



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

(UNIDAD AJUSCO 092; CDMX.)

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

PLAN 2011

CAMPO: COMUNITARIO

**“Identidad Cultural: Una experiencia con niños migrantes Indígenas
en el Pedregal de Santo Domingo Coyoacán, CDMX.”**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

P R E S E N T A:

BERENICE MORGADO BUENA

GENERACIÓN: 2013 – 2017

ASESOR: Dr. ROBERTO ISIDRO PULIDO OCHOA

Ciudad de México

noviembre 2020

*Si olvido mi lengua materna
Y los cantos que entona mi pueblo,
De qué me sirven mis ojos y oídos,
Para que quiero mi boca.
Si olvido el olor de mi tierra
Y no la sirvo como debo,
Para que quiero mis manos,
Qué hago en este mundo. (...)*

Poema de Alilet Nemtushki, miembro de la minoría China Evenki

DEDICATORIA

Por los segundos, minutos, horas, días, semanas, meses e incluso años.

Familia; con amor les dedico el tiempo, desvelos, sueños, hambre, sacrificios que llevo para concluir este trabajo, ahora sé que cada sacrificio ha valido la pena y este logro además de ser mío es de ustedes y por ustedes.

Este trabajo es dedicado a mis hijos Anayanzin Estrella Morales Morgado, Jorge Miguel Morales Morgado y a mi esposo Miguel Ángel Morales García por ser mi razón de siempre continuar hacia adelante y seguirme preparado para ustedes mis amores.

AGRADECIMIENTOS

Hoy me encuentro en la etapa de mi vida en la que me siento muy contenta con mis padres Gabriel Morgado y Francisca Buena y con orgullo quiero expresarles que valió la pena su apoyo incondicional, sus sacrificios sus desvelos, sus consejos, todo el trabajo y dedicación que me dieron, les aseguro que ha dado buen fruto todas sus atenciones. Siempre estaré plenamente agradecida con ustedes porque al regalarme la vida me han mostrado que no es fácil, por ser mi motivo para cumplir una meta más, les agradezco infinitamente porque me dieron la herencia más grande de mi vida que es la educación y este trabajo es de ustedes y se los dedico con mucho amor. A mis dos hermosos hijos Estrella y Miguel les agradezco con el alma por su alegría, animo, felicidad, sonrisas y por ser la razón de culminar este trabajo porque bien es cierto que un padre da lo mejor para sus hijos y este trabajo es una parte que les brindo lo mejor de mí. Así mismo agradezco con todo mi amor a mi esposo Miguel Ángel Morales por ser mi apoyo incondicional, mi motivo, por acompañarme en este camino y por el ánimo de lograr este trabajo.

Mis más Agradecimientos al Director de mi trabajo de tesis al Doctor Roberto Pulido Ochoa por apoyarme, guiarme en este trabajo, por su paciencia y sus conocimientos compartidos durante este trayecto.

Gracias a los lectores de este trabajo, María del Pilar Miguez Fernández, Gerardo Ortiz Moncada, Graciela Herrera Labra, por sus atenciones, su tiempo, su espacio, su dedicación, por sus conocimientos, sus consejos que fortalecieron a este trabajo.

ÍNDICE

Introducción	6
CAPÍTULO I. SOY BERENICE Y ÉSTA ES MI HISTORIA DE VIDA	9
1.1 Autobiografía y la experiencia de ser migrante	10
1.2 Prácticas comunitarias como construcción de mi identidad Hñähñu	22
1.3 La cultura Hñähñu en mi formación educativa	40
1.3.1 Caminito a la escuela “Angélica Castro de la Fuente”	41
1.3.2 Mi maestra Hñähñu en la escuela bilingüe “Guadalupe Victoria”	42
1.3.3 Nadie quiere trabajar con los Hñähñus (COBAEH)	44
1.3.4 Otra mirada en UPN e intervención de la SEDEREC para esta investigación.	45
CAPÍTULO II. ENTRE VOCES: LA ASPIRACIÓN AL TALLER SOBRE IDENTIDAD CULTURAL PARA NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES	50
2.1 Caracterización de la comunidad migrante en el Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán	51
2.1.1 La importancia de la vinculación cultural en los procesos educativos del taller para la población indígena	54
2.2 El enfoque intercultural en el taller sobre identidad cultural	57
2.3 Propuesta de ejes temáticos y sus propósitos	59
2.4 ¿Qué es la didáctica y cómo voy a emplearla?	63
2.4.1 Diálogo de saberes comunitarios: entre voces	67

CAPÍTULO III. ENSEÑANDO Y APRENDIENDO CONTENIDOS	71
3.1 Primer momento: Conociéndonos conjuntamente con la participación de niños, padres de familia y asesora educativa	78
3.1.1 Hilando nuestra identidad cultural	78
3.1.2 ¿Por qué se está perdiendo mi cultura?	80
3.1.3 Acuerdo grupal	85
3.1.4 Nuestra asistencia	86
3.1.5 Nace la libreta viajera	87
3.2 Segundo momento: Trabajando lo que nos gusta	88
3.2.1 ¿Qué temas nos gustaría trabajar?	88
3.3 Tercer momento: Evaluación y autoevaluación en el taller	104
3.3.1 Periódico mural como evaluación colectiva de niños, padres y asesora	104
3.3.2 Las demandas indígenas respecto de sus sistemas de conocimiento y acuerdos nacionales e internacionales que los respaldan	117
Reflexiones finales	123
Referencias	125

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación en México ha sido un proceso de imposición y dominación del Estado hacia las comunidades indígenas, con el fin de homogenizar y unificar la “Nación”, mediante la castellanización. Durante la época de la invasión española, la iglesia fue motor de la evangelización y castellanización al integrarse y expandirse, antes y actualmente, dentro de diferentes culturas aborígenes dentro de la República Mexicana, provocando la hibridación de las culturas originarias de México.

