controversias, pues mientras que *para algunos se refiere a un paradigma filosófico de consolidado compromiso total; para otros designa un método que uno utilice a medida que es apropiado* (*ibíd.*). En términos prácticos, como investigadores tenemos un número bien específico de tareas que debemos realizar implicadamente: explorar la naturaleza de los fenómenos sociales, *más bien que precisar a las hipótesis de la prueba sobre ellas*; trabajar estructurando con datos lo que no ha sido codificado ni clasificado, *en términos de un conjunto cerrado de categorías analíticas*; investigar y profundizar un número considerable de casos; analizar e interpretar los *significados de las acciones humanas y de explicaciones verbales*, subordinando, incluso, en la mayoría de los casos, el análisis estadístico al proceso de interpretación cualitativa de los fenómenos (*ibíd.*).

Por su lado, George Marcus y Michael Fischer (2000), afirman que en un principio, la etnografía, *aunque incluía algo de ese sentido a la gesta romántica y el descubrimiento, la etnografía intentó también, a causa de sus metas científicas, distanciarse de los informes de viajeros y los etnógrafos aficionados*. Asimismo, es posible identificar la labor de algunos etnógrafos y sus investigaciones para los fines e intereses de la empresa colonial, de quienes se consideran aliados. Lo que

posteriormente produjo que la principal motivación de la etnografía en Latinoamérica, por ejemplo, fuese la de *preservar la diversidad cultural, amenazada por la occidentalización global, en especial durante la época del colonialismo* (Marcus y Fischer, 2000: 41-79). Así, la labor de los etnógrafos está muy lejos de ser obsoleta, pues no nos basta que sus motivos narrativos en cuanto género romántico se hayan desgastado por su recurrencia excesiva, ya que la cultura es un complejo sistema en constante transformación. Es decir,

(...) las culturas de los pueblos del mundo deben ser constantemente redescubiertas, dado que esos pueblos las reinventan al cambiar las circunstancias históricas, especialmente en un momento en que carecemos de metanarrativas o paradigmas confiables: como hemos observado, la nuestra es una era de «poscondiciones»: posmoderna, poscolonial, postradicional (Marcus y Fischer, 2000: 41-79) ¹⁰⁴.

En este orden de ideas, la postura decolonizante de Luis Guillermo Vasco, más situada en el contexto latinoamericano nos resulta particularmente útil; en *Así es mi método en etnografía* (2007), discurre respecto a la premisa de que *el conocimiento, la ciencia, la investigación, no son fines en sí mismos, sino que son medios, son instrumentos... y son instrumentos, como dice Marx, para transformar el mundo*. Desde esta perspectiva, *a lo largo de la historia, o de su historia, la etnografía ha servido para la dominación, la explotación de los pueblos y, para el caso nuestro, en lo esencial, de los indios* (Vasco, 2007). Concepciones que nos distancian en gran medida de las aproximaciones decimonónicas y colonialistas de la etnografía, en contextos nativos y culturalmente diferenciados.

(...) la etnografía debe dejar de ser un instrumento de esos dominadores y explotadores y convertirse en un instrumento de los dominados y los explotados

¹⁰⁴ Al respecto, recomendamos a nuestros lectores revisar la teoría decolonial latinoamericana y su crítica a la antropología. Véase, por ejemplo: Castro-Gómez y Grosfoguel (2007); y respectivamente, de Sousa Santos y Meneses (2014).

en su lucha contra esa dominación y esa explotación y, en el caso concreto que me corresponde, las que hay sobre los indios. (...) existe una estrecha e indisoluble, relación entre teoría, metodología y técnicas de investigación, pero, además que existe también una relación, una determinación entre estos tres aspectos y el «para qué» del trabajo etnográfico (*ibíd.*).

En estas concepciones, la ciencia, las teorías que la fundamenten, así como los métodos, técnicas, metodologías y enfoques disciplinares propios de la antropología, han constituido, a lo largo de la historia, una forma de dominación y desplazamiento del conocimiento ancestral, considerado por un considerable número de antropólogos decimonónicos, como producto de la imaginación 'primitiva, mágica, teológica y metafísica' de los pueblos nativos. Sin embargo, poco ha sido utilizada *para que los indios luchan para romper esa dominación, pues las etnografías sirven de marco de referencia para saber cómo es que no hay que trabajar; eso ya es una gran utilidad porque no va uno completamente a ciegas (ibíd.)*.

Al respecto, cabe mencionar, que la postura combativa y la actitud de insumisión y resistencia propia de los pueblos coracholanos, se hace aquí nuevamente presente, ya que, a pesar de los embates de la historia nacional, el desplazamiento, usurpación, explotación y expropiación de los territorios, la violencia que significa la institución de megaproyectos traídos por las políticas neoliberales¹⁰⁵, se traduce en un ecocidio y un etnocidio paulatino y silencioso, que destruye toda manifestación de biodiversidad y cultura a su paso, en aras de un supuesto progreso económico y social, que no es otra cosa sino la tendencia a pensar que cierta clase o categorías de seres humanos, llamados comúnmente por el aparato ideológica de la ciencia y

¹⁰⁵ [...] en tiempos recientes en las innovaciones que se pretende colocar en los mercados, los conocimientos que se utilizan se protegen mediante diversos instrumentos. Entre ellos destacan las patentes, que otorgan un derecho exclusivo al titular de la patente, quien entonces puede explotar comercialmente dicho conocimiento en su propio beneficio. [...] Los sistemas normativos de los pueblos indígenas por lo general no se reconocen y mucho menos se obedecen por parte de los agentes externos a dichos pueblos, lo cual frecuentemente permite que se realice una apropiación ilegítima de dichos conocimientos, con lo cual no sólo se excluye una retribución justa y equitativa a partir de su uso para los legítimos propietarios de tales conocimientos, sino que en muchas ocasiones se patentan o se protegen innovaciones que se basan en esos conocimientos, haciendo que el beneficio económico recaiga en quienes se apropian de ellos (Olivé, *ibíd.*).

del estado como ‘civilizados’ y cuyo poder económico y político es ostensible, se pueden colocar, por encima de los valores humanos propios de pueblos indígenas alrededor del mundo. De donde inferimos, que surge el conocimiento primordial, que por ser primigenio y fundador, son la fuente de toda sabiduría conocida, y representan, probablemente, gran parte de las soluciones a las problemáticas y cuestionamientos que aquejan a las sociedades contemporáneas globalizadas, por demás enajenadas en el consumo y en la construcción autoficcionalada del *ego* sobre plataformas virtuales. Ciegas ante las estructuras de dominio y poder centralizado en manos de unos pocos y ante la destrucción paulatina, y al parecer, inevitable, de los recursos naturales del planeta¹⁰⁶.

A propósito de nuestra valoración respecto a las pautas educativas al interior de las comunidades wixaritari, cabe destacar que la noción de respeto es una de las más importantes. Sin embargo la palabra tiene una larga tradición etimológica que nos remite a diferentes ámbitos y acepciones. La idea de respeto para los pueblos mesoamericanos está más ligada a la acción de honrar toda manifestación existente de vida sobre la Tierra, en tanto manifestación de lo sagrado. Pues al deshonar la vida sobre la Tierra, nos destruimos a nosotros mismos como parte de ella. La idea de respeto transcurre así a todo lo que emana de la Tierra, que según los mitos es siempre madre y es paridora. Sobre la Tierra se manifiestan y se consagran las acciones de los dioses, que dieron origen a todo lo existente, la materia en sus formas más elementales, la trasmutación de los elementos, en cuyas tensiones y distensiones, emergen las fuerzas vitales. La Tierra¹⁰⁷ es el origen de nuestros

¹⁰⁶ Por eso en cada pueblo indígena nos esforzamos en conservar la naturaleza. ¿Qué ha sucedido con los animales sagrados y las plantas en otros lugares? ¿han sido destruidos, han desaparecido debido a tantos cambios! En el mundo moderno hay temores y se siente amenazada la sobrevivencia. El «progreso» está acabando con la tierra y los seres vivos porque para los blancos y mestizos es más importante dominar la naturaleza que protegerla (López de la Torre, 2006: 11-14).

¹⁰⁷ La tierra se entiende tanto como espacio material donde se produce la existencia de la comunidad, como también como espacio espiritual “dado que en ella viven nuestras raíces, nuestros ancestros, nuestros nahuales, que la convierten en nuestra madre que al nacer nos amamanta y al morir nos abre su seno (Montes, citado por Jablonska Zaborowska, 2015: 238).

héroes, de nuestros ancestros. Los abuelos y nuestros padres, asimismo, forman parte de este milenar linaje que nos religa a nuestro origen cósmico y divino¹⁰⁸.

El acercamiento de las personas al espacio se transforma; integra su vivencia espiritual a la relación que establece con los entes sagrados. Desaparece el sentido inmediato, utilitario, con el que las personas usan o se apropian del espacio. Esto no significa que se abandone el uso o aprovechamiento de los recursos presentes, pero su sentido y la manera como se utilizan cambia radicalmente. Se instauran dos formas distintas de ser en el mundo: el sagrado y el profano, que implican experiencias vivenciales distintas (Eliade, 1998, citado por Tovar, 2011).

Es sumamente interesante analizar la etimología de la palabra respeto¹⁰⁹ desde las lenguas romances, que también nos remite a la acción de tener reconsideraciones y miramientos con uno mismo y con los otros, que son distintos pero tan semejantes al uno.

En este sentido del término respeto, y a propósito de métodos encubiertos de dominación y colonización epistémica, Sarah Corona y Olaf Kaltmeier, en *En diálogo:*

¹⁰⁸ El territorio también es el sustento de la vida diaria, y los regímenes sociopolíticos tienen su raíz en la manera como se usa o distribuyen sus beneficios. Hay terrenos de cultivo comunitarios, astilleros comunales, huertos, parcelas asignadas para uso familiar o terrenos para la vivienda (Tovar, *ibíd.*).

¹⁰⁹ Según esta acepción, el vocablo viene del latín *respectus*, “aparición”, derivado de la familia de *specere* “mirar”, por tanto, respeto sería *volver a mirar, no quedarse con la primera mirada que hacemos sobre algo, revisar la primera idea que nos hacemos de algo y volver a mirarlo*. Así respetar es *tener miramiento*. Sin embargo, hay quien afirma que a pesar de que la palabra comparte el significado con *spectrum* (aparición, visión, medio de contemplación), por tener la misma raíz, respeto viene de *respectus* (mirada atrás, también atención intensa, consideración especial), sustantivo que se origina a partir del participio *respetus* del verbo *respicere* (mirar atrás, dirigir la mirada o la atención, no perder de vista; tenerse a uno, a alguien o algo, en especial consideración), compuesto del prefijo re- (hacia atrás, de nuevo, intensivamente) y el verbo *specere* (mirar, contemplar, observar). (RAE y Blázquez, A., (1956); asimismo, Varios, (1960). El verbo latino *specere* produce innumerables derivados como espectáculo, espejulo y espejo; especular, especia, especial y específico; espectro y espectroscopio; aspecto, circunspecto, conspicuo, despectivo, despecho, expectativa, inspección, introspección, perspectiva, perspicaz, prospecto, respectivo, retrospectivo, suspicaz; sospechar, auspicio y arúspice, etc. Asimismo, hay que tener en cuenta que *respeto* tiene también una acepción popular antigua, que viene también del latín, de *miedo* o espasmo ante una cosa, que hace detener o retroceder el paso, reconsiderar dar un paso hacia atrás, asimismo algo que genera una especie de malicia que te hace desviar la mirada de ello, rehuir su vista, volver la cabeza, o bien mirar a tu espalda por desconfianza, miedo y recelo, que es la otra acepción de respeto que tenía la palabra en latín, además de miramiento y admiración reiterada a alguien (*ibíd.*).

Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales (2012), proponen nuevas metodologías de investigación para establecer nuevas técnicas en la documentación de realidades diferenciadas, encaminadas a lo que algunos teóricos han denominado descolonización de las metodologías y del pensamiento, mediante formas de trabajo de campo alternativas que recientemente han adquirido relevancia en la investigación social

Así, la horizontalidad no sólo alude a la posibilidad de un diálogo en un mismo nivel entre todos los interlocutores que intervengan en el proceso de investigación de campo y documentación, que es propicio a partir de las *autorías entre voces* (Pérez Daniel, 2012: 209); sino que *horizonte*¹¹⁰ se refiere sobre todo a la búsqueda constante de crear nuevos escenarios que hagan posible utopías realizables, es decir, propiciadoras de transformaciones de la realidad inmediata, utopías posibles que permitan la equidad y el reconocimiento de los sujetos sociales que son parte fundamental de la investigación de la que son objeto (Zemelman, 1992).

El *diálogo entre voces*, por su parte, se refiere a la capacidad que se tiene para establecer relaciones de equidad con los sujetos sociales investigados en un mismo plano horizontal, en tanto que dichos sujetos no son meros ‘objetos’ de investigación cosificados. Esto nos permite concretar la posibilidad de consolidar escenarios donde

¹¹⁰ Uno de los cuestionamientos centrales en Rockwell es: ¿Qué es etnografía? A lo que es posible responder desde la perspectiva de la deconstrucción, a través de la cual podemos discernir las diferencias entre lo que los expertos han llamado etnografías verticales y horizontales. Las primeras aluden a una visión eurocéntrica ante los fenómenos social y culturalmente diferenciados desde una perspectiva donde el grado máximo de civilización y cultura está representado por la ‘civilidad’ o ciudadanía y el grado de barbarie se determina a partir de salvajismo medido a partir de los valores positivistas de quien hace la investigación, análisis e interpretación etnográfica, única y exclusivamente desde el punto de vista europeizante. Desde este enfoque se legitiman los valores científicos y presupuestos teóricos a través de los cuales en Occidente se han construido histórica y socialmente las nociones de realidad, verdad, objetividad, civilización, cultura, educación incluso el mismo término de etnografía. Las segundas concepciones aluden a la capacidad que tiene el investigador de crear vínculos horizontales a partir del contacto permanente y la comprensión de los procesos, contextos o situaciones en las que los involucrados en la investigación se encuentran insertos, y que han consolidado mediante una perspectiva de la construcción social, simbólica e intersubjetiva del conocimiento. En este sentido, la etnografía deja de ser una herramienta de investigación meramente descriptiva al servicio de la Antropología física o social, y se transforma en ‘una forma de investigar que obliga a la reelaboración teórica, que transforma las concepciones sobre la realidad estudiada.’ (Rockwell, 1991: 177).

la *observación participante* y la *hermenéutica de la doble reflexividad* se hacen posibles gracias a un acercamiento a 'la realidad' que deja de lado la verticalidad propia de las ciencias positivistas, y por tanto, el control y poder que se pueda tener sobre el conocimiento tradicional; asimismo el crédito y reconocimientos derivados del derecho de la propiedad intelectual y el patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México y América Latina¹¹¹ (cf. Protocolo de Nagoya, (2011); asimismo, Zamudio (2005).

De ahí la importancia que el propio investigador social, en tanto interventor, tiene como agente que debe apropiarse de este tipo de perspectivas teóricas y metodológicas en la búsqueda de la reciprocidad, la horizontalidad y complementariedad, además del uso equitativo del poder, pues esta acción constituye de por sí una nueva actitud frente el problema de la inequidad y el control del conocimiento establecido como parámetros 'universales' que implican una colonización epistémica ante las formas simbólicas, que grupos cultural y lingüísticamente diferenciados tienen respecto a su cosmovisión y la construcción social de la realidad.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que en la medida en que nos apropiemos de los principios de *horizontalidad* y *reciprocidad*, y los incluyamos en nuestro enfoque metodológico, con fines de comprender la construcción sociocultural del conocimiento, estos mismos principios potencializarán nuestras percepciones, concepciones y apropiaciones del entorno material y sociocultural de los niños wixaritari, con lo que nos será posible realizar una reflexión profunda de nosotros mismo y de la alteridad, que promueva una hermenéutica situada doblemente reflexiva. Este ejercicio, nos permite comprendernos a nosotros mismos en la medida en que comprendemos y logramos generar una empatía con *los otros*, en la

¹¹¹ (...) no sólo habría que garantizar la participación de los pueblos en la toma de decisiones y, en su caso, en el usufructo de las materias primas de sus territorios, sino en las formas mismas de producción y aprovechamiento de conocimiento para la explotación de los recursos naturales, mediante formas coherentes con sus cosmovisiones, valores, estilos de vida y maneras de relacionarse con el ambiente (Olivé, *ibid.*)

búsqueda de un verdadero diálogo y consolidación de una sociedad construida con equidad sobre los principios de interculturalidad y pluralismo (Corona y Kaltmeier, 2012).

Sara Corona, de hecho, tiene ya una consolidada relación de trabajo y colaboración con los wixaritari¹¹², las cuales, se encuentran contenidas en una diversidad de documentos, cuya metodología son un modelo ejemplar a seguir, para todo aquel que se digne a hacer un acercamiento a las culturas en tanto textos complejos, sin dejarse seducir por las premisas de una racionalidad absoluta y totalizadora. Reafirmamos, pues, en este punto, nuestra postura metodológica reconciliadora, que rehúye los viejos paradigmas y las afirmaciones contundentes, fáciles y cerradas a la luz de modelos cientificistas y positivistas. Optamos por la vía dialógica, el ejercicio dialéctico, la búsqueda de condiciones de equidad que faciliten el diálogo horizontal, la autoría entre voces, el ejercicio de una hermenéutica doblemente reflexiva, que consolide los vínculos, las colaboraciones, el mutuo enriquecimiento epistémico propio de la doble mirada, de la mirada reflexiva retribuida en el reflejo alterno de la otra mirada.

Continuando la dirección del trayecto que nos propusimos recorrer en este apartado, en cuanto al acercamiento a las perspectivas que en líneas antes aludimos como etnografías escolares, Goetz y LeCompte, en *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (1988), sostiene que

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como estos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma

¹¹² Véase, por ejemplo, Corona, Sara, (2012). *Libros para los wixaritari. Una historia de integración, exclusión y emancipación*, U de G; asimismo, Corona Berkin, 'Notas para construir metodologías horizontales', p. 90, en Corona y Kaltmeier (coord.), (2012). En *En diálogo, Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, México, Gedisa. Cf. *supra*, nota 16.

aislada, la etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica (Goetz y LeCompte, 1988: 27-56).

Al respecto, especial atención merecen, en este caso, las aproximaciones que hemos obtenidos a partir de los documentos elaborados por Dell Hymes y John U. Ogbu. Esta atención reside en la importancia que tienen para nosotros los conceptos de *déficit y discontinuidad cultural*¹¹³ (Hymes 1993; Ogbu, 1993 [1981], 1982, 1994) *expulsión encubierta* (Ferreiro, 1979) y *etnofagia estatal* (Patzi, 1999), como producto de los modelos educativos estandarizados en contextos social, cultural y lingüísticamente diferenciados, en los que predomina la hegemonía de las culturas dominantes y de las llamadas lenguas de prestigio, lo cual trae como resultado la *indefensión aprendida* (Woolfolk, 2006: p. 125 y 371).

Dell Hymes, gracias a sus trabajos en *Hacia etnografías de la comunicación*¹¹⁴ (publicado originalmente en 1964) y sus relaciones estrechas con la lingüística antropológica, propone un método que aborda el análisis de toda actividad comunicativa en los seres humanos, a partir de la interacción lingüística entre miembros de un mismo grupos social; misma que opera en tres niveles: las *situaciones* de habla, que se refieren al marco contextual en el que tienen lugar los otros dos niveles: el *eventos* de habla y el *acto* de habla (cf. Ricci Bitti y Cortesi, 1989; Ricci Bitti y Zani, 1990; John Lyons, 1984; Berstain, Lavov y Ferguson, 1974).

En su texto *¿Qué es Etnografía?* (1993 [1982]), nos propone alejarnos de una buena vez, de las concepciones típicas de etnografía, y se plantea responder dicha pregunta, tratando de explicar, en un principio qué no lo es. Asimismo, las causas del

¹¹³ Modelo que explica los problemas de rendimiento escolar en los estudiantes de minorías étnicas, al considerar que su cultura es inadecuada y que no los prepara para lograr el éxito en la escuela (Cfr Hymes 1993; Ogbu, 1993 [1981], 1982, 1994; Gallimore y Goldenberg, 2002).

¹¹⁴ Hymes, distinguen dieciséis componentes en la comunicación, que no necesariamente deben aparecer simultáneamente y que son los siguientes: 1. La forma del mensaje; 2. El contenido del mensaje; 3. La localidad; 4. La escena; 5. El hablante; 6. La persona que repite; 7. El receptor; 8. La persona a la que se dirige el hablante; 9. Los propósitos resultados; 10. Los propósitos metas; 11. La clave; 12. Los canales; 13. La forma del habla; 14. Las normas de interacción, 15. Las normas de interpretación; y 16. El género (Hymes, 1974: 48-89). Cf. *infra*, p. 101.

porqué han dejado de considerarse como etnografía, a ciertas prácticas de campo más asociadas a la descripción superficial, pero también al diseño experimental y la medición cuantitativa. En sus análisis, cae en cuenta de que la investigación educativa cuyo flujo se encuentra obstruido, debido a las estructuras propias de los métodos cuantitativos y estadísticos, mismos que necesitamos superar en la búsqueda de una etnografía *comprehensiva y orientada*, aplicada a la investigación educativa que permita a pedagogos, lingüistas, antropólogos de la educación y etnógrafos, hacer intervenciones más situadas, enfocándose, sobre todo, en los aspectos comunicativos del habla dentro de la compleja red de la comunicación humana. Asimismo, afianzar las bases metodológicas etnográficas que impliquen crédito y confianza en los miembros de la comunidad, y que además pueda estimular la curiosidad etnográfica que pueda consolidar las competencias propias de los directores, profesores e interventores sociales, al interior de los centros educativos (Hymes, 1993).

John U. Ogbu en *Etnografía escolar. Una aproximación múltiple* (1993, [1981]), si bien concibe la etnografía como un *método de estudio utilizado por los antropólogos para describir las costumbres y tradiciones de un grupo humano*. Sus estudios contribuyen a *conocer la identidad de una comunidad humana que se desenvuelve en un ámbito sociocultural concreto*. Asimismo, esclarece cómo la forma y adecuación con las que la etnografía escolar aborda el proceso educativo, contribuye a la conformación y consolidación de la antropología de la educación. No obstante se propone esclarecer las orientaciones erróneas en el concepto de etnografía y propone marcar un sesgo que nos conduzca hacia una microetnografía, considerando su aplicación en la investigación educativa. Los datos que nos arrojan la educación que se les ha brindado a los grupos étnicos en desventajas sociales y económicas, adquiere suma relevancia, pues concentra implicaciones éticas y políticas.

Ogbu propone definir el contexto dentro de la comunidad en general, dándole la importancia debida a los procesos de la observación participante y la imaginación

etnográfica¹¹⁵. A partir de una focalización en los procesos de investigación microetnográfica, Ogbu considera que esta línea de acción, aporta la posibilidad de concretar una investigación detallada e individualizada de cada una de las partes que afectan al estudio. Considera que la etnografía tiene sus limitaciones por no ser holística, lo cual, supone una dificultad, ya que no trata la interrelación entre escolarización y otras instituciones sociales, ni cómo tales interrelaciones pueden afectar a los procesos socioeducativos. Asimismo, Ogbu, enfatiza establecer los lazos que unen la educación institucionalizada con la economía corporativa, pues considera que las escuelas preparan a los niños para que participen del sistema económico¹¹⁶.

Los estudios de caso, nos permiten, a partir la aproximación múltiple de Ogbu desde las micro y macro etnografías, identificar la violencia sistémica propia de los contextos socioeducativos multiculturales, lingüísticamente diferencias, donde las condiciones de desigualdad y falta de expectativas o modelos de éxito al interior del hogar o la escuela, desencadenan una *déficit y discontinuidad cultural* (Hymes 1993; Ogbu, 1993 [1981], 1982, 1994; Gallimore y Goldenberg, 2002) mediante la *etnofagia estatal sistematizada* (Patzí, 1999), como consecuencia de una subvaloración de las habilidades en los niños pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, manifiestas en el trato diferenciado que se les da y en los parámetros de calidad que rigen dichos sistemas de enseñanza que tienen a la *expulsión encubierta* (Ferreiro, 1979); o en desventaja económica y políticas, que desencadenan la internalización de una *indefensión aprendida* (Woolfolk, 2006).

Asimismo, se hace pertinente documentar las relaciones entre los miembros de una misma comunidad, que comparten ideas y experiencias diferentes de la

¹¹⁵ Es decir, el electo común, la capacidad de relacionar “códigos” para segmentos específicos de notas o transcripciones. Pero siempre es necesaria la labor del etnógrafo para poner en práctica su imaginación intelectual y decidir sobre los códigos analíticos que se utilizaran, por lo tanto la labor de codificar para las aplicaciones informatizadas no resulta diferente de las técnicas manuales para identificar y consultar grupos de datos.

¹¹⁶ 1. Enseñando habilidades prácticas básicas; 2. Formación más especializada para trabajos específicos; 3. Rasgos organizativos que socializan en habilidades socioemocionales; y 4. Certificados. De esta forma determinan su status social (Ogbu, 1993).

educación, de acuerdo a las expectativas de éxito o fracaso, o a la confianza o desconfianza de los grupos más afectados manifiestan ante el sistema económico, de empleos y de formación escolar para el trabajo. Se ha observado, por ejemplo, que algunos sujetos exitosos, contribuyen y tratan de ayudar a los demás a conseguir un mejor status económico y social. Los que tienen una idea distinta por la experiencia negativa que significó su tránsito por las aulas, no creen en la igualdad de oportunidades, lo cual se traduce en estrategias de supervivencia social, como la organización y lucha colectiva en la defensa de sus derechos, así como una tendencia a la clandestinidad a través de transacciones económicas de dudoso origen, lo cual nos remite a la ilegalidad.

De esta manera, las aportaciones de Ogbu, nos ofrecen un entramado teórico que permite a investigadores estudiar los problemas del bajo rendimiento, el fracaso y la *expulsión encubierta* (Ferreiro y Teberosky, 1979) en las minorías étnicas. En este sentido, las conclusiones de Ogbu, nos conducen a que las instituciones, agencias de la comunidad local y el Estado, son directamente responsables de la educación formal y empleo, lo cual profundiza la desconfianza de las familias marginadas hacia las escuelas públicas y su manera de educar.

En los ámbitos educativo comunitarios coracholanos, y en otros múltiples contextos indígenas y campesinos del país, se hacen evidentes estos conceptos en la realidad cotidiana, en donde los niños que son parte de la deserción escolar pasan a formar parte de las alarmantes estadísticas que dan cuenta de la ineficacia del sistema de Educación Indígena en México¹¹⁷. Ineficaz porque no logra responder a las demandas ni satisfacer las necesidades elementales en la educación de los niños indígenas, la formación y profesionalización de profesores, mucho menos en la infraestructura básica y las condiciones de dignidad mínimas. Además de que viola en la realidad cotidiana los derechos fundamentales de la niñez indígena (*cf.*

¹¹⁷ Al respecto ver Recomendaciones de los relatores de Naciones Unidas, en los últimos diez años. Por ejemplo, consúltese: Examen de los informes presentados por los estados partes en virtud del artículo 44 de la convención internacional sobre los derechos de los niños, en <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2009/10/04/fracasa-conafe-en-llevar-educacion-comunidades-rurales/>, 8 de junio de 2010.

Convención sobre los derechos de la infancia, UNICEF)¹¹⁸, al ser incapaz de responder al imperativo de brindar una educación de calidad en la lengua materna y al no respetar las concepciones, organizaciones e instituciones al interior de las culturas indígenas mexicanas, puesto que parece muy lejano de comprenderlas. Así, brinda una educación deficitaria y bancaria que resulta inútil en los contextos indígenas, rurales y campesinos, puesto que no hay una vinculación real de los enfoques pedagógicos respecto a la realidad y a las experiencias significativas inmediatas.

También, considerando algunas de las contribuciones Rockwell, afirma que la acogida que se le ha dado a la etnografía en ámbitos educativos latinoamericanos¹¹⁹ ha sido a través de un enfoque crítico que actualmente se permite al investigador reconcebir y dar sentido a nuestras múltiples realidades e identidades, partiendo de constructos o supuestos teóricos que se han tenido que adecuar pertinentemente a los distintos ámbitos y a las múltiples realidades socioeducativas y escolares latinoamericanas indígenas y no indígenas; lo que en consecuencia nos ha permitido reconstruir nuevos puentes de acercamiento a dichas realidades, pues los constructos teóricos y metodológicos heredados de la tradición positivista no han sido un sólido respaldo en la explicación y búsqueda del sentido de los múltiples contextos latinoamericanos, pues responde a otros factores social y epistémicamente distintos a los indoamericanos propiamente dichos.

Uno de los múltiples retos que tenemos como investigadores es no perder la noción crítica, situada y reflexiva de la práctica etnográfica, partiendo de la idea de

¹¹⁸ Disponible en http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf, 3 de marzo de 2016.

¹¹⁹ Las principales líneas de investigación que se han generado en América Latina respecto a la investigación etnográfica en el ámbito escolar son las siguientes: 1). La reproducción social y cultural; 2). El fracaso escolar; 3). Los sectores populares y la escuela; 4). La vida cotidiana de la escuela; 5). El maestro como trabajador; y 6). El conocimiento real adquirido en la escuela. En estas cinco líneas de investigación se reflejan claramente no sólo las múltiples problemáticas de los contextos latinoamericanos, sino que manifiestan las principales preocupaciones de los investigadores, que evidencian además, las múltiples realidades en las que dichos investigadores se han situado para observar, analizar y darle sentido a los procesos sociales y culturales que los diferentes grupos étnicos han construido (Rockwell, 1991: 171-181).

que las concepciones decimonónicas y europeizantes de la investigación antropológica expresaron, en su momento, un orden y estructura del mundo – darwinista-positivista–, que ya no responde a las necesidades sociales, ni explica el sentido que las múltiples realidades ‘muy otras’ tratan de reivindicar tras tantos siglos de apartheid, represión, discriminación e intolerancia ante la diferencia (Rockwell, 1991: 171-181).

Asimismo, en *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*¹²⁰, señala cómo en las instituciones de investigación educativa, la etnografía tuvo que construirse un espacio, y sobre todo, legitimarse frente a las tradiciones establecidas. Se produjeron los debates que cabía esperar, por diferentes razones, con quienes realizaban investigación cuantitativa o investigación participativa (Rockwell, 1991).

Actualmente, se reconoce la etnografía como una opción válida y probablemente existe en la región más de un centenar de investigadores involucrados en proyectos etnográficos (...). En la actualidad se revisa la orientación temprana de abordar los procesos del aula de una manera que permita apoyar la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. Se ha superado la época en que todas las pautas de interrelación en el aula eran vistas como meras variantes de un único proceso de reproducción, aun sin negar que este está presente. La reflexión sobre la práctica docente ha sido más difícil de lo esperado, y aun en muchos estudios etnográficos seguimos apenas “en la superficie” de la complejidad de ese mundo de interpretaciones y significados compartidos, o incomprensidos, que constituye la experiencia en el aula (*ibíd.*).

¹²⁰ En América Latina, la etnografía adquirió usos y formas particulares a través de la relación con otras acciones en el campo educativo. Se integró a diversos proyectos de innovación pedagógica y curricular. Apareció como un tema en los nuevos currículos de instituciones de maestros en servicio. En estos contextos, la etnografía generalmente se ha limitado a la elaboración de registros cualitativos de clases, que se integran posteriormente a sesiones con los participantes para propiciar la reflexión, o bien sirven para documentar los cambios logrados en la práctica. Se han utilizado también para realizar seguimientos o evaluaciones de proyectos de desarrollo curricular; los registros (incluyendo fotografía y video) del proceso experimental han permitido la modificación de propuestas y la comunicación de resultados (Rockwell, *ibíd.*).

En América Latina, es la perspectiva de Rockwell, *emerge actualmente una nueva conciencia de la dimensión cultural de los fenómenos educativos*. Al pensamiento sobre culturas populares se suman según la autora, *nuevas consideraciones sobre lo cultural, en medio de una búsqueda de significados más precisos de este concepto básico para el estudio de la educación*. La herencia gramsciana nos ha provisto de herramientas que contrarrestan la fuerza de las definiciones más cerradas y sistémicas de la cultura (Rockwell, 2001: 53-64).

En *La experiencia etnográfica* (2011), sostiene que *cuando la lengua de la localidad es distinta de la nuestra y la aprendimos de adultos, una parte importante de los significados siempre se nos escapará*. Si dependemos de intérpretes, se generan mayores malentendidos; algunos se aclaran con el tiempo, pero muchos permanecen. Asimismo toma en consideración que *incluso cuando compartimos el mismo idioma, nunca logramos manejar los registros, giros y estilos de conversación que utilizan las personas que habitan otros mundos*. Comprender y poder entablar conversaciones requiere convivir con ellos y aprender a escuchar (Rockwell, 2011: 41-99).

Por tanto, el escuchar otra lengua quiere decir entenderla desde la perspectiva de los hablantes y, a la vez, respetarla en su particularidad. ...Al escucharla así, la lengua escuchada nos muestra su idiosincrasia gracias a la cosmoaudición. Para poder conocer otra cultura, otra cosmovisión, (...) debemos aprender a percibir desde la perspectiva de ella; de su cultura y cosmovisión. Hace falta una cosmoaudición, palabra que ya usamos y permítanos el neologismo, porque no se trata solamente de la cosmovisión (Lenkersdorf, 2008:17, 23).

Por su parte, Bertely Busquets enfatiza la relevancia de la etnografía en la documentación y estudios de los procesos socioeducativos no escolarizados. Corrobora que la etnografía educativa, como sostiene Rockwell, *además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clases, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación*. Lo mismo coincide con Clifford Geertz, en el sentido de que *aunque no*

tiene un poder determinista en el comportamiento social de la gente, es una rama significativa creada y recreada por la interacción social. La interpretación de significados articulares permite, como este autor afirma, que conceptos estructurales como integración, símbolo, ideología, ethos, revolución, identidad y, por supuesto, cultura, dejen de ser metas elocuentes aisladas [1987] (Bertely Busquets, 2000).

Bertely propone propiciar un acercamiento a los espacios escolares y una comprensión de los fenómenos educativos desde nuestras escuelas, así como también se permite dar algunas recomendaciones a los investigadores noveles, que apenas se inician en las prácticas de la investigación etnográfica escolar. En su obra *Conociendo nuestras escuelas* (2000), nos introduce a su propuesta de investigación etnográfica escolar exponiendo una retrospectiva de las investigaciones etnográficas que se han generado desde distintos campos disciplinares, exhortándonos a su vez, de la trascendencia que tiene una perspectiva epistemológica en la etnografía educativa, ya que es necesario revisar los supuestos epistemológicos en ámbitos de la diversidad cultural, pues la interculturalidad implica una diversidad de sentidos, y un enfoque holístico nos permitiría explicar las múltiples relaciones mediante una actitud dialógica y dialéctica. Menciona además la necesidad de trabajar en tres niveles de reconstrucción epistemológica¹²¹.

¹²¹ I. La acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar: “El primer nivel de reconstrucción epistemológica posee nexos con la orientación implícita que rige la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores que participan en la construcción de la cultura escolar. Tal nivel se produce al recuperar algunos conceptos y supuestos epistemológicos provenientes de la psicología social, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la sociología comprensiva, la hermenéutica y la teoría psicoanalítica” (Bertely, 2000: 30).

II. El entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción: “La etnografía educativa, como sostiene Elsie Rockwell [1980], además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clase, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación.” (*Ibíd.*: 32).

III. El modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar: “Por último relaciono el tercer nivel de reconstrucción epistemológica en la etnografía educativa con la orientación política e nuestro quehacer: en particular el vínculo entre el ejercicio hegemónico y lo que sucede en los salones de clase y escuelas que estudiamos. Para Jean y John Camaroff [1991] la lucha de clases conlleva siempre la lucha por el control de los instrumentos de significación. La acción significativa y cultural escolar se relacionan, en consecuencia, con el ejercicio del poder político y con la hegemonía” (Bertely, 2000: 34).

Además, hace hincapié en la necesidad de atender diversos retos epistemológicos en el quehacer etnográfico en educación que quedan pendientes¹²². También, sostiene a modo de advertencia: *Para que un investigador novel sea capaz de articular estos tres niveles de reconstrucción epistemológica requiere, en un primer lugar, dominar algunas habilidades etnográficas básicas. (...) necesita saber, (...) cómo se inscribe e interpreta la acción social significativa, la cual pertenece al primer nivel de reconstrucción.* La autora confía en que *cuando sea capaz de producir sus primeros ensayos interpretativos, podrá profundizar con mayor solidez en los contextos históricos y culturales que enmarcan los significados locales, asumiendo una posición ética en el marco de los proyectos educativos hegemónicos*¹²³ (Bertely, 2000: 43).

¹²² Me refiero, entre otras cosas, a: (1ro.) “establecer articulaciones epistemológicas entre las situaciones particulares que documenta el etnógrafo y los procesos sociales más amplios en que dicha situación se inserta”, y (2do.) “sacar a la luz el sentido político de nuestras inscripciones e interpretaciones.” (*Ibidem*: 36), apelando a una interpretación con enfoque hermenéutico (Bertely, 2000).

¹²³ Antes de que el proceso de investigación etnográfica en ámbitos educativos interculturales, es necesario que el investigador novel tome en cuenta: a). La elaboración de un protocolo de investigación que incluya preguntas y dimensiones de análisis: Lo cual implica: 1. Saber con claridad lo que se busca al elegir determinado espacio empírico; 2. Demostrar la viabilidad del enfoque metodológico; 3. Elaboración de preguntas etnográficas claras y justificadas, que revelen el interés de comprender el cómo del acontecer escolar; 4. Tener en cuenta que el enfoque etnográfico, cualitativo o interpretativo en educación se aplica a preguntas de investigación específica, y no a problemas en los que un enfoque cuantitativo o deductivo puede resultar más adecuado y fructífero; y 5. Identificar las dimensiones de análisis a partir de una gama de productos etnográficos que sirvan de andamiaje analítico y comprensivo. b). Delimitación del referente empírico: El investigador: 1. Delimita el contexto, los actores, los escenarios y las unidades de observación y entrevista (situaciones o temas significativos) que le ayuden a profundizar en preguntas de investigación y dimensiones de análisis; 2. Debe Saber cuándo y cómo incluir y excluir espacios, documentos e informantes; 3. Delimita el referente empírico que lo ayudará a inscribirse, del modo más sistemático, complejo y fidedigno. Aquellas situaciones y procesos útiles para construir sus primeras inscripciones e interpretaciones. Y c). Selección y dominio de técnicas e instrumentos de investigación: La técnica que caracteriza el trabajo etnográfico es: 1. Observación participativa; 2. Documentación detallada y sistemática de acontecimientos de interacción calificados como básicos; 3. Intervención indirecta pero participativa; 4. Herramienta útil para el reconocimiento ante los otros de nuestras inquietudes por conocer lo desconocido; 5. Registro de observación amplia y entrevista; 6. El diseño de instrumentos para definir las estrategias de recolección de datos; 7. Diálogo en la práctica cotidiana. d). Primeras inscripciones, inferencias factuales y conjeturas: Es decir: transcribir los registros de observación y entrevistas en columnas de inscripción, además de construir las primeras inferencias factuales y conjeturas en la columna de interpretación. Las inferencias factuales y conjeturas, se trata de preguntas abiertas y comprensivas, se definen como relaciones significativas construidas al establecer recurrencias y contrastes entre patrones observados y escuchados, su sentido y significado

Así, Bertely nos comparte tres ejemplos de acontecimientos escolares donde confluyen todos los aspectos mencionados anteriormente, los cuales además servirán de modelos a partir de los cuales el investigador novel podrá construir fundamentos consistentes para consolidar andamiajes significativos que le permitan una aproximación firme al campo, pues *'inferencias factuales y conjeturas como éstas acompañadas de referencias conceptuales [...] permiten al etnógrafo establecer un diálogo teórico permanente, ejemplifican el tipo de tarea que lleva a cabo cuando el proceso de investigación está en marcha.'* (Bertely Busquets, 2000: 52).