Para atender esta situación se han creado instituciones gubernamentales encargadas del desarrollo de proyectos educativos y culturales que vitalicen y fortalezcan las culturas de las diversas poblaciones. En el desarrollo de la presente investigación intervino de manera importante la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (SEDEREC), quien permitió la aplicación del programa: “Permanencia escolar para niños y niñas de comunidades indígenas”, mediante talleres para el fortalecimiento de la identidad cultural en niños de 3 a 18 años, quienes son migrantes de diversas poblaciones indígenas de diferentes estados de la República Mexicana y que actualmente radican en la Ciudad de México. Los talleres antes mencionados tuvieron una duración de dos meses, de enero a febrero de 2018, en diversas colonias de la Ciudad de México, donde se localiza población migrante.

Este proyecto me permitió participar, como asesora indígena, en la atención de niños y niñas dentro de la colonia Pedregal de Santo Domingo, en la alcaldía de Coyoacán. El objetivo de los talleres fue fortalecer la identidad cultural para el reconocimiento y valor de ésta con una duración de dos meses (enero- febrero). Para impartir los talleres me apoyé en la tradición oral y la lectoescritura, abordando temas relacionados con los conocimientos comunitarios, además de aplicar algunas estrategias didácticas propuestas por diversos autores. Falta poner dos ejemplos

Es importante mencionar que inicio con un trabajo de narrativa autobiográfica porque la historia de los pueblos indígenas en México ha sido de exclusión histórica y no se ha escuchado las voces y saberes de los pueblos, es decir se no ha invisibilizado, así que todo lo que he documentado en los tres capítulos siguientes parten desde una perspectiva que intenta darnos voz en este trabajo colaborativo ya que las actividades del taller y los propósitos han sido pensados desde una indígena para otras y otros compañeros de este viaje pedagógico.

Esta tesis se encuentra estructurada por tres capítulos. El capítulo I lleva por nombre: “Soy Berenice y ésta es mi historia de vida”. En él plasmé parte de las cuestiones culturales de mi vida, de mi experiencia y las vivencias de mis padres al ser migrantes. Incluyo el reconocimiento y admiración que siento hacia mi cultura Hñähñu, y al mismo tiempo la desvalorización que tuve hacia ella durante mi formación educativa, situación que me abrió la puerta y me motivó a trabajar con los niños migrantes indígenas de Pedregal de Santo Domingo, y ser la portavoz de su palabra, conocimientos y experiencias, que he volcado en este trabajo.

En el capítulo II: “Entre voces: La aspiración al taller sobre identidad cultural para niños indígenas migrantes”, presento el taller impartido sobre identidad cultural para niños indígenas migrantes, donde abordo las aspiraciones, las voces, diálogos, saberes y conocimientos compartidos por los niños y padres de familia, que me permitieron mostrar el valor y reconocimiento que ellos mismos tienen de su identidad cultural desde la diversidad de sitios diferentes de donde provienen. También explico la importancia de la vinculación de la cultura en los procesos educativos, el enfoque intercultural, los ejes temáticos y estrategias didácticas para el desarrollo del taller.

Para cerrar este trabajo presento el capítulo III: “Enseñando y aprendiendo contenidos”, donde sustentó que desde mi cultura Hñähñu, la alegría y ánimo del corazón y del alma influyen en gran medida dentro de todo lo que realizamos, enseñamos y aprendemos, cosmovisión que coincide con las diversas culturas de las que provienen los niños participantes en el taller. El capítulo está dividido en tres momentos:

Primer momento: “Conociéndonos conjuntamente con la participación de niños, padres de familia y asesora educativa”. Sesión que pretendió la interacción y presentación de los participantes en el taller, los aprendizajes esperados a manera de reflexión, la realización del acuerdo grupal para mantener una relación armónica entre compañeros, la importancia de la asistencia a los talleres como resultado de cada sesión y el desarrollo de la libreta viajera de los niños y mi diario de campo, para encapsular las experiencias de cada sesión y tema abordado.

Segundo momento: “Trabajando lo que nos gusta”. En este apartado, por principio, se reflexiona sobre quiénes somos y de qué cultura provenimos, para reconocer nuestras

raíces culturales. Posteriormente, los niños propusieron los temas que les interesaba trabajar en relación a su cultura.

Tercer momento: “Evaluación y autoevaluación en el taller”. Incluye la forma de evaluación y autoevaluación colectiva e individualmente. La primera de ellas mediante la realización de un periódico mural sobre epistemologías indígenas, y la autoevaluación desarrollada a partir del conocimiento que poseen sobre su identidad cultural y los acuerdos nacionales e internacionales que respaldan y protegen los Derechos de los pueblos indígenas.

El objetivo en general podemos afirmar que tuvo como base la experiencia de trabajar con niños migrantes indígenas en la Ciudad de México a partir de un diálogo de saberes y conocimientos, y que a través de talleres interactivos se desplegaron pensamientos y conocimientos que compartimos en un trabajo colaborativo se pudo documentar esta experiencia.

CAPÍTULO I. SOY BERENICE Y ÉSTA ES MI HISTORIA DE VIDA

Para el presente capítulo es importante narrar mi autobiografía, exponer parte de mi vida, en especial mi identidad cultural como integrante de una familia Hñähñu, en la comunidad y en el marco educativo. “Una autobiografía es ante todo el relato de una vida; como toda obra narrativa es selectiva y, en tanto tal, inevitablemente sesgada” (Ricoeur, 1995, p. 13).

Sin embargo, esta narrativa autobiográfica permite dar cuenta desde una mirada particular de una indígena que se ha acercado a otros indígenas que viven la Ciudad México y que desde mi cosmovisión he elaborado una propuesta de trabajo con el objetivo de abonar en la construcción de nuestras identidades, es decir, al darnos voz estamos reivindicando nuestro papel en esta sociedad excluyente.

De ahí que una pedagogía de la memoria como posibilidad nos permite dar cuenta a través de las narrativas de estas realidades, identificar procesos que admitan abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro, reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configure ya no desde un dolor impotente, sino uno proyectivo hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia, que como *el deseo a la memoria* se fundamente en una consideración humana y temporalizada del sujeto constructor de significados con otros, pueda facilitar los espacios para expresar las configuraciones de las identidades en devenir, devenir humano y justo como memoria cultural y memoria comunicativa (Herrera, 2012, p. 137).

En mi autobiografía hago mención de la experiencia que vivieron mis padres al ser migrantes a los Estados Unidos y la mía propia al trasladarme a residir en la Ciudad de México para estudiar la universidad. El tema de la migración es el punto clave desde el que construí este trabajo en la Ciudad de México con los niños migrantes que radican en Santo Domingo de Pedregal, Alcaldía de Coyoacán ya que compartimos la experiencia de ser migrantes y vivir en la Ciudad de México dejando nuestras raíces por diferentes situaciones.

Escribir mi autobiografía ha resultado una experiencia significativa, ya que me ha permitido compartir mi identidad cultural enriquecida por los 25 años de vida que tengo, y al mismo tiempo me ha devuelto a la memoria las problemáticas o situaciones que se me han presentado y que de alguna forma me han llevado a no valorar de forma adecuada mi identidad como Hñähñu.

Estas páginas que ahora escribo abrieron puntos sensibles de mi identidad y de mis raíces culturales, son recuerdos de los sabios que han aportado mucho a mis conocimientos y que actualmente defiendo porque me hacen sentir orgullosa del lugar de donde vengo.

1.1 Autobiografía y la experiencia de ser migrante

Berenice Morgado Buena tengo por nombre, mi primer *Ngu*¹ fue el vientre de mi madre *Nanä*,² Francisca Buena Pérez, que estuvo acompañada del cuidado de mi padre *Dada*³ Gabriel Morgado Jacinto, quienes me trajeron a la vida el 30 de octubre de 1995 en Ixmiquilpan, Estado de Hidalgo. Mis padres son originarios del pueblo Hñähñu⁴ Boxo,⁵ que ha sido el hogar donde he vivido desde que nací. Tengo un hermano Gabriel Morgado Buena y una hermana Leticia Morgado Buena, yo soy la hermana mayor, y con ellos compartí una infancia muy bonita en la comunidad de Boxo.

La admiración que tengo hacia mis padres por dedicarnos su vida entera, para que nada nos faltara a mis hermanos y a mí es el ejemplo que ahora me motiva a luchar por la familia que he formado con mi esposo Miguel Ángel Morales García, quien es originario de Nuevo Francisco León, Estado de Chiapas, donde actualmente vivimos.

Somos dichosos de tener dos hijos maravillosos, nuestra hija *tixu*,⁶ Estrella Morgado, quien nació el 30 de diciembre del 2013 y nuestro hijo *bats'i*,⁷ Jorge Miguel Morales, nacido el 21 de mayo del 2019.

Yo soy la hermana mayor *ra danga ku*,⁸ y esa situación ha representado un reto muy grande, pues he tenido que esforzarme y dar lo mejor de mí en cada trabajo que he realizado. Cuando estaba en el hogar de mis padres apoyaba a mi *Nanä* en los quehaceres del hogar: limpiar la casa, cocinar, echar tortillas, cuidar a mis hermanos, ir por la leña y a la milpa en

¹ *Ngu* en la lengua Hñähñu significa “hogar” o “casa”.

² *Nanä*, en la misma lengua, es una de las palabras más significativas: “madre”, “quien da vida”.