En *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (2013), obra coordinada por Bertely y Dietz, se nos da cuenta de las emergentes metodologías de investigación y enfoques epistémicos decolonizantes, que han avivado el debate actual de la educación intercultural al interior de las comunidades indígenas. Además de algunas reflexiones sobre la niñez y juventudes indígenas contemporáneas, respecto a la conformación de las identidades, de la ciudadanía y los enfoques de investigación de la infancia como categoría analítica. En esta obra, también es posible rescatar las sugerencias de Medina y Baronnet, respecto a la necesidad de realizar una síntesis y balance respecto a los movimientos decoloniales de América Latina, sobre todo en relación a las pedagogías interculturales emergentes en México, donde el activismo político e insumisión de los pueblos indígenas, toma un papel protagónico. Asimismo, Jiménez Naranjo, reflexiona a propósito de la necesidad de articular, las enseñanzas y los aprendizajes socioculturales, en las adecuaciones del propio currículo escolar.

A propósito de las aportaciones de Yolanda Jiménez Naranjo, ya en *Cultura y escuela comunitaria* (2009), discierne entre los principales espacios creados para la convivencia, mismos que permiten la creación de vínculos comunitarios, pues se da en ellos, una intensa actividad de intercambio y comunicación. Este enfoque etnográfico, además de contener aspectos que abarcan los tipos de organización

se definen a partir del protocolo o pregunta inicial de investigación, así como las dimensiones de análisis implicadas (Bertely, 2000).

comunitaria y describir cómo se realizan algunas de las dinámicas sociológicas dentro de la comunidad con respecto a la toma de acuerdos en espacios de convivencia, mediante la negociación implícita, la clandestinidad o en su defecto, los aspectos socioculturales que se generan de manera conflictiva (Jiménez Naranjo, 2009: 168-170). También, describe y expone meticulosamente cómo se dan las relaciones entre los espacios de la cultura escolar y la cultura comunitaria propiamente dicha, a través de observaciones en aulas interculturales de algunas poblaciones de Oaxaca, lo cual la conduce a discernir la distribución de los espacios, ritmos, funciones y comportamientos de los sujetos en estos dos ámbitos, dentro de los contornos de la escuela intercultural insertada en comunidades originarias donde los patrones culturales y procesos educativos difieren en gran medida de las prácticas escolarizadas. Desde nuestra perspectiva, podemos observar que una de los aciertos de Jiménez Naranjo es su metodología de investigación acción en el trabajo de campo, tanto en la recopilación de datos como en el vaciado y manejo de contenidos, pues más que basarse en un aparato teórico metodológico abrumador, propende a recabar información de informantes a través de entrevistas a los propios miembros de los espacios escolares interculturales y comunitarios, para definir cómo son dichos espacios y cómo se dan estos procesos de interacción mutua.

Asimismo, la autora recupera los conceptos fundamentales que tienen que ver con la educación intercultural tales como multiculturalismo, pluralismo, interculturalidad y los conduce a tratar de delimitar las concepciones de los procesos identitarios¹²⁴. Más allá de tener una concepción esencialista de la cultura o de tener plena conciencia de la existencia de grupos culturales específicamente diferenciados, es necesario entender de qué manera estas interrelaciones determinan la manera en que los individuos y las comunidades indígenas se conciben a sí mismos, construyen

¹²⁴ La identidad étnica es entendida como un mecanismo de construcción imaginario intersubjetivo tanto de identificación y adscripción, así como de pertenencia a un grupo diferenciado; cabe mencionar que dicho mecanismo en el proceso de las discontinuidades sociales del último siglo y lo que va del presente, nos revela que las identidades étnicas resurgen en las esferas políticas y sociales al confrontar y exigir a los llamados Estados nacionales el respeto de los Derechos Humanos, garantías políticas y constitucionales al respecto de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas (Bartolomé, 1997).

o reconstruyen su propia identidad cultural¹²⁵, lo cual viene a representar el reto de los últimos tiempos en pro de comprendernos a nosotros mismos con respecto a los otros (Jiménez Naranjo, 2009: 65-238).

Finalmente, Gunther Dietz, en *Hacia una etnografía de la educación intercultural, en Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, una aproximación antropológica* (2012), combina la etnografía escolar como técnica de recopilación de datos con el método desarrollado a partir de la llamada “educación popular” (Freire, 1973). Para superar la marginación que padecen determinados colectivos sociales, el educador popular se propone concientizar al educando acerca de las causas de su condición marginada y de sus capacidades de liberación: “*En la educación, concebimos a la etnografía crítica bajo el enfoque de debatir aquellos temas culturales que constituyen la esencia de la opresión, que se presenta bajo la forma de un currículum oculto y otros mecanismos diseñados para reproducir el orden social y para excluir a los de abajo* (Trueba y Zou, 1998: 96; citado por Dietz, 2012).

Es necesario ubicar, a nuestros lectores, en algunos antecedentes respecto a la etimología de la palabra reflexión¹²⁶ y de algunas investigaciones que se han hecho al respecto de la formación docente en y para la reflexión de la práctica etnográfica

¹²⁵ Esto tiene un reavivamiento cuando históricamente los modelos culturales homogeneizantes e integracionista, europeizantes o nacionalista, fallan al no reconocer los Derechos Humanos fundamentales de los grupos en desventaja y al atentar contra la equidad en un contexto de competitividad económica pero determinado por la desigualdad social. La identidad étnica y etnicidad, pues, están construidas socialmente e implican una postura política definida; son, en estos términos, una construcción de las sociedades para forjar un carácter y una ideología frente a las alteridades (*ibíd.*).

¹²⁶ El término reflexión proviene del lat. *reflexiō, -ōnis*, y la RAE lo define en cuatro acepciones principalmente: 1. f. Acción y efecto de reflexionar; 2. f. Advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona; 3. f. *Fís.* Acción y efecto de reflejar o reflejarse; y 4. f. Gram. Manera de ejercerse la acción del verbo reflexivo. Reflexionar alude, asimismo, a considerar nueva y detenidamente algo, lo cual implica pensar a conciencia y a profundidad las situaciones y a los sujetos que forman parte de ellas. De las cuatro acepciones es necesario poner énfasis tanto en la primera que sugiere la capacidad de pensar, así como en la tercera que alude a la ciencia física, específicamente al ámbito de la óptica, y que señala el fenómeno de la reflexión que sufre la luz al ser proyectada frente a una superficie plana o un espejo. La segunda acepción, nuevamente alude a la capacidad de reflexionar ante un discurso persuasivo; la cuarta y última se refiere a la naturaleza de los verbos llamados reflexivos, que pueden identificarse debido a la acción y efecto que un sujeto ejerce sobre sí mismo, como peinarse, vestirse o mirarse reflejado frente a un espejo (RAE).

en ámbitos educativos interculturales. Mediante este concepto, podemos contribuir a la comprensión de la *reflexibilidad* y *doble hermenéutica*, en el ámbito de la etnografía escolar, situando al investigador o etnógrafo, sea este docente o no, como sujeto social reflexivo que tiene la capacidad y el compromiso de la resolución de problemáticas a partir del diseño de estrategias y de la práctica reflexiva dentro de su realidad cotidiana inmediata.

Las aproximaciones a la práctica de la reflexión o la práctica reflexiva en ámbitos educativos han sido abordadas por diversos autores en distintos momentos históricos. Pero quizá las más significativas en este talante sean las indagaciones tanto del filósofo norteamericano Donald Schön (1987), -donde entre otras cosas hace una distinción entre reflexión *en* y *sobre* la acción-; y del sociólogo suizo Phillipe Perrenoud (2004), -donde profundiza acerca de la práctica reflexiva y auto regulada-; sin olvidar las más recientes aportaciones de Dietz, sobre la etnografía reflexiva en contextos *multi* e *inter* culturales, es decir, en donde la diversidad cultural y lingüística está presente en los espacios educativos, en *Reflexividad, etnografía y doble hermenéutica* (2012), donde insiste en la necesidad de consolidar un enfoque etnográfico basado en el diálogo y la reflexibilidad, así como en una interpretación doblemente hermenéutica. No obstante, Gunter Dietz retoma el término Reflexividad de Giddens por el que se entiende *el uso regulado de conocimientos sobre las circunstancias de la vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación* (Dietz, 2012:164). *El posicionamiento explícito ante el sujeto a estudiar que propongo parte de la identificación de dos procesos reflexivos distintos. El actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad metacotidiana del investigador social, por otra, interactúan en una “doble hermenéutica”* (Dietz, *ibíd.*).

Es decir, que la reflexión en la práctica etnográfica en ámbitos de educación intercultural debe tomar en cuenta no sólo las meditaciones del sujeto que enfoca su mirada en los otros, tratando de explicitar lo que no está evidenciado, llámese a este sujeto investigador social, etnógrafo o docente, que se enfrenta a problemáticas

cotidianas reales que debe desafiar de manera estratégica y por tanto reflexiva, a través, por ejemplo, del diseño y de la planeación. La reflexión en la práctica etnográfica deberá tomar en cuenta también las reflexiones de los sujetos que son a su vez 'objetos' de investigación, pero asimismo son los propios actores sociales que se apropian en mayor o menor medida de las aportaciones de la investigación antropológica y científica situada en contextos interculturales y por tanto generadores potenciales de cambios políticos y sociales.

Es precisamente en este punto donde se hace necesaria y apremiante una doble hermenéutica, que tome en cuenta tanto las interpretaciones a partir de la reflexión etnográfica y de los acercamientos desde una antropología comprensiva a los contextos social, cultural y lingüísticamente diferenciados, como la importancia en la concepción y apropiación que los mismos sujetos sociales hacen de saberes a partir de los cuales se apropia la vida social misma.

En este punto, cabe aclarar que para nosotros, la concepción de J. Negrín (Aceves, 2005), sobre el arte *nierika*, en tanto espejo reflectivo tiene un sentido reconciliador respecto al enfoque hermenéutico doblemente reflexivo propuesto por Dietz (2012), puesto que en esta concepción se implica un diálogo horizontal, una mirada meticulosa y una escucha atenta, una capacidad de contemplación y reflexión profunda sobre el ser, sobre el uno y sobre los otros. No sólo se trata de un ejercicio unidireccional de la contemplación del universo, sino una doble juego de miradas, constantemente retribuidas y retroalimentadas. La mirada que nos permite asomarnos a las dimensiones infinitas del universo del pensamiento mítico, de la misma manera que figurativamente esa mirada nos es retribuida por los dioses, mediante su ojo poderoso que todo lo ve. Es posible así, mantener un diálogo reflexivo y generador de conciencia con los dioses y arquetipos de nuestra más profunda subconsciencia. *Nierika* es así, un texto narrativo, *un libro que contemplamos y nos contempla* (Liffman, 2014: 7).

En el símbolo del espejo, confluyen la luz, la imagen, el color, el aspecto, la apariencia, la profundidad, el reflejo, la mirada doblemente proyectada, la conciencia;

el espejo es la puerta o ventana de acceso a la contemplación y la ensoñación poética del mundo. El espejo es el concepto y la imagen reflejada que de nosotros mismos tenemos. De esta manera,

(...) los huicholes actuales son un reflejo de los antepasados. Su vida escenifica los actos de los antepasados fundadores en un drama destinado a dar permanencia a la creación del mundo y la generación de la vida, dando actualidad a la historia y profundidad histórica al presente. Entrelazados como en un juego de espejos, los humanos hacen las veces de los dioses, trascendiendo la condición humana, pero al mismo tiempo sembrando en la naturaleza las semillas que seguirán haciendo posible la materialización de los dioses y su reciclaje en la vida de los humanos (Iturrioz, 2003: 44).

Un *nierika* es, en conclusión, un espejo en que se reflejan aspectos de su cultura material y sobre todo religiosa, una claraboya que nos permite asomarnos a otra realidad y a los procesos en que los huicholes la construyen, generando así su propia identidad colectiva (Iturrioz, 2003: 46). En consecuencia, es necesario construir un proceso de doble traducción, ya a partir de la reflexión del investigador, ya en el análisis de la apropiación que los actores hacen del conocimiento antropológico.

La relación intersubjetiva y dialéctica que así surge entre el sujeto investigador y el actor investigado (Kleining, 1982) genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes. Así entendida, la investigación acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica (Kleining, 1982), con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política (Dietz, 2012:166).

Estamos convencidos de que los estudios etnográficos de las pautas educativas de crianza de los niños wixaritari, que abarque aspectos de la infancia, tales como la gestación y el embarazo, alumbramiento y postparto; las etapas del desarrollo infantil; los cuidados corporales; la alimentación; el fin de la infancia, así como también un análisis meticuloso de los rituales de iniciación a la vida adulta, el papel

que juegan los relatos mitológicos y otras manifestaciones del discurso didáctico moralizante, como el *'Uxa'atsi (Huehuetlatolli)*; la división social del trabajo de acuerdo a los roles sociales y de género, etc.; nos vinculan indiscutiblemente con una noción más clara respecto a los imperativos éticos, morales, axiológicos, sociales, que rigen dichas pautas educativas de crianza.

Así, pues, consideramos que un verdadero acercamiento a las bases axiológicas en la cultura wixaritari, una verdadera aproximación situada, requerirá que nos acerquemos a la educación, la jurisdicción y la idea de justicia; la mitología, la religión y el arte, partiendo de la idea de que son elementos culturales constitutivos a partir de los cuales se supone y asienta el valor de las cosas. Así, en los lenguajes propios de la religión, el arte y la educación, heredan un legado moral y tienen origen los comportamientos modélicos y arquetípicos del ser humano en sociedad, asimismo las nociones de valores, virtudes, cualidades; lo mismo que los anti valores; que intentaremos empezar a edificar a manera de constructo, a partir de nuestras reflexiones, para que puedan ser útiles a futuros acercamientos a las culturas infantiles en contextos indígenas mesoamericano.

Capítulo 2: Presencia del mito vivo en la cultura wixárika contemporánea de El Nayarit

En este capítulo, además de profundizar a nuestras primeras concepciones del mito, plasmadas en apartados anteriores, nos proponemos brindar, asimismo, un breve acercamiento a la historia de Mesoamérica, a través de la lucha y permanencia de los pueblos *coracholanos*, que en la búsqueda de la supervivencia, han desarrollado una sólida resiliencia ante los embates de la construcción de un proyecto ‘único’ de nación mexicana, preconcebido desde el siglo XIX. También, nos acercaremos a la documentación histórica y etnográfica, para conocer la construcción maravillosa de El Nayarit en el imaginario, para entender las representaciones y relaciones con la alteridad en la descripción de los pueblos coracholanos, a través de una retórica, la fábula y el uso reiterado de las alegorías en los relatos históricos de los conquistadores españoles, tan frecuentemente distorsionados como producto de una imaginación febril ansiosa de aventuras, oro, tierras y poder.

El Nayarit, es descrito en la cartografía, la crónica de los conquistadores y testimonios de caciques y encomenderos, como una región accidentada e inaccesible habitada por gente desnuda, indocta, salvaje, dada al politeísmo y la superchería, a la magia y a los rituales totémicos. Los documentos históricos ya construyen una idea extraordinaria de El Nayarit, incluso desde antes del paso atroz de Nuño Beltrán de Guzmán por el Noroeste de México, que fue devastado en esta avanzada militar a su mando, durante el período del contacto en el siglo XVI, en la misión de la conquista militar y espiritual de los pueblos indígenas del México antiguo, desde los territorios del reino de Michoacán hasta el vasto territorio de California, e incluso más allá.

No son pocas las referencias que aluden a la práctica del sacrificio humano y la antropofagia, el comportamiento libidinoso y licencioso de los pueblos costeros y serranos, que llegaba a la práctica del incesto y la conformación de grupos familiares con lazos de consanguinidad con fines endogámicos, todos ellos valores y prácticas condenados por el cristianismo. A pesar de los arduos afanes de ‘reducción’ propios

de las misiones instituidas en el Noroeste, las llamadas prácticas idólatras seguían llevándose a cabo; éstas eran consideradas crímenes heréticos, perseguidos y castigados por la Inquisición en la Nueva España. Los cronistas y cartógrafos, en su imaginación alimentada por los relatos fabulosos, proyectaban una región enclavada en el corazón de la actual Sierra Madre Occidental, que tardó más de dos siglos en ser contactada, y posteriormente, torpemente reducida por los frailes dominicos, jesuitas y franciscanos, en sus misiones evangélicas durante los ss. XVII y XVIII (*cf.* Gutiérrez Arriola, 2007; véase también, Artes de México, N° 65; asimismo, Bugarín, 1993).

Esta brecha en el tiempo y en el espacio, permitió a las comunidades *coracholanas*, continuar con sus creencias y rituales fuertemente arraigadas a un extenso territorio y a una consolidada tradición cultural, como en un conjunto de recipientes vinculados sobre el principio de los vasos comunicantes y los elementos de una tradición nutrida, gracias al contacto con otros pueblos mesoamericanos¹²⁷, aridamericanos y oasiasmericanos; del norte hasta el sur, existen convergencias

¹²⁷ Desde Honduras hasta el río Sinaloa, sobre 1 000 000 de km², se extiende lo que los arqueólogos desde 1943 llaman Mesoamérica. En este espacio, que no incluye el norte del actual México, coexisten grupos humanos emparentados entre sí y muy distintos de los que viven al norte y más al sur. No se trata de pretender que existió una unidad étnica o lingüística, tampoco de hablar de uniformidad cultural; pero son muchos los rasgos comunes entre tantas poblaciones que comparten la trinidad agrícola, maíz-frijol-chile; la cerámica; la metalurgia del oro y de la plata, del cobre y del bronce; la construcción de pirámides escalonadas, el uso de calendarios propios, tanto solar como ceremonial; la invocación de divinidades bastante parecidas. Así como en el Viejo Mundo se vale hablar de indoeuropeos, se vale hablar de Mesoamérica (Meyer, 1997).

Los arqueólogos nos dicen, con la reserva de nuevos descubrimientos, que Mesoamérica funcionó como un área cultural a partir de los olmecas, o sea a lo largo de 3 000 años. Lo que no se ha aclarado hasta la fecha es la permanencia o al contrario, las fluctuaciones de Mesoamérica adentro de sus fronteras más amplias. Los conocimientos actuales, muy insuficientes por cierto, obligan a la prudencia. Lo único que se puede decir es que sí hubo extensión y disminución de dicha área cultural, especialmente en sus márgenes septentrionales, es decir en nuestra zona, y que la expansión máxima de Mesoamérica parece coincidir en el tiempo con el apogeo de Teotihuacan (Meyer, 1997).

En ese territorio de amplitud variable que es Mesoamérica a partir de 1 700 a.C., más allá de la comunidad de civilización, existe una gran diversidad regional y local. El istmo de Tehuantepec separa el mundo oriental, fuertemente marcado por la familia maya, del mundo occidental, nuestra Mesoamérica (*ibíd.*).

Los arqueólogos proponen una subdivisión en siete zonas principales: altiplano central, Guerrero, tierras altas del sur, golfo sur, golfo centro, golfo norte y occidente. Dicho occidente va desde el río Balsas al sur hasta el río Sinaloa al norte. Esa última región, en la cual se encuentra Nayarit, ofrece una gran variedad de grupos humanos. Sigue siendo mal conocida, aunque recientemente se hayan multiplicado las excavaciones y los estudios (*ibíd.*).

gracias a esta consolidada tradición, que sigue teniendo como base los rituales propios de los ciclos agrícolas, prácticas que forma parte de un milenario legado cultural, cuya raíz, López Austin ubica, hacia el año 2500 a.C (López Austin, 2001: 49; cf. Piña Chan, 1960; asimismo, Florescano, 1997), directamente relacionados con la domesticación del maíz¹²⁸ y otras plantas silvestres, el celoso resguardo de la variabilidad de su semilla, los rituales vinculados a la tierra, desde la selección de las mejores semillas, la siembra, el cultivo, la cosecha, las fiestas propias para compartir las viandas de la pizca y de la siega, además del sistema religioso en donde el peregrinaje a los sitios sagrados y las ofrendas a los dioses, sigue gozando de una vitalidad vigente hasta el día de hoy.

De hecho, en las crónicas de la conquista de la Nueva Galicia y de los territorios de Sinaloa, (véase, por ejemplo, Mendoza, 1995; asimismo, Valdez Aguilar, 2006), ya se da cuenta del gran sistema hídrico del Noroeste de México y del trabajo agrícola, en distintas modalidades, como una de las características de la región, incluso desde los tiempos del México antiguo. Las extensas planicies costeras, sus óptimas condiciones como el clima tropical y la abundante agua de los ríos proveniente de la Sierra Madre Occidental, a través de los ríos Chapalanguana, Huaynamota, Santiago, San Pedro, Acaponeta, en el actual Nayarit; así como los ríos Cañas, Baluarte, Presidio, Piaxtla, etc., hasta fértil Valle del Fuerte, en Sinaloa, y cuyas desembocaduras conducen al Pacífico mexicano; propiciaron una gran habilidad en los procedimientos propios de la agricultura en las culturas que poblaron estas planicies costeras, además de otras actividades como la caza, recolección y comercio, que se cristalizaron en el desarrollo de una tradición consolidada entorno a la cultura del maíz¹²⁹.

¹²⁸ [...] el maíz nos permite explorar formas de entender la creatividad y el poder de invención centrales para entender la propiedad intelectual desde categorías propias de los pueblos. Al maíz se le atribuye a la vez un poder de creador y de creación (Ituarte-Lima, *ibíd.*).

¹²⁹ [...] el maíz tiene propiedades especiales para crear personas y colectivos, con ciertas cualidades físicas y morales socialmente valoradas, tal como señala el Popol Vuh. El poder creativo del maíz se reconoce y actualiza a través de los rituales. Pero también con su trabajo cotidiano agrícola, los hombres y mujeres crean y domestican al maíz para que adquiera ciertas características. Esteva al referirse a la importancia del maíz en México señala “El maíz es un invento nuestro. Y el maíz, a su

En la región donde se enclava el Occidente y el Noroeste de México, se extienden las planicies del Valle de Matatipac y más al norte, los sedimentos de dicho sistema hídrico, propicia la creación natural de extensas riberas de tierra fértil junto a los ríos, dedicadas al cultivo, enriquecidas cada año con el fecundo limo proveniente de los montes en el temporal de las *aguas*, desde los orígenes del río, más allá de Huajicori y el mineral de Cucharas, ya en la sierra de Durango; así como también nutridas por el sistema Lerma-Chapala-Santiago-Aguamilpa, que atraviesa gran parte de la República Mexicana desde el centro de México.

En la historia y documentación a la que tenemos acceso, se dan testimonios de que los fértiles territorios a los que aludimos se poblaron seguramente desde la llamada primera ola migratoria proveniente del norte hacia el sur del continente, gracias a la cual se asentaron las primeras poblaciones y se fundaron los primeros templos o adoratorios. Así, las planicies costeras del actual Nayarit, quedaron pobladas, fundándose sus primeros señoríos. Posteriormente, en las consecutivas migraciones masivas de los pueblos *nahoas* hacia el sur, los pueblos indígenas costeros tuvieron un primer repliegue hacia la sierra, debido al carácter belicoso de los migrantes *nahoas* en su paso al sur, en la búsqueda de la revelación del *numen*, la gran Tenochtitlan.

Hay documentación que se basa más bien en fuentes orales, que remiten a dos grandes oleadas migratorias provenientes del norte del continente, aunque el tiempo entre estos dos intervalos no está nada claro, pero se tiende a pensar que fueron migraciones que se dieron entre largos periodos. Según testimonio de *Pantécatl*, hijo de *Shonacatl Tayorith* (cf. Peña Navarro, 1967: 12), recuperado por Tello, sostiene que

Ambos enjambres iniciaron su éxodo con una peregrinación propiciatoria al mítico *Chicomostoc*, lugar, que, según esto, debería buscarse en la Sierra Madre, entre los estados de Nayarit, Sinaloa y Durango. Es digno de notar que los huicholes,

vez, nos inventó” (2003:11). Los términos creación e invención son utilizados con frecuencia en debates de propiedad intelectual aunque con distinto significado (Ituarte-Lima, *ibíd.*).

próximos parientes de los aztecas, celebran ritos en grutas de las cuales las más notables eran las llamadas *Keteni*, *Cuxtzarauta*, *Aikutzimutinieré*, *Teakata*, *Kehuimota*, *Huianinotehua* y *Turaskukatuhua* (Léon Diguet, citado por Peña Navarro, 1967: 12).

Podemos afirmar así, que tanto los pueblos *coracholanos*, como los *nahoas*, comparten un mismo origen mítico asociado al lugar de las siete cuevas o cavernas, *Chicomostoc*.

Respecto a los pueblos coracholanos, Francisco Javier Clavijero, en su *Historia Antigua de México* (1964 [1945]), relata que *en Nayarit se hallaron vestigios de las trincheras que hicieron los indios coras (nayeeri) para defenderse, según ellos testificaron, de las invasiones de los aztecas* (Clavijero, 1964: 68). Lo que nos da una idea de que los pueblos *coracholanos* ya estaban asentados al paso de las peregrinaciones de las tribus *nahuatlacas* en sus migraciones hacia el sur, transitando por el Noroeste de México.

Cuando los aztecas llegaron a estas tierras, tal vez entre los ss. VI y VII de la Era cristiana, queriendo sojuzgarlas y apoderarse de ellas, los naturales de Acaponeta así como los de las demás poblaciones, los combatieron animosamente; mas por la pujanza de los aztecas y sus mayores conocimientos militares, los naturales fueron obligados a abandonar sus pueblos internándose en las sierras, aunque al fin fueron dominados, adiestrándolos en las pesquerías y otras actividades e imponiéndoles no sólo sus costumbres y sus leyes, hasta formar las entidades que se llaman Jalisco [tal vez Xalisco] y Aztatlán, sino también su lengua como constan por los nombres que aún subsisten en los pueblos, ríos, lagunas, cerros, árboles, animales, etc., que son de origen mexicano, que era un idioma general como se desprende de lo asentado en diversos historiadores, quienes afirman que en idioma mexicano era como la mayor parte de los intérpretes que traían consigo los conquistadores, se hacían entender; idioma de América, porque "...es de saber que en toda la Nueva España y fuera de ella es la mexicana, (la lengua) tan universal que en todas

partes hay indios que la hablan (...) y es de tanta estima la mexicana (pues) en la Nueva España y fuera de ella, los señores y principales la desprenden de propósito para preguntar y responder a los indios de diversas tierras” (Francisco del Paso y Troncoso, citado por Peña Navarro, 1967: 19).

En consecuencia, podemos considerar que los primeros asentamientos *coracholanos* estuvieron en las planicies costeras, sin embargo, se vieron obligados a replegarse y refugiarse en las sierras debido, en un primer momento al carácter belicoso de los pueblos nahuas; y en un segundo repliegue, por la avanzada de Beltrán de Guzmán en la conquista militar y espiritual hacia el Noroeste.

Quedan así, según, nuestra hipótesis, demarcadas las fronteras de los pueblos costeros y los pueblos serranos. Asimismo, la ubicación de los pueblos *coracholanos*, está inscrita en las fronteras limítrofes septentrionales que separan los pueblos del norte y del sur, delineadas e identificadas por el trópico de Cáncer. Esta frontera, más imaginaria que real, pues los límites, al parecer, siguen siendo indefinidos, marca de igual manera una división, principalmente entre los pueblos y culturas que han creado instrumentos y herramientas culturales para la domesticación del maíz¹³⁰ y aquellos que seguían recolectándolo y dedicándose a la caza; el dominio de las técnicas de cultivo de la semilla sagrada, el maíz, permitió los grandes asentamientos en urbes, el desarrollo de las complejas relaciones socioculturales entre las diferentes regiones, así como las relaciones y demarcaciones del poder, los principios de los sistemas económicos, educativos y religiosos, consolidados a partir de una cosmovisión¹³¹ comúnmente compartida, subyacente en un *núcleo duro* (López Austin, 2001).

¹³⁰ Este ejemplo ilustra que a fin de identificar los elementos que forman parte de la memoria colectiva, es necesario tener en cuenta no sólo los recursos físicos que podemos ver y tocar como el tierra donde se siembra la milpa así como las semillas del maíz, frijol, calabaza y chile sino también elementos intangibles y no perceptibles directamente con los sentidos. Ejemplos de estos últimos son las propiedades en sí de las semillas, en el sentido que están mejor adaptadas a las condiciones particulares del lugar después de la domesticación antes mencionada, así como consideraciones espirituales relacionados con el territorio y el cultivo del maíz (Ituarte-Lima, *ibíd.*).

¹³¹ Un ejemplo relativo a las cosmovisiones Mesoamericanas. Primeramente los principios incluyen la forma en que se concibe el nacimiento como pueblo así como el origen y fin de la flora y fauna. El

La cosmovisión será, pues, nuestra guía en el planteamiento de la similitud, la diversidad y el núcleo duro (ibíd.). López Austin, basado en Franz Boas (préstamo de narraciones orales entre sociedades con mínima o nula coincidencia), concibe la *estructura o matriz del pensamiento y al conjunto de sus regulaciones de las concepciones antitéticas, constituyen el núcleo duro de la cosmovisión (ibíd.: 58)*¹³².

Sin embargo, a pesar de los grandes cambios que produjeron el repliegue de la frontera septentrional y el consecuente ingreso de nómadas verdaderos, éstos se fueron incorporando paulatinamente a la tradición invadida. Fue necesario el tremendo impacto de la conquista europea para romper la autonomía cultural construida a lo largo de cuatro milenios (*ibíd.: 50*).

Lo que llama López Austin como el *núcleo duro*, nos evoca el núcleo original creado por las antiguas sociedades aldeanas igualitarias del preclásico temprano (2500 a.C), y que hacia el temprano medio (1200-400 a.C), aún reconocían los símbolos cósmicos que ahora servían como apoyos del poder y contribuyó al forjamiento de mayores niveles de complejidad social y política. El *núcleo duro* constituye, en palabras de López Austin es

(...) un complejo sistémico al cual se ajustan nuevos componentes; otorga sentido a los componentes periféricos del pensamiento social, en tanto estructura que actúa como acervo tradicional; asimismo, permite asimilar los nuevos elementos culturales que una tradición adquiere, pues permite la concertación reconciliando

segundo elemento que integra la cosmovisión, es la memoria colectiva y está íntimamente relacionada con los principios filosóficos y morales. La memoria colectiva da cohesión como pueblo así como continuidad entre generaciones pasadas que habitaban un determinado territorio y las generaciones presentes que viven éste (o que aunque no vivan en el mismo territorio, lo tienen como referente simbólico). De igual forma, la memoria colectiva informa los pronósticos que las personas tienen para el futuro (Ituarte-Lima, *ibíd.*).

¹³² La cosmovisión también incluye los ejes centrales de la cultura los cuales pueden girar en torno alguna planta, animal o cultivo en particular y referir a un territorio definido. A través de los rituales se forma conciencia y se actualizan dichos ejes de la cultura y los significados más profundos de la vida en sus diversas dimensiones. En cuanto al vínculo de los indígenas con su territorio, en el marco de su cosmovisión, es algo que se vive en lo cotidiano, no necesariamente escrito, donde la tierra al vincularla con el hombre es también un lugar espiritual (Stavenhagen 2001). La base de la cosmovisión entonces no es producto de la especulación sino de las relaciones prácticas y cotidianas influenciadas por una tradición que guía el actuar humano en la sociedad y en relación con la naturaleza (López-Austin 1994) (Ituarte-Lima, *ibíd.*).

las contradicciones; puede resolver problemas nunca antes enfrentados, pues opera en las nuevas condiciones y se enfrenta a retos inéditos que se presentan históricamente; no forma una unidad discreta, debido, sobre todo, a la violencia del embate histórico (*ibíd.*: 58-62).

La cosmovisión situada en el contexto de la consolidada tradición mesoamericana es así, la fuerza que permite el juego de las contradicciones, pues la vida social está llena de contradicciones, y éstas se reflejan por fuerza en el nivel de la cosmovisión. *La cosmovisión permite seguir manteniendo la posibilidad de comunicación, -y lucha ideológica- entre los distintos componentes de la sociedad a partir de principios que, pese a toda posición en pugna, se mantienen comunes (ibíd.: 61).*

La cosmovisión con su conjunto de elementos más resistentes al cambio, tiene su fuente principal en las actividades cotidianas y diversificadas de todos los miembros de una colectividad que, en su manejo de la naturaleza y en su trato social, integran representaciones colectivas y crean pautas de conducta en los diferentes ámbitos de acción (*ibíd.*:62).

Se ha estudiado con cierta profusión los fenómenos culturales en contextos fronterizos. Las fronteras son porosas (García Canclini, 1990; *cf.* Fábregas, Nájera Y Ortiz, (coord.), 2007; y respectivamente, Fábregas, Nájera, Esteva, (coord.), 2008); y esta porosidad permite que se permeen y sinteticen saberes, instrumentos, técnicas, creencias, narraciones míticas, que comparten y confluyen en un complejo aparato sociocultural fuertemente intrincado. En este sentido el *aparato mítico* no tiene su génesis al interior del grupo societal, sino que siempre viene de fuera, lo que permite su reescritura y renovación constante.

Naturalmente, que debido a las diferentes etapas de la primitiva migración y las distintas fuentes de esos inmigrantes, se fue formando la diferencia de tipos y de lenguajes. Solamente se sabe que cuando vinieron los españoles a esta región, habitaban en ella los jaliscienses, coras, huicholes, tecos, torames, tzayahuecos, huaynamotas, chichimecos y otros, que se dividían en multitud de tribus; todos

gente belicosa, pero regidos por ideas de moral natural y de orden. Influencia muy grande tuvieron sobre los habitantes de estas tierras, con los que se mezclaron, los nahoas y principalmente los aztecas a su paso en su peregrinación a la tierra prometida que tuvo su asiento en México (Peña Navarro, 1967: 9-10).

Respecto a los pueblos *coracholanos*, Tello (1891), Peña Navarro (1967), Meyer y Calvo (1990), ya nos ofrecen una detallada descripción de las demarcaciones de los reinos, señoríos, pobladores, lenguas y costumbres, así como algunas de sus relaciones históricas, socioculturales, religiosas, míticas y económicas, que se dieron entre ellos. Son frecuentes las alusiones a los escasos éxitos en los intentos de su reducción en el proceso de evangelización de las misiones de El Nayar, mismos que fracasaron frecuentemente debido al espíritu indómito de los nativos, sus constantes rebeliones y saqueos, que abarcan del s. XVI al XVIII (Tello, 1891; Bugarín, 1993; Calvo y Meyer, 1990); así como de documentados intentos de rebelión por parte de los indígenas ante el régimen del estado mexicano recién instaurado ya entrado el s. XIX (cf. Pérez Verdia, 1952).

Por otro lado Muriá (1990) y Meyer (1997), nos brindan valiosa información sobre la transición al s. XX y la consecutiva división de la Nueva Galicia en Jalisco y Nayarit, finalmente concretada en 1917, con la promulgación de la nueva constitución mexicana, firmada por Carranza, que en consecuencia trae una nueva división y reducción de las fronteras que delimitan los territorios indígenas, ratificados en posteriores pactos con el Estado y nuevamente violados, a finales del siglo XX, con la invasión e intentos de expropiación de *Wirikuta* (Real de catorce, en San Luis Potosí) y *Haramaratsie* (San Blas, Nayarit), lugares sagrados y referentes fundamentales en el mito cosmogónico de los pueblos wixaritari.

Retornando a los *pueblos costeros*, según ciertas versiones e hipótesis históricas, antiguamente esta área perteneció a la región costera denominada como *Aztlán* o más frecuentemente como *Aztlán*, 'lugar de garzas' o 'tierra de la blancura', que abarca, según constatan recientes descubrimientos arqueológicos, gran parte del territorio de Sinaloa y Nayarit, ubicada según Humboldt y Sauer en el área

septentrional (cf. Humboldt, 2002 [1892], Sauer, 1998; y Anguiano, 1992). Asimismo, esta región está caracterizada por una abundante vegetación tropical, grandes extensiones de planicies costeras y kilométricas marismas recargadas al Pacífico, y un intenso intercambio económico que se mantuvo por siglos entre los señoríos y provincias de *Sentisapac*, *Chametlán*, *Xalisco*, *Etzatlán*, *Tonalán* y los reinos serranos del mítico Nayarit, asimismo con *Tecoalum(?)*, *Az(ta)tlán*, Michoacán e incluso con México Tenochtitlán y los Indios Pueblos del Sudoeste de lo que actualmente es EEUU (Sauer, 1998: 13-23). *Los habitantes de estas tierras privilegiadas, eran ante todo agricultores: pero seguramente no existía la propiedad rústica. (...) Como no tenían concepto del derecho, tampoco tenían el concepto de la propiedad. Por tal motivo las tierras eran cultivadas por los vecinos y también por los prisioneros de guerra* (Peña Navarro, 1967:159)¹³³.

Cabe aclarar aquí, la falta de comprensión de los historiadores, al considerar a estas culturas mesoamericanas como carentes del concepto del derecho y propiedad. Si bien no tenían una noción del derecho romano, sí tenían y siguen teniendo, sus propios códigos morales y sistemas de justicia, de valores éticos, que podemos rastrear más claramente en las prácticas religiosas y educativas, en las pautas de crianza de la infancia, en el sistema de represiones sociales y en la manera de vivir religiosamente, en las prácticas rituales cotidianas ligadas al mito del origen, a la práctica de la agricultura como religión y el respeto a la Tierra. No obstante, es claro el abuso, desplazamiento y despojo del que los pueblos coracholanos han sido objeto. Las comunidades costeras, doblemente sometidas, ya por los belicosos nahuatlacas, ya por los conquistadores españoles, pudieron adaptarse al carácter civilizador del contacto y aculturamiento, mientras que las comunidades coracholanas serranas, refugiadas en la inmensidad de la Sierra Madre Occidental, despojados de las tierras más fértiles, habitaron y conquistaron un vastísimo territorio, al cual, como quedó dicho líneas arriba, no se tuvo acceso sino hasta bien entrado el siglo XVIII.

¹³³ Véase Soustelle (1956: 80).

Los pueblos costeros aprovechaban *la feracidad de estas tierras para la siembra del maíz, frijol, chile, camote y diferentes frutas; utilizaban el cacao para su alimentación aprovechándose también, de la abundante caza de los bosques y de la pesca en el mar y en los ríos, beneficiándose de la sal, con la que hacían gran comercio con los indígenas de la sierra* (Peña Navarro, 1967: 15). Así se compartían productos de la tierra, del mar y otras mercaderías, saberes, técnicas y prácticas, a partir del intercambio comercial, de las prácticas rituales asociadas a la Tierra¹³⁴, al ciclo de las estaciones y a la selección y conservación de las mejores semillas. Según los historiadores, además del cultivo del maíz y otros elementos constitutivos de la milpa, dichos pueblos también conocían

(...) el cultivo del algodón y el modo de hilarlo y tejerlo para sus vestidos, dándoles diversos y brillantes colores; para su adorno usaban oro, la plata, las perlas y piedras pulimentadas, así como diversas clases de caracoles y conchas, trabajaban el barro y las maderas para hacer los utensilios de uso doméstico, y tejiendo petates y canastos de tule y de carrizo. Tenían como arma, el arco y la flecha, macanas, cuchillas de pedernal, y como instrumento de guerra algunas bocinas hechas de caña y trompetas de caracol, así como también unos pequeños atabales o tambores. El comercio se verificaba a trueque (Peña Navarro, 1967:15-16).