³ *Dada*, “Dios” o “padre”.

⁴ Hñähñu es el nombre de nuestra lengua que tiene por significado *Hñä* “hablar” y *Xiñu* “nariz”, que en conjunto significa “hablar con el sonido de la nariz”.

⁵ Boxo es el nombre que la comunidad recibe en la lengua Hñähñu. Significa *Bo* “negro” y *Xo* “lana”, en conjunto “lana negra”, pues en la comunidad hay muchos borregos, en especial de color negro.

⁶ *Tixu* es la “primogénita hija” en Hñähñu.

⁷ *Bats'i* es la denominación de un hijo.

⁸ *Ra danga ku* es ser la hermana mayor, quien tiene la obligación de cuidar a los hermanos menores, dando el mejor ejemplo posible en todos los ámbitos, como signo de valor y respeto.

tiempo de siembras, además de cumplir con las tareas de la escuela para obtener buenas calificaciones, ser responsable, comprometida, competitiva, trabajadora y luchadora; todas esas cualidades las fui desarrollando con el apoyo de mis padres quienes me ponían como ejemplo a mis hermanos menores *ma tuk'a ku*.⁹

La confianza que mis padres me otorgaron fue esencial para fungir correctamente con mi papel de *ra danga ku* y motivar de igual forma a mis hermanos para que realizaran de mejor manera sus actividades en casa, en la comunidad y en la universidad que actualmente cursan, ya que como dicen mis padres: “El estudio es la mejor herencia con la que nos pueden apoyar”.

Cuando mis padres me trajeron a la vida ellos eran muy jóvenes, él contaba con 18 años de edad y mi madre con sólo 16. Como no tenían una casa propia se vieron en la necesidad de estar un tiempo en la casa de mis abuelos *ma xita*,¹⁰ Ignacia Jacinto Cerritos y Marcial Morgado Piñón, donde viví mis primeros 5 años.

Quince días después de mi nacimiento, mis padres buscaron un lugar especial para depositar mi ombligo en la tierra y así tener lazos de arraigo con ella. La siembra del ombligo es la acción más sagrada para mí y mi familia, porque incide sobre el bienestar y la formación colectiva de la persona. Además, es una costumbre generacional que se formaliza en un lugar especial y con sentido.

El ritual sagrado de la siembra de mi ombligo lo realizó mi madre en compañía de mi padre esperando que esta práctica, que tiene un significado fundamental para ellos y sobre todo para mí, me arraigara a mi familia, a Boxo, a *Nänä jai* y a la vida. A continuación, describiré el ritual con sus características especiales:

Lugar. Es muy importante elegir el espacio adecuado. Mis padres escogieron un maguey pulquero para sembrar mi ombligo esperando que yo creciera frondosa como el maguey. El espacio donde mis padres sembraron mi ombligo fue muy especial para mí, por ello lo cuidó para que nadie lo raspe o quiera quitarlo. Cuando visito este lugar me siento muy tranquila y a él acudo cuando tengo necesidad de expresar mis alegrías o tristezas. El comunicarme y conversar con el maguey me hace sentir apoyada, pues sé que él me escucha.

⁹ *Tuk'a ku* se llama a los “hermanos menores”.

¹⁰ *Ma xita* es el pilar de la familia, “mis abuelos paternos”. *Xita* es “abuelo” y *mazita* “abuela”.

Horario. La siembra se realiza en las primeras horas del día, por lo regular entre 6 y 9 de la mañana, ya que el amanecer representa el principio de la vida. Nosotros creemos que la vida es cíclica; es decir, que regresamos de donde llegamos.

Interacción. Mis padres dialogaron con el lugar donde sembraron mi ombligo y le encargaron que cuidara de mí para que nadie me hiciera daño, y de igual forma, para que yo no dañara a nadie. También pidieron que velara por que yo fuera una persona de bien para la familia y la comunidad; es decir, que siempre estuviera bien en mi alma, en mi espíritu y tuviera alegría en el corazón y viviera en armonía con los demás.

Mi interacción con el maguey ha sido respetuosa y armoniosa, porque sé que ha crecido desde que yo nací y que en él se reflejan mis virtudes y también mis debilidades. En cada una de sus ramas he visto mis años, mis logros, y me siento muy contenta por ello.

Finalidad. La finalidad de la siembra del maguey se relaciona con el arraigo a mi familia, para convivir de buena manera y agradecer siempre a mis padres por haberme compartido la vida. Para fortalecer la identidad Hñähñu debo estar identificada con la comunidad, conectada con la *Näna jai*, sentirme arraigada con la población de Boxo de la cual formo parte. Este arraigo me ha llevado a vivir ahí siempre con mi familia, en mi tierra, en mi comunidad.

Mi relación con el maguey ha sido de muchas formas. Cuando un maguey llega a la edad de quince o diecisiete años es el momento en que da aguamiel; es decir, está listo para producir. Mi caso fue similar, pues a los 17 años fui madre. Mi maguey aún no ha producido aguamiel porque no he querido que le raspen el corazón y con el tiempo se vaya secando. A mí me gustaría verlo más tiempo con vida.

Barabas (2008), especialista en las cosmovisiones de las culturas indígenas comenta lo siguiente:

Podría decirse que las religiones étnicas son territoriales, ya que sus conceptos y prácticas están estrechamente entrelazados con el medioambiente natural-cultural. Esa interrelación construida entre seres humanos y medio-ambiente comienza aún antes de la concepción, durante los ritos de pedimento de fecundidad que llevan a cabo los padres y futuros compadres (padrinos del niño) en santuarios naturales y devocionales, y se concreta después del nacimiento en los rituales de determinación de la “tona” (*alter ego* animal) del recién nacido, el “entierro” de la placenta y la “siembra” del ombligo, que le confieren el estatus de persona social. [...] un estudio de la variedad de procesos rituales que se realizan en los cerros y otros lugares sagrados; entre ellos los terapéuticos, los de pedido de daño, los adivinatorios,

los de petición de lluvias y cosechas, los de cambio de autoridad, los de adquisición de poderes chamánicos, los de nacimiento (siembra del ombligo), así como los varios ritos de umbral que preceden y suceden a los anteriores (p. 132).

Cuando mi hija nació, en diciembre de 2013, también enterré su ombligo bajo una granada en el patio de la casa de mis padres en Boxo. Elegí este fruto porque así se manifestó en mis sueños y desde entonces he cuidado el árbol para que no lo cambien de lugar y cada vez que tengo oportunidad converso con él y le pido por mi hija. La siembra del ombligo es una experiencia sagrada para mí y por eso conservé la tradición en el nacimiento de mi hija.

Repetí el ritual con mi hijo, en julio 2019, en el Estado de Chiapas, pues tanto mi esposo, Miguel Ángel García, proveniente de la comunidad de Nuevo Francisco León, con raíces de la cultura Zoque, como yo, compartimos la misma costumbre de enterrar los ombligos de nuestros hijos. A petición suya el ombligo de nuestro hijo fue sembrado en tierras zoques, para que nuestro niño tenga lazos de armonía con la madre tierra de su cultura, pues nuestra vida ahora se encuentra en Nuevo Francisco León.

Este ritual tan significativo tanto en Boxo con los Hñähñu, como con los Zoques en Nuevo Francisco León, tiene similitudes en ambos lugares, pues la intención final es elegir un espacio natural con el que el niño o niña se identifique desde pequeño y para toda su vida. Un sitio que le ayude a tener armonía con la madre naturaleza y sentirse arraigado a su tierra, para jamás sentirse perdido.

La ceremonia debe hacerse de forma protegida y cavar profundamente en la tierra, porque de lo contrario, como bien dice mi esposo: “Hay que enterrarlo bien porque si no lo va a sacar algún animal o el perro y se lo va a comer” (Diálogo con el Lic. Morales, 29 de mayo, 2019).¹¹

Mi infancia la pasé en casa de mis abuelos, ahí aprendí a comer, caminar, hablar y trabajar. Recuerdo con mucho cariño a mi *xita* Marcial, quien murió el 21 febrero de 2011. Él era un hombre alto, delgado, chapeado y con el cabello todo canoso, tanto, que parecía que estaba cubierto de nieve, dicen en la comunidad bromeando que era así porque consumía mucho pulque, pues era su bebida preferida y la tomaba todos los días. Mi abuelo fue una persona muy cariñosa conmigo, jugábamos con frecuencia, me llevaba a la milpa, me daba de comer y mi tacita de aguamiel.

¹¹ En dialogo con el Lic. Miguel Angel Morales García, el 29 de mayo en Boxo, en Cardonal, Hidalgo.

La casa de mis abuelos era de madera con techo de cartón negro, tenía el piso de tierra y había un *zacatal*¹² donde se guardaba el maíz cosechado, el frijol y el zacate de la milpa que se trabajaba durante el año. El patio y la milpa estaban habitados por árboles frutales de temporada, durante el año disfrutaba del sabor y del olor de cada uno de ellos: manzanas, duraznos, chabacanos, peras, ciruelas y tejocotes. Los animales domésticos que había en el patio eran perros, gatos, puercos, gallinas, borregos, chivos, gansos y guajolotes que me correteaban por minutos mientras lloraba del susto, por temor a que me picaran.

Los primeros cinco años de vida que pasé en casa de mis abuelos paternos los recuerdo con apego, pues mi madre me ha contado que ahí me tuvo en brazos y mi cuna fue el *ayate*¹³ donde mi *Nanä* me ponía y cargaba para hacerme dormir como se acostumbra en Boxo.

El *ayate* se usa para cargar a los bebés apoyando la cabeza y espalda, también se utiliza en los trabajos del campo o de la milpa para cargar el itacate, el maíz, frijol, el machete o la leña. Con el mismo *ayate* aprendí a dar mis primeros pasos, pues de ahí me amarraban junto con el *mecapal* en el estómago y la espalda, logrando que me pusiera de pie y diera pasitos, también con el apoyo del *ba'yo*,¹⁴ mi *Nanä* me amarraba bajo los brazos y me sujetaba de ahí para andar, hasta que aprendí a caminar.