Los documentos históricos y etnográficos, nos aportan, además, valiosísima información en cuanto a las prácticas religiosas de los pueblos *costeros* y *coracholanos* de lo que actualmente conocemos como Nayarit; las fuentes contribuyen en gran medida, en el conocimiento del panteón, la cosmovisión, los rituales y las prácticas culturales más sobresalientes plasmadas en expresiones

¹³⁴ El agua que circula por los ríos y arroyos de nuestro territorio no es solo agua, es también la sangre de nuestros ancestros. Cada planta brillante que está naciendo, cada grano de arena de las playas, cada gota de los ríos y los arroyos; el rocío en la sombra de los bosques; cada colina y hasta el sonido de los insectos son cosas sagradas. Nuestras tierras no están en venta. Ninguna oferta sería suficiente y ninguna se aceptaría. Si vendiéramos nuestra tierra no sería tratada como algo sagrado y a nuestros hijos ya nunca podríamos enseñarles las cosas que se reflejan en el agua cristalina de los lagos. Estamos hermanados con los ríos que sacian nuestra sed, conducen nuestro camino y alimentan a nuestros hijos (López de la Torre, *ibíd.*).

cotidianas o bien a partir de sistemas de ideas más complejos como la cosmogonía, la expresión artística, la filosofía y la religión. Así, *los que adoraban el arco y las flechas, tenían algunos de éstos depósitos en cuevas con grande veneración, dando como razón que sirviéndoles para cazar eran por ellos sustentados, al contrario de otros dioses (...) pero los más destacados eran Teopilzintli, Heri y Nayarit; siendo el primero el dios de los temporales; el segundo de la ciencia y el tercero de la guerra* (Peña Navarro, 1967: 16).

(...) las religiones y lenguas eran distintas entre estos pueblos, pues una parte de ellos, los coras principalmente, adoraban al sol, la luna, y las estrellas, el arco y las flechas. No reconocieron ni tuvieron otro dios que el que llamaban *Teopilzintli*, que quiere decir el dios niño; y que lo llamaban así, porque se les aparecía, lo veían en figura de niño que les hablaba enseñándolos, consolándolos en sus aflicciones y quitándoles sus dudas; y que el mismo *Teopinzingtli* les había dado los arcos y las flechas, enseñándolos a servirse de ellos para defenderse de sus enemigos (Peña Navarro, 1967:16-17).

Los nativos adoraban el sol (y lo siguen haciendo), debido a que *éste dios no era amigo de comer y de beber sangre, como otros dioses que adoraban diferentes naciones, puesto que su dios no tenía necesidad de comer, sino por el contrario, mediante su luz podían calentarse y trabajar para sustentarse, haciéndoles muchísimo bien y dando a entender que no era un dios interesado* (Peña Navarro, 1967: 16).

En cuanto a los que habitaban la Sierra, según León Diguét (Citado por Peña Navarro), uno de sus más grandes jefes o su rey llamado *Majakuagy*, estableció un gobierno teocrático, así como el culto del sol y del fuego, instituyendo una religión panteísta en la que figuraban treinta y siete dioses principales, que presidían las acciones humanas (Peña Navarro, 1967: 17).

Se conserva aún un mito en la tradición popular de los pueblos coracholanos y que en su momento fue documentado por Diguét; se trata de un canto conservado

aún por los indígenas, titulado *Majakuagymoukeia*, (Decretos y discursos de Majakuagy), que dice: “Yo no soy engendrado por nadie, sino que soy el hijo de Tehouehouiakamé, yo Majakuagy, enviado para gobernar en este mundo por Tehouehouiakamé. En el cielo Tehouehouiakamé ha criado dos divinidades; la principal es la religión, que es el alimento del alma, como el aire es el alimento del ser que nace. La segunda es el poder de gobernar, como el sol preside los días (Léon Diguët, *La sierra du Nayarit et ses indigènes*, París, 1899, citado por Peña Navarro, 1967: 17).

Majakuagy o *Nayarit*, como es mejor conocido, era el dios más reverenciado por todos los pueblos serranos (*ibíd.*: 17). (...) Al dios *Nayarit* se le hacían sacrificios humanos, especialmente de doncellas de las más hermosas, las que eran muertas en una peña frente al templo, sacándoles el corazón que secaban y guardaban para las fiestas más solemnes, en que eran cocidos y molidos para mezclarlos con la sangre de nuevas víctimas dándoselos a tomar a los padres de las doncellas sacrificadas, para que tuvieran una larga vida como compensa por haber dado a sus hijas en holocausto al dios (*ibíd.*:18).

Cabe mencionar también, que dicha frontera septentrional de los territorios de la gran Chichimeca, parece delimitar la biodiversidad, base material y natural de los constructos culturales imaginarios, entre los pueblos del Sur y del Norte. Si bien México se considera uno de los territorios que cuenta con un gran número de ecosistemas, los territorios *coracholanos* de El Nayarit se caracterizan porque en ellos parecen confrontarse permanentemente los temporales de *aguas* y de *secas*, donde las lluvias y la humedad, están directamente relacionadas con la copiosidad o perennidad de la tierra, pues la lluvia permite que en la parte húmeda del ciclo anual puedan cultivarse y cosecharse las mieses para su almacenamiento en las trojes, lo que permite la subsistencia de los miembros de estos grupos culturales por el resto del ciclo anual, donde el calor y la sequía convierten el paisaje en un páramo semi desértico.

A propósito de la dinámica de las fuerzas antagónicas de los temporales, se conserva aún un mito, documentado por Robert M. Zingg (1982), que alude a la feroz lucha entre los dioses de las *aguas* (*Xapawiyeme* o *Haramara*, por ejemplo, diosas de la lluvia y del mar, que son elementos femeninos) y de las *secas* (*Tatewarí*, nuestro abuelo, el fuego, o *Tayau*, el sol, por ejemplo, que son elementos masculinos; cf. Zingg, 1982); que a lo largo del ciclo agrícola y de las estaciones anuales, mantienen un encarnizado enfrentamiento por mantener sus dominios. Por un lado, este mito refleja la idea reconciliadora de las fuerzas opositoras, nos remite al equilibrio propio de los maridajes de los elementos de la materia, a partir de los cuales, se mantiene el equilibrio en la trasmutación de la realidad (Bachelard, 1994).

En la perspectiva de López Austin, la consolidada formación de una cultura continental en Mesoamérica, nutrida por las constantes migraciones desde el Norte, logró aportar una serie de factores en común que se cristalizaron en una consolidada tradición cultural que formó a su vez un espíritu de pertenencia y unidad de los pueblos amerindios. Las similitudes en las construcciones imaginarias, socioculturales e intersubjetivas, concretadas, por ejemplo en la religión y en la cosmovisión, los sistemas de gobierno, producción e intercambio económico y cultural; además de los factores propios de la diversidad biológica, geográfica, étnica e identitaria, y lingüística, consolidaron un complejo mosaico pluricultural, constantemente comparado con una cuenca o crisol donde confluye, a través de las expresiones culturales y simbólicas, las improntas que caracterizan el espíritu del hombre mesoamericano. *La transformación social y política de las sociedades mesoamericanas se debió a procesos fundamentalmente endogámicos o motivados por oleadas migratorias de pueblos que pronto fueron absorbidos por las formas de vida mesoamericanas* (López Austin, 2001: 50), a partir de su *fuerza cultural*.

Son dos los mitos que se vivifican en este contexto cultural septentrional mesoamericano. Por un lado el que nos remite al origen de las tribus nahuas que tiene su punto de partida en el Norte, en el mítico *Chicomostoc* y el que se hace referencia, también, de la mítica *Aztlán*, que en ciertas partes del relato parecen

referir a un mismo y único lugar, en una especie de isomorfismo. *Chicomostoc, el lugar de las siete cuevas o cavernas*, nos remite al origen y prácticas rituales que los pueblos *coracholanos*, siguen llevando a cabo en cuevas o cavernas sagradas. Aquí habría que aclarar que múltiples relatos míticos, en el Sudoeste de los Estados Unidos y el Noroeste México¹³⁵, remiten justamente al origen de las naciones y las generaciones, que tuvo su génesis en los profundos abismos del océano, o bien, en las oquedades de la tierra¹³⁶, donde a su vez tuvo lugar el descubrimiento y conquista del fuego (cf. Eliade, 1980: 141-146).

Los pueblos *coracholanos* están relacionados a una tradición cultural más evidentemente vinculada con la región *Chichimeca*, (cf. Fábregas, Nájera, Ortiz, (coord.), 2007; y respectivamente, Fábregas, Nájera, Esteva, (coord.), 2008). Bien documentado está en la historia, la veneración que han tenido y siguen teniendo, los pueblos *coracholanos* al sol y a las estrellas, al arco, la flecha, el fuego, el agua y la tierra, entre otros elementos; que los asocian indiscutiblemente con los pueblos cazadores y recolectores del desierto, particulares por no tener conocimiento del uso de la sal y por no cocinar sus alimentos al fuego sino consumirlos crudos, ni tener asentamientos, aldeas o milpa. No apoyamos la idea de que estas culturas tienden a un comportamiento primitivo y salvaje, sino que nos atenemos a la idea de entender la cultura como la consecuencia del entorno material predominante y los recursos materiales y valorales que una época determinada proporciona los miembros de los grupos o las sociedades.

Ante la incertidumbre y lagunas que nos dejan los documentos en la reconstrucción del origen de los grupos *coracholanos*, tenemos que recurrir a las fuentes de la documentación lingüística que nos dan cuenta de una serie de parentescos, además de elementos de la etnohistoria y la mitología que nos permitan

¹³⁵ Véase, Bartolomé y Barabas, 2013: 50-58; asimismo, cf. Fontana, Faubert, Burns Y Spicer, (1977).

¹³⁶ “Luego, en lo más profundo de las cuatro cavernas-vientres del mundo, la simiente de los hombres y de las demás criaturas fue creciendo y tomando forma. Y como ocurre con los huevos colocados en lugares cálidos, que aparecen en seguida los gusanos, y crecen y rompen sus cascaras y de ahí salen pájaros, renacuajos y serpientes, del mismo modo se desarrollaron los hombres y todas las demás criaturas, de muchas especies y en gran número” (Eliade, 1980, t. IV: 144).

establecer más relaciones en común. Tanto los *nayeeri* como los *wixaritari*, hablan lenguas que pertenecen al grupo *coracholano*, emparentado cercanamente como el nahua, (*aztecoide*), asimismo han sido influidos fuertemente por una tradición cultural mesoamericana, lo que se refleja en la tipología común entre distintas lenguas emanadas de un tronco común (cf. Moctezuma Zamarrón y H. Hill, 2001; Cienfuentes, 2002; asimismo, INALI, 2009). Igualmente, han salido recientemente a la luz, las relaciones de parentesco de la lengua con la familia *yutoazteca* sureña, rama sonorense y coracholana, lo que las vincula con el *pima*, *mayo* y de manera más estrecha, con el *cora* (cf. Conti, Guerrero y Santos (eds.), 2012).

La región wixárika se encuentra en el corazón de la sierra Madre Occidental, en la llamada Sierra de los huicholes, entre los estados de Nayarit, Jalisco, Durango y Zacateca, aunque sus territorios ancestrales abarcan hasta San Luis Potosí (cf. Liffman, 2012). Actualmente, el territorio wixárika se encuentra dividido en cinco grandes comunidades¹³⁷, cada una de las cuales es autónoma, pues tiene sus propias autoridades civiles y religiosas. La autoridad civil es encabezada por un gobernador llamado *tatohuane* (Tlatoane), y se renueva anualmente.

Lo que da idea de la organización de la cultura wixárika en varias familias huicholas, algunos grupos emparentados son: los *Kweratsarixi*, *Jewixi*, *Wixaritari*, *Teapuritari*, *Waut+ari*, *Tateikitari* y los *Huainamotas* (cf. Pérez Verdia, 1952; asimismo, Peña Navarro, 1967; y Aveses, 2005: 15). Aludiendo al mito y la etnohistoria, los pueblos huicholes llegaron a la región de la barranca de Bolaños después de que llegaran los *tepecanos* o *tepehuanes*. Los antropólogos e historiadores no coinciden respecto a la fecha en la que llegó esta etnia a la región, pero los mismos wixaritari reconocen en sus leyendas que, cuando llegaron a sus tierras actuales, ya había otra etnia que las habitaba. La historia oral de los tepehuanes afirma que algunas poblaciones actualmente habitadas por wixaritari como por ejemplo Santa Catarina, fueron tepehuanas en el pasado (cf. Schaefer y

¹³⁷ Cinco es el número sagrado de los huicholes, pues cinco son las diosas y colores del maíz, los rumbos del mundo y el centro de la tierra, así como cinco son las actuales familias o comunidades en las que se organizan política y territorialmente los grupos huicholes.

Furst, 1996: 49). Asimismo, A veces los emparenta lejanamente con los *tecuales*, habitantes de la cuenca del Río Grande Lerma-Santiago y la Sierra de Álica, en Nayarit (Aceves, *ibíd.*; cf. UNAM, 1976, t. I: CXXII, CXXIII, CXXIV).

En torno al mito cosmogónico, el origen de la última y actual generación del pueblo wixárika, está directamente relacionada al mito del diluvio universal y con la emergencia de las aguas de su principal ancestro *Watákame*¹³⁸, joven campesino y cazador que se casó con las cinco diosas del maíz llamadas niwetsika(s).

Cada una de ellas representaba un color y un punto cardinal. En el Sur vivía *Yuawime*, el Maíz Azul Oscuro; en el Norte se encontraba *Tuxame*, el Maíz Blanco; *Talawime*, el Maíz Morado, se hallaba en el Oeste; en el Este estaba la diosa del Maíz Amarillo llamada *Taxawime*; y en el Centro, de color pinto, vivía *Tsayule* (Iglesias y Cabrera, en *Watákame se casa con las niwetsika(s)*, *Leyenda prehispánica*. Recuperado en <http://www.mitos-mexicanos.com/leyendas-mexicanas-prehispanicas/watakame-se-casa-con-las-niwetsika.html>, 30 de enero de 2016).

Estos relatos mitológicos se retomarán en futuras investigaciones y se analizarán a mayor profundidad; por el momento nos limitaremos a explicar la consideración de que el mito primigenio está constantemente revivido y renovado en las concepciones, palabras, en las prácticas cotidianas y rituales de los wixaritari, desde los orígenes de su historia y sus relaciones míticas antepasadas con otros pueblos, que a través de contactos, desencuentros, negociaciones, alianza o traiciones, ha logrado su permanencia y continuidad en el escenario nacional.

Hemos llegado a otro punto de nuestro trayecto en el que la confluencia con los estudios del mito mesoamericano se hace posible. Ya hemos disertado, en un contexto más amplio, el estudio, análisis, clasificación e interpretación de los mitos,

¹³⁸ “*Watákame*, el que está en el mural, es el primer hombre que salió desde del primer mundo a segundo mundo. Este fue el primer hombre que comenzó a cultivar la tierra, él fue quien sembró la semilla y la diosa la regó a los cuatro puntos cardinales. Él salvó la semilla del mundo, nuestra vida, el maíz, el peyote, el venado, todo lo que es sagrado para los dioses y todo lo que existe: tierra, agua, viento, semilla”, explica Benítez Sánchez, (Ibarra y Carrillo Armenta, *ibíd.*).

que han sido documentado meticulosamente por antropólogos, psicoanalistas, filósofos, hermeneutas, especialistas en el estudio comparado de la historia de las religiones y simbolistas, como G. Jung desde el psicoanálisis; Mircea Elide desde una perspectiva numinosa; Gaston Bachelard en su concepción de imaginación poética y ensoñación; Paul Ricoeur, en su consideraciones del mito en cuanto a su forma, intención significativa y relevancia ontológica (cf. Kerbs, 2000). Asimismo, Gilbert Durand, en sus concepciones arquetípicas del imaginario, en su introducción a la *arquetipología*; y Joseph Campbell, quien acuña el término *monomito* y enuncia la función cuádruple que tiene para las sociedades humanas (metafísica, cosmológica, sociológica y psicológica). Todas estas aportaciones, han focalizado el análisis tanto de las estructuras como funciones del mito en la cultura occidental, aunque en intentos más afortunados, han logrado establecer relaciones entre elementos simbólicos y significaciones compartidas, que se dan entre culturas de oriente y occidente, aparentemente lejanas pero en las cuales subyacen elementos universales en común.

Ya Ricoeur, Durand y Campbell, establecen una consolidada metodología para tales efectos en una muy nutrida obra dedicada al estudio simbólico, estructural y funcional del relato mítico y sus elementos; no obstante, si se pretende analizar el mito en el contexto de los pueblos indígenas de México, habría que partir de un *corpus* y unas concepciones lo más situadas posible a nuestra tradición y contexto sociocultural mesoamericano. Para lo cual es necesario reconciliar las perspectivas que López Austin, Johanna Broda y Johannes Neurath, recuperan en *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (2001). Así como las reunidas por Bartolomé y Barabas (2013). Asimismo, Ángel María Garibay, León Portilla y Carlos Montemayor, investigadores, que nos brindan, respecto a la clasificación, estructura y funciones de los mitos vivos mesoamericanos, invaluable aportaciones, según las cuales los mitos se renuevan y perpetúan a partir de las constantes reinterpretaciones, en tanto que son vigentes y contemporáneos, dentro de las prácticas socioculturales de gran parte de los pueblos indoamericanos.

Así pues, continuando con la concepción del mito como fenómeno de lo numinoso heredada por Eliade, insistimos en discurrir en por qué el mito debe ser considerado actual y constantemente renovado en la época contemporánea. Nos parece obligatorio desligarnos de una buena vez de las concepciones respecto al mito que lo vinculan al pensamiento salvaje de los ‘pueblos incivilizados’, concepción por demás europeizante y positivista que viene a limitar nuestra visión reintegradora, que si bien acepta que en el mito aporta datos valioso sobre los sustratos del pensamiento primitivo y arquetípico del ser humano, rechaza que el mito forme parte de un estadio salvaje y pre civilizado de los pueblos. Preferimos discurrir en términos de un pensamiento primigenio más que asociar el mito con el primitivismo *comtiano*, por demás colonizante, que atribuye el pensamiento mítico a parámetros decimonónicos, pues lo vincula a un supuesto periodo teológico que considera a las comunidades originarias, como neófitas e indoctas, pues explican, según su tradición cultural, el origen de la vida y los fenómenos naturales como consecuencia de la intervención de seres sobrenaturales o divinos.

La actualidad del mito en la realidad contemporánea de los pueblos coracholanos se puede entender, gracias a la noción de la *reescritura* de los mitos, a la luz de la *mitodología*, la literatura comparada, el estudio comparado de las religiones y la interpretación hermenéutica. Este titánico desafío implica poner en relación, al menos dos textos o dos versiones distintas de un mito, que pueden ser expresadas por diversos medios visuales y lingüísticos, ya a través de la literatura, el canto sagrado, la *nierika* y otras representaciones iconográficas, en relatos pertenecientes a ciertos géneros, establecidos por la tradición literaria, y muy recientemente a través del cine. En este mismo orden de ideas, en la literatura y en el carácter fantástico de los mitos, surgen los temas de la *otredad*, el amor y la muerte desde una perspectiva *supranatural*. Ya que *a pesar de sus modificaciones en el transcurso del tiempo, los mitos de los “primitivos” reflejan aún un estado primordial. Se trata, además de sociedades en la que los mitos están aún vivos y fundamentan y justifican todo el comportamiento y la actividad del hombre”* (Eliade, 1999:13).

La reescritura de un mito debe entenderse de acuerdo a las nuevas y posibles relaciones entre los textos y los mitos dentro del *hipertexto*. La relación de *hipertextualidad* no es de comentario o de cita del texto anterior por el texto, nuevo sino que implica una relación de transformación. En lo que se refiere a la iconografía de las tablas de estambre wixaritari, *la intertextualidad es un rasgo recurrente. Hay muchos ejemplos de tablas donde se representan chamanes cantando o sus instrumentos para ver* (Neurath, 2009: 30).

Las semejanzas entre las diversas actualizaciones hacen del mito una especie de intertexto ideal de referencia. Ahora bien, como cada actualización presenta un universo textual específico, ese universo puede ser analizado desde el concepto que Genette designa con el nombre de *hipertextualidad*, es decir un texto B ("*hipertexto*") que reformula a otro texto anterior A ("*hipotexto*") sin el cual el texto B no existiría como tal (Herrero Cecilia, 2006; cf. Genette, 1989 [1982]).

El enfoque de los aspectos míticos debe tener en cuenta el trasfondo metafísico, ideológico, antropológico y psicoanalítico que subyace en la configuración del mensaje específico de los textos analizados (Herrero Cecilia, 2006), ya que el mito señala, una historia de inapreciable valor, por ser verdadera, sagrada, ejemplar y sumamente significativa. El mito es sagrado y actual por la naturaleza sagrada de su revelación. El mito es un regulador de los actos humanos porque provee estructura, direccionalidad y sentido a los hábitos, confiriéndole a la existencia, significación, sentido y valor. Para Eliade, *únicamente en una perspectiva histórico-religiosa tales conductas son susceptibles de revelarse como hechos de la cultura y pierden su carácter aberrante o monstruos de juego infantil o de acto puramente instintivo.*' (Eliade, 1999:12).

(...) el mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en un tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los "comienzos" [...] cuenta cómo, gracias a las hazañas de os seres sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento, como por ejemplo, una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano,

una institución. Es pues, siempre el relato de una creación; se narra cómo algo que ha sido producido, ha comenzado a ser (Eliade, 1999:13-14).

Así pues, para Eliade el mito es verdadero porque no expresa otra cosa que no haya sucedido en realidad, da cuenta de algo que se ha manifestado plenamente. Los personajes que protagonizan los mitos son seres sobrenaturales que se conocen por las grandes hazañas que realizaron *en el tiempo prestigioso de los comienzos*.

(...) Revelan, pues, la actividad creadora y desvelan la sacralidad (o simplemente la “sobre-naturalidad”) de sus obras. (...) En suma, los mitos describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado (o de lo “sobre-natural”) en el mundo. Es una irrupción de lo sagrado la que fundamenta realmente el mundo y la que le hace tal como es hoy día. Más aún: el hombre es lo que es hoy, un ser mortal, sexuado y cultural, a consecuencia de las intervenciones de los seres sobrenaturales (Eliade, 1999: 14).

El mito se contiene en una narración o texto, cuya historia ejemplar ha ocurrido en el tiempo de los orígenes o en el pasado remoto y cuyo significado remite a lo eterno/humano, lo que lo sitúa por encima del tiempo histórico. El valor inherente de su estructura es permanente, pues es la expresión primera que el ser humano ha plasmado en textos, es decir, a través de palabras, imágenes y en diversos sistemas de escrituras. El concepto de mito, para Durand, integra las fuerzas antagónicas de donde surgió el universo que subyacen en lo interior del ser humano. Los personajes fabulosos encarnan esquemas y arquetipos del *inconsciente colectivo* de la humanidad. Además, la organización de la historia se orienta hacia una forma determinada de resolución del conflicto y distender las tensiones del relato. Lo que está en juego en el relato mítico, para Durand, es la búsqueda del equilibrio y armonía entre la naturaleza humana y el cosmos, respetando ciertas leyes que hacen posible la armonía (Herrero Cecilia, 2006).

Al interior de las pautas educativas de los niños wixaritari, las narrativas mitológicas, sus representaciones simbólicas, verbalizaciones y dramatizaciones en

espacios y momentos de la ritualidad iniciática, adquieren especial relevancia en tanto que instauran una compleja gama de significaciones que constituyen un material imaginario que representa tanto un patrimonio cultural e inmaterial, a la vez que expresa, a partir de sus estructuras narrativas y funciones arquetípicas, modelos morales y parámetros de comportamientos ejemplares, respecto de lo que significa ser o no, un miembro ejemplar del grupo social.

Asimismo, en esta verbalización, a partir de la socialización lingüística y cultural, se cumple una función vital del mito y de todo relato literario, esto es, el divertimento propio de la recreación de un auditorio de escuchas, pero con un propósito bien claro y determinado, que es arquetípico; así pues este tipo de recreación al que nos referimos, va más allá de la mera evasión y entretenimiento, pues su naturaleza dista mucho de la que persigue el narrador de cuentos, o el de leyendas, fábulas o chistes. (López Austin, 2001). Al respecto de la naturaleza de la función de los relatos míticos y la manera en cómo debemos entenderlos, Campbell sostiene que

Como los sueños los mitos son producto de la imaginación humana; y, por tanto, sus imágenes –aunque derivadas de elementos del mundo material y su supuesta historia- son, igual que los sueños, expresión de las más profundas esperanzas, deseos y temores, capacidades y conflictos de la voluntad humana, la cual, a su vez, responde a las motivaciones organizada en los órganos del cuerpo, que funcionan, según la ocasión, tanto en mutua oposición como en concierto. Todo mito ya sea de manera intencional o no, es un símbolo psicológico; por tanto lo que sus imágenes y su narrativa no deben entenderse de manera literal sino metafórica (Campbell, 2013: 69 y 70).

A propósito de Campbell y sus concepciones del relato mitológico, basado en las teorías de Carl Jung sobre la estructura de la psique humana, utilizó a menudo términos como *animus/anima*¹³⁹ y *consciencia del yo*. Asimismo, acuña el término

¹³⁹ En esta concepción, *animus* (espíritu) y *anima* (alma), que corresponden, según Jung, a la masculinidad y a la feminidad, respectivamente. Corresponde al espíritu el saber, la poesía al alma. *Le corresponde al espíritu la tarea de crear sistemas, de organizar experiencias diversas para intentar comprender el universo. Al espíritu le conviene la paciencia de instruirse a lo largo de todo el paseo*

monomito, que también hace referencia al viaje del héroe mediante un patrón básico hallado en muchos relatos procedentes de todo el mundo. Este patrón ampliamente distribuido fue descrito inicialmente al comienzo de *El héroe de las mil caras* (1949). Como fuerte creyente en la unidad de la consciencia humana y su expresión poética a través de la mitología, el monomito expresa la idea de que la totalidad de la raza humana podría ser vista como recitando una historia única de gran importancia espiritual, y en el prefacio de *El héroe de las mil caras* indicó que su meta era demostrar las similitudes entre las religiones orientales y occidentales.

Como el tiempo evoluciona, esta historia se divide en formas locales, tomando aspectos diferentes (máscaras), en función de las necesidades y la estructura social de la cultura que lo interpreta. Su sentido último se refiere a la búsqueda de la humanidad del mismo fundamento o fuerza desconocida de la que todo procede, en la cual todo existe actualmente y a la que todo retornará, y se considera que es *imposible de conocer* ya que existía antes de las palabras y el conocimiento.

La forma de la historia, sin embargo, tiene una estructura conocida, que puede ser clasificada en las diversas etapas de las aventuras de un héroe como la llamada a la aventura, recibiendo ayuda sobrenatural, encuentro con la diosa, expiación con el padre y retorno. Como la verdad última no puede ser expresada en términos sencillos, rituales espirituales e historias se refieren a ella mediante el uso de *metáforas*, un término que Campbell utilizó en gran medida e insistió en su sentido propio: *en contraste con las comparaciones, que utilizan el término como, las metáforas pretenden una interpretación literal de lo que se están refiriendo* (cf. Campbell, 1992). Sin embargo, algunos estudiosos han estado en desacuerdo con el concepto de *monomito* debido a su simplificación excesiva de culturas diferentes. De acuerdo con Ellwood *una tendencia a pensar en términos genéricos de personas, razas... es indudablemente el defecto más profundo en el pensamiento mitológico* (cf. Ellwood, 1999: 25).

por el saber. ¡El pasado del alma está tan lejos! El alma no vive siguiendo la corriente del tiempo y encuentra su reposo en los universos que la ensoñación imagina (Bachelard, 1982: 30-31).

De donde adquieren gran importancia nuestras bases metodológicas de carácter interpretativo, a partir de un enfoque que integra la noción de racionalidad simbólica, la teoría del texto, el estudio comparado de las religiones, un acercamiento hermenéutico y simbólico, a la luz de una metodología, encaminada a un análisis de las estructuras y funciones del mito cosmogónico wixárika tomando en cuenta la simbólica de los elementos, la armazón del relato y la función de los actante en tanto hechos o situaciones narratológicas situadas en un tiempo y un espacio determinados, que están organizadas a partir de intrigas y acontecimientos. López Austin, en la persecución de las huellas míticas de un marsupial americano, recopila las narraciones correspondientes a *Los Mito del Tlacuache* (1990), donde indaga en las relaciones mitológicas entre distintos relatos alusivos a las hazañas del tlacuache y la conquista del fuego. No en vano, en la lengua de los wixaritari, se conoce al tlacuache como *iaúsu tewiali, el corazón del fuego*, porque se robó el fuego, *escondiéndolo en su pecho* (Aceves, 2005: 30), o más específicamente, según López Austin, en el marsupio (López Austin, 1990: 20).

Si se reconoce que los personajes de los mitos son manifestaciones de las calidades que como fuerzas circulan en el mundo, se hace más plausible el cruce de información entre los mitos del pasado mesoamericano y los del presente. La equivalencia de algunos personajes actuales con los antiguos dioses resulta sumamente interesante. No es, sin duda, una idea nueva; pero es una idea que merece reforzarse. Para ello es necesario, en primer término, reconocer que la equiparación entre los personajes míticos de hoy y los antiguos no siempre será posible, entre otras causas porque en las versiones del mito (antiguas o actuales) pueden aparecer distintos personajes en las mismas posiciones (López Austin, 1990: 304).

Para López Austin, es posible comparar el conjunto de atributos y símbolos de nuestro héroe con los de otro personaje mítico a partir de la triangulación de elementos que la propia información del relato nos vaya proporcionando, pues esto nos conduce, según el autor, a una rica perspectiva en el campo de la interpretación.

Las calidades que integran (al héroe) pueden pertenecer, total o parcialmente, a quien como él sea manifestación arquetípica de tales fuerzas caracterizadas en la realidad del mundo (López Austin, 1990: 306).

La forma del relato es muy característica, una secuencia de piezas independientes que tiene el tamaño que el narrador desea darle. El encadenamiento arbitrario y la extensión indefinida de la narración son descritos (...) en los siguientes términos: El argumento, independientemente de los personajes que lo realizan, consiste en una serie de acontecimientos que se suceden sin ninguna conexión lógica aparente, y sin que los hechos de un elemento de la serie modifiquen el desarrollo de la trama. Cada uno de los elementos puede desarrollarse de diversas maneras y el narrador tiene una libertad absoluta para extenderse en un elemento particular, ampliar los detalles, complicar o alargar determinada acción, elegir el orden en que presenta los elementos, etcétera, pero no puede salirse del límite particular de cada acontecimiento, ni de la forma de concatenación específica que el tipo le impone. (Martínez, citado por López Austin, *ibíd.*).

En cuanto a la estructura del relato mítico, López Austin considera que cada eslabón de una cadena de acontecimientos dentro del relato se vincula con el anterior. Esta estructura, en la armazón del relato, aparece de manera semejante en diversas expresiones de distintos grupos indígenas de Mesoamérica, además de que este tipo de relatos míticos, de relativa extensión o duración, se narran en tradiciones literarias en muy distintas partes alrededor del mundo. *Los cuentos y mitos del tlacuache dan la razón a Boas cuando afirma que entre cuentos y mitos hay una corriente permanente de material en uno y otro sentido, sin que ni uno ni otro grupo pueda reclamar prioridad (Boas, citado por López Austin, 1990: 314).*

Para López Austin, en su concepción del *núcleo duro*, dos formas de existencia de mitos comunes en dos grupos humanos en contacto, se explica en lo que Boas denomina *préstamo de narraciones orales* entre sociedades, debido a que los personajes y sus aventuras conservan un extraordinario parecido, en tanto que un

significado más profundo del relato puede sufrir una drástica reinterpretación (Boas, citado por López Austin, 2001: 60).

(...) lo que ocurre regularmente en la tradición mesoamericana. El hecho de que exista una cosmovisión compartida permite no sólo la existencia de relatos de igual sentido profundo cuyos personajes y aventuras son los mismos, sino también la de los mitos cuyos personajes son muy diferentes y cuyas aventuras poco tienen que ver entre sí, aunque conserven un profundo significado común. Esto mismo sucede en otros ámbitos de expresión en Mesoamérica. Por ejemplo, en el iconográfico la persistencia de los contenidos trasciende la variedad de los símbolos (López Austin, 2001: 59).

En su capítulo dedicado a la *armazón del relato*, López Austin, basado en la tradición literaria heredada de Todorov, Propp, Jakobson, Greimas y Barthes, afirma que *la narración mítica es obra proyectada a partir de un propósito preponderante: fincar algo en el mundo por medio de la remisión al tiempo inicial* (López Austin, 1990: 417). En esta premisa se fundan las motivaciones, los propósitos y consecuentemente, los actos del héroe.

Hay un desarrollo del relato que hace obligatorio un tipo de cierre: la incoación. El relato mítico se arma a partir de la necesidad de ese cierre, y los distintos enunciados tienen un valor dependiente de su correlación con la exposición incoativa. La guía de la armazón del relato es, por tanto, el propósito incoativo, y esto obliga a la búsqueda, en cada enunciado del relato, de lo que ha sido llamado el sentido o la función: El sentido (o la función) de un elemento de la obra es su posibilidad de entrar en correlación con otros elementos de esta obra y con la obra en su totalidad (Todorov, citado por López Austin, 1990: 427).

En cuanto al sentido y función del relato mítico: el sentido ha podido ser tomado como fundamento de una unidad en el análisis estructural de los relatos: *La función es, evidentemente, desde el punto de vista lingüístico, una unidad de su contenido:*

es 'lo que quiere decir' un enunciado, lo que lo constituye en unidad formal y no la forma en que está dicho (Barthes, citado por López Austin, 1990: 417-418).

En cuanto a la incoación, *en el relato mítico encontraremos una exposición incoativa (derivada del propósito preponderante) y exposiciones ancilares (algunas de ellas motivadas por propósitos de peso, pero de carácter secundario) que vinculan en su conjunto los diversos elementos del relato. Los propósitos alcanzan una expresión en la conjunción de órdenes normativos muy heterogéneos (Lévi-Strauss, citado por López Austin, 1990: 418), algunas veces contradictorios, pero concertados todos en disposiciones que son características de cada género literario.*

En otras palabras, existe una supranormatividad de los órdenes normativos que es típica en cada forma de expresión. Así, *no regirán los mismos propósitos ni serán exactamente las mismas normas, ni semejante su concierto y jerarquía en el relato mítico, el cuento, la leyenda, la fábula o el chiste, por más que compartan muchas características como formas orales de expresión popular. Esto independientemente de los frecuentes cambios de género que sufren las narraciones populares (López Austin, 1990: 418).* El relato mítico, así, consta de dos líneas de importancia: a). La que se refiere a la exposición incoativa, razón de ser del relato mítico; y b). La del divertimento:

Las dos líneas de órdenes normativos crean y correlacionan los distintos elementos del relato. Unos elementos estarán más cargados a la *nodalidad* de la naturaleza del mundo; otros, a la aventura de los personajes; pero todos o casi todos los elementos del relato son mixtos, porque son construcciones de conjugación en las que los distintos propósitos se fuerzan para llegar a un producto congruente. Vale decir que no siempre se alcanza una congruencia satisfactoria; y también que la confluencia tiene sus riesgos, porque una concesión al divertimento puede llegar a modificar o dañar no sólo el aspecto nodal del relato mítico, sino la creencia misma (López Austin, 1990: 418).

Otra de las funciones primordiales del mito que permiten su constante renovación y perpetuación, es la de consagrar la ambigüedad y la contradicción, en este sentido un mito no tiene por qué transmitir un mensaje único, claro y coherente, sino que su misma ambigüedad permite su propia recreación o reescritura.

Si se toma en cuenta el propósito preponderante del relato mítico, es posible construir un esquema de lo que son las partes estructurales del mito típico, entre las que se distribuyen los distintos elementos (los enunciados con sentido mítico, *mitemas*). Hay, en primer término, algo cuyo ser ha de fijarse en este mundo (*por medio de la remisión al tiempo inicial*). En segundo término, debe existir la acción que produce la fijación. Esto supone un tercer término, un estado de ausencia de ese algo, previo a la acción fijadora. Lo anterior sería el corazón del esquema del relato; pero pueden agregarse dos partes complementarias: una en la que el narrador prepara al oyente, captándolo para el relato, y otra en la que lo despide, reforzando debidamente el mensaje que le ha transmitido (*ibíd.*: 420).

En resumen, si bien nos proponemos partir del orden del relato, propuesto por López Austin, heredado de la tradición estructuralista y constituido de las siguientes partes: 1). Preparación del oyente; 2). Referencia al estado de carencia; 3). Historia de la transformación; 4). Mención de la incoación; y 5). Refuerzo del mensaje (López Austin, 1990: 425). Nos proponemos realizar, desde este punto, un trayecto que nos lleve a la interpretación y exégesis del texto desde las concepciones del mito, símbolo y texto heredadas por Ricoeur.

2.1 De los imperativos éticos

Hemos llegado a un punto crucial en nuestras reflexiones, en un intento de profundizar y comprender cuáles son los principios éticos fundamentales que sustentan las ideas del bien y del mal, en la cosmovisión wixaritari; lo cual, representa una labor de conjunto, que no sólo dependerá de aproximaciones particulares ni aisladas, sino de investigaciones que surjan desde el ámbito de la filosofía, de las ciencias antropológicas y culturales, la literatura y la lingüística, el estudio comparado de las costumbres como sistema relativo de moral, así como de la historia del arte, las religiones y el estudio del mito en tanto arquetipo que inspira los más elevados modelos y prácticas en los humanos. Para los fines que nuestra investigación persigue, comprender estos principios es primordial, pues supone las bases axiológicas a partir de las cuales se cimientan las concepciones de los valores en la educación de los niños al interior de lo que Lourdes de León Pasquel y Suzanne Ganskins denominan como *culturas infantiles*.