Cuando gateaba mi madre extendía el *petate*¹⁵ y me acostaba para que jugara y me entretuviera mientras ella realizaba los trabajos en el hogar. Me cuenta que me gustaba tomar tierra del suelo y llevármela a la boca, de hecho, hasta la fecha me gusta probar la tierra pues tiene un sabor especial.

A los dos años ya sabía andar y mis abuelos me asignaron las primeras labores en casa que debía hacer: dar de comer a los pollos en el patio, ir a la milpa a juntar frijoles o tejocotes, recoger la basura de la casa y el patio, y pequeñas labores que por mi edad ya podía realizar.

Disfruté tanto de la presencia de mi abuelo Marcial, que cuando falleció lo extrañaba mucho y preguntaba tanto por él en casa, que mis padres decidieron construir su propia

¹² *Zacatal* es un espacio, que puede ser un cuarto o sobre un árbol para guardar el zacate, maíz o frijol que se cosecha durante el año de la milpa.

¹³ El *ayate* es una tela cuadrada con medida aproximada de un metro por lado. Está hecha del hilo más fino para nosotros los Hñähñu, el *ixtle* de maguey.

¹⁴ *Ba'yo* es el rebozo, una de las prendas de vestir de las mujeres Hñähñus.

¹⁵ El *petate* es del tamaño de una cobija y está realizado con palma. Se usa para acostarse sobre él y descansar.

vivienda al lado de casa de mis abuelos, para que así yo pudiera superar su pérdida. Por ese cambio la convivencia en casa de mi *mazita* Ignacia disminuyó, y porque además ella tiene un carácter algo fuerte, nunca estaba conforme con las cosas que sucedían y pocas veces se mostraba contenta.

[...] el relato de una vida compromete siempre la temporalidad, existe también, en el espacio biográfico, lo que podríamos llamar el *valor memorial* que trae al presente narrativo la rememorización de un pasado con su carga simbólica y traumática para la experiencia individual y/o colectiva. Un valor doblemente significativo cuando el relato biográfico está centrado justamente en ese *pasado* por su cualidad misma, por lo que ha dejado como marca, como huella imborrable en una existencia (Arfuch, 2013, p. 20, 24).

Al ir al preescolar y a la primaria comencé a convivir más con Gregoria Pérez Valencia, mi *mazita* materna, que vivía cruzando la calle, frente a la primaria. Ella me cuidaba todos los recreos dándome alimento y acogida en su hogar, así como lo ha hecho con mis hermanos y mi hija Estrella durante su preescolar. No tuve la oportunidad de conocer a mi *xita* Porfirio Buena Roque, quien falleció cuando mi madre sólo tenía seis años de edad.

De mi abuela materna aprendí muchas cosas buenas, entre ellas a preparar los alimentos, pues tiene muy buena sazón, que se combinó con mi gusto por cocinar. Siempre fui curiosa y le preguntaba cómo preparaba los alimentos, me fijaba cuando lo hacía y llegaba a casa de mis papas a imitar lo que había visto, fue así como aprendí y desde entonces tengo el gusto por cocinar. Mi abuela Gregoria, además de disfrutar la cocina tiene la gran virtud de ser compartida, y a todo visitante que llega a su casa ella le invita de su alimento, aunque tenga poquito, seguramente es por eso que Dios la recompensa haciendo rendir su comida y permitiendo que quienes la visitan disfruten sus ricos guisos.

Mi abuela materna se caracteriza por ser “una mujer necia que siempre quiere tener la razón”, pero yo defiendo su postura porque la mayoría de las palabras, observaciones y llamadas de atención que hace a sus hijos y a los nietos están basadas en su experiencia, cuando nos aconseja no hacer algo es para evitar que salgan las cosas mal, yo le agradezco sus recomendaciones y las tomo en cuenta en el momento oportuno.

El significado del trabajo y ser migrante por necesidad

Mis padres siempre han trabajado para poder apoyarnos económicamente a mis hermanos y a mí en nuestros estudios y en lo que necesitemos, son personas ejemplares pues me han dado todo lo indispensable evitándose para ellos muchas veces algunas cosas necesarias o algún antojito, para dármelo o a mis hermanos. Así son los padres y ahora lo sé, pues actualmente soy madre, damos todo por nuestros hijos procurando que no les falte nada.

Así como mis padres, el índice de migración a los Estados Unidos por integrantes de la comunidad de Boxo es muy alto, mayormente en años recientes. En este sentido, algunas investigaciones señalan que las poblaciones de otomíes migrantes en Estados Unidos han creado, recreado y transformado procesos lingüísticos y culturales como una forma de resistencia, sentido de pertenencia, arraigo y reivindicación Hñähñu. En relación a este tema, María Quezada ha citado a Schmidt y Crummett, (2004) y Schmidt, (2013), para analizar estos fenómenos migratorios. En consecuencia, han sido creadas alrededor de 30 asociaciones de migrantes otomíes hidalguenses. Una de ellas, que fue fundada en el año 2000, es el Consejo Mexicano de la Bahía de Tampa, el cual se mantiene activo en todo lo relacionado con la identidad étnica, como un elemento articulador de las prácticas organizativas de las comunidades migrantes otomíes en Estados Unidos, permitiendo un espacio que ha fortalecido el uso del Hñähñu, fomentando y transmitiendo la lengua a las generaciones más jóvenes,¹⁶ al grado de generar estrategias para el fomento y transmisión de la cultura por muchas generaciones más.

En este sentido, como sugiere Gabriela Coronado (1995, p. 181): “[...] la reproducción de la lengua propia se presenta como parte de un conjunto de comportamientos

¹⁶ Así, varios de los migrantes que han formado sus familias en Estados Unidos han optado por enseñarle a sus hijos el Hñähñu como lengua materna y el inglés como segunda lengua, dejando de lado al español por su poca o nula funcionalidad en sus contextos cotidianos. Considero importante que se han registrado algunos casos en donde las familias se ven obligadas a regresar a sus comunidades de origen, y a diferencias de las generaciones jóvenes nativas de comunidades del Valle del Mezquital, las cuales tienen actitudes e ideologías negativas hacia el Hñähñu, estos niños retornados externalizan actitudes positivas y orgullo por ser hablantes de la lengua indígena. También presentan actitudes positivas hacia el Hñähñu, aunque hayan sido presas de burlas y discriminación por los miembros de su comunidad de llegada. En este tenor, Hill (2001) señala que “el lenguaje de burla” es un recurso que los grupos dominantes emplean para reproducir el menosprecio hasta otros.

socioculturales en los que se reproduce al grupo como una unidad diferenciada de otros grupos sociales”.

La experiencia que mi padre tuvo al ser migrante durante 17 años comenzó en 1995, cuando iba a los Estados Unidos, regresaba a Boxo, se volvía a ir y así sucesivamente, porque no había empleos en el pueblo, sólo trabajos en la milpa y en temporada de siembras, que son en los meses de marzo, mayo, junio y julio, con un pago de 50 pesos la tarea,¹⁷ que no es suficiente para cubrir las necesidades de los hijos cuando ya van a la escuela. También un tiempo mi *Dada* se dedicó a producir carbón y venderlo a los herreros de la comunidad vecina de Santuario. Él siempre buscaba la manera de que subsistiera el hogar.

El Programa Nacional de población de 1995-2000 y el de 2001-2006, refieren que el comportamiento demográfico de la población indígena está relacionado con la pobreza y el rezago socioeconómico, de igual forma la dispersión y “al relativo aislamiento en el que viven”, lo que moldea un sistema caracterizado por la fecundidad temprana y alta, intervalos cortos entre nacimientos y un perfil epidemiológico que tiene características principales y alta mortalidad en niños, y en general, enfermedades y muertes donde predomina la desnutrición y las enfermedades infecciosas y parasitarias.¹⁸

En relación a lo antes mencionado del Programa Nacional de la Población, para mi *Dada*, el hecho de migrar a los Estados Unidos fue salir, en parte, de la pobreza y rezago socioeconómico, pero a cambio tuvo que alejarse y aislarse de su lugar de origen. Para él, tener un empleo fue importante porque pudo tener un buen sueldo y cuando hablaba de ello decía: “Pude hacerme de algo material, construir mi casita, comprar mi carrito, si no me hubiera ido al gabacho no tendríamos nada de esto, no tendrían escuela y hubiéramos sufrido más de lo que ya pasamos” (Diálogo con Morgado, 3 Febrero, 2018).¹⁹ “[...] Indagar la memoria de la infancia permite, de manera particular, una comprensión del pasado desde una mirada centrada en el presente, habilitando el desplazamiento entre distintas temporalidades para recuperar un tiempo que se escabulle (Carli, 2011, p. 23)”.

¹⁷ Se nombra tarea al trabajo que se realiza en la tierra de la milpa, ya sea escarda, siembra o cosecha y tiene una medida de 10x7 brazadas de un hombre adulto.

¹⁸ Programa Nacional de Población 2001-2006, Estrategia 2: “Atender los rezagos sociodemográficos que afectan a los pueblos indígenas”.

¹⁹ Diálogo con el señor Gabriel Morgado, el día 3 de febrero, 2018, en Boxo, Cardonal, Hgo.

Así, la construcción de nuestro hogar llenaba de satisfacción a mi *Dada*, también habernos mantenido y proporcionado una alimentación completa, vestimenta, hogar y educación a la que como infantes teníamos derecho. Gracias a estas atenciones mis hermanos y yo no padecimos de enfermedades que pudieran poner en riesgo nuestras vidas.

También mi *Dada* pasó por sufrimientos en Estados Unidos por el hecho de cruzar sin papeles, caminar por días para llegar, pasar hambre, caerse y volverse a levantar. La distancia a la que estaba de nosotros, su familia, su lugar de origen, era mucha, no se podía comunicar seguido porque no había teléfonos particulares, sólo casetas telefónicas y se encontraban a media hora de la comunidad. Hablar frecuentemente con nosotros por teléfono significaba gastos, así que se comunicaba dos veces por mes. Mi padre tenía que estar pendiente de que no lo atrapara la migra por ser ilegal y no contar con papeles, y ese era su principal temor de cada día, hasta que en el año 2012 mi padre fue detenido en una tienda mientras compraba sus cosas para la semana y lo deportaron para México con una sentencia de 20 años en prisión si regresaba. Lo mandaron de nuevo a su tierra, Boxo, y ahí tratamos de motivarlo, mi madre le decía: —Aquí también hay trabajo, sólo hay que buscarlo. Mis hermanos ya no querían que regresara a los Estados Unidos y yo por supuesto tampoco quería que se expusiera en un nuevo intento.