En este apartado, dedicado a los valores educativos dentro de las comunidades wixaritari, podemos distinguir tres momentos: primero el que nos lleva a la búsqueda de las relaciones de la ética con la concepción de espíritu y las acciones del ser humano¹⁴⁰, con el fin de encontrar algunos de los valores axiológicos universales en

¹⁴⁰ Para *Yucauye Kukame*, José Benítez Sánchez (1976), los elementos, espíritu, alma y sueño, están íntimamente asociados con el pensamiento y con el cuerpo, pues según la cosmovisión wixárika, *los pensamientos que tenemos en el cuerpo, mientras andamos por nuestro camino practicando nuestra devoción a nuestra manera, descansan en la noche. Mientras descansan nuestros huesos y nuestra carne, nuestro espíritu sale a viajar fuera del cuerpo* (Benítez Sánchez, 1976: 2). En este sentido, el espíritu está conformado por *los cuatro aspectos* de nuestro ser espiritual: *Tacupuri*, *Tanierica*, *Tatucari* y *Taiyari* (nuestra alma, nuestro ojo espiritual, nuestra vida y nuestro corazón inmaterial, respectivamente). Para Benítez, *las cuatro partes del espíritu se reúnen y son sostenidas encima del cuerpo, por medio de cuatro flechas clavadas en los puntos cardinales. Estas flechas sagradas enraízan y alimentan la vida del alma, de las visiones y del corazón de nuestro espíritu, que de ellas dependen* (Benítez, *ibíd.*). Así, *cuando morimos o nos desmayamos, estos cuatro aspectos invisibles de nuestro ser se separan de nuestro cuerpo y nuestra espiración, 'iyaya, suelta nuestro 'iyari* (Corazón), *que es el receptáculo de nuestros pensamientos* (*ibíd.*). En este sentido, la etimología en lenguas romances, es sumamente reveladora en este sentido, pues la acción de espirar, nos remite a la exhalación, no obstante también está asociada a términos como excitar, alentar, incitar, mover o exhortar. Y en consecuencia con espíritu, es decir, el ánimo, la energía, el vigor, el aliento, la esencia; y por ende, el esfuerzo y el valor, la virtud, la osadía, el ingenio, el alma, y la mente (véase, Laborda y otros, 1981, Diccionario de sinónimos y antónimos, t. I, s. p.), *cf. supra*, notas 2 y 3.

los cuales se fundamenta dicha ética; segundo, la relación de los valores éticos y axiológicos al interior de las pautas educativas de crianza de los niños huicholes, para identificar cuáles son los modelos de comportamiento ejemplar que se esperan de cualquier miembro del grupo societal, así como, los reguladores normativos que equilibran las conductas y relaciones sociales. Y por último, situarnos en el contexto sociocultural de nuestro interés para determinar las normativas de carácter moral, en tanto sistema de valores que si bien son emanados de principios universales, mantienen un carácter sociocultural relativo.

Hemos cruzado nuevamente las fronteras disciplinares y nos hemos aproximado a los dominios de la ética y la axiología, las cuales no definiremos a profundidad aquí. Nos bastará entender, por el momento, que la *ética* además de una disciplina filosófica que estudia el bien, el mal y las relaciones respecto a la moral y el comportamiento humano, concepción heredados por Aristóteles; refiere asimismo, a un conjunto de costumbres y normas que dirigen o valoran el comportamiento humano en una comunidad. De tal forma que la ética estudia la bondad o la maldad en los comportamientos concretos de las acciones humanas y los aspectos que se relacionan con el bien: la virtud, el deber, la felicidad y la vida realizada.

Ética, nos vincula directamente a la raíz griega *ethos*, que se refiere a costumbre y conducta; y a partir de ahí, a conducta, carácter y personalidad. Nos remite asimismo a la *etología*, que es la ciencia biológica que estudia el comportamiento animal. Sin embargo, para algunos filólogos, la palabra ética proviene del latín *ethicus*, y esta del griego antiguo *ἠθικός*, transliterado como *ēthikós*; por lo cual, es necesario diferenciar *ēthos*, que refiere al 'carácter', de la otra acepción, *ethos*, que significa 'costumbre'.

Aristóteles concibe una ética de la felicidad, no obstante la felicidad nos lleva a una ética de la virtud, que es el medio por excelencia para alcanzar la felicidad. Fernando Savater, por su parte, en *Ética para Amador* (1991), la define como el *arte de vivir, el saber vivir, por lo tanto el arte de discernir lo que nos conviene* (lo bueno) *y lo que no nos conviene* (lo malo). Así, una sentencia ética, juicio moral o

declaración normativa es una afirmación que contendrá términos tales como bueno, malo, correcto, incorrecto, obligatorio, permitido.

Una fuente básica asumida en las dos primeras críticas, a saber, juicio, opera subsumir indicaciones generales, en las piezas en totalidades, y así sucesivamente. El juicio se pone de manifiesto en los actos, incluidas operaciones lógicas, y se expresan en las proposiciones de la razón teórica y las determinaciones morales de la práctica razón. En la *Crítica del juicio* (1790), sin embargo, Kant pretende poner al descubierto el poder general del juicio como tal. Aquí es su forma expresiva del sentimiento puro, de agrado o desagrado. La categoría estética de control, la belleza, se experimenta cuando el libre juego de la imaginación, articulado en estética formas, resulta en un “deleite en orden” producidos por el artista creativo y disfrutado por personas de la sensibilidad estética e informado gusto (Martin, James Alfred, Jr., (1987 y 2005): 44-53; la traducción del inglés es nuestra).

La moral, así, son las reglas, posicionamientos, normas o consensos por las que se rige y juzga el comportamiento o la conducta de un ser humano en una sociedad. En ese enfoque lo que forma parte del comportamiento moral está sujeto a ciertas convenciones sociales y no forman un conjunto universalmente compartidos. Por otra parte la mayor parte de las sociedades humanas parecen compartir un núcleo de consensos sobre la inaceptabilidad de ciertas conductas, ampliamente, que aluden al sistema particular de normas sociales. Luego, consideramos que existe una moral wixárika, aunque la estamos considerando como un sistema particular y relativo.

La Axiología, por su parte, estudia los valores de las cosas. La axiología (del griego *ἄξιος* ‘valioso’ y *λόγος* ‘tratado’), es la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos. La axiología contemporánea, no sólo trata de abordar los valores positivos, sino también los negativos o anti-valores, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio. La investigación de una teoría de los valores ha

encontrado una aplicación especial en la ética y en la estética, ámbitos donde el concepto de valor posee una relevancia específica.

Pero cuál es el valor de las cosas en el contexto sociocultural wixaritari, cómo se tasa el valor de los seres, de las personas o de las cosas; asimismo, de dónde se toman los modelos que inspiran el bien, la responsabilidad¹⁴¹ y solidaridad entre los miembros de este grupo social, a partir de qué esquema o parámetro de virtud. En este sentido, consideramos que debemos construir nuestras reflexiones, para no alejarnos de las concepciones, a partir de la tradición cultura y cosmovisión mesoamericanas; asimismo, encontrar el origen de la idea de bien y de mal, cuáles son los valores a través de lo cual se aprecia la belleza, la bondad, así como la idea de lo horrendo o lo grotesco.

Esta y otras cuestiones no podrán ser respondidas en este breve trabajo, pero nos parece oportuno plantearlas en este párrafo, debido a que nos encontramos en una disyuntiva de carácter epistémica al enfrentamos a un sistema diferenciado de valores al nuestro. No obstante, partimos de la idea de que existen valores ejemplares y restricciones morales de carácter universal, comunes a todas las culturas, que pueden identificarse, con frecuencia, en alguno tabúes imperantes. Asimismo consideramos que si bien existe una idea de ética universal, que sería la base a partir de la cual los grupos sociales sustentan sus acciones, consideramos también que toda moral, en tanto costumbre social, se basa en un sistema relativo de valores o normas sociales diferenciadas entre dichos grupos.

Hemos revisado literatura varia que discurre respecto a la idea de la ética desde el punto de vista de las filosofías occidentales; desde Aristóteles y sus ideas de virtud, bien y felicidad; Hume y su concepción de los valores como *principios de los*

¹⁴¹ Relación de causa y efecto que vincula la conducta de las personas con consecuencias futuras. [...]El actuar de manera justa y el agradecimiento a los creadores, no sólo se entiende como responsabilidades de las personas sino como una de las finalidades de la vida la cual forma parte de los principios filosóficos del pueblo. [...] Aparte de sus atributos los físicos de tener fuerza y poderse reproducir, cumplieron con responsabilidades de “reconocer, alabar y alimentar a los dioses con sus ofrendas”. [...] desde la perspectiva del derecho occidental, incluye tanto derechos como responsabilidades en relación con otras personas (Ituarte Lima, *ibíd.*).

juicios morales y estéticos; Nietzsche y su noción genealógica de los valores, según la cual *no sólo los juicios estéticos y morales dependen de valores, sino que hasta las verdades científicas y las observaciones cotidianas responden a ciertos valores y formas de valorar*. Asimismo, a los postulados de Kant y su concepción de ética en el fundamento del sujeto y de la razón sustancial, que afirma que sólo puede haber ética si hay libertad, condición de la necesaria autonomía, frente a la heteronomía impuesta.

Pasando de los datos de la naturaleza al punto cero de la libertad, de las personas como agentes morales, los dictados de la pura práctica razón (praxis) revelan un imperativo categórico: no volver a hacer una excepción de uno mismo a la demanda de la ley moral; para tratar todas las personas como fines y nunca meramente como medios; reconocer la dignidad moral de las personas como personas. En la exploración de las demandas de la vida moral en la *Crítica de la razón práctica* (1788), Kant se pregunta cómo desinteresada virtud moral es estar relacionada con la búsqueda de la felicidad, que es también un componente legítimo del bien supremo. Una respuesta racional a esta pregunta, dice Kant, exige el reconocimiento de la libertad en la inmortalidad (Martin, James Alfred, Jr., (1987 y 2005): 44-53; la traducción del inglés es nuestra).

Asimismo, en términos de Axiología, hemos discurrido desde los bosquejos de Rickert y Scheler, que proponen una *jerarquía* adecuada de los *valores*, lo que nos acerca a la idea de una *ética axiológica*, desarrollada por el propio Scheler y Hartmann. Desde este punto de vista, la axiología es una de las dos principales fundamentaciones de la ética junto con la deontología. Tradicionalmente, *los valores* pueden ser objetivos o subjetivos. Ejemplos de valores objetivos incluyen el bien, la verdad o la belleza, siendo finalidades ellos mismos. Se consideran valores subjetivos, en cambio, cuando estos representan un medio para llegar a un fin (en la mayoría de los casos caracterizados por un deseo personal). Además, los valores pueden ser fijos o dinámicos. Los valores también pueden diferenciarse con base en

su importancia y pueden ser conceptualizados en términos de una jerarquía, en cuyo caso algunos poseerán una posición más alta que otros.

Cabe mencionar también que, para Alfred Jules Ayer, en *Lenguaje, verdad y lógica* (1971), lo ético y lo estético no son más que expresiones de la vida espiritual del sujeto. No una captación comprobable del mundo externo. También, que desde el punto de vista de Nietzsche, los fundamentos en las valoraciones se han configurado históricamente y constituyen por sí mismas los modos específicos de interpretar y vivir. Dentro del pensamiento filosófico existe un punto central que es cómo queremos llegar a ser en el futuro, en un estado mejor.

Para poder pasar de un estado actual a un mejor estado es necesario, en este sentido, que se comprenda primero que para ser mejores tenemos que fundarnos en ciertos puntos clave, es decir, en valores, que son aquellos fundamentos de la acción que nos pueden llevar a un estado mejor en un futuro inmediato; esto se debe a que los valores dan sentido y coherencia a nuestras acciones. En este orden de ideas, la naturaleza del *valor* precisa de una connotación y una especificación filosófica, por lo que nos hemos acercado a las disertaciones de Edmund Burke y sus ideas *sobre lo sublime y lo bello*; a Émile Durkheim en *Las formas elementales de la vida religiosa* (publicado originalmente en 1912), al estudio especializado de las religiones contenido en *La rama dorada* (1944) de Frazer y a las *Cuestiones fundamentales de la antropología cultural* (1964) de Franz Boas, en sus concepciones de las costumbres, el carácter, la moral y las formas de organización familiar.

Si bien, podemos tener en consideración esta nutrida tradición en las aproximaciones de la ética y la moral, consideramos que no nos es suficiente; pero al no tener documentos, por el momento, que nos permita profundizar en la idea del valor de las cosas, del bien y del mal, desde la cultura wixárika, nos proponemos partir de este constructo, vinculándolo con algunas aportaciones de filósofos latinoamericanos, que han contribuido a que las comunidades mesoamericanas tengan elementos y argumentos con los cuales luchar a favor de sus derechos, libertades, autonomías y autodeterminaciones, para combatir el desplazamiento e

invasión de los territorios, así como la organización política e ideológica en contra de cualquier forma de colonialismo y subordinación. Así, los imperativos éticos al interior de las comunidades originarias apuntan hacia la conquista de la autonomía y la autodeterminación.

Esto nos ha acercado a las llamadas *Epistemologías del sur*, de Boaventura de Sousa Santos y a los filósofos del denominado *Giro decolonial* como Hugo Zemelman, Walter Mignolo, Enrique Dussel, José Gandarilla, Anibal Quijano y Luis Villoro; asimismo a León Olivé, y hemos considerado que los términos como *buen vivir, comunalidad, formas otras de saber, nombrar, narrar y hacer, etc.*, son categorías que en gran medida nos ayudan a entender la idea del valor en las comunidades, que nos remiten a acciones ejemplares, a compromisos colectivos, a una lucha ética por la libertad, la permanencia y la perpetuación de la simiente.

Así también, nos acercan a las ideas de poder y de gobierno, que tiene implicaciones éticas y políticas inherentes; pues, recordemos que gobernar, según la concepción mesoamericana de los primeros aldeanos y las mitologías de los pueblos coracholanos, es una virtud o ciencia que se conoce gracias a los dioses, como legado a los hombres, y en ese sentido representa un arquetipo de la organización política y social de los pueblos.

No obstante, aquí surgen inevitables las cuestiones políticas que son parte igualmente importante de los procesos socioculturales de los pueblos en la defensa de la autonomía y de la autodeterminación. En este sentido los valores éticos comunitarios nos remiten a una educación de carácter libertador, emancipador (Paulo Freire, *Pedagogía de la liberación*), donde la conquista de la libertad es parte fundamental del quehacer y los imperativos éticos que rigen las dinámicas de las comunidades, las ideas de organización política y social, la educación y el arte comprometidos, la actitud de lucha y resistencia ante cualquier manifestación de opresión, etc. (cf. Rodríguez, Masferrer y Vargas Vega (edit.), 1983; Mayer y Maldonado (coord.), 2007; y respectivamente, Olivé, León, 2004 [1993]).

En este sentido, consideramos que toda pedagogía es política, pues la educación está directamente relacionada con el poder, es una especie de voto de confianza con el cual, el poder, gana o se pierde legitimidad; a través de la educación otorgamos o restamos poder. Habría que preguntarnos, quién educa y quién es educado; si se educa con el fin de subordinar a los individuos, la pedagogía seguirá teniendo estructuras colonialistas. Al heredar este tipo de enfoques o ideas, existe forzosamente una separación entre educador y educando, estableciendo una jerarquía que reafirma una superestructura de poder. El efecto de la dominación histórica sigue siendo una jerarquización de poderes a través de la educación escolar. El colonialismo a través de la educación escolar es una especie de adoctrinamiento o evangelización que pretende transmitir un “conocimiento verdadero”. El colonialismo, a través de la educación escolar, se ha filtrado mediante las iniciativas financiadas por países imperialistas, a través de ONGs o bien a través de misiones culturales que traen consigo la intención de educar de manera evangelizadora a regiones nativas de Latinoamérica. En este sentido, los imperativos éticos de las comunidades oprimida y desplazadas durante siglos, son las aspiraciones a un ejercicio de la autonomía y autodeterminación, defensa y preservación de los territorios y sus recursos naturales, la conquista del derecho no sólo de los pueblos sino de la infancia indígena, la lucha en contra de los cacicazgos, la descolonización del pensamiento y la reivindicación del pensamiento propio, la solidaridad y comunalidad¹⁴² y el buen vivir¹⁴³.

¹⁴² De manera que la comunalidad se define por cuatro elementos: territorio, trabajo, poder y fiestas comunales, cruzados por los elementos culturales, es decir, la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, etc. Cada uno de estos elementos se entiende de manera diferente que en las sociedades occidentales. El territorio no es simplemente una extensión espacial propia de la comunidad sino “la Tierra” como Madre (Jablonska Zaborowska, 2015: 237).

¹⁴³ Pero también estamos observando a nivel de América Latina, que la sociedad en algunas regiones se organiza, como los zapatistas; claro, implica mucho costo, un costo muy alto, pero que logran construir en su propio territorio una alternativa del llamado ‘buen vivir’, que es un concepto que han ido construyendo organizaciones indígenas, diciendo ‘entendemos la buena vida de una manera distinta a la que el capitalismo promueve, la buena vida para el capitalismo es ganar mucho dinero, comprar muchas cosas: es consumista; y nosotros entendemos la buena vida como vivir bien en la tierra y con la tierra y todos los seres vivos y trabajar por el bien de la comunidad (Jablonska Zaborowska, recuperado en comunicación personal, 15 de febrero, 2016).

Estas problemáticas heredada del enfrentamiento entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico nos llevan a concebir y reconocer, a la vez que tratar de superar las dificultades epistémicas derivadas de estos dos sistemas de conocimiento. En este sentido, consideramos que no existe una racionalidad absoluta, sino que concebimos el conocimiento como una diversidad de formas racionales a partir de las cuales es preciso construir una concepción pluralista de dicho conocimiento; tomando en cuenta, el pluralismo cultural y epistémico, ético y jurídico, a través de un marco conceptual que tome reconozca la ecología de saberes, las prácticas las formas de vida mediante un modelo de sociedad plural; asimismo, la búsqueda de la justicia social, la democratización de la educación más allá del discurso político educativo y la perspectiva de una nación con verdaderos valores interculturales.

Por otro lado, las cuestiones de carácter ético y político nos remiten a la historiografía de los tiempos. Asimismo, podemos identificar estructuras históricas de larga duración a través de las cuales ha permeado el capitalismo y el mercado en los territorios nativos, lo que ha provocado, asimismo, un *desencantamiento* del mundo, a través de los modelos de racionalidad propios de la modernidad y la ciencia que buscan una conducta racional única a través de la instrucción escolar.

En este sentido, ante las problemáticas desatadas en la confrontación del conocimiento tradicional y científico, existen dos posturas: la primera referida al relativismo extremo, que impide la comunicación y la cooperación entre los grupos culturales diversos; y la segunda, que es una postura que tiende tomar en cuenta la pluralidad cultural. Pues se basa en la equidad los valores, en la cultura propia expresada o contenida, en gran medida, en la lengua materna o indígena, que deberá incluirse como medio o vehículo a partir del cual se proporcione una educación e instrucción escolarizada digna y de calidad a los niños wixaritari, atendiendo a las Convención Internacional de los Derechos de la Infancia y las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas respecto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes indígenas.

Finalmente, hablar en términos de implicaciones éticas y políticas nos conduce indudablemente a tomar en cuenta las condiciones de justicia e innovación que nos permite combatir la opresión y el sometimiento a través de la organización y creación de redes sociales integradas, interdisciplinaria que busquen las soluciones inmediatas y reivindicación de los derechos culturales, económicos, sociales y políticos de los pueblos de México.

En este sentido, las aportaciones heredadas de Olivé, Navia Antezana, Tovar, Ituarte Lima, Gómez Salazar y Argueta Villamar, buscan este sentido de reivindicación, tomando en cuenta, entre otras estructuras, las actuales y viejas coyunturas sociohistóricas y políticas en México, mediante una perspectiva a breve y mediano plazo, pues la propia constitución en su Artículo 2º, el convenio 169 de la OIT¹⁴⁴; asimismo, la declaración universal de los derechos de los pueblos indígenas de la ONU obliga a los ‘Estados Parte’ a atender de manera pertinente, inmediata y expedita, no sólo las necesidades elementales que conduzcan a una vida digna, sino también a las demandas y exigencias en pro del reconocimiento y ejercicio de los derechos fundamentales de las sociedades étnicas al interior del Estado Mexicano (cf. Protocolo de Nagoya: por un reparto justo y equitativo de los beneficios derivados de la biodiversidad, Convenio sobre la Diversidad Biológica Naciones Unidas, 2011; asimismo, Zamudio, Teodora, 2005, Convenio sobre la Diversidad Biológica en América Latina).

¹⁴⁴ El Convenio 169 de la OIT contempla la consulta informada como mecanismo para proteger los derechos de los pueblos indígenas. Hay regulaciones de instituciones y agencias internacionales que buscan amortiguar los efectos negativos que tendrán sobre los territorios indígenas los proyectos gubernamentales o privados que sean emprendidos con la autorización de los estados y/o con financiamiento de agencias de desarrollo. Hasta la fecha, no existen escenarios en los que se pueda advertir una decisión de los estados nacionales para buscar las formas de hacer operativos tales principios (Tovar, *ibíd.*).

2.2 Modelos de comportamiento ejemplar

En cuanto a las cualidades, modelos y pautas de comportamientos ejemplares, los viejos, *sabedores* o sabios, tienen un papel fundamental al interior de las comunidades nativas mesoamericanas y coracholanas. La interacción que tienen los niños wixaritari en sus entornos familiares, sociales y comunitarios, les permite una constante interacción con sus abuelos, padres, tíos, primos y hermanos. Esta interacción se da a partir de las prácticas propias de la socialización lingüística y cultural, en espacios y momentos de la ritualidad cotidiana. A pesar de la influencia del concepto de familia adoptado de la jurisdicción y el derecho occidental, así como por la influencia de las distintas formas de cristianismo protestante contemporáneo, los procesos endogámicos al interior de la gran mayoría de las comunidades huicholas siguen vigentes. Es decir, que prácticas como la poligamia y familias patriarcales constituidas de un padre y varias madres, así como las normas que rigen los estados de viudez u orfandad, son sumamente interesantes y actuales (véase, por ejemplo, Soustelle, 1956: 181; asimismo, Guízar Vázquez, 2007).

Por mencionar algunos detalles al respecto, estos núcleos familiares, son fuente inagotable del linaje. Unas de estas pautas endogámicas consiste, por ejemplo, en que si un tío muere, el hermano o sobrino tiene la obligación moral de aceptar a la viuda como una más de sus mujeres. Asimismo, es interesante observar que si bien no son del todo mal vistas las uniones maritales de los propios miembros con individuos de etnias vecinas, la obligación del sujeto en dicha situación será incorporar un miembro más al núcleo endogámico familiar, pues es preferible, en este sentido, sumar un miembro a perderlo. Cabe mencionar en este párrafo que, a propósito de las normas conyugales, los miembros de las comunidades coracholanas, tienen estrictamente prohibido vincularse consanguíneamente con un *teiwari*, es decir, un mestizo, vecino o fuereño, alguien ajeno al grupo, es decir, un *outsider* (Atkinson, 1983).

En cuanto a los actos más castigados de acuerdo a la noción propia de justicia, está el robo, el abandono del 'costumbre', la conversión a otras religiones

protestantes, el homicidio, y entre las situaciones más aberrantes, los casos de zoofilia y necrofilia. No existen, al parecer, pruebas contundentes de que el fornicio, el adulterio o la lujuria, sean motivos de penas demasiado severas; no obstante, esto se debe en gran medida a que las mismas normas sociales regulan dichas conductas estrictamente.

Haciendo un acercamiento a los procesos sociales de la lengua y la cultura, Ruth Paradise aborda el tema de la asignación de roles y actitudes que muestran los padres y los niños dentro de las pautas de crianza culturalmente establecidas, en condiciones contextuales ajenas a la cultura propia. Actitudes y roles que se resignifican en nuevos espacios conquistados en zonas urbanas, donde la transmisión y reproducción cultural perpetua la preservación de la lengua, además de todo un sistema simbólico cultural establecido socialmente, que otorga cohesión e identidad a los grupos migrantes mazahuas.

Los dos conceptos centrales entorno a los cuales gira la reflexión de Paradise son *Pasividad y Colaboración tácita*:

La pasividad alude a la actitud que adoptan los padres o algunos miembros mayores de la comunidad, ya sean estos hermanos o parientes, frente al desarrollo de habilidades de los miembros más pequeños de la familia, donde la actitud de *autonomía* es valorada en gran medida; asimismo la *toma de decisiones* y el *involucramiento voluntario* dentro de las actividades laborales en el núcleo familiar son de gran valía y reflejan en gran medida, las capacidades inherentes al sujeto como miembro activo y comprometido con su grupo social.

La colaboración tácita, hace referencia a la participación que de manera implícita los niños, en tanto sujetos sociales, van internalizando a partir de la *socialización, observación, verbalización y atención auditiva*; que paulatinamente forman parte de sus prácticas sociales, familiares o comunitarias que le dan un sentido de vínculo e identidad. A partir de una serie de ejemplos, Paradise nos muestra evidencias de que las pautas educativas de crianza, la adopción de *roles* y el desarrollo de *aptitudes*

colaborativas son de gran relevancia dentro de las educaciones nativas, entendiéndose éstas como los procesos de socialización intersubjetivo que forman parte de las prácticas cotidianas de miembros que forman parte de grupos social, cultural y lingüísticamente diferenciados; donde las actitudes de *autonomía* y participación voluntaria son más valoradas que la mera verbalización 'libresca y memorística', que en ámbitos escolarizados homogéneos es tomada como proyección de una inteligencia privilegiada.

Ganskins, por su parte, nos muestra evidencias acerca de cómo una diversidad de factores que intervienen en la socialización lingüística y cultural de los niños, forma parte de lo que los investigadores denominan *culturas infantiles*, que a partir de un acercamiento etnográfico escolar revelan la importancia de la *participación* de los niños dentro de la asignación de *roles* y desempeño de actividades comunitarias; asimismo, cómo estas prácticas o pautas culturalmente diferenciadas, forman parte fundamental de sus estructuras sociales.

Ganskins parte de tres conceptos fundamentales en su investigación etnográfica:

a). Primacía del *trabajo adulto*, que hace referencia en la importancia que tiene la educación de los niños en el trabajo, no como producto de la explotación laboral infantil; sino visto como participación activa y constante en las actividades comunitarias, donde adquieren roles, internalizan patrones y externalizan conductas que forman parte de un proceso de endoculturación y aculturamiento; los modelos de los propios adultos son sumamente significativos en la consolidación de conductas sociales en el trabajo.

b). Las *creencias de los padres*, hace referencia a la cultura de saberes y conocimientos comunitarios que forman parte del imaginario simbólico colectivo y que hace referencia a una forma particular de situarse en el mundo y entender la relación que se tiene con el universo. Así, este tipo de creencias forman parte importante en los constructos morales que los niños van consolidando y que regulan en gran medida las conductas propias o individuales frente a las

exigencias o tensiones ejercidas por el universo social y material que rodea a los sujetos.

c). La *independencia en la motivación* del niño, hace referencia a que en grupos sociales y lingüísticamente diferenciados, es de suma relevancia y pertinencia partir de las *motivaciones intrínsecas* de los sujetos, para que desde ese punto, se pueda iniciar la formación, orientación y consolidación de las vocaciones. Es de suma valía el desarrollo y ejercicio de la independencia en la identificación de problemas inmediatos, toma de decisiones y la capacidad voluntaria de intervención, dentro de las actividades comunitarias cotidianas.

Para León Pasquel, por ejemplo, muy en sincronidad con las conclusiones de Jiménez Naranjo, es sumamente necesario crear espacios y vínculos de encuentros interculturales, pues esto nos permitirá en gran medida desarrollar una conciencia no sólo de pertenencia o concretizar nuestras *identidades*. Sino encontrar las mejores estrategias de convivencia entre grupos social y culturalmente diferenciados e individuos que los conforman. Incluso, cuando se habla de educación nativa o indígenas, es necesario tomar en cuenta desde los *estilos culturales de socialización y aprendizaje*, la manera en que se concibe el conocimiento desde los pueblos, además de las cuestiones lingüísticas, de organización socio política y económica. Desde nuestra perspectiva no es sólo necesario tener bien claro cuáles son nuestros valores y referencias culturales, sino tener toda la disposición, respeto y tolerancia ante los valores culturales ajenos, pues esto nos permitirá superar el etnocentrismo y reafirmar en gran medida lo que somos frente al otro.

Al respecto Barbara Rogoff, en sus investigaciones de campo con niños mayas, se refiere con *participación guiada y participación intensa*, a los procesos de interacción sociocultural y lingüística en comunidades, grupos étnicos diferenciados o familias que son parte de una descendencia o linaje de arraigada costumbre indígenas, a una serie de actitudes, aptitudes y valores propios de la convivencia cotidiana y ritual, que son modélicas y rectoras, en cuanto a lo que se espera como comportamiento ejemplar y deseable en los niños.

La *participación guiada* se caracteriza, así, por surgir a partir de actividades de la realidad cotidiana, pues persigue el propósito fundamental de *iniciación, socialización e inducción a la cultura*. Las fuentes de aprendizaje son los adultos en su interacción con los niños o bien, puede ser *entre iguales, experto-experto, experto-novato, novato-experto*. Se favorece la *participación colectiva* y no el individualismo, además de que se valora la *inteligencia emocional*; asimismo, propicia la búsqueda de *acuerdos y la solución de problemas* vinculados con la realidad social y política inmediata. Se basa en la *escucha atenta, observación aguda*, y en un proceso implicado de *observación y atención simultánea*; asimismo, se basa en el *reconocimiento social* o la asignación de un *estatus social* (Rogoff, 1993).

A propósito de la escucha atenta, en los pueblos tojolabales, por ejemplo, se alude frecuentemente a la idea escuchar, pues *el escuchar nos abre el corazón y también a los otros* (Lenkersdorf, 2008: 42). Según esta noción, no sólo debemos escuchar con la cabeza y con la inteligencia. El escuchar, pues, nos abre las puertas para entrar en otra cultura. Al hablar con la gente, nos pueden abrir el corazón, explicar sus problemas y alegrías y hacernos participar en el mundo que viven. A la vez nos pueden cuestionar si aceptamos sus preguntas (Lenkersdorf, 2008: 25).

Entre los pueblos mayas, una condición indispensable para ser elegido autoridad tradicional, es el saber escuchar, pues el escuchar conduce al diálogo por el cual se emparejan los dialogantes, quiere decir, rigen relaciones de una democracia de iguales y participativa (Lenkersdorf, 2008: 27). En este sentido el escuchar propicia una actitud incluyente pues empareja a todos y no hace excepciones para los que manden (...) el escuchar representa en elemento fundamental de la democracia (Lenkersdorf, 2008: 29).

Así, el diálogo exige condiciones políticas de igualdad y equidad, pues en la verticalidad propia de las representaciones sociales e instituciones occidentales, esto se imposibilita debido a la verticalidad de las estructuras sociales, políticas y económicas, además de la falta de educación para aprender a escuchar en nuestras escuelas, donde el argumentar y el contrargumento, así como el obedecer, sin

escuchar el diálogo interior propio ni al corazón, son actividades a las que se les sobrevalora cotidianamente. Así, El escuchar a fondo percibe realidades para nosotros escondidas (Lenkersdorf, 2008: 31).

Porque para empezar, el escuchar no silencia, no cierran la boca y frena también el diálogo interior que habla sin cesar. Son las palabras de adentro. En efecto, el silenciador se exige, porque si no nos callamos no podemos fijarnos en los otros o el otro que nos hable. Necesitamos todos los recursos intelectuales a nuestra disposición para escuchar, reflexionar y entender lo que escuchamos, lo que nos dice el otro. ... Desde fuera, pues, no sólo escuchamos las palabras de nosotros, si no escuchamos, a la vez, la naturaleza que nos habla, que no sostiene, que nos acaricia y, a veces nos sacude. Nos hace falta escucharla con todas sus manifestaciones, porque somos parte de ella y, de ninguna manera, somos dueños de ella para manipularla (Lenkersdorf, 2008: 45).

No sólo hay que saber y aprender a escuchar a los otros y al mundo, debemos aprender, desde esta perspectiva, también a escuchar a nuestro diálogo interior, que significa escucharnos a nosotros mismos, a partir de la reflexión y el monólogo interno. Dicho de otro modo, hay dos voces interiores que nos habla. El corazón nos quiere despertar como miembros del nosotros cósmico y decirnos que formamos una humanidad. El diálogo interior, en cambio, nos confirma en lo que sabemos y queremos. (...) Es difícil acallar el diálogo interior que nos habla sin cesar, pero es necesario hacerlo para poder escuchar, tanto el corazón como las voces de los otros. (...) Es un liberador de la egolatría y el egocentrismo (Lenkersdorf, 2008: 48).

Así, el escuchar a los otros nos injerta en otras realidades, pero implica dificultades y riesgos, pues no es fácil escuchar a nuestro corazón y escucharlo con voz de otro, porque puede ser que lo confundamos con el diálogo interior que no nos despierta sino que sólo confirma nuestro yo y así nos adormece (Lenkersdorf, 2008: 49).

La *participación intensa*, por su lado, representa un mayor grado de dominio en las competencias psicosociales, se caracteriza porque el aprendiente es *incorporado* en el rango de objetivos de su familia y comunidad, con expectativas y oportunidades de *contribuir* en su desarrollo, trabajo y economía. Asimismo, es posible identificar la intensidad de esta participación, debido a que el aprendiente está *ávido de contribuir, pertenecer y satisfacer un rol* valorado en su familia y comunidad. Los demás, quienes son parte del entorno material y social, se involucran y contribuyen para que así sea; a manera, quizás, de acompañantes. También, en este tipo de interacción, se aprende por medio de la *atención aguda*, durante o previamente a *contribuir*, pues el aprendiente está regulado por las *expectativas* generales de la comunidad sobre contribuir con responsabilidad, y con frecuencia es iniciado y guiado por otras personas. La organización social tiene la forma de *participación colaborativa*, que se evidencia en los esfuerzos de la familia y la comunidad mediante un *liderazgo flexible* y la delegación de la confianza a los niños para que desarrollen y demuestren sus capacidades, en situaciones donde cada vez se requieren mayores responsabilidades. En este tipo de interacción intensa, el aprendiente contribuye con *iniciativa*, junto con otros quienes participan con calma y a paso coordinado. La comunicación ocurre a través de coordinación de esfuerzos compartidos por medio de *conversaciones no verbales articuladas y formas verbales parsimoniosas*, como también por medio de narrativas y dramatizaciones que contextualizan la información e ideas. La meta de educación es *transformar la participación*, lo que incluye *aprender a colaborar con respeto y responsabilidad*, además de *aprender información y habilidades*, para ser un colaborador responsable en la comunidad. Finalmente, la noción de *evaluación*, está muy lejos de ser homologada o estandarizada, mediante parámetros demasiado exigentes o rígidos, pues incluye el éxito de los *arreglos*, es decir, los pactos o negociaciones, así como el éxito en los *avances*, en apoyo de las *contribuciones* autonómicas del aprendiente, *durante* la actividad. En este sentido, la *retroalimentación* es *directa*, pues proviene del resultado de los esfuerzos del aprendiz y de la aceptación (o no) por los demás; así de los esfuerzos como contribuciones productivas; asimismo es diferenciada, pues

se valora a cada sujeto por las cualidades inherentes a su personalidad y su forma de ser particular en el mundo (Rogoff, 1993; cf. Linton, 1945).

En este punto, nos es posible reunir una serie de categorías que contribuyen a establecer cuáles son las aptitudes, conductas y valores, para la convivencia social y la comunicación, que activan y potencian la compleja dinámica de la construcción, transmisión, relectura y reinterpretación, así como las transformaciones y reapropiaciones de las enseñanzas y los conocimientos, a través de la socialización guiada e intensa, al interior de las pautas educativas de crianza de los niños wixaritari. En este sentido, nos interesa particularmente las etapas de desarrollo infantil, del nacimiento y la que marca el fin de la infancia y el inicio de la edad adulta.

Entendemos que los procesos educativos al interior de las comunidades huicholas, están intrincados con toda una gama de implicaciones que van desde la gestación y el parto, la alimentación de los niños, los cuidados corporales, sus juguetes y juegos, que son fundamentales en la comprensión de los procesos educativo propios de una comunidad en particular. No obstante, por las limitaciones que nos impone nuestro estudio, además de las escasas fuentes al respecto -más allá de las conclusiones propias de las investigaciones de campo que hemos realizado a lo largo de los últimos años-, sólo nos concentraremos en el nacimiento, el fin de la infancia y el inicio a la edad adulta; atendiendo principalmente la función del *arquetipo* en la consolidación de los modelos, estereotipo y prototipos, en las representaciones sociales, imaginarias e intersubjetivas de los niños wixaritari.

2.3 Pautas de crianza: el nacimiento y la imposición del nombre.

En la actualidad, cuando aludimos a las pautas educativas de crianza de los niños mexicanos en contextos rurales, campesinos e indígenas, por demás ubicados en zonas sumamente marginadas, nos tenemos que remitir forzosamente a las incursiones que la SEP y el Conafe, en sus programas de Educación Inicial, Pre-escolar Indígena, Primaria Intercultural Migrante y Educación Comunitaria, han hecho en las comunidades más alejadas y marginadas del México rural y campesino (consultar, por ejemplo: <http://www.conafe.gob.mx/educacioninicial/Paginas/default.aspx>).

En este sentido, la educación comunitaria ha permitido en gran medida un acercamiento a las comunidades, a sus prácticas y modos particulares de vida, evidenciando una clara noción de que la nación mexicana está sustentada en la diversidad de sus pueblos indígenas (*cf.* Art. 2º, Constitución de los Estados Unidos Mexicanos). Empero, salta a la vista, desde un primer acercamiento, que más allá de documentar y basarse en las pautas educativas de crianza propias, los manuales elaborados para dicho cometido por parte de las instituciones educativas del Estado, ha sido a manera de implantación de una idea sobre la educación muy ajena a los pueblos. Dicho de otro modo, estos programas, más allá de respetar y tomar en consideración las formas propias, tratan de ‘reeducar’, incluso a los padres, en los modos en que deben llevarse a cabo, desde al parto y los cuidados consecuentes, asimismo, las cuestiones de la asepsia y antisepsia, provenientes de la medicina occidental, el amamantamiento de los infantes, sus cuidados corporales y las cuestiones referentes al cuidado de la salud y la alimentación de los niños, que son factores primordiales en el desarrollo físico y cognitivo de los mismos.

A nuestro parecer, la educación inicial, a través de la educación comunitaria, intenta por un lado, ‘enseñar’ cómo debe de entenderse el proceso de independencia del niño respecto a la madre y su incursión en el mundo de los otros, es decir, en afianzar la confianza del niño y su noción de sujeto independiente respecto a su madre; asimismo, lograr que confíe en los otros. Por otro lado, intenta educar a los

padres en cuanto a las consideraciones que deben tomar para que sus hijos logren una transición exitosa de la educación propia del entorno familiar a su ingreso en el sistema escolarizado de preescolar, de acuerdo a los conceptos y adecuaciones que el propio sistema educativo mexicano ha realizado en consideración a los pueblos indígenas contemporáneos.

Se parte generalmente, por mencionar tan solo un detalle, de una concepción de niñez o infancia vinculada a la medicina y psicología propia de la tradición occidental. Que comúnmente divide la niñez en primera infancia, infancia, pubertad, adolescencia e inicio a la edad adulta. Pero si consideramos la concepción de infancia de las comunidades wixaritari, podremos darnos cuenta de que, por ejemplo, no existe la noción de adolescencia; de hecho, los niños dejan la infancia a la edad de los seis años y a partir de esta edad son considerados hombres y mujeres. De tal manera que a la edad de los doce o quince años, cuando aparecen los caracteres sexuales secundarios, ya son considerados adultos aptos para formar familias; pues es justamente esta etapa, la de mayor fecundidad. En consecuencia, si un miembro de alguna comunidad huichola se casa a los quince años, a los treinta ya será abuelo y a los sesenta, quizá un bisabuelo con una vasta simiente. Así, los individuos pasan desde la infancia, de ser niños a ser hombre y mujeres, como miembros activos en las dinámicas y prácticas socioculturales al interior de las comunidades.

El casamiento es igualmente ocasión de tránsito de un grupo socioreligioso a otro. El joven esposo abandona el grupo de los solteros para formar parte en adelante del de los jefes de familia. Todo casamiento implica una tensión y un peligro, desencadena una crisis; y por ello se efectúa con un rito de tránsito. Los griegos llamaban al casamiento *telos*, consagración, y el ritual nupcial se parecía al de los misterios (Eliade, 1967: 155).

En este sentido, la etnografía comparada, enfoque heredado de Konrad Preuss¹⁴⁵ (1998) y retomado por Johannes Neurath (2008), nos arroja evidencias de los

¹⁴⁵ Tanto el proyecto de Humboldt como el de Preuss parten de la problematización crítica de la pregunta científica por el lenguaje y la cultura intelectual, oponiéndose a su objetualización

vínculos entre los grupos nahoas y coracholanos, manifiestos, por ejemplo, en prácticas rituales, deidades, mitología y concepciones del universo, del inframundo, del alma o espíritu, de la visión de mundo, la concepción de las misiones, compromisos y afanes del ser humano sobre la faz de la tierra. En *Fiesta, literatura y magia en el Nayarit* (1998), Jáuregui y Neurath, a través del INI, recopilan los trabajos del etnólogo alemán y los ordenan una serie de documentos de sus trabajos de campo en El Nayar (cf. Jáuregui y Neurath (comp.), 1998), Asimismo, en *Flechadores de estrellas, nuevas aportaciones a la etnología de coras y huicholes* (2003, INAH/UdG, México), Jáuregui y Neurath, coordinan un trabajo que reúne, por un lado respecto a los documentos sobre cosmovisión y sexualidad, el complejo mítico asociado entre huicholes y antiguos nahuas, mitología y literatura de El Gran Nayar, asimismo sobre el arte wixárika, su tradición y creatividad (Schaefer; Neurath; Aedo, Neurath y Gutiérrez; Kindl y Neurath, entre otros).

Neurath, en *Por los caminos del maíz, Mito y ritual en la periferia septentrional de Mesoamérica* (2000), reúne aspectos relativos al *Mito cosmogónico, grupos rituales e iniciación*, a partir de una etnografía comparativa entre los grupos étnicos de El Nayarit, al Noroeste de México, respecto a los del Sudoeste de Estados Unidos, como lo haría Preuss en su momento con su estudio sobre *La influencia de la naturaleza sobre la religión en México y los Estados Unidos* (*ibíd.*: 85).

Así, una vez más echaremos mano de las fuentes históricas y etnográficas para establecer las concepciones del nacimiento, la purificación mediante las aguas o 'bautizo', la imposición del nombre, y en el siguiente apartado, los rituales de

[sic.]. Así como la descomposición científica de las lenguas en listas de palabras y reglas gramaticales las despoja de su carácter esencial – vivo y dinámico –, así, el desmembramiento errático de la cultura intelectual de pueblos exóticos, arroja a nuestros pies un adefesio tan inverosímil, que cuesta trabajo pensar que por esta vía pueda alcanzarse la explicación del origen fáctico de la cultura, o reconstruirse su hipotética forma primitiva universal (cf. Di Cesare 1999: 21-22). Así, el reto que ambos enfrentan consiste en encontrar una manera de estudiarlas sin violentar por comodidad su esencia dinámica y sin hacer atribuciones infundadas a su complejidad. Humboldt optó por afrontar las dificultades que la consideración de la dinámica del lenguaje comporta (*ibíd.*); Preuss aceptó la fuerza mágica dando paso a la indagación de las condiciones de posibilidad de su desarrollo (Preuss 1894: 316; 1913, 1914, 1976; cf. Neurath y Jáuregui, 1998; y Alcocer, 2002).

iniciación que dan fin a la infancia e inicio a la edad adulta, sobre todo entre nahuas y wixaritari, pertenecientes a la misma tradición cultural mesoamericana.

En cuanto al nacimiento y a la imposición del hombre, por ejemplo, es sumamente interesante cómo se vinculan de nuevo los vasos comunicantes donde subyace esa milenaria tradición cultural mesoamericana, aún vigente. Nos referimos a las similitudes que existen entre las comunidades indígenas de México, en los rituales del parto y del alumbramiento, el nacimiento, la purificación a través de las aguas, el discurso propio de la 'matrona' o partera que se dirige al nuevo miembro de la comunidad, dándole la bienvenida al mundo y advirtiéndole de los trabajos y fatigas del ser humano sobre la Tierra; asimismo, la designación de un nombre que vinculará al sujeto, en la mayoría de los casos, a un rol social, a un oficio, en fin, a una designación de su destino (cf. Soustelle, 1956: 167).

Cuando acaba de nacer, el niño no dispone más que de una existencia física; todavía no ha sido reconocido por la familia ni recibido por la comunidad. Los ritos que se cumplen inmediatamente después del parto son los que confieren al recién nacido el estatuto de «viviente» propiamente dicho; y sólo gracias a estos ritos queda integrado en la comunidad de los vivos (Eliade, 1967: 155).

Soustelle, basado en fuentes históricas precolombinas y en las crónicas de indias, nos ilustra al respecto de la vida cotidiana de los aztecas, aspectos que van desde la cosmogonía mesoamericana¹⁴⁶, la cosmovisión, la concepción del alma o espíritu, la vida, la muerte, el destino, así como aspectos culturales relevantes como la magia, religión, filosofía y educación. En este sentido, podemos identificar las similitudes, en tanto homologías, entre las pautas educativas de crianza de los antiguos mexicanos y los pueblos wixaritari contemporáneos, donde las parteras gozan aún de buena fama y donde el *Mara'akame* es, asimismo, un padre, un abuelo y un oráculo, quien a partir de las revelaciones del sueño, en tanto epifanías e hierofanías, designará el o los nombres del recién llegado, pues a veces pueden ser hasta cuatro o cinco.

¹⁴⁶ Véase, Séjourné (2004).

Durante estos regocijos el padre enviaba a buscar a un *tonalpouhqui* o adivino, especialista en el estudio de los libros sagrados. Éste, que recibía por sus buenos oficios, telas, pavos y comida que se le daba, comenzaba por preguntar el momento exacto del nacimiento, con el fin de determinar bajo qué signo había nacido el niño. Consultaba después su *tonalamatl* para saber el signo del día del nacimiento y la trecena a la cual pertenecía (Soustelle, 1956: 169).

Asimismo, aborda la cuestión de la purificación por las aguas o 'bautizo', que no era ejecutada ni por un chamán ni por un adivino, sino por la propia partera, el cual consistía en dos partes: el lavatorio ritual del niño y la imposición del nombre (Soustelle, 1956: 170).

(...) se confeccionaba un escudo pequeño, un arco y cuatro flechas, correspondientes a cada uno de los puntos cardinales, si el recién nacido era varón; y husos pequeños, una lanzadera y un cofrecito, si era mujer. Todos los parientes y amigos se reunían antes de la salida del sol en casa de la que había dado a luz (Soustelle, *ibíd.*). (...) Después de los cuatro ritos del agua, la partera presentaba al niño cuatro veces al cielo invocando al sol y a las divinidades. De esa manera el número sagrado regulaba los gestos tradicionales. La última fórmula invocaba también a la tierra, esposa divina del sol. Y entonces la oficiante, tomando el escudo y las flechas, imploraba a los dioses pidiéndoles que el niño llegara a ser un guerrero valeroso, "para que pueda ir a vuestra casa llena de deleites, donde descansan y se agotan los valientes soldados que mueren en la guerra" (*ibíd.*: 171).

En cuanto al nombre y al destino del recién nacido, Soustelle, basadas en fuentes históricas del México antiguo, nos ilustra en cómo si el niño no había nacido bajo un buen signo, el adivino tenía un plazo de hasta cuatro días para, mediante una ceremonia, buscar y asignarle un signo bueno al recién nacido. Asimismo, nos afirma que *los antiguos mexicanos no tenía nombre patronímico, sino que algunos nombres se trasponían muchas veces en la misma familia desde el abuelo hasta el nieto* (*ibíd.*: 171). Si bien los mexicanos combinaban el día del nacimiento más un sobrenombre,

de lo cual obtenemos por ejemplo “*siete flor pluma de águila*” o “*cuatro conejo guirnalda de flores*” (*ibíd.*: 172). Asimismo de los enseres propios del sexo y de los roles sociales de género, que se asignan desde el momento del nacimiento; de esta manera los instrumentos de la guerra como el arco y la flecha (que aluden al mito del dios Nayarit), simbolizan los trabajos masculinos; mientras que el huso, un telar de cintura o trastos de la cocina y actividades propias del hogar y la milpa. En este sentido, los antiguos aztecas contaban con un nutrido repertorio de nombres que según consta en las fuentes, donde se encuentran nombres como *Acamapichtli* (puñado de cañas), *Chimalopopoca* (escudo que humea), *Itzcóatl* (serpiente de obsidiana), *Xiuhcózcatl* (collar de turquesa), *Quauhcóatl* (serpiente águila), *Citlaltcóatl* (serpiente de estrellas); *Tlacaotl* (hombre divino), *Quauhtloa* (águila que habla), etc., (*ibíd.*: 172). Asimismo, Soustelle, registra una categoría de nombres tanto para los hombres como para las mujeres¹⁴⁷.

En el caso de los wixaritari, las semejanzas son excepcionales. Al respecto, Santos y Carrillo de la Cruz, en *Teukarita: designación de nombres de persona entre los wixaritari y sus significados* (2012), afirman que el nombre, en la cultura wixárika, están directamente relacionados con elementos de la naturaleza, por lo que *expresa parte del mundo, (...) del cosmos y del universo*. De esta manera, mediante los nombres, *es posible acercarse a la cosmovisión del pueblo (...) pues sus significados nos revelan animales, plantas, colores, sentimientos, objetos o lugares sagrados, fenómenos naturales, elementos de la naturaleza, alimentos importantes para esa cultura*. Pues consideran que *estos elementos seguramente están asociados a las creencias religiosas o, sencillamente, a la cotidianidad de esos pueblos* (Santos García y Carrillo de la Cruz, 2012: 150).

La designación del nombre de los niños wixaritari es un acto especial que no cualquier persona puede llevar a cabo. En principio son los abuelos quienes lo

¹⁴⁷ Las mujeres recibían nombres graciosos como *Matlaxóchitl* (flor verde), *Quiauhóchitl* (flor de lluvia), *Miahuaxúitl* (turquesa-flor de maíz), *Atótotl* (pájaro acuático). Todos esos nombres, como el de las ciudades, montañas, etc., eran susceptibles de ser representados por pictogramas en los manuscritos históricos (Soustelle, 1956: 172).

designan, pero debe ser un abuelo que ha recibido un entrenamiento especial para poder interpretar los sueños, *teukaritame*, quien ha desarrollado un profundo nivel de espiritualidad. El nombre es anunciado a través de un sueño (*ibíd.*: 150-151). Si el niño tiene más de un *Teukaritame*, y si estos sueñan un nombre para el niño, entonces recibirá más de un nombre. En ocasiones ningún abuelo directo tiene esa capacidad de asignar el nombre. En ese caso, otro abuelo puede hacerlo, convirtiéndose así en un *teukari* del niño (ver Iturrioz, 2004). De esta forma, «el nombre establece una relación con los abuelos a través de la cual va a ser guiado por la senda de los antepasados, es decir por la cultura huichola» (Iturrioz, 2004: 166-167) (Santos García y Carrillo de la Cruz, 2012: 151).

Es evidente que las prácticas ceremoniales, del nacimiento y bautismo, se han transformado a lo largo de los siglos. En este sentido las etnografía de Preuss, Lumholtz, Zingg y Weigand, nos deja evidencia de cómo dichas ceremonias se realizaron, a finales del siglos XIX y principios del XX, en una cueva sagrada. Asimismo, como los instrumentos y la parafernalia propia del evento, también se ha transformado debido a las reapropiaciones y reinterpretaciones sociales y simbólicas, a través de las últimas generaciones. Tanto los lugares como los instrumentos y elementos rituales han cambiado, no obstante remiten a un mismo significado.

(...) se lleva a cabo en una cueva sagrada, la cueva de la Diosa de las Nubes del Oeste, lugar donde el niño es bañado. Después de este baño, el niño es llevado a *Te'akata*, donde es presentado ante los edificios sagrados del Abuelo Fuego, el Padre Sol y la Diosa del Maíz, en donde de nuevo es bañado con el agua proveniente del principal manantial sagrado, para luego regresar a la cueva sagrada. En el fondo oscuro de la cueva se pronuncia una breve oración y enseguida el niño es levantado por la madre y el padre derrama agua sobre el niño. Finalmente, el niño recibe un último bautismo con una vasija votiva en el manantial principal de la cueva. De acuerdo con Lumholtz, esto debe hacerse para que puedan derramarse sobre el recién nacido todas las bendiciones de los manantiales del valle (*ibíd.*).

Podemos notar que de la misma manera que nos narra Soustelle con los aztecas, que en el caso de los huicholes existen elementos y prácticas, así como discursos, que nos indican los vínculos con una tradición cultural bien cimentada. Otro ejemplo de ello, son *los avíos que se llevan a la cueva sagrada como ofrendas a cambio de bendiciones incluyen flechas, legado del dios Nayarit, vasijas votivas, velas, una tabla pintada (nierika), etc.* No obstante, en la actualidad, *la cueva sagrada en donde se llevaba a cabo la ceremonia es sustituida por un tuki o caligüey y los avíos consisten en cinco tamalitos para ofrendar a Nakawé, velas y agua en jícaras* (Santos García y Carrillo de la Cruz, 2012: 51).

Robert Zingg (1998), por su parte, describe cómo la ceremonia de la asignación del nombre de llevaba a cabo en el momento inmediato después del alumbramiento, posterior a los cantos de bienvenida se procedía de la siguiente manera:

(...) se trae al niño, todavía cubierto con sangre, igual que la madre. Usando un trocito de algodón la comadrona (que en el mito era la diosa komatéame [...]) baña ligeramente al bebé con agua bendita. Luego le limpia el cuerpo frotándoselo suavemente con el penacho del shamán. Al amanecer se calienta agua y, entonces, por fin, la madre y su hijo son bañados. A continuación el shamán revela el nombre que ha de darse al niño y del cual él se enteró en su canto de la noche. De este modo se le otorga al niño el primer atributo de personalidad: un nombre con qué llamarle (un contacto social elemental) (Zingg, 1998, citado por Santos García y Carrillo de la Cruz, 2012).

En la actualidad, según Santos y Carrillo de la Cruz, la ceremonia de la imposición del nombre se lleva a cabo por la tarde (...) *incluyen una jícara que se pone en el tuki o caligüey y un jarrito de agua con unas flores y cinco tamalitos, que se presentarán al teukaritame como ofrenda. Al siguiente día el abuelo o abuela (el teukaritame) y los papás se dirigen al tuki, con el niño en brazos. El abuelo toma al niño y empieza a sonajear ofreciendo al niño a las cuatro direcciones (Xapawiyemta, Hauxa Manaka, Wirikuta, Haramaratsie, y el centro, Teekata).* Así, acompañados de rezos, durante la ceremonia

(...) el niño es ofrecido a cinco direcciones: (...) *Xapawiyeme, Tsakaikemuta Haramara*, donde está la sirena por allá está porque allá hay una piedra es como una señora donde llega el mar desde por allá por eso le dicen la sirena allá también le vas a dar y aquí por la lumbre y por dios todo eso le vas a decir y ya se va a bautizar el niño (...) Finalmente, es ofrecido al centro. El abuelo pone una jícara en el suelo, boca abajo, y ahí deposita al niño. Mediante este acto el abuelo está ofreciendo al niño a la tierra: “¿Quién es su madre? ¿Quién va a recibirlo? ¿Quién lo recibe? La tierra”. “Ahí va a caer en la tierra. Primeramente la tierra lo recibe, así... Porque de ahí vas a decirle tú que sepa que es de ahí de la tierra. Cuando te vas a morir, ¿a dónde te vas a ir? Con el que te recibió, ¿verdad? La tierra. Por eso así es.” (Santos García y Carrillo de la Cruz, en 2012: 154).

Iturrioz Leza, afirma que los nombres de los miembros de la cultura wixárika, *derivan de incidentes míticos, de los atributos de los dioses, de los fenómenos naturales (por ejemplo de los nombres del maíz en sus distintas fases de crecimiento). Cada hombre es hijo de un dios especial y cada mujer es hija de una diosa, lo que a menudo es indicado por su nombre* (Iturrioz, citado por Santos y Carrillo de la Cruz, 2004: 166). De la misma manera que en otras múltiples culturas alrededor del mundo, se designan nombres apropiados tanto para niños como para niñas, dentro de los cuales generalmente, se vincula el sexo, el género, los roles sociales del *trabajo que tradicionalmente han llevado a cabo las personas, como el cuamil y la cacería, para los hombres, y el trabajo en el hogar y la crianza, para la mujer (ibíd.)*.

Así también, los nombres guardan relación con símbolos y personajes míticos propios de la cultura wixárika, como deidades y objetos sagrados. De la misma manera existen nombres que surgen de la relación con el entorno natural: el sol, la lluvia, el aire, el viento, el fuego, el agua, entre otras. La importancia de rescatar de la oralidad del pueblo wixárika esta práctica ancestral radica en el significado que tiene para quienes son portadores de estos nombres, los miembros del pueblo wixárika, que por muchos años han sido invisibilizados por

la historia en nuestro país. Este trabajo pretende ser un esfuerzo más hacia la reivindicación la lengua, sus usos y significados (*ibíd.*: 162-163).

Así, tenemos nombres como '*Etsiekame* 'el que siembra', *Niuweme* 'el que toma la palabra', *Turama* 'llena de flores', '*ʔwaima*, 'la que baña', *Wirima* 'la que tiene dibujos (en su cuerpo)'. *Xitakame/Xitaima* 'jilote maduro'; *Xaureme/Xaurima* 'madurez'; '*Utiam*/'*Utiamama* ('escritor/a'). Existe así, en el núcleo de los nominativos, una fuerte carga simbólica¹⁴⁸ (*ibíd.*: 158).

Kukama (de *kuka*, chaquira), vendría siendo alguien que ha sido purificada con chaquira, su cuerpo está limpio y protegido por la chaquira, está virtualmente lleno de chaquira (Santos García y Carrillo de la Cruz, 2012, en Aproximaciones a la Documentación Lingüística Del Huichol, Conti, Guerrero y Santos García (eds.) p. 250; véase también Neurath y Kindl, 2005). *Uxa*, simbólicamente 'chispas amarillas producidas por el abuelo fuego' (Aceves, 2009), es un polvo amarillo que se extrae de una planta y se utiliza para hacer diseños faciales¹⁴⁹. *Tikari* representa la media noche u oscuridad, pero también es energía sexual y vital, la fertilidad desenfrenada de *Takutsi Nakawe* (Neurath, 2003). *Xikiri* es el espejo que utilizan los *mara'akate* para ver más allá: pueden ver las intenciones de la gente, su rostro verdadero (Fresan, 2002); luego entonces, *Xikirima* es aquella que tiene el don de ver más allá. *Xukuri* es una jícara votiva de calabaza, adornada con chaquira, que se utiliza como recipiente de alimentos ofrendados.

¹⁴⁸ Otras palabras que aparecen aquí son '*ʔri* o flecha, asociada con el sexo masculino (Negrín 1977), que, de acuerdo con Aceves (2009), son como aves que vuelan y representan plegarias simbólicas. *Haka* se considera la planta más antigua que existe sobre la tierra (Lumbholtz 1986) (*ibíd.*, p. 161). *Tsikiri*, también conocido como ojo de Dios (v. imagen 5), se construye a partir de cruces de carrizo entrelazadas en forma diagonal con hilos de colores, formando rombos. Son un tipo de *nierika*, en el sentido de que sirven para ver y entender lo desconocido. *Werika*, literalmente 'águila', aquí representa más bien la flecha que viaja a *Wirikuta* con los peregrinos durante la fiesta del tambor (Ramírez 2003). *Ku* (víbora) en general se asocia con las nubes que traen la lluvia, que coincide con la idea de nube expresada arriba (Aceves 2009). De acuerdo con Neurath y Gutiérrez (2003), las estrellas fugaces son flechazos que *Xurawetemai* dispara a las serpientes y monstruos que quieren salir del mar para atacar a la gente (*ibíd.*, p. 162). Por último, algunos nombres de hombre del corpus se asocian con elementos de la naturaleza, como los presentados en *Puwari: cempasúchitl*. El *cempasúchitl* se usa en el ritual para salpicar agua sagrada y para bautizar. Se dice que de su campana emergieron los antepasados en Wirikuta (Negrín 1986). *Tseriekame*: dios que vive en el lado izquierdo, *Wereme*: luna creciente, *Hiri*: cerro (*ibíd.*: 162).

¹⁴⁹ Véase Faba Zuleta, 2003, n° 82.

En el caso del nombre *Xukurima*, el nombre representa la jícara familiar y la portadora del pilar de la familia. La flor (*tutu*) en general simboliza el principio de fertilidad, lo que da la vida (Aceves, 2009). De hecho, con frecuencia flor es usado como sinónimo de peyote, considerada la flor por excelencia (Iturrioz *et al.* 2001). *Xuturi*, también asociado con las flores, alude a los cantos y a los sacrificios. Las flores de papel *xuturi* que adornan las velas simbolizan a las personas que no participan directamente en la fiesta (Kindl y Neurath, 2003) (*ibíd.*: 159).

Santos y Carrillo de la Cruz, hacen una división entre nombres propios para niños *que están asociados con actividades alrededor del cuamil o la cacería*¹⁵⁰. En cuanto a los nombres para niñas¹⁵¹, están asociados con el vocablo *ha* ‘agua’.

Otro grupo de nombres de hombre identificados en el corpus están asociados con la idea de joven (*tema*), como un símbolo de belleza y fuerza, en su mejor estado. Algunos ejemplos se muestran en: *'ritema*: joven flecha, *Muwieritema*:

¹⁵⁰*Utakame*: el que pinta o el que escribe *Etsiekame*: el que siembra, sembrador, *Haitakame*: el que va adelante, guía, *Kikame*: el que amina, caminante, *'Ukeme*: hombre que avanza, *Tutupika*: el que corta flores, *Haiwiye*: el que agarra o sostiene flores, *Xikiakame*: hombre que entreteje, *Tunuri*: cantador huichol, *Neikame*: el que sale, *Ni'ariwame*: el mandadero, el enviado, *Niuweme*: hablador, el que toma la palabra, *Neuwiri*: el que detiene, *Paritsika*: el que determina, deidad, *'Uweme*: hombre parado (*ibíd.*: 160).

¹⁵¹ El agua es utilizada en las ceremonias para limpiar el cuerpo y el espíritu. También algunos nombres de mujer tienen que ver con *hai* ‘nube’, asociada a la idea de gestación, fertilidad, crecimiento, pues, en un sentido, la formación de nubes significa la llegada de la temporada de lluvias, *Haramara*: en general, ‘mar’, pero, en este caso, hace referencia a un lugar frente a las playas de San Blas, Nayarit, donde hay una roca blanca y es el lugar donde mora *Tatei Haramara* (Kindl 2003). *Haixama*: ojo de agua o manantial, *Haiwenima*: las nubes de lluvia que hacen brotar la milpa (nubes que se desenvuelven), *Haiyurame*: nube tierna, reciente, que va creciendo, *Kipuri*: alma, espíritu. Esta última palabra, *Kipuri*, se colocó en esta categoría porque, de acuerdo con Negrín (1977), el alma del wixárika, situada en la mollera, se simboliza con *haitsi kipuri*, la gota del rocío. La milpa es tratada en los mitos como un vientre de mujer y con esta se asocian algunos nombres de mujer). De hecho, *Niwetsika* es justamente la diosa del maíz (Neurath 2002): *Waxa'imari*: milpa jovencita, *Kipaima*: cabello del elote, *Xitaima*: jiloteando, *Wenima*: espigado (*ibíd.*, p. 159). Cabe señalar que algunos nombres de hombre también se asocian con *hai* (nube) o con *witari* (lluvia). En contraste con el sentido de nube con el que asociamos a los nombres de mujer en (3), aquí el sentido es el de una nube madura, ya lista para dejar caer la lluvia, que se asocia con el diluvio, etapa que se relaciona con el caos, con la obscuridad, con la desaparición del sol (Preuss 1998), como se ilustra en: *Haikika*: nube caminante, *Haikikame*: nube caminante, *Haiwiye*: nube con lluvia, *Haimutsari*: nube sesgada, que no es pachoncita, sino alargada, *Wiyeme*: lloviendo (*ibíd.*: 162).

pluma sagrada joven (flecha de plumas joven), *Hakatemai*: joven de carrizos, *Hatemay*: joven agua, *Tsikiritemai*: joven ojo de dios, *'Uwatemai*: joven aquí, *'Uxatemai*: el joven del diseño, *Werikatemai*: hombre águila joven, *Kutemai*: joven víbora, *Xurawetemai*: joven estrella (estrella de la mañana) (*ibíd.*: 160).

Finalmente, el poder nominativo de la palabra se revela de nuevo. El nombre otorga los primeros rasgos de personalidad en los recién nacidos (*cf.* Linton, 1945: 130); asimismo, la función numínica del sueño se manifiesta debido a que es a partir de dicha revelación que, entre otras cosas, se devela el misterioso destino del recién nacido, se designan los roles y funciones societales que deberá cumplir de acuerdo a su sexo y género, sus oficios y la división social del trabajo. El nombre asimismo, evoca el pasado histórico y mítico de los wixaritari, así como sus estrechos vínculos con la Tierra y los elementos vivos de la naturaleza, lo que le otorga asimismo, al poder del nombre, una carga axiológica que nos refiere al valores de todos los seres y las cosas en el universo circundante, y su íntima relación con las pautas educativas de crianza al interior de las culturas infantiles wixaritari.

Capítulo 3. Función ritual e iniciática: fin de la infancia e iniciación a la edad adulta

En el marco de la tradición cultural mesoamericana, específicamente en el contexto sociocultural del Noroeste de México que *ha sido y es el territorio de vida de culturas agrícolas sedentarias y cazadoras semisedentarias (...) ampliamente influida por sus relaciones con Mesoamérica* (Bartolomé y Barabas, 2013: 15); asimismo, punto de confluencia de una antigua tradición tolteca, la educación de los niños wixaritari, en tanto proceso sociolingüístico y cultural, está indudablemente vinculada a la educación en que los sacerdotes mexicas instruían a sus jóvenes aprendices, recrudescida por el ayuno y la penitencia, *pues era ante todo una escuela de dominio de sí, de autoendurecimiento*¹⁵² (Sahagún, citado por Soustelle, 1956: 174).

Sahagún menciona también que *se aprendía a “hablar bien y saludar y hacer reverencias”, y finalmente [los sacerdotes] enseñaban a los alumnos todos los versos del canto, para cantar, que se llaman divinos cantos, los cuales estaban escritos en sus libros por caracteres; y más les enseñaban la astrología indiana y la interpretación de los sueños y la cuenta de los años* (Sahagún, citado por Soustelle, 1956: 174; y respectivamente por Bartolomé, 2013: 21). Los sueños, así, están asociados a la revelación del numen. Podemos encontrar innumerables ejemplos de este tipo de referencias al sueños, incluso en distintas tradiciones culturales, que lo asocian con la revelación de un futuro venidero, generalmente inevitable, que es consecuencia de una intervención divina, que *son vistos como términos de una relación* con la deidad (Descola, citado por Pacheco Bribiesca, en Bartolomé y Barabas, 2013: 227).

¹⁵² “A eso va uno [a Wiurikuta], al sacrificio, pensando que en el desierto los va a encontrar [a los dioses]. Si tú vas, lo pides, tienes fe, te lo da. [Los dioses] Quieren que cumplamos con nuestro compromiso. No todos vamos a Wirikuta, ¿por qué?, porque estamos escasos de ánimo. Ojalá todos conociéramos los lugares sagrados. Sin embargo, no todos tenemos fe, no todos tenemos ánimos de ir al desierto. Somos muy contados. Hemos pocos, y pocos hacen las peregrinaciones para conocer”, explica Benítez Sánchez, (Ibarra y Carrillo Armenta, *ibíd.*).

Como ha quedado asentado hace algunas páginas, los niños huicholes que pertenecen a una misma 'camada' o generación, un grupo de niños que generalmente han compartido los mismos valores de una época, los mismos espacios, juegos y actividades, lengua, cultura e identidad; que seguramente asisten al mismo grado escolar; que han llegado a cumplir cinco o seis años de edad desde su bienvenida al mundo, se reúnen entorno a la celebración propia de la *fiesta del tambor*, que tiene como objetivo la iniciación a una etapa de la vida en que los niños ya deben cumplir con sus responsabilidades como hombre y mujeres de la comunidad. Si bien la edad adulta está relacionada con el inicio de la sexualidad, el matrimonio y la consolidación de un grupo familiar, a los seis años, se les deja de considerar niños a los sujetos del grupo y a partir de una asignación de roles, inician la educación en el trabajo como hombres y mujeres.

En este punto ya no basta observar y escuchar atentamente con un tanto de perspicacia; ha llegado el momento de contribuir con las responsabilidades de la casa, en el trabajo comunitario, la participación activa en los trabajos agrícolas colectivos, -tanto en la comunidad como en las planicies costeras, donde 'se baja' desde la sierra, cada año, en busca de trabajo y alimentos como pescado y condimentos como la sal-, las asambleas y en las fiestas ceremoniales que se llevan a cabo durante todo el año: la fiesta del cambio de varas de poder y de autoridades, la fiesta del maíz tostado, la fiesta del tambor, la peregrinación a *Wirikuta*, la visita de las cuevas u ojos de agua sagrados, así como la participación en las ofrendas; asimismo, la fiesta del esquite y el compartimiento de las viandas, durante la cosecha.

Si bien, los niños desde el nacimiento, de acuerdo a la revelación del numen, a la designación del nombre y al destino que ha sido develado, ya cumplen con ciertos roles o participación tácita más a manera de juego que de responsabilidad, no es sino hasta alrededor de los seis años en que esta participación se vuelve intensa. Por ejemplo, si el niño es hijo de un artesano, músico o bien de un *Mara'akame*, cantador o curandero, jicarero o peyotero, los niños desempeñarán desde la

temprana infancia, actividades propias de su entorno familiar inmediato. Se les brindan objetos o instrumentos y herramientas propias de las actividades del grupo familiar, para que se vaya familiarizando con las prácticas del contexto inmediato. Sin embargo, no es sino hasta la edad de seis años, en que se les otorgue mayor responsabilidad y autonomía a los nuevos miembros activos de la sociedad. A partir de esta etapa, los niños serán considerados, jicareros, cazadores, recolectores, campesinos, pescadores, artesanos, músicos, curanderos, cantadores, chamanes, etc., en todo el sentido de la palabra. También cabe mencionar, que el rol de género no limita a una mujer ser *Mara'akame*, artista, campesina, cantadora, músico o *Ti+kitame*, maestra.

Respecto a la función iniciática del mito, Eliade, en *Lo profano y lo sagrado* (Hamburgo, 1957; Madrid, 1967), afirma que los rituales de iniciación *como la muerte, como el éxtasis místico, como el conocimiento absoluto, (...) equivalen a un tránsito de un modo de ser a otro y operan una verdadera mutación ontológica* (Eliade, 1967: 152). Así, existen rituales de paso como el del nacimiento, la muerte, el fin de la niñez, la iniciación a la edad adulta, el matrimonio, la viudez y la orfandad, etc. No obstante, según Eliade, *el rito de tránsito por excelencia lo representa la iniciación de la pubertad, el paso de una clase de edad a otra (de la infancia o de la adolescencia a la juventud). (...) podría decirse que en cada uno de estos casos se trata siempre de una iniciación, pues siempre interviene un cambio radical de régimen ontológico y de estatuto social* (Eliade, 1967: 155).

(...) la institución de la iniciación de la pubertad parece más antigua (...) más extendida, está atestiguada en los niveles más arcaicos de cultura, como, por ejemplo, entre los australianos y los fueguinos. (...) desde los estadios arcaicos de cultura, la iniciación desempeña un papel capital en la formación religiosa del hombre y, sobre todo, el que consista esencialmente en una mutación del régimen ontológico del neófito. Este hecho nos parece muy significativo para la comprensión del hombre religioso: nos pone de relieve que el hombre de las sociedades primitivas no se considera «acabado», tal como se encuentra «dado»

en el nivel natural de la existencia: para llegar a ser hombre propiamente dicho debe morir a esta vida primera (natural) y renacer a una vida superior, que es a la vez religiosa y cultural (Eliade, 1967: 157).

En este orden de ideas, el neófito, es decir, el iniciado, *pone su ideal de humanidad en un plano sobrehumano*. Desde sus concepciones, el propio sujeto considera que: 1°) *no se llega a hombre completo sino después de haber superado, y en cierto modo abolido, la humanidad «natural», pues la iniciación se reduce, en suma, a una experiencia paradójica, sobrenatural, de muerte y resurrección, o de segundo nacimiento; y, consecutivamente, 2°) los ritos iniciatorios que comportan pruebas, la muerte y la resurrección simbólicas, fueron fundados por los dioses, los Héroes civilizadores o los Antepasados míticos: estos ritos tienen, pues, un origen sobrehumano, y al cumplirlos, el neófito imita un comportamiento sobrehumano, divino* (Eliade, 1967: 157).

(...) el hombre religioso se quiere otro de cómo se encuentra que es al nivel «natural» y se esfuerza por hacerse según la imagen ideal que le fue revelada por los mitos. El hombre (...) se esfuerza por alcanzar un ideal religioso de humanidad, y en este esfuerzo se encuentran ya los gérmenes de todas las éticas elaboradas ulteriormente en las sociedades desarrolladas. Evidentemente, en las sociedades arreligiosas contemporáneas, (...) los *patterns* de la iniciación perduran aún, aunque enormemente desacralizados, en el mundo moderno (*ibíd.*: 157-158).

Para Eliade, la iniciación implica asimismo *una triple revelación: la de lo sagrado, la de la muerte y la de la sexualidad*. El niño ignora, el iniciado conoce; pero mediante el ritual de paso, las experiencias significativas se integran a la personalidad de los sujetos. De esta manera, el niño recién iniciado, *es un hombre que sabe, que conoce los misterios, que ha tenido revelaciones de orden metafísico*. Pues mediante el ritual iniciático, descubre y aprende los secretos sagrados de *los mitos que conciernen a los dioses y al origen del mundo, los verdaderos nombres de los dioses, la función y el origen de los instrumentos rituales utilizados en las*

ceremonias de iniciación (...). Así, la iniciación equivale a la madurez espiritual, y en toda la historia religiosa de la humanidad reencontramos siempre este tema: el iniciado, el que ha conocido los misterios, es el que sabe (Eliade, 1967: 159).

En los escenarios iniciáticos, el simbolismo del nacimiento linda casi siempre con el de la Muerte. En los contextos iniciáticos, la muerte significa la superación de la condición profana, no-santificada, la condición del «hombre natural», ignorante de lo sagrado, ciego de espíritu. El misterio de la iniciación va descubriendo poco a poco al neófito las verdaderas dimensiones de la existencia: al introducirle en lo sagrado, la iniciación le obliga a asumir la responsabilidad de hombre. Retengamos este hecho, que es importante: el acceso a la espiritualidad se traduce, para las sociedades arcaicas, en un simbolismo de Muerte y nuevo nacimiento (Eliade, 1967: 161).

Cabe aclarar que cuando nos referimos a rituales de iniciación o de paso, no nos referimos específicamente a la conformación de cofradías o sociedades tribales secretas de hombres o mujeres, muy comunes en otras sociedades indígenas alrededor del mundo. Así como tampoco a lo que Eliade denomina *métodos de reclutamiento, chamanismo y vocación mística* (Eliade, 1960 [1951]), los cuales bien valdría la pena documentar en su debido momento. Nos limitaremos a la noción de iniciación como un proceso de tránsito que nos permite recorrer de un estadio ingenuo a uno de mayor madurez y conocimiento. En este sentido, en *Mitos, sueños y misterios* (1999 [1957]), Eliade, documenta cómo en el grupo de los *karadjeri*, el proceso iniciático puede durar incluso años; no obstante la función sigue siendo la misma, *el novicio (...) muere a la infancia, es decir, a la ignorancia y la irresponsabilidad. (...) Cuando regrese (...) será otro, ya no será el niño que fue hasta entonces* (Eliade, *ibíd.*: 226).

Digamos, para empezar, que si el neófito muere a su vida infantil, profana, no regenerada, para renacer a una nueva existencia, santificada, está también renaciendo a un modo de ser que hace posible el conocimiento, la conciencia, la sabiduría. El iniciado no es únicamente un recién nacido: también es un hombre

que sabe, que conoce los misterios, que ha tenido revelaciones de orden metafísico (*ibíd.*: 227).

En *Nacimiento y renacimiento, El significado de la iniciación en la cultura humana* (originalmente reunido en Chicago, en 1958), Eliade, nos remite, como en sus publicaciones anteriores, el paralelismo entre nacimiento/renacimiento con la idea de la muerte del neófito y el resurgimiento de un nuevo ser. En este sentido, la iniciación, nos lleva siempre a la posibilidad de acceder a la revelación del conocimiento sagrado. Eliade observa, que es posible clasificar tres tipos de iniciación: La primera categoría comprende los *rituales colectivos cuya función es efectuar la transición de la niñez o adolescencia a la edad adulta, y que es obligatoria para todos los miembros de una sociedad dada. La literatura etnológica designa a estos rituales como “ritos de la pubertad”, “iniciación tribal”, o “iniciación a un grupo de edad”*; consecutivamente, la segunda categoría *incluye todos los tipos de rituales para entrar en una sociedad secreta (...) o una cofradía. Estas sociedades secretas están limitadas a un sexo y son extremadamente celosas de sus respectivos secretos. La mayoría de ellas son masculinas y constituyen cofradías secretas (...) pero también hay algunas sociedades secretas femeninas. Asimismo, hay una tercera categoría iniciática: la que tiene lugar en relación con una vocación mística; es decir, al nivel de las religiones primitivas, como la vocación de hechicero o chamán* (Eliade, 2000 [1958]: 7).

Para nosotros, es necesaria, por el momento la primera concepción de iniciación como ritual de paso, que nos permite acercarnos a las concepciones de infancia y desarrollo en la cultura wixárika de El Nayarit. Así, el acto de iniciación significa *un acto que implica no sólo la vida religiosa del individuo, en el sentido moderno de la palabra “religión”; también incluye toda su vida. A través de la iniciación (...), el hombre se convierte en lo que es y en lo que debe ser: un ser abierto a la vida del espíritu, y por lo tanto, alguien que participa en la cultura en la que ha nacido. Pues la ceremonia iniciática durante la pubertad representa por encima de todo la revelación de lo sagrado, y (...) lo sagrado no sólo significa todo lo que ahora*

entendemos por religión, sino también todo el cuerpo de tradiciones mitológicas y culturales de la tribu (ibíd.: 8).

En muchos casos, los ritos de la pubertad, en uno u otro sentido, implican la revelación de la sexualidad, pero para todo el mundo premoderno, la sexualidad también participa de lo sagrado. En pocas palabras, a través de la iniciación, el candidato pasa más allá del medio natural -el medio del niño- y gana acceso al medio cultural; es decir, es introducido a los valores espirituales. Desde un cierto punto de vista podría casi decirse que, para el mundo primitivo, los hombres alcanzan el estatus de seres humanos a través de la iniciación. Antes de la iniciación no comparte por completo la condición humana precisamente porque todavía no tienen acceso a la vida religiosa. Por eso la iniciación representa una experiencia decisiva para cualquier individuo miembro de una sociedad premoderna; es una experiencia existencial fundamental porque a través de ella el hombre es capaz de asumir su modo de ser de manera completa (*ibíd.*).

Así, la iniciación representa una ruptura, ya que generalmente, el sujeto es *arrancado de su madre, y en ocasiones la separación es llevada a cabo de un modo deliberadamente brutal. Pero la iniciación no sólo incumbe a los jóvenes novicios. La ceremonia incluye a la tribu por completo. Se está instruyendo a toda una nueva generación, se la está adecuando para ser integrada en la comunidad de los adultos. Asimismo, a través de la repetición, de la reactualización, de los ritos tradicionales, tiene lugar la regeneración de toda la comunidad. Ésa es la razón por la que (...) las iniciaciones forman parte de los festivales religiosos más importantes (ibíd.; cf. Eliade, 2008; asimismo, Eliade, 1980 [1979]).*

En el caso específico de las *culturas infantiles coracholanas*, consideramos la *fiesta del tambor* como fundamental para los fines que persigue nuestra investigación, debido a que es a través de los cantos sagrados propios del tambor, que el mito primordial permite a las nuevas generaciones de niños, internalizar, a partir de un juego simbólico y una representación de roles a manera lúdica, los

nuevos patrones y valores que regirán sus vidas completamente a partir de ese momento. Mismo que se describirá en el siguiente apartado.

3.1 Sobre la fiesta del tambor

Los wixaritari tienen un complejo calendario ritual que a lo largo del año se lleva a cabo con rigurosidad. Una de las festividades más importantes es la *fiesta del maíz tostado*, que se corresponde con el desmonte y quema de los terrenos. Su importancia radica en que es el ritual de la unión de tres elementos centrales de su religión: el peyote¹⁵³, el venado y el maíz. Otra de las fundamentales es la *Fiesta del Tambor*, donde se agradecen el regalo que les ha dado la madre tierra. Al día siguiente se realiza otra fiesta, la del Elote o *Tatei Neira*, donde se bendice el elote y la calabaza para que el *Mara'akame* pueda a su vez, bendecir a cada uno de los participantes de la ceremonia y quitarle sus enfermedades. Asimismo está la peregrinación a *Wirikuta*, a *Haramaratsie*, *Xapawiyemeta*, *Hauxa Manaka*, *Teekata* y *Tsakaimota*.

En cuanto a la fiesta del tambor, se prepara con días de antelación, se inicia con el germinado de la semilla del maíz, para la elaboración del tejuino, que está a cargo de las mujeres de la comunidad, las cuales deberán llevar un estricto régimen de ayunos, tanto en el plano alimenticio como en el plano sexual. Deberán evitar a toda costa tomar sal, chile y mantener contacto carnal con su marido. Asimismo, se reúnen los alimentos, y los padres de los niños fijan una fecha para ir de cacería y traer sangre de venado, la cual se deposita en una especie de *kiva*, un orificio en la Tierra cubierto con un *tiepali*, piedra circular decorada con motivos míticos wixaritari, al interior de la casa grande o *tuki*, junto a las ofrendas del maíz, cornamentas de venado, listones multicolores, velas, entre otros elementos propios de la ofrenda ritual.

La sangre del venado es elemental para realizar la fiesta, pues evoca el mito de los cuatro jóvenes flechadores que se fueron a cazar el venado, de cuyas heridas derramó rastros de sangre, que se convirtieron en flores del desierto, en peyotes,

¹⁵³ Respecto al nacimiento del peyote, Benítez Sánchez explica: “Ese fue de un corazón de la diosa [Nakawé]. Ese es un pensamiento. La diosa se la dio a *Watácame* y él la cultivó. Le dijo: “a ver, siembra esto”. Fue y lo sacó del corazón y la puso. Y cuando nació, de ahí nació el venado *Kayaumari*, figurado como peyote”, (Ibarra y Carrillo Armenta, *ibíd.*).

que representan la carne del venado sacrificado en el *Wirikuta*. El *Mara'akame* busca a través de sus oraciones un venado, por los cuatro puntos cardinales, Norte, Sur, Este, Oeste, además del Centro y llama a los antepasados para que desde sus lugares sagrados¹⁵⁴, le ayuden a encontrarlo (cf. Coyle, 2008: 302).

La *Yuimakwaxa*, fiesta del tambor, también es conocida como la fiesta de los primeros frutos, se lleva a cabo entre los meses de septiembre u octubre; tiene inicio durante la medianoche, donde a través del sonido del tambor, *Tepu*, se convoca a los pobladores de la comunidad a reunirse en el centro de la localidad, donde tiene lugar una enorme hoguera entorno a la cual se realizan la mayoría de las ceremonias durante el año. Esta hoguera está al centro de lo que forma una especie de círculo, donde la casa grande o juzgado, un *xiriki* o granero y otras construcciones que sirven de templo o habitación, forman un espacio, que a nuestro parecer es la representación minúscula del universo¹⁵⁵. Se reúnen y organizan una 'tesjuinada'. Se toca el tambor y se pasa en vela toda la noche, bebiendo tejuino. El *Mara'akame* se encuentra al centro, frente al fuego, en estado hipnótico, narra las hazañas primigenias del tiempo de los orígenes, a manera de cantos medicinales y ceremoniales. La finalidad de la fiesta, es entre otras cosas, agradecer a los dioses el fruto de la tierra: elotes, calabazas, pepinos, cañas, melones, sandías, etc. Sobre todo se agradece a *Tatei Haramara*, 'nuestra madre, la mar'.

En esta fiesta los niños realizan su primer viaje imaginario a *Wirikuta*, el ombligo de la cultura wixárika, en tanto centro mítico de la cosmogonía. En esta celebración se sacrifica una res y se cazan venados; asimismo se depositan ofrendas en los

¹⁵⁴ La relación con el territorio implica la existencia de lugares sagrados en los que no realizan actividades humanas, así como aquellos que se destinan para satisfacer las necesidades comunitarias. Un lugar sagrado es un espacio en la naturaleza que, en su apariencia, no se distingue de los demás de su especie. Para quienes este lugar se revela como sagrado, se trata de un lugar que tiene atributos de otro orden (Tovar, *ibíd.*).

¹⁵⁵ El territorio adquiere dos dimensiones: los lugares donde se construyen y mantienen las casas comunitarias y los campamentos provisionales situados en lugares estratégicos de la selva y el área extensa que recorren en sus actividades de caza, pesca y recolección. Hay un territorio étnico y otro apropiado por cada grupo local; el primero incluye tanto los intercambios que permiten a personas o grupos vivir fuera del territorio ancestral, y el local, en el que un grupo de unificación establece un sentido de pertenencia a partir de un ancestro común (Tovar, *ibíd.*).

lugares considerados sagrados: *Haramara*, *Xapawiyemeta*, *Hanaki*, '*Aitsarie*, *Tsakaimuta*¹⁵⁶, etc. Alentados por el sonido hipnótico del tambor, comienza la danza y la simulación del viaje a Wirikuta, los niños portan sonajas (*Kaiitsa*) y representan el vuelo de las águilas. Entre sus cantos, los *Mara'akame* piden a los antepasados salud y alimento, de la misma manera que se convierte en el intermediario entre los hombres y los dioses, pues su palabra es sagrada en tanto que contiene el mensaje divino de los dioses, revelado en el éxtasis del arrebató místico.

Ya entrada la media noche, se realizan cinco sesiones de rezos o cánticos que representan a cada uno de los lugares sagrados o puntos cardinales¹⁵⁷. Las danzas y cantos continúan hasta entrado el día, dedicado exclusivamente a los niños por lo que desde muy temprano instalan una ofrenda atando cinco elotes que representan a las cinco diosas del maíz, de manera que el maíz tierno y la calabaza nueva se purifican como alimento sagrado.

El maíz, el frijol y la calabaza, como parte de la milpa¹⁵⁸, son considerados para gran parte de las culturas mesoamericanas, aridamericanas y oasisamericanas, como elementos femeninos o diosas hermanas (*cf.* Smith, citado por Neurath, 2008: 17). Asimismo, en la ofrenda también colocan un *nierika* (tabla votiva) con un cordón de bolas de algodón (asociado con el agua, a la purificación) el cual representa a

¹⁵⁶ Una manera de apropiarse del territorio es nombrarlo; a menudo, en estos ecosistemas e pueblo mismo que habita el territorio es llamado por los demás con el nombre de algún lugar específico, elemento o fenómeno característico del mismo (Franky y Mahecha, 2000). La apropiación legítima del territorio se deriva de los relatos del origen o de la historia sobre su llegada a ese lugar. El espacio es legado de los ancestros, o le fue concedido a sus habitantes como un don otorgado por la divinidad; para ello, se realizan rituales de solicitud a la divinidad o peticiones de permiso a los Dueños del lugar (Tovar, *ibíd.*).

¹⁵⁷ En *La semilla del mundo*, se representa la puerta de *Haikiteni* que fue abierta para dar naimiento al Creador y en donde los *ma'arakate* piden permiso a los antepasados para entrar a los lugares sagrados. También se plasma el momento en que los dioses apuntaron a los cuatro puntos cardinales; la tumba de los dioses y el tiempo en que la diosa *Nakawé* dejó el maíz, las manos, las flechas, las jícaras, los chamanes, etcétera y dijo: "Ahora todo está en sus manos, todo se los dejo aquí, mi estómago se hizo jícara, mis pies se hicieron maíz, mi pensamiento la flecha, mis cuernos se hicieron instrumentos de oír y mi cabeza se hizo mundo, este es *Teakata* y representa el centro del Universo", expresa José Benítez Sánchez [*sic.*].

¹⁵⁸ Soustelle menciona además del maíz y del frijol, el amaranto (*huauhtli*) y la chíá (Soustelle, 1956: 156). Asimismo podemos agregar otros componentes de la milpa (*milli*), el chile, el jitomate, la flor de calabaza; varias formas de *quelites* como son el *huauzontle*, la *verdolaga*; así como el hongo del maíz llamado *huittlacoche*, sin olvidar una gran variedad de insectos.

cada niño que participa en esta ceremonia. El *tsikuri* (ojo de dios), las flechas ceremoniales y el bastón de mando del gobernador tradicional (*tlatoane*), tienen espacial relevancia durante la ceremonia, asimismo los atavíos de los niños que vestidos de hombres y mujeres adultos, portan las vestimentas tradicionales, asimismo los morrales (*k+tsiuri*) y elementos necesarios para emprender el viaje mítico (en cuanto al simbolismo del *Tsikuri*, véase, Selser, 1998; asimismo, Artes de México, núms. 75 y 85, 2005 y 2007, respectivamente).

La fiesta de las Calabazas Jóvenes, o Tiernas, se celebra cuando hay calabazas frescas. Es fiesta de los niños, y deidad de ella, *Taté Naaliwámi*, diosa del Sol Joven, es decir, del Sol Naciente, diosa del Agua del Oriente, que hace brotar las calabazas y las flores, y especial protectora de los niños. Dos cosas llaman la atención como peculiaridades, además del hecho de que todos los niños, y en realidad sólo éstos, toman parte en la fiesta: en primer lugar, la sonaja (*kaiitsa*), pues se hace de la calabaza (Selser, 1998: 73-76).

El *tsikuri*, simboliza el medio o espejo por el cual el dios *Kauyumali*¹⁵⁹ ve y comprende los misterios del mundo (cf. Los dioses antepasados prueban el peyote, Benítez Sánchez, J., 1992 [1976]; asimismo, Negrin, J., 1975), y se emplean para asegurar a los niños y adultos de la etnia salud y larga vida, desde su nacimiento. La cola blanca del venado (*Maxákwaxi*), se ata al tambor para que purifique y acompañe a los niños, que deben estar limpios ante *Wielika*, nuestra joven madre el águila, en su viaje imaginario a *Wirikuta*. Los niños llevan sus avíos, ojos de dios, atuendos propios de su roles de género, y así, viajan simbólicamente seis años desde su nacimiento, el Mara'akame canta el canto del elote y los niños lo acompañan con sonajas.

¹⁵⁹ “*Kayaumari* es un venado que se convierte en maíz, águila, peyote... se convierte en varias formas. Es el intérprete de los dioses. Sabe dónde están. Como yo, *mara'acame*, conozco la palabra de los dioses, pero yo directamente no los veo. “Yo no estoy escuchando a los dioses, sino que *Kayaumari* trae la voz y me lo entrega a mí. Yo la interpreto, yo la canto, hablo qué es lo que dicen los dioses. ¿Por qué? Porque *Kayaumari* está enfrente. Todo lo que dicen los dioses él lo sabe bien”, explica Benítez Sánchez, (Ibarra y Carrillo Armenta, 2005).

Todos los pequeñuelos que participan de la fiesta van con sendas sonajas en la mano, lo mismo que los dos sacerdotes que cuidan de ellos. Y si una criatura es demasiado pequeña para llevar la sonaja, llévala en lugar suyo la madre. El sacerdote que preside la ceremonia es el único que va sin sonaja; pero produce un ruido como el de ésta: desde los primeros albores del día hasta que el sol traspone el horizonte, permanece aquél sentado en su silla tocando el tambor y cantando. La segunda peculiaridad de la fiesta la constituyen precisamente los síkuli, “ojos”, o sea las cruces de carrizo forradas de hilos de color que representan flores de calabaza masculinas. Cada niño va con un síkuli encajado verticalmente en la faja que le rodea la frente y le sujeta el pelo. En el campo, junto a las calabazas, encajan en el suelo síkulis más grandes, pero del mismo estilo (Seler, 1998: 73-76).

La fiesta del elote o *Tatei Neira*, se realiza con la finalidad de la bendición del elote y la calabaza consagrados, que el *Mara'akame* utiliza para bendecir uno por uno a todos los participantes y quitarles sus enfermedades, por último, el sacerdote agradece la conclusión de la fiesta. En el transcurso del día acuden a la ofrenda hombres y mujeres a depositar elotes, fruta, comida, tamales, tortillas, velas y tejuino. Asimismo, los simbolismos propios de las flechas, cornamenta y cola del venado, discos de piedra, escudos solare *nierika* o cara de sol, *Tsikuri* u ojo de dios, asociadas a las flores de calabaza de los *hopi*¹⁶⁰ así como al *Itlachiaya* ‘instrumento para ver’ del dios *Tecaztliopoca*, en la cultura de los antiguos mexicanos; asimismo raíces de otate y jícaras cuyo simbolismo remite a la conformación y organización del cosmos.

¹⁶⁰ En el mito *hopi*, aunque no se da importancia a este aspecto visionario, también se puede observar un vínculo entre prácticas de austeridad y éxito en las ceremonias. Concretamente, se menciona que los *kwan* lograron mantener la vigilia durante toda la noche; y, aparentemente, fue gracias a las fuerzas mágicas superiores de los *kwan*, que su “ave poderosa” logró encontrar el *sipapu* del cuarto mundo. Finalmente, entre los *hopis*, el saber también es de “arriba”. Al llegar al lugar de la emergencia, los antepasados *hopis* reciben las enseñanzas de *Maasaw*, el dios de la muerte y dueño de la tierra. Los *hopis* llegan a una tierra vacía, los huicholes a un desierto. En un ámbito austero, los antepasados míticos de ambos grupos crean (o se transforman en) todo lo que se necesita. La iniciación significa experimentar la muerte y un nuevo nacimiento como iniciado. Pero no todos llegan al destino. Finalmente, ambas historias culminan con la creación de los astros (Neurath, 1999: 112).

A pesar de que ya se ha descrito puntualmente la ceremonia de la imposición del nombre, en este momento de la fiesta, los niños más pequeños son bautizados por el *Mara'akame* quién les da un nombre revelado en los sueños, mientras aquellos pequeños que ya cuentan con cinco y seis años, se deberán transfigurar simbólicamente en aves; en ese momento, además, los padres agradecen a los dioses la salud de sus hijos. Mientras continúan los cantos del tambor y del *Mara'akame*, se marca la mejilla izquierda del rostro de cada niño, con tizne, pues según el relato mítico *wixárika*, la marca permite que los dioses identifiquen a los niños que deben cuidar durante el viaje, que el espíritu de estos pequeños realiza ese día, hacia el desierto de *Wirikuta*.

3.2 Dramatización/Verbalización del mito en la representación escénica y la fiesta

La ceremonia del tambor, nos recuerda a los eventos rituales, escénicos y colectivos que se llevaban a cabo en Tenochtitlan en vísperas de la llegada de los españoles y de los cuales se hacen referencias abundantes en las fuentes históricas y etnográficas como una manifestación propia del teatro, o bien del teatro colectivo.

Aunque nuestros objetivos principales van encaminados a la interpretación de las representaciones arquetípicas de la dimensión mítica expresas en el relato, en tanto modelo ejemplar; y en consecuencia, identificar las funciones educativas del mito dentro de las pautas de crianza en los procesos culturales endogámicos, la socialización lingüística y cultural de los niños wixaritari, ya a través de la verbalización, dramatización o representación simbólica del mito como juego, en su función iniciática; nos proponemos en este punto de nuestra disertación, detenernos a relacionar la importancia de el *Canto*, como manifestación ritual, en la cosmoaudición¹⁶¹ y la construcción imaginaria del mundo.

(...) la temática de los cantos trata de las acciones de los dioses en el momento de la creación. Ellos crean el mundo con la fuerza de su pensamiento, «acordándose», «pensando con sus pensamientos» y «dialogando». Tomando en cuenta el concepto de réplica, la totalidad de la creación está a cargo de la fuerza mágica y de los pensamientos del cantador. (...) el ritual no es alegoría, la representación no es drama sino *dromenon* (Preuss 1904-1905, 1912 ; Cassirer 1997b, p. 52 ; Neurath 1998, 2000) (Alcocer, 2002: *ibíd.*).

¹⁶¹ Nos referimos con cosmoaudición, pues, al fenómeno de representación simbólica, imaginaria e intersubjetiva, desatado por la audición, a partir de la escucha atenta y el diálogo; por el uso de la voz en las distintas manifestaciones de la tradición oral, así como la visión del mundo que se subjetiva/objetiva en imágenes. Los niños, en sus interacciones sociales, se van construyendo una ideal del cosmos, así, adquieren estructura sus representaciones sociales del mundo y del universo: a través del canto, los relatos, las exhortaciones, las consejas, los cuento y fábulas, así como los saberes que fluyen de la lengua de los sabedores, sabios y ancianos, y que se incorporan a los conocimientos de las nuevas generaciones venideras, en espacios donde se llevan a cabo prácticas de la cotidianidad ritual propia de los pueblos nativos de Mesoamérica (*cf.* Lenkersdorf, 2008: 17, 23).

Carlos Montemayor, dedica parte importante de su obra al estudio de las lenguas y literaturas indígenas de México; pone especial énfasis en los relatos de la tradición oral, los cuales asocia al género del cuento, en *El Cuento indígena de tradición oral* (1996; cf. López Austin, 1990: 417). Posteriormente en *Arte y Plegaria en las lenguas indígenas de México* (1999), hace referencias a categorías como *poetas orales*, composiciones de conjuros, rezos y plegarias, a partir de diversos relatos que contienen las cosmovisiones tzotzil y maya, atendiendo sobre todo a la composición de plegarias en voz de sacerdotes tradicionales, donde recurre al método de análisis y clasificación de los cuentos tradicionales de tradición oral (cf. Montemayor, 1998).

Ya en épocas que nos remontan a la antigua historia de México, en la poesía filosófica y existencialistas del rey Nezahualcóyotl, se alude al lenguaje poético como '*nuestros cantos, nuestras flores*', lo que para López Portillo se traduce en un *Canto florido* (cf. León Portilla, 1985).

Asimismo, Ángel María Garibay, en su *Historia de la Literatura náhuatl*, cuya primera edición data de 1953-1954, se refiere ya al *Estríbillo* como una de las características propias de las manifestaciones poéticas en náhuatl, que junto al *Paralelismo* y *Diafratismo* forman parte de una triada retórica siempre presente en la poesía náhuatl, ya sea que esta se manifiesta a partir de himnos, alabanza, cantos belicosos que instigan el valor para la guerra, cantos atabálicos e hipnóticos propicios para el sacrificio, epopeyas que rememoran las grandes hazañas de los dioses, héroes y guerreros, así como cantos fúnebres y endechas; cuyas recopilaciones, forman parte importante no sólo de su *Historia de la Literatura Náhuatl*, sino en publicaciones posteriores como *Literatura de los Aztecas* (1964). Así, no es raro encontrar frecuentes alusiones de la poesía náhuatl como '*cantos mexicanos*', que están en íntima sincronidad con la danza y con otras manifestaciones propias de la representación escénica, en las festividades de carácter colectivo y ritual.

Podemos encontrar un estudio introductorio al *arrullo* o canto de cuna en la cultura wixárika en las aproximaciones que hace Medina Castillo (2008), que si bien

no es un estudio especializado, nos sirve como un primer acercamiento a las manifestaciones orales emitidas en el canto. Asimismo, *Xitákame* (Julio) Ramírez de la Cruz en *Wixárika xaweri yeikiyari* (Un estudio de la canción huichola, 2003), profundiza en aspectos que colocan a la canción como género, además que delimita sus funciones, los tipos de textualidad y sus subgéneros.

Los huicholes tienen una tradición musical ancestral vinculada a las ceremonias sagradas y los relatos míticos, contenidas en los cantos ceremoniales. Asimismo, una tradición que los vincula a los mariacheros, documentada por Jáuregui (Jáuregui, 2003: 341). No es nuestra labor profundizar en estos aspectos, será trabajo de los etnomusicólogos y etnohistoriadores, disipar los enigmas en estos campos del estudio de los conocimientos ancestrales, que le atañen principalmente a las ciencias de la cultura. Sólo nos conformaremos, por el momento, con vincular la tradición del canto tradicional con el uso del *xaweerí*, que es un violín rústico y el uso de las percusiones como el tambor, elaborado con piel de venado. Por su parte, los mariacheros, están más asociados al uso de la guitarra, *kanare*, y a otros instrumentos de cuerdas como el violín heredado de la tradición musical europea, así como también el contrabajo, vulgarmente conocido como *tololoche*.

Mientras que el primer grupo de cantos, son emitidos en fiestas ceremoniales y en espacios considerados sagrados, durante las principales fiestas del ciclo anual, por los cantadores o *mara'akameta*, asociados a los *Tayeyari niawarikayari*, cantos religiosos. El segundo grupo de canciones pertenecen más bien a una línea tradicional que vincula la guitarra, el tololoche y el uso del violín con los orígenes del mariachi en Nayarit (cf. Jáuregui, 2003: *ibíd.*). En este sentido, esta tradición está asociada a la idea de texto musicalizado; la composición musical es así, una *Niawarika*; mientras que a las canciones o corridos se les denomina *Niawari*.

Raúl Aceves, por su parte, ya nos proporciona un bosquejo sobre las manifestaciones discursivas de los mitos, las expresiones ceremoniales, los relatos en sus clasificaciones elementales y algunas otras estructuras discursivas asociadas al acto de cantar; sin embargo, en su *Teiteri Wayeyari, Glosario de cultura Huichola*

(2005), a pesar de que su acercamiento es más bien semántico y de que dicho glosario tiene semejanza a una colección de notas y bosquejos sobre la cultura wixárika, -pues él mismo nos advierte en su introducción que *no está dirigido propiamente a especialistas (etnolingüistas y antropólogos), sino al público en general-*, figura ya como un indiscutible acercamiento a lo que representa una genuina búsqueda de los géneros discursivos tomando como base la lengua materna de la cultura en alusión. Asimismo, esta obra, *nos permite una aproximación panorámica a algunos aspectos básicos de la cultura wirrática o huichola (...) como una herramienta para una mejor comprensión y valoración de su rica y compleja cultura* (Aceves, 2005: 13).

En su capítulo llamado *El costumbre*, reúne una cantidad considerable de vocablos que forman parte de las ceremonias o *mitotes*, asociadas al canto. Así, *Kwikari* es canto; el *Huahui* es una serie de cantos que pueden prolongarse durante días; *Tayeyari niawarikayari* son los cantos religiosos; *Kwikari munutuixiyikire* son cantos tristes; *Memutatimayarie waniawarika* son las canciones fúnebres; *Niawari mutemawiyikire*, los cantos alegres; *Tepitehuexata*, cantos para presentar a los niños a los dioses; *Tiiri wakwikarite*, canciones infantiles; y, finalmente *Tunuiyari (ka) tunuari (ka)*, que son los cantos sagrados que interpreta el *Mara'akame*, género por excelencia de la tradición oral.

Es indispensable rescatar estas contribuciones a la documentación de las lenguas y literaturas mexicanas, debido a que nos permiten vincular las narraciones mitológicas con las diversas formas que adquiere el canto, en tanto expresión artística, emocional y espiritual de una sociedad constituida de complejos componentes como son la música, la filosofía, la mitología y la religión.

En el artificio de la palabra, pues, se reúnen mito y relato, narración y cuento, poesía, ritual, canto y plegaria; confluyen la voz y el texto, los significados encubiertos del símbolo, las alusiones al pasado ancestral inmemorial y los constructos imaginarios e intersubjetivos, en tanto representaciones sociales del mundo. En la palabra se genera la magia, el artilugio del encantamiento y el hechizo,

en la palabra tiene su génesis el conjuro y el embrujo. En la palabra se construyen y transfieren los saberes, los valores, los roles, que adquieren sentido en las prácticas de la vida cotidiana.

En el planteamiento de Preuss (1914), el hombre no percibe en primer lugar los objetos del mundo en su individualidad sino que percibe una totalidad indiferenciada y continua. La exposición a una prolongada tensión psíquica, producida por las penurias de la lucha por la supervivencia, estimulan su intelecto. Éste posa su atención sobre aquellos objetos que aparentan un vínculo directo con su propia subsistencia. Así, éstos son introducidos a su intelecto seleccionando, por analogía, los rasgos que los conectan a otros objetos similares, integrándolos a la totalidad organizada. Este proceso está a cargo de la fuerza imaginativa que de manera repentina opera una síntesis que introduce al objeto en el intelecto insertándolo en algún punto de la red analógica que unifica su visión del mundo (Alcocer, 2002).

Elementos como el ritual, la dramatización, el canto y danza, así como la reinterpretación de los mitos mediante la poetización del lenguaje, confluyen en un acontecimiento colectivo, donde cada uno de los actores sociales toma un papel importante, sean esto padres, abuelos, niños, púberes, jóvenes y recién llegados al mundo. Asimismo las ofrendas, las plegarias de agradecimiento a los dioses, los atavíos, el simbolismo de los elementos sagrados, la división y compartimiento de los alimentos con la comunidad, donde se llevan a cabo complejos procesos inter y trans generacionales que permiten la perpetuación y recreación de la identidad, la personalidad, el lenguaje y la cultura.

La palabra, el verbo, el canto, la poesía, la expresión ontológica del espíritu, la imaginación simbólica, la direccionalidad y el sentido, se manifiestan en un instante de revelación. El verbo, genera conciencia, pertenencia, identidad, da cohesión y coherencia, compromiso y valor. Ordena, embellece, clasifica, otorga significación. Está asociada con el saber escuchar el mundo, así como el dialogar con el corazón propio y el corazón de los otros, que es uno mismo con el de la tierra. En este

sentido, «No solamente los seres humanos hablan, también los sonidos de los instrumentos musicales son “palabras”, los animales cantan, hablan y lloran; flores y animales gritan. La eficacia de algunos instrumentos ceremoniales se manifiesta en el hecho de que “hablan”: El lucero hablará con sus palabras, con sus plumas, con su humo de tabaco. También ellos [los dioses de la lluvia] hablan a través de sus varas emplumadas» (Preuss, 1913, citado por Alcocer, *ibíd.*).

La fiesta se lleva a cabo en un espacio comunitario, que es escenario y es asimismo la transfiguración de un espacio sagrado. Los miembros de la comunidad, reinterpretan papeles míticos, se apropian de los caracteres y roles dictaminados milenariamente por los ancestros. Los elementos de la escenificación, además de los ya mencionados, son los atavíos, los instrumentos musicales como la sonaja y el tambor, asimismo, los instrumentos o herramientas que simbolizan la asignación de los roles sociales dentro del trabajo colectivo, elementos votivos como los alimentos elaborados a base de maíz: las tortillas, tamales de frijol y calabazas tatemadas.

El relato mítico y la belleza propia de su lenguaje, mil veces resignificado y representado en imaginaciones, en ensueños, renueva la realidad completa, la retorna al momento primigenio, a la ruptura y el desgarró de la existencia, al eterno retorno, al viaje simbólico y mítico de retorno al origen.

La concepción cora que atribuye fuerza mágica a los pensamientos, y que por lo tanto les atribuye una potencia creativa que se realiza en el mismo acto de su enunciación, permite retomar ahora la segunda fase del proceso sintético de objetivación del modo subjetivo de ver el mundo propuesto por Humboldt. Se trata de indagar si en la teoría de la magia de Preuss hay lugar para la intersubjetividad y la reciprocidad que permiten considerar acabada la síntesis. En efecto, el etnólogo considera a «los testimonios textuales de la literatura oral como la fuente más segura acerca de la vida intelectual de estos indígenas» (*cf.* Preuss 1998 [1908a]: 261; 1998 [1908b]: 265; Neurath y Jáuregui 1998: 28). Pero, ahora la cuestión que ha de

indagarse consiste en saber cómo los textos de la literatura oral desempeñan un papel en la objetivación del mundo (Alcocer, 2002).

Así, el lenguaje, reclama nuevamente su importancia, pues juega un papel fundamental en la manera en que nos concebimos unos a otros y en cómo nos nombramos, determina lo que somos, no sólo a través de lo que construimos de nosotros mismos, sino en la medida en que los otros nos llaman y definen lo que somos, dándonos existencia. Desde el nombre, el rol de género y el estatus social - ya sea heredado o adquirido-, así como también el papel que se desempeña en la escala social del trabajo y en la participación colectiva de rituales y ceremoniales de carácter sagrado.

3.3 El juego como representación simbólica de la realidad

El carácter lúdico de la fiesta del tambor es más que evidente, no obstante, para nosotros es necesario explicar, que desde el punto de vista de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, durante esta edad, los niños se encuentran en periodo pre lógico del pensamiento, que corresponde a la inteligencia temprana. Estamos hablando de la etapa llamada pre operatoria, caracterizada según Piaget, porque en ella se internalizan las formas elementales y los símbolos, presentes en el lenguaje, el pensamiento simbólico, las operaciones lógicas en una dirección, asimismo las actitudes propias del comportamiento egocéntrico (Piaget, 1994: 11).

No obstante, aun cuando la teoría del desarrollo cognitivo, ubica la capacidad de resolución de problemas abstractos, lógica, pensamiento científico, temas sociales e identidad, hasta la etapa de las operaciones formales, que oscila entre los once y quince años de edad (*ibíd.*), consideramos que los niños wixaritari ya desarrollan estos procesos desde una edad más temprana, debido a que cotidianamente se enfrenta a situaciones que los presionan a comprender el mundo que lo rodea, situaciones donde tiene que utilizar el pensamiento lógico, entender leyes, además de que clasifican y serian (operaciones concretas, que, según Piaget, abarcan de los siete a los once años), en las propias actividades de su interacción cotidiana. Pero esta habilidades las han desarrollado gracias a la participación intensa, la observación aguda y la escucha atenta, que desarrollan, incluso desde el período pre operatorio y la etapa sensomotriz, donde se amplía el pensamiento, la imitación, la memoria, la noción de dimensionalidad y espacialidad entorno a los objetos, así como los actos reflejos (Piaget, *ibíd.*).

La capacidad de enunciar hipótesis, deducciones, explicar las relaciones en las causas y sus efectos, además de un razonamiento más complejo, se encuentra, según esta teoría, en la etapa de las operaciones formales, característica por la capacidad del pensamiento abstracto y la coordinación, a partir de la inferencia, la capacidad de abstracción y la creación de relaciones significativas. No obstante, consideramos que existen significativas distinciones entre los niños que crecen en

entornos urbanos y escolarizados, respecto a niños que nacen y crecen en contextos indígenas, rurales o campesinos (Rogoff, 2012), en donde la educación en el trabajo es parte fundamental de los imperativos éticos que modelan a los individuos, de la madurez y responsabilidad que caracteriza a la infancia indígena.

Coincidimos con Rogoff en el sentido de que mientras a los niños que pertenecen a contextos urbanos y especializados, se les proporciona una educación, a manera de *línea de ensamblaje*; a los niños miembros de familias indígenas o con una arraigada tradición indígena, ya sea que vivan en el campo o que por motivos económicos hayan emigrado a las grandes urbes, se les educa en un sistema de *participación intensa*. Al primer grupo de niños, se les facilitan un número considerable de situaciones que no contribuyen a generar experiencias significativas, sino a la pereza y dependencia de los padres. Mientras que en el segundo grupo de niños, es evidente la autonomía de la que gozan debido al cumplimiento de responsabilidades con un alto grado de reconocimiento social y estatus, además de que el aprendizaje y las actividades se basan en las motivaciones intrínsecas del individuo, capaz de manifestar sus vocaciones naturales y desarrollarlas con la guía, respaldo y complicidad con la colectividad.

En cuanto a la noción de juego como representación simbólica de la realidad, coincidimos plenamente con Piaget, en el sentido de que es justamente entre estas edades que los niños desarrollan una capacidad imaginativa estimulada por el lenguaje y el constante descubrimiento del mundo, asimismo potenciada por la interacción social entre pares y con los adultos. El juego simbólico, que supone la representación de la imagen mental, surge entre los dos y los cuatro años; para Piaget, el juego infantil es sencillamente producto de la asimilación, que hace participar como elemento asimilador a la imaginación creadora. *El juego simbólico es al juego de ejercicio lo que la inteligencia representativa a la inteligencia sensorio-motora* (Piaget, 1961: 222).

El juego es una manera muy particular del pensamiento en los niños, en el juego simbólico predomina la asimilación en los vínculos que el niño va creando con las

cosas y la construcción significados. Dicho de otra manera, el niño asimila e incorpora la realidad para revivirla, dominarla o compensarla. En consecuencia de la interacción social con los otros, se constituye un colectivo lúdico de mayor complejidad, en el cual las *culturas infantiles* desarrollan sus propias formas de organización y sistema de reglas trans generacionales, mismo que, posteriormente, pasarán a formar parte de un sistema de vida colectivo, donde las normas sociales, reemplazarán al símbolo. En consecuencia, entre las edades de los seis a los once años, según Piaget, el juego obtiene un carácter más social, donde las reglas entre jugadores se hacen más complejas, requiriendo una representación simultánea y más abstracta por parte de ellos. *La regla tan diferente del símbolo como puede serlo éste del simple ejercicio, resulta de la organización colectiva de las actividades lúdica* (Piaget, 1961: 205).

Por su parte, Vygotsky considera el juego como un instrumento y recurso sociocultural, en tanto impulsor del desarrollo cognitivo del niño, pues coadyuva al perfeccionamiento de las funciones psicológicas superiores, que repercuten en la comprensión y el entendimiento, tales como la atención y la memoria voluntaria. Es decir, según Vygotsky, *el juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño* (cf. Vygotsky, 1931, vol. III). Concentrar la atención, memorizar y recordar se hace, en el juego, de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad. No obstante, *lo que tiene mayor importancia es su utilización funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda el gesto representativo. Creemos que tan sólo en ello radica la clave de la explicación de toda la función simbólica de los juegos infantiles* (Vygotsky, 1931:130-131).

A través del juego el niño construye su aprendizaje y la realidad sociocultural. Mediante las actividades lúdicas al interior de las cultura infantiles y de la interacción con otros niños, se amplía la capacidad de aprehender y comprender la realidad del entorno social y material que lo circunda, lo que potencia la capacidad de resolver problemas de forma independiente, sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo

potencial, o la capacidad de resolverlos con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces (Zona de Desarrollo Próximo).

Para Vygotsky, existe un periodo que abarca de los dos a los tres años de edad, en la que los niños juegan con los objetos según el significado convencional que su entorno social más inmediato les otorga. Este periodo, según Vygotsky, se amplifica en dos niveles de desarrollo: primero, los niños aprenden a manera de juego, las funciones reales que tienen las cosas en el entorno socio-cultural, tal como en la socialización primera, al interior del núcleo familiar, se lo significa; y, segundo, aprenden a remplazar simbólicamente las funciones de los objetos, a conferir las funciones de una entidad a otra, como a manera de extensión significativa, de lo que es similar. En consecuencia se produce una liberación del pensamiento respecto a los objetos de la realidad concreta. Los niños, aprende así, en armonía con la adquisición social del lenguaje, a operar con significados.

(...) el pensamiento y el lenguaje se encuentran. Dicho de otro modo, se produce un viraje después del cual el desarrollo de uno y otro sigue una línea totalmente nueva. Stern califica ese momento de grandioso descubrimiento que el niño hace en su proceso vital. Según Stern, el niño descubre que cada objeto tiene nombre y que a cada cosa le corresponde una palabra que denomina el objeto dado (Stern, citado por Vygotsky, 1931: 120).

Después vendría un segundo periodo, que abarca de los de tres a los seis años, que se denomina como fase del juego *sociodramático*, que detona el interés de los niños por el mundo de los adultos, el cual representan simbólicamente a través del juego, lo reconstruyen miméticamente. Lo que produce asimismo, la superación del pensamiento egocéntrico, al apropiarse y caracterizar a manera de representación, su entorno inmediato, que permite un alejamiento del ego y un trayecto paulatino en la identificación con los otros.

En la misma medida en que los niños desarrollan el juego sociodramático, la representación escénica, la música y la danza, que tienen un carácter lúdico, llegan a

convertirse en recursos psicopedagógicos para que el niño desarrolle plenamente sus habilidades comunicativas y su inteligencia socio afectiva, que favorece la expresión y regulación de las emociones, a través de una mediación semiótica, que consiste en la negociación de significados entre dos o más individuos que tienen su referente en la realidad, y que permite, además, internalizar nuevas estructuras significativas que propician la reestructuración psíquica de los sujetos, a través del uso de los signos o del lenguaje.

En resumen, el juego es útil para la exploración del mundo, posibilita su cercanía, aprehensión e interpretación. Les permite a los niños ensayar o practicar lúdicamente los roles sociales observados, que les han sido asignados desde el nacimiento. Así, podemos distinguir entre el aprendizaje imitativo es aquel que se lleva a cabo por modelación, aprendizaje por instrucción o asistido que es cuando el aprendiente internaliza instrucciones del enseñante y las usa para autorregularse, y el aprendizaje por colaboración que se caracteriza porque un grupo de pares intenta comprenderse entre sí y por ende se realizan procesos de aprendizaje.

Para Vygotsky, existe una «Ley de la doble formación» o «Ley genética general del desarrollo cultural», que consiste en que *en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: a nivel social, y más tarde, a nivel individual*. Las funciones psicológicas se dan en niveles: primero (entre) personas (*ínterpsicológica*) y, después, en el (interior del) niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y la conciencia. De esta manera los procesos psicológicos superiores, se originan en la vida social y en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros y a través de la utilización de los instrumentos de mediación entre un experto y un novato. La cultura y la sociedad cumplen así, para Vygotsky, la función de moderadora y facilitadora de los procesos cognitivos, además determina qué herramientas del lenguaje son necesarias en la vida de las personas.

Para Ausubel, en su *Teoría del aprendizaje significativo* (1983), el juego es una actividad potencializadora de los aprendizajes, donde se vinculan estrechamente el

autoconcepto, la memoria, la noción de la corporalidad y la vida misma. Proporciona diversión, aprendizajes significativos y experiencias. El juego nos lleva a percatarnos de nuevos aprendizajes a manera de descubrimientos paulatinos, donde la competición tiene, asimismo, un carácter formativo.

Es mediante el aprendizaje, en el cual el alumno, desde lo que sabe y gracias a la manera como se le *presentan la nueva información y las nuevas experiencias, reorganiza su conocimiento del mundo al encontrar nuevas dimensiones, transfiere este conocimiento a otras situaciones o realidades, descubre el principio y los procesos que lo explican y, por tanto, mejora su capacidad de organización comprensiva para otras experiencias, ideas, hechos, valores y procesos de pensamiento que requerirá escolar o extraescolarmente* (Ausubel, Novak, Hanesian,1983).

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva (Ausubel, 1983).

Es decir, que desde el punto de vista epistémico, el aprendiente, estableciéndose en la actividad interna y a partir de sus conceptos base, que cumplen una función mediadora en el conflicto cognitivo -pues esta base, representa el esquemas cognitivo de integración, subordinación o supraordenación, cuya funcionalidad cognitiva otorga significatividad lógica-, los niños, aprende a aprender mediante el juego y adquieren significatividad psicológica.

Dicho en otras palabras, tomando como base los procesos cognitivos y psicológicos internos del sujeto que aprende y precisamente a partir de los conocimientos previos que ya domina, además de la importancia de la figura del

enseñante que funge como mediador entre el aprendiente y los conocimientos que se llevan a cabo en un proceso psicológico cognitivo, es que se lleva a cabo una reestructuración interna del sujeto; que incide en la manera en que el aprendiente percibe y entiende su propia realidad y el mundo que lo rodea e incorpora o internaliza nuevas estructuras, esquemas, conocimientos y experiencias a través de una serie infinita de posibilidades que tienen su génesis en la medida en que infiere o logra realizar nuevas relaciones entre los elementos que integran su realidad. Lo que le permite a su vez, concebir y transferir lo aprendido a diversas circunstancias o realidades que lo llevan a deducir, inferir o intuir los mecanismos lógicos a través de los cuales mejora significativamente sus habilidades, destrezas, capacidades y pensamiento estratégico, para aprender de manera autorregulada y situada, en situaciones que requieran de una resolución eficiente y efectiva de problemáticas en el diversos ámbitos de la vida cotidiana y de la realidad inmediata.

De esta manera, para consolidar un aprendizaje verdaderamente significativo, el niño atraviesa por un proceso que va desde el aprendizaje memorístico, el aprendizaje receptivo, el aprendizaje por descubrimiento guiado y finalmente el aprendizaje por descubrimiento autónomo.

Conclusiones

Desde la perspectiva de la lingüística y según algunas investigaciones recientes, la lengua wixárika está sometida a *cierto grado de amenaza por factores sociales de distinta índole, como la migración de sus hablantes a centros urbanos o la presión de una sociedad mayoritariamente monolingüe* (Conti; Guerrero; Santos (eds.), 2012: 7-8). Según estas posturas, la lengua wixárika, que representa para este pueblo, *'el fundamento material de la cultura y el arte'* (Sapir, 1954), *carece todavía –en términos globales (si lo comparamos con otras lenguas) y en términos relativos (si lo comparamos con otras lenguas yutoaztecas)– de todos los materiales documentales, académicos y pedagógicos necesarios para dar cuenta de su enorme riqueza y complejidad* (Conti; Guerrero; Santos (eds.), *ibíd.*)¹⁶².

A partir del documento titulado *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas* (que la UNESCO elaboró entre 2002-2003)¹⁶³; y las conclusiones de Krauss (1992), las lenguas en peligro son aquellas que, a lo largo del siglo, los niños ya no adquieren y la comunidad deje de hablar. Los factores cuatro y cinco, que se refieren *Dominios de uso de la lengua y Capacidad de respuesta a nuevos dominios y medios*, son fundamentales en los procesos socioculturales y lingüísticos, ya a partir de las socializaciones primarias y secundarias, a través de las interacciones de los niños en la escuela comunitaria o en otros contextos escolarizados interculturales,

¹⁶² El wixárika o huichol –objeto de estudio principal de nuestro proyecto y de este libro– también puede considerarse una lengua amenazada o en peligro aunque la hablen unas 44.000 personas (Moctezuma, citado por Guerrero, *ibíd.*).

¹⁶³ Los indicadores de la UNESCO son: Factor 1: Transmisión de la lengua de una generación a otra; Factor 2: Número absoluto de hablantes; Factor 3: Proporción de los hablantes dentro del total de la población; Factor 4: Dominios de uso de la lengua; Factor 5: Capacidad de respuesta a nuevos dominios y medios; Factor 6: Materiales para la enseñanza de la lengua y grado de alfabetización; Factor 7: Política gubernamental e institucional; estatus y uso oficial; Factor 8: Actitud de los miembros de la comunidad (Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas, Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO, Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”, París, 10–12 de marzo de 2003. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf, sábado, 19 de marzo de 2016).

pues permiten un desarrollo y fortalecimiento en el uso cotidiano de la lengua materna¹⁶⁴.

En este sentido, el uso y dominio del discurso educativo en la lengua materna, en espacios y momentos de la vida cotidiana y ritual, tiene una función retórica que *abarca también una parte informativa, que es especialmente importante en el género epidíctico utilizado en los elogios y panegíricos, pero también en el discurso didáctico de los educadores* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/1994: 95 y 100]. En este orden de ideas, coincidimos con Gómez en que la retórica propia del discurso educativo y las narrativas mitológicas *no solo tiene como finalidad complacer y conmover, sino también enseñar* [Kibédi Vargas, 1993/1989: 252] *Tenemos entonces, dos aspectos de la naturaleza retórica de un texto: el informativo y el comunicativo* (Gómez López: 2004: 107).

De lo que inferimos que el uso de la literatura indígena en contextos socioeducativos, tanto escolares como familiares potencializa la revitalización de la lengua materna y su consolidación. Ya que *el contacto con la literatura tradicional es una condición indispensable para el enriquecimiento lingüístico, estético y conceptual de los niños huicholes, como también para adquirir los valores y representaciones colectivas de la propia cultura* (Gómez López, 2009: 225).

Desde el punto de vista de la literatura, el uso de la lengua y la literatura indígena fuera y dentro del aula, consolida la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los niños¹⁶⁵. También consideramos que el estudio e investigación de las retóricas del discurso en las culturas coracholanas puede proporcionarnos elementos para comprender las construcciones epistémicas y simbólicas de los niños huicholes en edad escolar. Es necesario diseñar formas para hacer un rescate, revitalización y documentación sistemática para la clasificación de las retóricas del discurso en lenguas indígenas vivas. Esto podría ser posible a través de la etnografía escolar,

¹⁶⁴ Véase, Ong, *ibíd.*

¹⁶⁵ Véase, Grieshaber y Cannella, *ibíd.*

incluso mediante un diseño curricular de formación docente en cuestiones retóricas aplicadas a las lenguas y literaturas indígenas nativas de México.

Asimismo, desde una perspectiva hermenéutica, nos es sumamente necesario superar las nociones un tanto ingenuas que asocian un texto a un discurso fijado única y exclusivamente a la escritura alfabética. Asimismo, nos proponemos establecer que un relato originalmente emitido de manera verbal, tiene múltiples formas de ser fijado a un sistema de representación gráfica y visual, y que no necesariamente se limita a un sistema de escritura determinado por una cultura dominante, ya sea por parámetros meramente estructurales o por la tentación de valorar o asociar cualquier relato o discurso a cánones exclusivamente literarios.

Estamos convencidos de que las narraciones mitológicas, orales y populares son parte del acervo cultural y literario de un pueblo. Cuando hablamos de literatura no nos referimos exclusivamente a la cultura libresca ni la estamos relacionando con los cánones de la alta cultura¹⁶⁶. Wellek y Warren (1985), postulan, desde la teoría literaria, que *‘toda concepción lógica y cabalmente trabada de literatura ha de comprender la literatura oral’* (Wellek y Warren, 1985: 26). *El corpus literario, en tanto que materialización de la red de analogías entrelazadas en cuya organicidad se conforma la unidad del mundo, es por fuerza anterior a la persona. Así, al hablar de la reciprocidad implicada en la objetivación de una cosmovisión debe subrayarse ante todo que los textos de este corpus no pueden tenerse como propiedad* (Alcocer, 2002).

Es decir, que toda concepción de literatura como bellas artes o bellas letras, no puede ser concebida sin un origen directamente emanado del lenguaje poético propio de una tradición cultural popular. Asimismo, se recurre al término alemán *Wortkunst* (arte de la palabra) y al ruso *Slovesnóts* (notas verbales) para vincular el discurso oral a cualquier sistema de representación gráfica o visual, que permita fijar dicho discurso verbal, a un texto, llámese a éste, escritura, iconografía, pintura,

¹⁶⁶ Al respecto véase, Millán de Benavides (2002).

relato, *nierika*, cuento o narrativa mitológica simbólica: *A este mundo se lo puede llamar imaginario, en el sentido de que está presentificado por lo escrito, en el lugar mismo donde el mundo estaba presentado por el habla; pero este imaginario es él mismo una creación de la literatura, es un imaginario literario* (Ricoeur, 2001: 131).

Para la literatura, pues, *los motivos importantes son, probablemente, la imagen o la pintura, lo social, lo sobrenatural (o no natural o irracional), la narración o cuento, lo arquetípico o universal, la representación simbólica como acaecimiento en el tiempo de nuestros ideales atemporales, lo pragmático o escatológico, lo místico* (Wellek y Warren, 1985: 227), e incluso podemos agregar, lo antitético. Wellek y Warren ven medularmente presentes en la metáfora y en el mito, *el sentido y función de la literatura* (puesto que) *señalan la tensión de la poesía hacia la “imagen” y el “mundo”, por una parte, y hacia la religión o la Weltanschauung* (visión del mundo) *por otra* (ibíd.: 230).

Asimismo, la antítesis y la ambivalencia propia del lenguaje y el instante poético *se verificarán fácilmente si se está dispuesto a comulgar con el poeta, quien, con toda evidencia, vive en un instante ambos términos de sus antítesis. (...) Desde ese momento se encontrarán los verdaderos instantes poéticos de un poema en todos los puntos en que el corazón humano pueda invertir las antítesis* (Bachelard, 1987: 95).

Es necesario también mencionar que nos aproximamos al ámbito de la *teoría de los géneros literarios* y de los *tropos*; cuestiones que se retomarán y profundizarán en futuras investigaciones, pero a las que el mito, como otras formas de representación, están igualmente coligadas. *La dimensión mítica, en los relatos, no pertenece al orden pragmático ni al cognoscitivo, aunque también se ha visto en el mito una “fijación o sobrevivencia” de la vida pasada de un pueblo. El mito es objeto de estudios de la etnolingüística y conserva muchas veces antiguas tradiciones orales a través del lenguaje de carácter ritual y prelógico* (Frye, citado por Beristáin, 2000: 334-335).

Es sumamente necesaria, también, la consolidación de una teoría de los *géneros literarios* y la manifestaciones *cronotópicas*, que incluya en sus consideraciones la tradición de las lenguas y literaturas de los pueblos indoamericanos, se hace también apremiante que se profundice en las relaciones, asociaciones y disociaciones de significancia que se desatan en el uso retórico de las figuras o licencias del lenguaje como la comparación, el símil, la metáfora, las antítesis, expresadas en la contradicción, ironías y paradojas, las intencionadas redundancias, sus pleonasmos y sus aliteraciones; el juego de estructuras y nuevas significaciones propias de la metátesis, los hipérbatos, retruécanos y quiasmos, las sinécdoques; las anfibologías, las hipérboles; las analogías, alegorías, parábolas y prosopopeyas. Las alusiones, evocaciones e invocaciones propias de la imagen y el símbolo, las reinterpretaciones oximonóricas. Por el momento nos bastará coligar el carácter mítico de la literatura¹⁶⁷ como una de sus funciones fundamentales y asociarla al carácter poético del

¹⁶⁷ Los mitos frente a la inspiración literaria, alude a los mitos ancestrales y su proyección en el campo de la creación literaria. En este sentido, la reescritura del mito en un texto nuevo mantiene los rasgos fundamentales de la historia legada por la tradición literaria. El autor modula con libertad esos rasgos y le puede infundir al nuevo relato, una orientación que viene a enriquecer el valor iluminador del mito. Tipos de mitos: **El mito simbólico**: es un relato fabuloso, surgido de la imaginación creadora del espíritu humano, que viene a ofrecer una respuesta en forma de historia simbólica a una pregunta sobre una cuestión problemática relacionada con el destino del hombre o con el enigma del origen del universo. **El mito literalizado**, está reelaborado dentro de un texto literario. Presentan una forma estética y un contenido temático bien estructurados alcanzando así un poder de simbolización especial de signo metafísico. Son textos concebidos y organizados por un autor individual que ha recogido el “sintagma de base” de uno o de varios textos fundadores. Tiene como característica específica el hecho de ser una adaptación o reformulación individual de un relato arcaico perteneciente a la mitología colectiva de una cultura o de un pueblo. **El mito literario**, tiene su origen en un texto concreto creado por un autor individual. El esquema narrativo de ese texto da forma literaria a un conflicto entre principios o tendencias contrapuestas o a una problemática humana de tipo afectivo, ético o espiritual ofreciendo una respuesta determinada en el comportamiento del personaje principal. Ese comportamiento adquiere un poder simbólico especial que será considerado por la conciencia colectiva como un modelo iluminador o paradigmático que va a ejercer una proyección sobre otras obras literarias o artísticas dando lugar a nuevas versiones inspiradas en el mismo esquema narrativo. **El mito implícito o explícito**, refieren a los esquemas míticos pueden aparecer en los textos literarios de una manera explícita tanto por el nombre de los personajes como por el tipo de historia narrada. Lo más frecuente es que el mito como principio dinamizador de lo imaginario, se encuentre operando de una manera implícita (Tomado de Herrero Cecilia, 2006, Nº 2, Abril, 2006).

lenguaje y la búsqueda de sentido mediante el uso del símbolo, la metáfora y la imagen poética.

Ante las cuestiones del proceso interactivo en la lectura e interpretación de textos, entendemos estos de una manera muy intrincada con la comprensión a partir de un macro procesamiento y un micro procesamiento. Cuando hablamos de *micro procesamiento*, nos referimos a la identificación o construcción de las proposiciones o ideas a partir de los enunciados de un texto, asimismo a las inferencias que son un puente para la vinculación e integración de las proposiciones. La vinculación de las macro proposiciones entre sí, pueden ser consideradas como el hilo conductor hacia la coherencia local entre las proposiciones, que corresponde al procesamiento a un nivel micro y reconocimiento de las palabras escritas o escuchadas en un texto oral. Cuando nos referimos a *macro procesamiento*, hacemos alusión a la identificación de las proposiciones, jerarquizaciones de las ideas al interior de un texto, así como también a la integración en la construcción del significado global del texto, la aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo y la construcción de modelos de la situación para finalmente aplicar las llamadas macro reglas: suspensión, generalización y construcción.

Creemos indispensable resaltar otras múltiples funciones de los mitos y ritos, tales como la comunicación y actuación de diversos contenidos, el forjar historias, formar instituciones, regir las vidas de los seres humanos y cumplir sus propósitos. Asimismo, afirman creencias, validan procesos o estados naturales o sociales y conforman costumbres e instituciones. Su función principal es mantener viva la tradición, conservar y transformar la memoria, constituir un núcleo que asimila e incorpora el saber y el actuar nuevo; ordenar el conocimiento y la práctica estructurando y clasificando el cosmos, reforzando así, el saber. También tratan de explicar o sintetizar explicaciones que el ser humano se da en su acción cotidiana sobre la sociedad y la naturaleza; defender posiciones y apoyar derechos, mismos que pueden ser plurales y contradictorios.

Aunque sin duda la función educativa de los mitos y rituales es imprescindible, porque no sólo enlaza o socializa a las generaciones en la transmisión de valores y conocimientos sino que además, en su afán de cohesionar, a través de los procesos educativos, reafirman, por un lado, el carácter común de valores y conocimientos del grupo; y legitiman, por otro, remitiendo a los tiempos conformadores, la razón de las costumbres, el fundamento de las instituciones, el origen de las divisiones sociales, la fuente de los derechos territoriales, la naturaleza y el comportamiento de las cosas; además de que regulan las relaciones sociales.

Finalmente, los contextos en donde se desatan los procesos de lectura y comprensión del mundo, llegan a ser muy variados; van desde aquellos donde el enseñante participa con el grupo, hasta otros donde se anima a participar a los aprendientes en situaciones de pequeño grupo, o bien en la creación de comunidades de aprendizaje donde los sabedores, expertos o educadores¹⁶⁸, tienen un papel protagónico y una responsabilidad ética y política innegables con la niñez indígena de México.

¹⁶⁸ Véase, Grieshaber y Cannella, *ibíd.*

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES, Raúl (2005). *Teiteri Wayeyari: Glosario de la cultura Huichola*, Guadalajara, México: Voz de Tierra, Secretaría de Cultura de Jalisco, pp.12-123.
- AEDO, Ángel (2003). "La región más oscura del universo. Un paralelo entre el complejo mítico asociado al *Kieri* de los huicholes y al *Toloatzin* de los antiguos nahuas", en Jesús JÁUREGUI y Johannes NEURATH (eds.), *Flechadores de estrellas*, México: INAH/U de G, pp. 221-249.
- ALCOCER, Paulina (2002). "Elementos en las teorías de la religión y de la magia de Konrad Th. Preuss, en *Journal de la société des américanistes*, 2002, N° 88, pp. 47-68, recuperado en: <https://jsa.revues.org/2746>, 28 de febrero de 2016.
- ALTHUSSER, Louis (1988 [1969-1970]). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2005 [1968]). *La filosofía como arma para la revolución*, México: Siglo XXI Editores.
- AMADOR BECH, Julio (2011). *Tradiciones míticas de los o'odham: Su relación con el entorno natural y la vida social*, México: FCPyS/Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- AMADOR HERNÁNDEZ, Juan Carlos (2009). *La Alianza por la calidad de la Educación: Modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*, México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Cámara de Diputados, LX legislatura.
- AMODIO, Emanuele (2006). *Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela: Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao*, Caracas: Unicef/Ministerio de Educación y Deporte.
- ANAYA MUÑOZ, Alejandro; Alan GARCÍA CAMPOS (comp.), (2014). *Recomendaciones internacionales a México en materia de derechos humanos. Contrastes con la situación en el país*, México: ONU-DH.
- ANGUIANO, Marina (1992). *Nayarit, costa y altiplanicie en el momento del contacto*, México: UNAM, pp. 49-137.
- ARGUETA VILLAMAR, Arturo; Eduardo CORONA-M., Paul HERSCH (coords.) (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, México: UNAM/IberoPuebla/INAH-Morelos/Foncicyt/Conacyt.

- ARGUETA VILLAMAR, Arturo; Mónica GÓMEZ SALAZAR; Jaime NAVIA ANTEZANA (coords.) (2012). "Problemas epistemológicos y ético-políticos de los conocimientos tradicionales", en: *Conocimiento tradicional, innovación y reappropriación social*, México: Siglo XXI Editores, pp. 7-53.
- ARTÍCULO 2º, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_29ene16.pdf, 25 de marzo de 2016.
- ATKINSON, Paul; Martín HAMMERSLEY (1994). "¿Qué es la etnografía?", en *Etnografía*, Barcelona: Paidós Básica, pp. 15-37.
- ATKINSON, Paul; Martín HAMMERSELEY (1998). "Ethnography and participant observation" (110-136), en N.K. Denzin & Y. Lincoln (1998) - *Strategie of Qualitative Inquiry*, London/N. Delhi: Thousand Oaks, Sage Publications.
- AUGÉ, M. (1979). "La cuestión del sentido", en Bonte e Izard *et al.*, (1996), *Diccionario Akal de etnología y antropología*, Madrid: Akal Ediciones, pp. 673-674.
- AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN (1983). Teoría del aprendizaje significativo, recuperado en: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf, 8 de febrero de 2016.
- AYALA, Laura (2013). "La comprensión de la naturaleza social de la cognición humana, Una interpretación desde el enfoque del aprendizaje situado", en *Entre maestros*, vol. 13, n° 44, primavera 2013, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
- _____ (s. f.). Todos somos y formamos parte de los entornos culturalmente organizados. La relevancia de los entornos desde el aprendizaje situado-experiencial, s.l., s. e., s. p.
- AYER, Alfred J. (1971 [1936]). *Lenguaje, Verdad y Lógica Ediciones*, Barcelona: Orbis, S.A.
- BACHELARD, Gaston (1958 [1943]). *El aire y los sueños*, México: FCE.
- _____ (1965 [1957]). *La poética del espacio*, México: FCE, p. 90.
- _____ (1966 [1938]). *El psicoanálisis el fuego*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 6, 8, 21-24,
- _____ (1978 [1942]). *El agua y los sueños*, México: FCE, p. 31
- _____ (1982 [1960]). *Poética de la ensoñación*, México: FCE, pp. 30-31
- _____, (1987 [1932]). *La intuición del instante*, México: FCE, pp. 90-91.

- _____ (1994 [1947]). *La tierra y los ensueños de la voluntad*, México: FCE.
- _____ (2006 [1948]). *La tierra y las ensoñaciones del reposo*, México: FCE.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (ed.) (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, México: El Colegio de México.
- BARTH, Fredrik (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México: FCE.
- BARTHES, Roland (1967). La muerte del autor, Trad. de C. Fernández Medrano, recuperado de https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-la_muerte-del-autor.pdf, 25 de marzo de 2016.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto (1997). “Las identidades étnicas”, en *Gente de costumbre y gente de razón*, México: Siglo XXI Editores, p. 7.
- _____ (2006). “Antropología política y relaciones inter étnicas”, en *Procesos interculturales, Antropología política y pluralismo cultural en América Latina*, México: siglo XXI Editores, p. 41.
- BARTOLOMÉ, M. A.; Alicia BARABAS (2013). “El Noroeste”, en *Los sueños y los días, Chamanismo y nahualismo en el México actual*, I. Pueblos del Noroeste, México: INAH, pp. 50-58.
- BENÍTEZ, Fernando (1968). “Los huicholes”, en *Los indios de México*, T II, México: Ediciones ERA.
- _____ (1989). *Los Indios de México, Antología*, México: Ediciones Era, pp. 23-123; 169-226.
- _____ (1970). “Nostalgia del paraíso”, en *Los indios de México*, T. III, México: Ediciones ERA, p. 283.
- _____ (2006). *En la tierra Mágica del Peyote*, México: Ediciones Era.
- BENÍTEZ SÁNCHEZ, José (1992 [1976]). *La creación del Mundo*, Sitáqua, Tepic, Nayarit. México: Ediciones Venado Azul (facsimil), pp. 1-52.
- BERGER, Peter L.; Thomas LUCKMANN (2012 [1967]). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BERISTÁIN, Helena (2000). *Diccionario de retórica y poética*, México: Editorial Porrúa.

- BERISTÁIN, Helena; Eduardo RAMÍREZ VIDAL (2004). *La palabra florida: la tradición retórica indígena y novohispana*, México: UNAM.
- BERSTAIN, Basil (1974). "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias", en GARVIN y LASTRA (comp.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: Lecturas Universitarias 20, UNAM, Instituto de investigaciones antropológicas, p. 357.
- BERTELY BUSQUETS, María (2000). "Supuestos epistémicos de un enfoque etnográfico en educación", en *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós, pp.17-42.
- BERTELY BUSQUETS, María; Gunter DIETZ; María Guadalupe DÍAZ TEPEPA (coord.) (2015). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*, México: ANUIES/COMIE.
- BIDOU, P. (1996 [1991]). "Mito", en Bonte e Izard *et al.*, *Diccionario Akal de Etnología y Antropología*, Madrid: Akal Ediciones, pp. 495-496.
- BLÁNQUEZ, A. (1956). *Diccionario Manual Latino Español, Español, Latino*, Barcelona: Editorial Ramón Sopena.
- BOAS, Franz (1964 [1943]). "Raza, lengua y cultura", en *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*, Buenos Aires: Ediciones Solar.
- BOBBIO, Norberto (1989 [1985]). *Estado, gobierno y sociedad*, México: FCE.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1983). "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural", en Rodríguez, Masferrer, Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización de América Latina*, V. I, México: III-UNESCO, pp. 249-256.
- _____ (1991). *Pensar nuestra cultura*, Ensayos, México: Alianza Editorial.
- BRICE HEATH, Shirley (1992 [1970]). *La política del lenguaje en México, De la Colonia a la nación*, México: Colección Presencias n° 59, CONACULTA/INI.
- BUGARÍN, José Antonio (1993). *Visita de las misiones del Nayarit*, México: INI/Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
- BURKE, Edmund (1807 [1756]). *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello*, Madrid: Universidad de Alcalá.
- CALVO, Thomas (1990). *Los albores de un nuevo mundo, siglos XVI-XVII*, Colección de documentos para la Historia de Nayarit I, México: Universidad de Guadalajara/Centre d'étudies mexicaines et centraméricaines.

- CAMPBELL, Joseph (1959 [1949]). *El héroe de las mil caras*, México: FCE.
- _____ (1969). "The Function of Myth", en *Lectures* II.1.1 (conferencia impartida en The Esalen Institute, Big Sur, California).
- _____ (1991 [1988]). *El poder del mito*, Barcelona: Emecé Editores.
- _____ (1991). *Reflections on the Art of Living, a Joseph Campbell companion*, selected and edited by Orson, Diane K., New York: Harper Perennial.
- _____ (1992). "Hacia nuevas mitologías", en *Las Máscaras de dios*, T. IV, *Mitología Creativa*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 673-689.
- _____ (1993 [1972]). *Myths to live by*, New York: Penguin Compas,
- _____ (1993, [1972]). *Los mitos y su impacto en el mundo actual*, Barcelona: Editorial Kairós.
- _____ (2013 [1986]). "La metáfora como mito y como religión", en *Las extensiones interiores del espacio exterior*, Girona, España: Atlanta, pp. 69 y 70.
- CASTORINA, José Antonio (s. f.). *Las relaciones entre Psicogénesis y Sociogénesis en el pensamiento de Elias y de Piaget*, recuperado en http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Jose_Antonio_Castorina.pdf
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; Ramón GROSGOQUEL (2007). *El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de estudios Sociales y Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.
- CHAMORRO ESCALANTE, Jorge Arturo, (2007). *La cultura expresiva Wixárika, Reflexiones y abstracciones del mundo indígena del norte de Jalisco*, Guadalajara, Jalisco, México: Colección Numen, U d G/CUAAD.
- CIENFUENTES, Bárbara (2002). *Lenguas para un pasado, huellas de una nación, Los estudios sobre lenguas indígenas en México en el siglo XIX*, México: INAH/Plaza y Valdés.
- CLAVIJERO, Francisco Javier (1991). *Historia Antigua de México*, México: Colección Sepan Cuántos, N° 29, Editorial Porrúa, p. 68.
- COGNO, Patricia María; Adriana CASEVECCHIE (2015). "Soberanía Pedagógica, hacer visibles los derechos", en Patricia MEDINA MELGAREJO (coord.), *Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de*

- educaciones otras en América Latina*, México: Juan Pablos Editor, pp. 349-362.
- CONTI, Carmen; Lilián GUERRERO; Saul SANTOS (eds.) (2012). *Aproximaciones a la documentación lingüística del huichol*, México/Jaén: Universidad de Jaén, Universidad Autónoma de Querétaro, UNAM.
- CORONA BERKIN, Sara (2009). "Un venado que tiene escuela y busca una biblioteca", en Patricia MEDINA MELGAREJO (coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México: UPN/CoNaCyT/PyV, pp. 71-86.
- _____ (2012a). *Libros para los wixaritari. Una historia de integración, exclusión y emancipación*, Guadalajara, México: U de G.
- _____ (2012b). "Notas para construir metodologías horizontales", en Corona Berkin, Sara; Kaltmeier, Olaf (eds.), *En diálogo: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- COYLE, Philip E. (2008). "La cacería de venado de los yuto-nahuas centrales", en *Por los caminos del Maíz, mito y ritual en la periferia septentrional de Mesoamérica*, México: FCE, pp. 302-334.
- CUAUHTÉMOC, Silva (1996). *Historia de los pueblos indígenas de México: Insurgencia y autonomía, Historia de los pueblos yaquis (1921-1919)*, México: CIESAS-INI.
- DÁVALOS, Balbino (2012). *Obras Fundamentales de la Antropología y el Indigenismo en México*, México: Comisión Nacional para los Pueblos Indígenas, recuperado en: <https://archive.org/stream/elmxicodesconoc00lumhgoog#page/n31/mode/2up>, domingo, 28 de febrero de 2016.
- DE BENAVENTE Motolinía, Fray Toribio (1989). *El libro perdido*, México: Conaculta.
- _____ (1996). *Memoriales*, México: El Colegio de México.
- _____ (2001 [1969]). *Historia de los indios de la Nueva España, Relación de los relatos antiguos, idolatrías y sacrificios de los indios de la Nueva España, y de la maravillosa conversión que dios en ellos ha obrado*, México: Colección Sepan Cuántos N°129, Editorial Porrúa.
- DE LA TORRE DE SANTIAGO, Santos *Motoaopohua* (Eco de la montaña); Elizabeth FOCH (2006). *Una visión, un sueño*, México: Libros del rincón, Espejo de Urania, SEP.
- DE LAS CASAS, Bartolomé (1942). *Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión*, México: Colección popular N° 137, FCE.

- _____ (1952). *Historia de las Indias I*, México: Biblioteca Americana, FCE.
- _____ (1999 [1966]). *Los indios de México y Nueva España*, México: Colección Sepan Cuántos N° 57, Editorial Porrúa.
- DE LÉON PASQUEL, Lourdes (2009). "Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil", en: *Socialización, lenguaje y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, México: Publicaciones de la Casa Chata/CIESAS, pp. 13-33.
- _____ (2013). *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas. Estructura, narrativa y socialización*, México: CIESAS.
- DE SAHAGÚN, Fray Bernardino (1999 [1956]). *Historia General de las cosas de Nueva España, fundada en la documentación en lengua mexicana recogida por los mismos naturales*, México: Editorial Porrúa, Colección Sepan Cuántos, N° 300.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura y María Paula MENESES (eds.) (2014), *Epistemologías del sur*, Madrid: Ediciones, Ediciones Akal.
- DE VOS, Jan (1997). *Historia de los pueblos indígenas de México: Vivir en frontera, La experiencia de los indios de Chiapas*, México: CIESAS-INI.
- DGEI (2009). *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*, México: SEP/SEB/DGEI, Gobierno Federal.
- DERRIDA, Jacques (1997). "Carta a un amigo japonés", en *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*, Barcelona: Proyecto A Ediciones, pp. 23-27. Traducción de Cristina de Peretti. Recuperado en file:///C:/Users/VIEVE/Downloads/Textos_Derrida.pdf, 5 de marzo de 2016)
- DEWEY, John (1960 [1938]). *Experiencia y Educación*, Buenos Aires: Editorial Losada.
- DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal (2002 [1942]). *Historia Verdadera de la conquista de la Nueva España*, México: Colección Sepan Cuántos N° 5, Editorial Porrúa.
- DÍAZ-COUDER, Ernesto (2000). "Diversidad sociocultural y educación en México", en José Manuel JUÁREZ NÚÑEZ, Sonia COMBONI (coord.), *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, México: UAM, p. 126.
- DIETZ, Gunther (2012). "Hacia una etnografía de la educación intercultural", en *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México: FCE, pp. 152-209.

- DIGUET, Léon (1899). *Contribution à l'étude ethnographique des races primitives du Mexique. La sierra du Nayarit et ses indigènes, en Nouvelles Archives des Missions Scientifiques*, IX, París: Imprimerie Nationale.
- _____ (1991). *Fotografías del Nayar y de California 1893-1900*, México: INI/Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
- _____ (1992). *Por tierras occidentales, entre sierras y barrancas*, México: INI/Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos, Embajada de Francia en México.
- DOUBROVSKY, Serge (2001 [1977]). *Fils*, París: coll. Folio, Éditions Galilée, p. 236.
- DURAND, Gilbert (1966). *La mitocrítica paso a paso*, trad. de Blanca Solares, en *Lo imaginario*, Acta Sociológica N° 51, México: Centro de estudios Sociológicos, FCPyS, UNAM. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- _____ (1971 [1964]). *La imaginación simbólica*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, p. 14-15.
- _____ (1993, [1979]). *De la mitocrítica al mitoanálisis, figuras míticas y aspectos de la obra*, Barcelona: Editorial Anthropos/UAM-Iztapalapa, p. 252.
- _____ (2003). *Mitos y sociedades Introducción a la mitología*, Buenos Aires: Colección Daimon, Editorial Biblos.
- _____ (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario, Introducción a la arquetipología*, México: FCE, pp. 43-44.
- DURKHEIM, Émile (s.f., [1912]). *Las formas elementales de la vida religiosa*, México: Colofón, recuperado de http://www.arnaldomartinez.net/sociologia/durkheim_Las_formas.pdf, 23 de marzo de 2016.
- DUSSEL, Enrique (1986). *Ética comunitaria*, Buenos Aires: colección cristianismo y sociedad Ediciones paulinas.
- ELIADE, Mircea (1960 [1951]). *El Chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*, México: FCE.
- _____ (1967 [1957]). *Lo profano y lo sagrado*, Madrid: Ediciones Guadarrama, p 155.
- _____ (1974 [1964]). *Tratado de Historia de las religiones*, TT. I y II, Madrid: Ediciones cristiandad.

- _____ (1980). "Un mito de los indios zuñis de Nuevo México", en *Historia de las Creencias Religiosas*, T. IV, Barcelona: Paidós Orientalia, pp. 141-146.
- _____ (1989 [1956]). *Herreros y Alquimistas*, México: Alianza Editorial Mexicana.
- ELIADE, Mircea; Joseph M. KITAGAWA (1996). *Metodología de la historia de las religiones*, Barcelona: Paidós Orientalia.
- ELIADE, Mircea (1999a [1957]). *Mitos, sueños y misterios*, Barcelona: Editorial Kairós.
- _____ (1999b). *Mito y realidad*, Barcelona: Editorial Kairós, p 13.
- _____ (2008). *Muerte e iniciaciones místicas*, La Plata, Argentina: Caronte Ensayos, Terramar Ediciones.
- _____ (1980 [1979]). *La prueba del laberinto*, Madrid: Ediciones cristiandad.
- _____ (2000 [1958]). *Nacimiento y renacimiento, El significado de la iniciación en la cultura humana*, Barcelona: Editorial Kairós, p 7.
- ELÍAS, Norbert (1994). *Teoría del símbolo, Un ensayo de antropología cultural*, Barcelona: Ediciones Península, p. 59.
- ELLWOOD, Robert (1999). *The Politics of Myth: A Study of C. G. Jung, Mircea Eliade, and Joseph Campbell*, NY: SUNY Press, p. 25.
- FABA ZULETA, Paulina (2003). *Los rostros de nuestros antepasados, Las pinturas faciales de los Jicareros (Xukurikate) huicholes de Tateikita*. Universidad de Chile. En *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, Núm. 82, 2003.
- FÁBREGAS PUIG, Andrés; Mario Alberto NÁJERA ESPINOZA; Claudio, ESTEVA FEBREGAS, (coord.) (2008). *Continuidad y fragmentación de la Gran Chichimeca*, Seminario permanente de Estudios de la Gran Chichimeca, Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Colegio de San Luis, Colegio de Michoacán, Colegio de Jalisco, Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad Intercultural de Chiapas.
- FÁBREGAS PUIG, Andrés; Mario Alberto NÁJERA ESPINOZA; José Alfredo ORTIZ GARZA (coord.) (2007). *Diversidad cultural y sobrevivencia, La frontera chichimeca, una visión desde el siglo XIX*, Seminario permanente de Estudios de la Gran Chichimeca, Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Colegio de San Luis, Colegio de Michoacán, Colegio de Jalisco, Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad Intercultural de Chiapas.

- FERGUSON, Charles, A., (1874). "Diglosia", en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: Lecturas Universitarias 20, UNAM, Instituto de investigaciones antropológicas, p. 247.
- FERREIRO, Emilia; Ana y TEBEROSKY (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI Editores.
- FIADONE, Alejandro Eduardo (2005). *Mitogramas*, Buenos Aires: La Marca Editora.
- FLORESCANO, Enrique (1997). *Etnia, Estado y Nación*, México: Taurus Editorial.
- FONTANA, Bernard L.; Edmond J. B. FAUBERT; Barney T. BURNS (1977). *The Other Southwest: Indian Arts and Crafts of Northwestern Mexico*, Phoenix Arizona: Paperback in Coordination with an Exhibition by the Heard Museum.
- FRAZER, J. G. (1944 [1922]). *La rama dorada, Magia y Religión*, México: FCE.
- FREIRE, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI, Editores.
- _____ (2002 [1970]). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Tierra Nueva/Siglo XXI Editores.
- FRYE, Northon (2000). "Mito", en Helena BERISTÁIN, *Diccionario de Retórica y Poética*, México: Editorial Porrúa/UNAM, pp. 334-335.
- GADAMER, Hans-Georg (1993). *Verdad y método*, Salamanca: HERMENEIA 7, Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Ediciones Sígueme.
- _____ (1998). *Verdad y Método II*, Salamanca: HERMENEIA 34, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- GALLIMORE, Roland; Claude GOLDENBERG (2002). *Analyzing cultural models and setting to connect minority achievement and school improvement research*. *Educational Psychologist*, 36:1, pp. 45-56.
- GANDARILLA SALGADO, José Guadalupe (2012). *Asedios a la totalidad, Poder y política en la modernidad desde un encare de-colonial*, México: Pensamiento crítico/Pensamiento Utópico 210, Anthropos/UNAM/siglo XXI Editores.
- GARAGALZA, Luis (2005). "Hermenéutica del lenguaje y simbolismo", en Blanca SOLARES; María del Carmen VALVERDE VALDÉS (eds.) *Sym-bolon, Ensayo sobre cultura, religión y arte*, México: Cuadernos del Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, pp. 15-37.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1989). *Culturas Híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo.

- GARCÍA DE WEIGAND, Acelia (2006). *Chaquira de los indígenas huicholes: Técnicas y diseños 1820 a 1980*. Guadalajara, Jalisco, México: Secretaría de cultura del Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 7-174.
- GARIBAY K., Ángel María (1964). *La literatura de los aztecas*, México: Editorial Joaquín Mortiz.
- _____ (2000 [1953-1954]). *Historia de la Literatura Náhuatl*, México: Colección Sepan Cuántos N° 626, Editorial Porrúa.
- GARVIN. Paul L.; Yolanda LASTRA DE JUÁREZ (1974). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: Lectura Universitarias 20, UNAM/Instituto de investigaciones antropológicas.
- GASKINS, Suzanne (2009). *La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio de caso de roles y actividades construidos culturalmente*, en: Lourdes DE LEÓN PASQUEL (coord.), *Socialización, lenguaje y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, México: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS, pp. 37-76.
- GEERTZ, C y Clifford, J. (1998). *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- GEERTZ, Clifford (1987). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa Editorial, pp. 19-40.
- GENETTE, Gérard, (1989 [1982]). *Palimpsestos, La Literatura en segundo grado*, México: Editorial Taurus, pp. 9-44.
- GOETZ, J. P.; M. D. Lecompte (1988). "Características y orígenes de la etnografía educativa", en *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Ediciones Morata, pp. 27-56.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Juan Manuel (1968). *Los huicholes ganaderos prósperos de Jalisco*, México: INI-CII.
- GÓMEZ LÓPEZ, Paula (2004). "La función retórica y la categoría de modo: el asertor de registro formal en huichol", en Helena BERISTÁIN; Gerardo RAMÍREZ VIDAL (comp.) *La palabra florida, La tradición retórica indígena y novohispana*, México: UNAM, p. 107.

- _____ (2009). "El desarrollo de la narración tradicional en huichol, estrategias de cohesión", en *El desarrollo de la lengua en la etapa escolar, en español y en huichol: expresiones espaciales y narración*, Función, num. 33-34, 2009, Guadalajara, Jalisco, México: Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas/Universidad de Guadalajara, p. 225.
- GÓMEZ LÓPEZ, Paula; Angélica 'Airatsika ORTIZ LÓPEZ (2004). "El desarrollo de la competencia narrativa en niños huicholes", en Iturrioz Leza (ed.) *Lenguas y Literaturas Indígenas del Estado de Jalisco*, Guadalajara, Jalisco, México: Culturas Populares de Jalisco, Secretaría de Cultura, Gobierno de Jalisco.
- GREIMAS, A. J. (1971 [1967]). "Las relaciones entre la lingüística estructural y la poética", en *Lingüística y comunicación*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, pp. 7-41.
- _____ (1983 [1976]). *La semiótica del texto, Ejercicios prácticos*, Barcelona: Paidós Comunicación 7.
- _____ (1987, [1973]). *Semántica estructural*, Madrid: Gredos, pp. 106-120.
- GRIESHABER Susas; Gaile S. CANNELLA (2005). *Las identidades en la educación temprana, Diversidad y posibilidades*, México: FCE.
- GUERRA MANZO, Enrique, Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus, *Estudios Sociológicos*, vol. XXVIII, núm. 83, mayo-agosto, 2010, pp. 383-409. El Colegio de México, A.C. D.F, México. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/598/59820673003.pdf>, 6 de febrero de 2016
- GUÍZAR VÁZQUEZ, Francisco (2007). Parentesco y Relaciones de Género en una localidad Wixarika (Huichol) del Sur de Durango. *Revista de Antropología Iberoamericana*. www.aibr.org, vol. 2, Número 2. Mayo-Agosto, 2007, Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red, pp. 192-227.
- GUTIÉRREZ ARRIOLA, Cecilia (2007). "Misiones del Nayar: la postrera obra de los jesuitas en la Nueva España", en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, N° 91, 2007, México: UNAM.
- GUTIÉRREZ CONTRERAS, Salvador (2001). *Los coras y el rey Nayar*, Tepic, Nayarit, México: ImpreJal.
- GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Daniel; Helene BALSLEV CLAUSEN (coords.) (2008). *Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad*, México: Siglo XX Editores/El Colegio de Sonora/Colegio Mexiquense.

- HERNÁNDEZ, Natalio (1983). "Hacia el reencuentro con nuestra educación indígena", en RODRÍGUEZ, MASFERRER, VARGAS, (coords.) *Educación, etnias y descolonización de América Latina*. México: III-UNESCO.
- HERRERO CECILIA, Juan. El mito como intertexto: la reescritura de los mitos en las obras literarias. *Revista de Estudios Franceses CÉDITTE*. Nº 2, Abril, 2006
- HÜBNER, Kurt (1996 [1985]). "En torno a la historia de la interpretación del mito", en *La verdad del mito*, México: Siglo XXI Editores, pp. 41-89.
- HUMBOLDT, Alexander von (2002 [1892]). *Ensayo Político sobre el reino de la Nueva España*, México: Colección Sepan Cuántos, Nº39, Editorial Porrúa.
- HUSSERL, Edmund (1984 [1962]). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, México: Folios Ediciones.
- _____ (1986 [1942]). *Meditaciones Cartesianas*, México: FCE.
- HYMES, Dell (1974 [1964]). "Hacia etnografías de la comunicación", en GARVIN y LASTRA, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: Lecturas universitarias 20, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México, pp. 48-89.
- _____ (1993 [1982]). "¿Qué es Etnografía?", en VELASCO MAILLO, GARCÍA CASTAÑO, DÍAZ DE RADA (eds). *Lectura de antropología para profesores, El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Editorial Trotta, pp. 175-192.
- IBARRA, Ricardo; Juan CARRILLO ARMENTA. (2005) "La cosmogonía huichol en un mural", en *Gaceta Universitaria* 24, Universidad de Guadalajara, 18 de abril de 2005. Disponible en: <http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/386/386-24.pdf>.
- IGLESIAS Y CABRERA, Sonia (s. f.). "Watakame se casa con las niwetsika", en *Leyenda prehispánica*. Recuperado de <http://www.mitos-mexicanos.com/leyendas-mexicanas-prehispanicas/watakame-se-casa-con-las-niwetsika.html>, 30 de enero de 2016.
- INALI (2003). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígena*, México: Inali.
- INALI (2009). *Catálogo general de las Lenguas Indígenas Nacionales, Variantes lingüísticas con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México: Inali/SEP.
- INALI (2009). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012, PINALI*, México: Inali/SEP.

- ITUARTE LIMA, Claudia (2003). "Pueblos indígenas, medio ambiente y derecho" en *Derechos indígenas y medio ambiente a la luz del Derecho Internacional*, Tesis de Licenciatura. México: Universidad Iberoamericana, pp. 11-22.
- _____ (2003a). *Propiedad bio-cultural desde perspectivas de los pueblos: Cosmovisión y patrimonio bio-cultural*, Tesis de la licenciatura en derecho (Ituarte-Lima 2003) y de doctorado en antropología legal (UCL, Universidad de Londres).
- _____ (2004). "Conocimientos tradicionales de la biodiversidad y derechos de los pueblos indígenas", en *Memorias del Segundo encuentro internacional de derecho ambiental 2003*, Ciudad de México: SEMARNAT/INE/PNUMA, p. 351.
- _____ (2009 [2003]). *Cosmovisión y patrimonio bio-cultural*, en *Cosmovisión y recursos bio-culturales* tesis de la licenciatura en derecho (Ituarte-Lima 2003) y de doctorado en antropología legal (UCL, Universidad de Londres).
- _____ (2009a). Sistemas normativos y prácticas indígenas en el marco de la cosmovisión, s. l., s. e., s. p.
- ITURRIOZ LEZA, José Luis *et al.* (1995). *Reflexiones sobre la identidad étnica*, Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- ITURRIOZ LEZA, José Luis (ed.) (2004). *Lenguas y literaturas indígenas de Jalisco*, Guadalajara, Jalisco, México: SCEJ.
- ITURRIOZ, LEZA, José Luis; Juan CARRILLO, Héctor MONTOYA, Gabriel PACHECO SALVADOR, 'Aitsarika' Angélica ORTIZ, Ritakame RAMÍREZ (2007). *Wixarika' 'xatsikayari, Relatos huicholes*, México: Lenguas de México 11, CONACULTA/Dirección General de Culturas Populares.
- INI (1994). *Pueblos indígenas de México: Coras*, México: INI.
- ÍÑIGUEZ DEL TORO, Aurelio (s.f). *Crónicas del territorio mexicano, cuatro siglos de cambios territoriales de nuestro país con énfasis en Nayarit y Jalisco*, Tepic, Nayarit, México: Gobierno del Estado de Nayarit.
- JABLONSKA ZABOROWSKA, Aleksandra (2010). "La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales", en Saúl VELASCO CRUZ y Aleksandra JABLONSKA ZABOROWSKA (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México: Horizontes Educativos, Política Educativa, UPN-Ajusco.

- _____ (2015). “La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, un proyecto político, cultural y pedagógico”, en Patricia MEDINA MELGAREJO (coord.), *Pedagogías insumisas, Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas en América Latina*, México: Juan Pablos Editor, p. 238.
- JAKOBSON, Roman (s.f.). *Nuevos ensayos de Lingüística General*, Barcelona: Biblioteca breve, Editorial Seix Barral, S, A.
- JÁUREGUI, Jesús (1998). *Fiesta, literatura y magia en el Nayarit, Ensayos sobre coras, huicholes y mexicanos de Konrad Theodor Preuss*, México: INI/Centros francés de estudios mexicanos y centroamericanos.
- JÁUREGUI, Jesús; Johannes NEURATH (2003). *Flechadores de estrellas, nuevas aportaciones a la etnología de coras y huicholes*, México: INAH/Universidad de Guadalajara.
- JIMÉNEZ NARANJO, Yolanda (2009). *Cultura y escuela comunitaria*, México: SEP/CGEEB, pp. 165-238.
- JONES, Lindsay (ed.) (2005), *Enciclopedia of Religion*, vv. I y XIII, Second Edition, Farmington Hills, MI: Thompson Gale, Thomson, Corporation.
- KERBS, Raúl (2000). *El enfoque multimetodológico del mito en Paul Rocoœur: Una interpretación a partir de la fórmula “kantiasmo pos-hegeliano”*, Revista de Filosofía (Universidad Complutense de Madrid), 3a Época, vol. XIII (2000), N° 24, 99-138, La Plata: Universidad Adventista de la Plata-Argentina. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/>, 31 de enero de 2016.
- KINDL, Olivia; Johannes NEURATH (2003). “El arte wixárika, tradición y creatividad”, en JÁUREGUI y NEURATH (coord.), *Flechadores de estrellas, Nuevas aportaciones a la etnología de coras y huicholes*, México: INAH/UdeG, pp.413-453.
- KRAUSS, Michael E. (1992). “The world's languages in crisis”, *Language*, Volume 68, Number 1, Fairbanks: University of Alaska..
- _____ (2007). “Keynote-Mass Language Extinction and Documentation: The Race Against Time”, en Osahito MIYAOKA; Osamu SAKIYAMA; Michael E. KRAUSS, *The Vanishing Languages of the Pacific Rim*, Oxford: Oxford University Press, pp. 3–24
- LAVE, Jean (1991). *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- LAVOV, William (1974). “Sobre el mecanismo del cambio lingüístico”, en GARVIN y LASTRA, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM, p. 424.

- _____ (1974). "Ultracorrección de la clase media baja como factor del cambio lingüístico", en L. GARVIN y Yolanda LASTRA, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: Lecturas universitarias 20, UNAM/ Instituto de Investigaciones Antropológicas, p.451.
- LENKERSDORF, Carlos (2008). *Aprender a escuchar, Enseñanzas mayas-tojolabales*, Madrid y México: Plaza y Valdés Editores.
- LEÓN PORTILLA, Miguel (1985). *Literaturas Indígenas*, en Clásicos de la Literatura Mexicana, México: Promexa.
- LEÓN PORTILLA, Miguel; Librado SILVA GALEANA (1991). *Huehuetlatolli, Testimonios de la antigua palabra*, México: SEP/FCE, pp. 51 y 53.
- LÉVI STRAUSS, Claude (1987 [1974]). *Antropología Estructural*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (s. f.). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis, Última reforma publicada DOF 09-04-2012,
- LIFFMAN, Paul (2012). *La territorialidad Wixárika y el espacio nacional, Reivindicación indígena en el occidente de México*, México: Colegio de Michoacán/CIESAS.
- _____ (2014). "Un libro que contemplamos y nos contempla", en *Alebrijes, Monstruo de papel*, suplemento de la revista Artes de México, México: Septiembre-2014, p. 7.
- LINTON, Ralph (1945). "La estructura social y la participación cultural", en *Cultura y Personalidad*, México: FCE, p. 66.
- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo (1990). *Los Mito del Tlacuache*, México: UNM/Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- _____ (1998). *Hombre-Dios, Religión y Política en el mundo náhuatl*, México: UNAM.
- _____ (2001). "El núcleo duro, La cosmovisión y la tradición mesoamericana", en BRODA y BÁEZ (coord.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, México: CONACULTA/FCE, p. 49.
- _____ (2012). *El conejo de la cara de la luna*, México: Ediciones Era/INAH.
- _____ (2015), *Las razones del mito, La cosmovisión mesoamericana*, México: Ediciones Era.

- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo; Luis MILLONES (2008). *Dioses del norte, dioses del sur, Religiones y cosmovisión en Mesoamérica y los Andes*, México: Ediciones Era.
- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo; Luis MILLONES (2015). *Los Mitos y sus tiempos, Creencias y narraciones de Mesoamérica y los Andes*, México: Ediciones Era.
- LÓPEZ MANZANERO, Faustino Manuel (2010). *La imaginación en la crítica del fin de siglo, Aproximación a las ideas estéticas del modernismo*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ DE LA TORRE, Rafael, (2006). *El respeto a la naturaleza. Legado de los antepasados Wixarika, Entrevistas y recopilación*, México: Acento Editores.
- LÓPEZ FLORES, Clynton Roberto (2010). *Horizonte, tradición y temporalidad en la hermenéutica de Gadamer*, http://www.eleutheria.ufm.edu/Articulos/101221_Horizonte_y_Temporeidad_en_Gadamer_.htm, recuperado el 23 de mayo de 2014.
- LOVE, Hallie N.; Bonnie LARSON (1999). *Watakame's Journey, The story of the Great Flood and the New World*, Santa Fe, New México: Clear Light Publishers.
- LUKÁCS, György (2010). *Teoría de la novela, Un ensayo crítico sobre las formas de la gran literatura épica*, Buenos Aires: Colección Exhumaciones, Ediciones Godot.
- LUMHOLTZ, Carl (1904). *El México Desconocido: un registro de cinco años de exploración entre las tribus de la Sierra Madre Occidental, en la Tierra Caliente de Tepic y Jalisco, y entre los tarascos de Michoacán*. T. I, Nueva York: Charles Scribner's sons.
- _____ (1986 [1904]). *El arte simbólico y decorativo de los Huicholes*, México: Instituto Nacional Indigenista, Nueva York: Orden de los fiduciarios.
- LYONS, John (1984). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona: Editorial Teide.
- MAFFI, Luisa; Michael KRAUSS y Akira YAMAMOTO (2001). *The World Languages in Crisis: Questions, Challenges, and a Call for Action*. Documento presentado para su discusión con participantes en la 2ª Conferencia Internacional sobre Lenguas en Peligro del Pacífico, Kioto (Japón). 30 de noviembre – 2 de diciembre de 2001. Conference Handbook on Endangered Languages of the Pacific Rim, Osaka: Endangered Languages of the Pacific Rim Project, pp. 75-78.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1973). "Introducción: El método en etnografía", en: *Los argonautas del pacífico occidental*, Barcelona: Ediciones Península, pp. 19-42.

- MARCUS, George E.; Dick E. CUSHMAN (2003, [1982]). "Las etnografías como texto", en *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona: Gedisa Editorial, pp.171-214.
- MARCUS, George E.; Michael FISCHER (2000). "La etnografía y la antropología comprensiva", en *La Antropología como crítica cultural: un momento experimental en las ciencias humanas*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 41-79.
- MAALOUF, Amin (1998). *Identidades asesinas*, México: Alianza Editorial.
- MAESTRO, Jesús, G. (2010). *Formalismo ruso, en Introducción a la teoría de la literatura*, recuperado de: <http://peripoietikes.hypotheses.org/165>, 25 de marzo de 2016.
- MARDONES, José María (2005). "La racionalidad simbólica", en Blanca SOLARES; María del Carmen VALVERDE VALDÉS (eds.), *Sym-bolon, Ensayos sobre cultura, religión y arte*, México: UNAM/Cuadernos del Instituto de Investigaciones Filológicas, pp. 39-73.
- MARTIN, James Alfred Jr. (1987 y 2005). "Aesthetics: Philosophical Aesthetics", en Jones, Lindsay, *Enciclopedia de la Religión*, v. I, Farmington, Hills, MI: Thompson Gale, pp. 44-53.
- MEDINA CASTILLO, Brenda Ileana (2008). *Cantos de cuna del pueblo wixárika*, Tepic, Nayarit, México: CONACULTA/CECAN/PACMYC.
- MEDINA MELGAREJO, Patricia (coord.) (2009). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México: UPN/CoNaCyT/PyV.
- _____ (coord.) (2015). *Pedagogías insumisas Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México: Juan Pablos Editor.
- MEDINA MIRANDA, Héctor, M. (2012). *Relatos de los caminos ancestrales, Mitología wixárika del sur de Durango*, México: UASLP/SEP/Miguel Ángel Porrúa.
- MENDOZA, Leo Eduardo (ed.) (1995). *Sinaloa, Lengua de tierra. Crónica, ensayo, narrativa, poesía y teatro (1539-1992)*, México: CONACULTA.
- MAYER, Lois; Benjamín MALDONADO (coord.) (2007). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*, México: Ed. CEMIO, CSEIIO, Sec. de asuntos indígenas de Oaxaca.

- MEYER, Jean (1988). *Nayarit: magia en la sierra, riqueza en los valles, monografía estatal*, México: SEP.
- _____ (1990). *Nuevas mutaciones, el siglo XVIII, Colección de documentos para la historia de Nayarit II*, México: Universidad de Guadalajara/Centre d'étudies mexicaines et centraméricaines.
- _____ (1997). "Mesoamérica, una y múltiple", en *Breve historia de Nayarit*, México: FCE/Colegio de México, p. 26.
- MIGNOLO, Walter (2007). "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto", en Santiago CASTRO-GÓMEZ y Ramón GROSGOUEL (eds.) *El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p.25.
- MILLÁN DE BENAVIDES, Carmen (2002). "La literatura de nuevo al centro: Abrir el archivo", en Alberto G. FLÓREZ MALAGÓN; Carmen MILLÁN DE BENAVIDES (editores), *Desafíos de la transdisciplinariedad*, Bogotá: Pensar, Instituto de estudios sociales y culturales/Pontificia Universidad Javeriana.
- MIRANDA NAVARRETE, Gregorio (s. f.). *Nayarit: Geografía e historia, 3er. Grado*. México: Jamer Ediciones, pp. 108-109.
- MOCTEZUMA ZAMARRÓN, JOSÉ LUIS; JANE H. HILL, (2001). *Avances y balances de lenguas yutoaztecas*, México: Colección científica/INAH.
- MONTEMAYOR, Carlos (1996). *El cuento indígena de tradición oral: notas sobre sus fuentes y sus clasificaciones*, México: CIESAS Oaxaca-IOC.
- _____ (1999). *Arte y plegaria en las lenguas indígenas de México*, México: FCE.
- MORALES GARZA, Rosalinda (coord.) (2010). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena, Contextos, alianzas y redes*, México: SEP/DGEI.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (1991). "Pragmática", en *Curso Universitario de Lingüística General*, T. II, Madrid: Editorial Síntesis, pp. 329-404.
- MOSONYI, Esteban Emilio; Francisco A. RENGIFO (1983). "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe", en: RODRÍGUEZ, MASFERRER, VARGAS (coord.), *Educación, etnias y descolonización de América Latina*, México: III-Unesco.
- MUCHAVISÓY JAMIOY, José Narciso (1997). "Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad", en *Nómadas* (col) No. 7, Universidad Central Bogotá, Colombia. Septiembre, pp.64-72. Fecha de consulta: 6 de agosto de 2013.

Disponible en: <http://www.Redalyc.org/src/inicio/ArtPdf-Red.jsp?;Cve=105118909006>.

MURÍA, José María; Pedro LÓPEZ GONZÁLEZ (1990). *Nayarit: del séptimo cantón al estado libre y soberano*, TT. I y II, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara/Instituto de investigaciones Dr. José María Luis Mora.

NEGRÍN, J. (1975). *The Huichol Creation of the World. Yarn Tablas by Jose Benitez Sanchez and Tutukila Carrillo. The Huichol Creation of the World*, San Jose: E.B. Crocker Art Gallery, Sacramento California and San Jose Museum of Art.

_____ (2009). Biografía de José Benítez Sánchez, recuperado de <http://wixarika.mediapark.net/sp/documents/JBSBIO2009.pdf>, 24 de marzo de 2016.

NELSON, Ted (1993, [1981]). *Literary Machines*, Sausalito, CA: Mindful Press.

NEURATH, Johannes (2001). "Lluvia del desierto: el culto a los ancestros, los ritos agrícolas y la dinámica étnica de los huicholes *t+apuritarí*", en Johana Broda; Félix Báez-Jorge (coord.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, México: CONACULTA/FCE, pp.485-520.

NEURATH, Johannes (coord.) (2008). *Por los caminos del maíz, Mito y ritual en la periferia septentrional de Mesoamérica*, México: FCE-CONACULTA.

_____ (2009). *Reflexividad ritual y visiones múltiples en un cuadro de José Benítez Sánchez*, INDIANA 26 (2009), pp. 29-45.

_____ (2009a). "Ancestros que nacen", en *Arte Huichol, Artes de México*, N° 75, México, pp. 12-23.

_____ (2013). *La vida de las imágenes, Arte huichol*, México: Artes de México/ CONACULTA.

OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México, Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México*, s., l.: OCDE/ Resúmenes Ejecutivos.

OGBU, John U. (1982). "Cultural discontinuities and schooling", en *Anthropology and Education Quarterly*, 13, pp. 290-307.

_____ (1993 [1981]). *Etnografía escolar. Una aproximación múltiple*, en VELAZCO; GARCÍA CASTAÑO; DÍAZ DE RADA (eds.), *Lecturas de antropología para profesores*, Madrid: Editorial Trotta, pp. 145-174.

_____ (1994). "From cultural differences to differences in cultural frame of reference, en P. GREENFIELD y R. COCKING (coords.), *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale Michigan: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 365-391.

OIT (2003). Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, México: Cuadernos de Legislación Indígena, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

OLIVÉ, León (comp.) (1993). *Ética y diversidad cultural*, México: FCE.

_____ (s.f.). *Sociedades de conocimientos, interculturalismo y propiedad intelectual*, s.e., s., l., s. p., recuperados de Seminario Sociedad del conocimiento y diversidad cultural, del Diplomado en patrimonio biocultural y propiedad intelectual de los pueblos indígenas, 2014.

_____ (s. f.). "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica", en *Pluralismo epistemológico*, s. l., s., e., pp. 19-30, recuperado de <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/04olive.pdf>, 25 de marzo de 2016).

OLMOS, Gabriela (2012). *El sueño de los dioses y otros cuentos huicholes, Tablas de estambre de José Benítez Sánchez, mara'akame huichol*, México: Libros del Alba/Artes de México.

ONG, Walter J. (1987 [1982]). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México: FCE.

ONU (2006). *Observaciones finales emitidas por el Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, respecto al III Informe de México sobre Niñez, Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la convención*, México: ONU/Unicef/CRC.

_____ (2008). *Declaración de las naciones unidas sobre los derechos indígenas*, s. l.: ONU.

_____ (2011). *Protocolo de Nagoya: por un reparto justo y equitativo de los beneficios derivados de la biodiversidad, Convenio sobre la Diversidad Biológica Naciones Unidas*, Montreal: Secretaría del Convenio sobre La Diversidad Biológica, recuperado de <https://www.cbd.int/abs/doc/protocol/nagoya-protocol-es.pdf>, 25 de marzo de 2016.

_____ (2012). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, Examen de los informes*

presentados por los Estados partes de conformidad con el artículo 9 de la Convención, México: Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, ONU/CERD.

_____ (2015). *Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto consolidados de México*, México: Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, ONU/Unicef/CRC.

ORNELAS, Gloria Evangelina (2007). "La cosmovisión a través de narraciones míticas y procesos rituales en la escuela", en *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, pp. 85-106.

_____ (2015a). Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno, México, Colección mástextos núm. 34, UPN.

PACTO HAUXA MANAKA *para la Preservación y Desarrollo de la Cultura Wixarika* (2008). Tepic, Nayarit: Periódico Oficial, Órgano del Gobierno del Estado de Nayarit, Sábado 15 de Noviembre de 2008, Sección Novena, t. CLXXXIII, registrado como Artículo de Segunda Clase el 1° de diciembre de 1921, recuperado de <http://wixarika.mediapark.net/sp/documents/2.PactoHauxaManaka.pdf>, viernes, 25 de marzo de 2016.

PACHECO BRIBIESCA, Ricardo Claudio (2013). "Iniciación y entidades anímicas en narrativas de sueños Wixaritari (Huicholes)", en BARTOLOMÉ y BARABAS (coord.), *Los sueños y los días, Chamanismo y nahualismo en el México actual*, T. I, *Los pueblos del Noroeste*, México: Etnografías de los pueblos indígenas de México, INAH, pp. 227-228.

PACHECO SALVADOR, *fritemai* Gabriel; José Luis ITURRIOZ LEZA (2003). José Benítez y el arte huichol, La semilla del mundo, México: CONACULTA/Culturas Populares e Indígenas, pp. 9-56.

PARADISE LORING, Ruth (2006). *La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿Pasividad, o colaboración tácita?*, México: CINVESTAV SUR.

PATZI, Félix (1999). "Modernas formas de violencia simbólica", en *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, vol. 28, núm. 3, 1999, Lima: Organismo Internacional, pp. 335-559, recuperado de [http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28\(3\)/535.pdf](http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28(3)/535.pdf), 24 de marzo de 2016.

PAZ, Octavio (2006 [1956]). *El arco y la lira*, México: FCE.

PEÑA NAVARRO, Everardo (1967). *Estudio histórico del estado de Nayarit, T. I y II: De la conquista a la independencia*, Guadalajara, Jalisco, México: Gráfica.

- PÉREZ DANIEL, Rebeca (2012). "Entre voces: una metodología horizontal de autoría para el estudio de la comunicación entrecultural", en Sara CORONA BERKIN y Olaf KALTMEIER (coords), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- PÉREZ VERDIA, Luis (1951). *Historia Particular del Estado de Jalisco*, T. I, Guadalajara, Jalisco, México: Gráfica.
- PERRENOUD, Phillipe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona: Graó (trad. en español de Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF, 2001).
- PIAGET, Jean (1961). *Formación del símbolo en el niño*, México: FCE, p. 222.
- _____ (1967). *Psicología, lógica y comunicación*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____ (1994). *Seis ensayos de Psicología*, Barcelona: Ediciones Corregidor, p. 11.
- PIERCE, Charles Sanders (1986). *La ciencia semiótica*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, p. 57.
- PIÑA CHAN, Román (1960). *Mesoamérica, ensayo histórico cultural*, México: INAH/SEP.
- PODESTA, Rossana (2007). "El paradigma de las representaciones sociales. Historia, disciplinas implicadas y concepciones teóricas", en *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Susana Podesta*, Puebla, México: SIRI/SEP/CGIB.
- POVEDA, David, (2001). *La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela, The education of ethnic minorities from the home-school continuity-discontinuity framework*. *Gazeta de Antropología*, 2001, 17, artículo 31. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla - La Mancha. Cuenca. España. en: http://www.ugr.es/~pwlac/G17_31David_Poveda.html, domingo, 20 de marzo de 2016.
- PREUSS, Konrad Theodor (1968). *Mitos y cuentos nahuas de la sierra madre occidental*, México: INI.
- _____ (1998). "Paralelos entre los antiguos mexicanos y los actuales indígenas huicholes", en Jesús JÁUREGUI y Johannes NEURATH (comp.), *Fiesta, literatura y magia en el Nayarit, Ensayos sobre coras, huicholes y*

mexicaneros de Konrad Theodor Preuss, México: INI/Centro francés de estudios mexicanos y mesoamericanos.

_____ (2008). "La influencia de la naturaleza sobre la religión en México y los Estados Unidos", en Johannes NEURATH (coord.), *Por los caminos del maíz, Mito y ritual en la periferia septentrional de Mesoamérica*, México: Biblioteca Mexicana, FCE/CONACULTA.

PROPP, V. (1999 [1970]). "Las transformaciones de los cuentos fantásticos", en Roman JAKOBSON *et al.*, Tzvetan Todorov (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, México: Siglo XXI Editores, pp.177-198.

QUEZADA, Sergio (1997). *Historia de los pueblos indígenas de México: Los pies de la república, Los indios peninsulares (1550-1750)*, México: CIESAS-INI.

QUIJANO, Anibal (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social", en Santiago CASTRO-GÓMEZ; Ramón GROSGOUEL (eds.), *El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

_____ (2014). *Cuestiones y horizontes, Antología esencial de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*, Buenos Aires: CLACSO.

RAE (2016). Diccionario de la lengua española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Edición del Tricentenario, en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.

RAJSBAUM, Ari; Martha FLORES; Yuri ESCALANTE; Neyra ALVARADO (1994). *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México, región occidental*, México: Instituto nacional indigenista/SEDESOL.

RAMÍREZ CASTAÑEDA, Elisa (2006). *La educación Indígena en México*, México: UNAM.

_____ (2013). *He llegado al centro de la tierra, Poesía de los Indios de los Estados Unidos y Canadá*, México: CONACULTA/Cien del mundo.

_____ (2014). *Mitos*, México: Pluralia.

_____ (2014). *Cuentos de animales, tramposos, flojos, compadres y otros pícaros*, México: Pluralia.

_____ (2014). *Héroes fundadores, reyes subterráneos y seres extraordinarios*, México: Pluralia.

- _____ (2014). *Juan Oso, Blanca Flor y otros Cuentos Maravillosos de Ultramar*, México: Pluralia.
- RAMÍREZ DE LA CRUZ, Xitákame (Julio), (2003), *Wixárika xaweri yeikiyari, Un estudio de la canción huichola*, Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- RICCI BITTI, Pio E.; Santa CORTESI (1989). *Comportamiento no verbal y comunicación*, Barcelona: Colección Punto y Línea, Editorial Gustavo Gili.
- RICCI BITTI Pio E.; Zani BRUNA (1990). *La comunicación como proceso social*, México: Colección Los Noventa, CONACULTA/Grijalbo.
- SAVATER, Fernando (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- SCHELER, Max (2004). *El Puesto del Hombre en el Cosmos*, Buenos Aires: Biblioteca de Obras Maestras del pensamiento, Losada.
- RICOEUR, Paul (2001 [1986]). "De la hermenéutica de los textos a la hermenéutica de la acción", en *Del texto a la acción, Ensayos de hermenéutica II*, México: FCE, pp. 125-140.
- ROGOFF, Bárbara (1993). "Similitudes culturales y variaciones en la participación guiada", en *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós, pp. 149-176.
- _____ (1993). "Explicaciones del desarrollo cognitivo a través de la interacción social: Vygotsky y Piaget.", en *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, pp: 180-194.
- _____ (1993). "Pensamiento compartido y participación guiada: Conclusiones y especulaciones", en *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, pp: 241-266.
- _____ (2012). *Learning without lessons: opportunities to expand knowledge*, en *Infancia y aprendizaje*. vol. 35, no. 2. Madrid: Journal for the Study of Education and Development.
- ROGOFF, Bárbara; J. WERTSCH; P. DEL RÍO (s.f). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje." Recuperado de: http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=en&q=apropiaci%C3%B3n+participativa&btnG=&as_sdt=1%2C5&as_sdt=1%2C5&as_sdt=1%2C5 (jueves, 28 de noviembre de 2013).
- ROCKWELL, Elsie (1987). "Sobre el trabajo de campo etnográfico", en: *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México: Departamento de investigaciones educativas CINVESTAV, IPN, pp. 7-17.

- _____ (1991). “Una apropiación crítica de la etnografía”, en *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*, México: Perspectivas, vol. XXI, n° 2, pp. 171-181.
- _____ (2001). “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”, en *Cuadernos de antropología social*, N° 13, pp. 53-64, 2001, México: FFyL-UBA.
- _____ (2011). “Reflexiones sobre el trabajo etnográfico”, en *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires: Paidós, pp. 41-99.
- SANTOS, Saúl y Carrillo de la Cruz, Tutupika (2012). “*Teukarita*: designación de nombres de persona entre los wixaritari y sus significados”, en CONTI, GUERRERO y SANTOS GARCÍA (eds.), *Aproximaciones a la Documentación Lingüística del Huichol*, México/Jaén: Universidad de Jaén, Universidad Autónoma de Querétaro, UNAM, p. 250.
- SAPIR, Edward (1953 [1921]). “Definición del lenguaje”, en *El lenguaje*, México: FCE.
- _____ (1968). *Selected writings of Edward Sapir in Language, Cultura & Personality*, edited by David, G. Mandelbaum, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- SAUER, Carl (1998). *Aztlán*, México: Siglo XXI, pp. 13-31.
- SAUSSURE, Ferdinand (2006). *Curso de Lingüística General*, México: Fontanara.
- SCHAEFER, S. B.; P. T. FURST (eds.) (1996). *People of the Peyote, Huichol Indian History, Religion, and Survival*, Albuquerque, Nuevo México: The University of New Mexico Press p. 43- 49.
- SCHÖN, Donald (1992). *La Formación De Profesionales Reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- _____ (1998 [1983]). *El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires: Temas de Educación 47, Paidós.
- SÉJOURNÉ, Laurette (2004). *Cosmogonía de Mesoamérica*, México: Siglo XXI Editores/CONACULTA/INAH.
- SELER, Edward (1998). “Los huicholes del estado de Jalisco”, en JÁUREGUI y NEURATH (comp.), *Fiesta, Literatura y Magia en el Nayarit*, México: INI/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, p. 73-76.
- SEMARNAT, SEP, INALI (2012). *Riqueza lingüística y biológica de México, Cuadernos de divulgación ambiental*, México: Semarnat, SEP, Inali.

- SEP y CGEIB, CDI (2004). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, México: SEP/Cgeib/CDI.
- SEP (2011). *Acuerdo Número 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, México: SEP/Gobierno Federal.
- _____ (2011). *Plan de estudios 2011, Educación Básica*, México: SEP/Gobierno Federal.
- _____ (2011). *La diversidad cultural (Marco Conceptual)*, México: Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural de México, SEO/Cgeib.
- _____ (2011). *Lengua Indígena, Parámetros Curriculares, Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas, Educación Básica Primaria Indígena*, México: SEP/SEB/Dgei.
- SOUSTELLE, Jacques (1956). *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*, México: FCE, pp. 167-202.
- STRUCK, Peter T. (2005). "Symbol and Symbolism", en Lindsay JONES (ed.), *Encyclopedia of Religion*, v. XIII; pp. 8906-8915.
- TELLO, Fray Antonio (1997). *Crónica miscelánea de la santa Provincia de Xalisco*, México: Editorial Porrúa,
- TODOROV, Tzvetan (1974 [1972]). "Texto", en Oswald DUCROT; Tzvetan TODOROV, *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México: Siglo XXI Editores, pp. 337- 342.
- THOMPSON, John, B. (2002 [1993]). "El concepto de Cultura", en *Ideología y Cultura Moderna, Teoría Crítica Social de la comunicación de masas*, México: UAM-Xochimilco, pp. 183-240.
- TOVAR, Marcela (2011). *Cosmovisión, territorio y conocimiento*, México: Cuadernos COLAM, Agosto, 2011.
- UNAM (1976). *Tratado curioso y documento de las grandezas de la Nueva España*, t. I: CXXII, CXXIII, CXXIV, México: UNAM.
- UNESCO (2002-2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*, París: Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la Unesco, Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la Unesco "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro".
- _____ (s. f.). *Directrices de la Unesco sobre la Educación Intercultural*, París: Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación, Unesco.

- UNICEF (1989-1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*, recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf, viernes, 25 de marzo de 2016.
- VALDEZ AGUILAR, Rafael (2006). *Labor franciscana en el Sinaloa del siglo XVI*, Culiacán de Rosales, Sinaloa: DIFOCUR.
- VALENCIA, Enrique (2012). *La conquista del Gran Nayar, Retórica, fábula y alegoría en la construcción de la alteridad, siglos XVII y XVIII*, México: UAM-Iztapalapa/Juan Pablo Editor.
- VAN DIJK, Teun A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI Editores.
- VARIOS (1960). *Diccionario Abreviado Latino-Español, Español-Latino*, Barcelona: Ediciones Spes.
- VASCO, Luis Guillermo (2007). *Así es mi método en etnografía*, Tabula Rasa, Bogotá Colombia, No.6: 19, enero-junio 2007.
- VÁZQUEZ, Juan Adolfo (1999). *Literaturas indígenas de América, introducción a su estudio*, Barcelona: Azul Editorial.
- VERA LUGO, Juan Pablo; Jefferson JARAMILLO MARÍN (2007). *Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- VICARIOLI, Giuliana (s. f.). *Psicogénesis y Sociogénesis*, recuperado de <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20XXIV/No.59/Psicogenesis%20y%20Sociogenesis.pdf>, 5 de marzo de 2016).
- VILLORO, Luis (1982). *Crear, saber, conocer*, México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1997). *El poder y el Valor, Fundamentos de una ética política*, México: FCE/El Colegio Nacional.
- VYGOTSKY, Lev (1931). "Génesis de las funciones psíquicas superiores", en *Obras escogidas*, V. III, Moscú: Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, pp. 130-131.
- _____ (1931). "Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores", *Obras Escogidas*, t. III, Moscú: Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, pp. 94-117.

- WEIGAND, Phil C. (1992). *Ensayos sobre El Gran Nayar, entre huicholes y tepehuanos*, México: INI/Colegio de Michoacán A.C./Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos de la Embajada de Francia en México.
- WELLEK, René; Austin WARREN (1985). *Teoría Literaria*, Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos.
- WOOLFOLK, Anita (2006). *Psicología Educativa*, México: Pearson Educación, Addison Wesley, pp. 125, 159, 371, 371-372.
- ZAMUDIO, Teodora (2005). *Convenio sobre la Diversidad Biológica en América Latina, Notas desde una cosmovisión económico-jurídica*, Pro-Diversitas Editorial Digital, recuperado de <http://biotech.bioetica.org/new/zamudio2.htm>, 14 de abril de 2016.
- ZEMELMAN, Hugo (1992). *Los Horizontes de la razón*, TT. I y II, México: Anthropos/Colegio de México.
- ZINGG, Robert M. (1982). "Los dioses de la temporada seca", en *Los Huicholes, una tribu de artistas*, T. I, México: INI, p. 485.

Hemerografía

Artes de México, Misiones Jesuitas, N° 65, junio del 2003, México.

Artes de México, Arte Huichol, N° 75, julio del 2005, México.

Artes de México, Rituales del Maíz, N° 78, abril del 2006, México.

Artes de México, Arte antiguo Cora y Huichol, N° 85, agosto del 2007, México.

Filmografía

ÁLVAREZ, José (2009). Flores del desierto, FOPROCINE, México.

ECHVERRÍA, Esteban (2014). *Motoapohua*: Eco de la montaña, México.

KLEIMANN, Carlos (1980). *Jicuri Neirra*, CDI, México.

OLIVARES, Roberto (2009). *Tatusti Maxakuaxi*, Experiencias ejemplares en Educación Indígena, Ojo de agua comunicación, Oaxaca, México.

SEP/CDI (2006). Por poder curar (cora o nayeri de Nayarit). Pueblos de México, V. VIII, ILCE/CONAPRED, México,

SEP/CDI (2006). Pueblos de México, vol. II, ILCE/CONAPRED, México, El puente sobre el río Chapalagana (huichol o wirrírka de Jalisco), Pueblos de México, V. VIII, ILCE/CONAPRED, México.

URRUTIA, Juan Francisco (1982). *Mara'akame*, CDI, México.

VILCHEZ, Hernán (2014). *Huicholes, Los últimos guardianes del peyote*, Argentina-México, 2014.

Discografía

CASTRO SIMENTAL, José María (2009). Our father God *Tamatú Kurujutsé*, Cora sacred music, Danzas, cantos y plegarias de la región Cora, UAN/CONACULTA/PACMYC, México.

_____ (s. f.). Our mother God *Tatei Nakawe*, Huichol sacred music, Danzas, cantos y plegarias de la región Huichol. UAN, México.

FAUBERT, E.; J. G. GURROLA; P. MORIN (comp.), (s.f.). Ushama [*Uxama*], Medicine song from the Sierra Madre, Cantos ceremoniales de la sierra madre, Wakan Foundation, Woodacre, California.

JÁUREGUI, Jesús (2016). Un siglo de registros musicales entre coras y huicholes. Testimonio Musical de México, N° 64, coord. Benjamín Muratalla, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

LÓPEZ DE LA CRUZ, Hilario (s. f.). Música Huichola, CDI, México.