Afortunadamente tuvo oportunidades de trabajo en Saltillo, Coahuila como herrero en construcción para una cárcel de mujeres durante un año, posteriormente trabajó en obra como maestro albañil en el centro ecoturístico “Santuario Maphete”, que se ubica al este de Boxo. Actualmente trabaja en obras particulares y también se dedica a laborar en el campo cuando se requiere. Mi *Dada* ha sido una persona ejemplar para mí, un hombre trabajador que nunca se ha rendido porque tiene un motivo muy importante en la vida: su familia. Mi padre se siente orgulloso del tiempo que trabajó en el centro ecoturístico de “Santuario-Boxo”, pues fueron cuatro años, los mismos que estuve estudiando en la universidad, del 2013 al 2017, y con su sueldo pagó mis estudios hasta que culminé la carrera. Así como mi padre, muchas familias indígenas hemos tenido la necesidad de ser migrantes para tener mejores oportunidades para la familia, lo que nos ha significado sufrimientos que a algunos nos ha marcado para toda la vida, ya que ha implicado estar lejos de nuestras familias, falta de la cultura propia y pérdida de identidad, desuso de nuestra lengua original por la falta de práctica y poca comunicación con nuestra gente, abandono de costumbres y tradiciones, pues

las formas de vida cambian radicalmente. Para algunos es un verdadero milagro volver a reunirse en su lugar de origen con la familia, pues los migrantes nos exponemos a muchos peligros por el hecho de no conocer el lugar ni a las personas que ahí habitan.

Mi *Nanä* también es una persona digna y admirable para mí. Migró en tres ocasiones a los Estados Unidos con la intención de apoyar a mi padre en los gastos y para que nosotros pudiéramos estudiar, dejándonos a cargo de mis tíos de confianza Marcelo Buena y Eustacio Buena, en Boxo.

Para mi madre fue complicado irse sola, pero pudo más la necesidad de luchar y seguir adelante. Mi madre sufrió en su paso para Estados Unidos, ya que había que caminar mucho, esconderse de migración, pasar sed y hambre, pero llevarnos en el pensamiento todo el tiempo le ayudó a superar los obstáculos. Finalmente valió la pena su sacrificio, yo concluí la licenciatura y mis hermanos se encuentran estudiando: Gabriel en la universidad y Leticia en el Colegio de Bachilleres.

El tiempo que mi madre nos ha dedicado, los cuidados, las atenciones, han sido de gran valor, pues al mismo tiempo también es trabajadora de hogares ajenos, y ha estado en muchas labores: una tortillería, cocinando alimentos para pastes que se venden en la Ciudad de México, en restaurantes haciendo comidas y ha tenido que trabajar por meses en la ciudad para sacarnos adelante. Mi *Nanä* es luchona y guerrera, su sueldo ha servido para complementar los gastos del hogar. Sin lugar a duda, el papel de una madre y mujer del hogar es un trabajo que se realiza triplemente día con día.

Mi *Nanä* me ha enseñado que en cualquier trabajo uno es bienvenido si se realiza bien, con ganas, sobre todo si se es digno y honesto, por eso a su lado he aprendido a realizar muchas cosas como preparar la comida, limpiar, lavar, planchar, coser, pues la idea es que si un día tengo que trabajar en hogar lo sepa hacer o cuando me case, dice que no sufriré de igual forma que cuando tuve que venir a la ciudad de México y realicé esas labores para mí misma.

Experiencia al ser migrante

Ser migrante en la Ciudad de México comenzó en agosto de 2013, cuando me vi en la necesidad de estudiar para prepararme y compartir mis conocimientos en la comunidad.

Estudie en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. En marzo de 2013 me enteré por un vecino que estudiaba en la UPN, que al día siguiente sería el examen de ingreso a la Licenciatura en Educación Indígena en la universidad y que el registro aún estaba abierto. Decidí viajar a la ciudad para presentar el examen en compañía de mi vecino, Rubén López Pérez, quien al ser egresado de la UPN me guió, mostró sus instalaciones y me presentó con algunas maestras, su compañía me ayudó a no sentirme sola ni tan perdida, además de que me enseñó a utilizar el metro y a tomar el microbús que me llevaría a la universidad, para que la próxima vez que regresara no fuera complicado llegar o que me perdiera.

Mi gusto de ser Hñähñu e interés por la cultura fue lo que me motivó a presentar el examen en la UPN. En mayo supe que había sido seleccionada para cursar la licenciatura, pero un poco antes, también ya había quedado en la Universidad Intercultural de Tenango de Doria Hidalgo, por lo que tuve que decidir entre las dos escuelas y elegí la UPN. Así fue como en agosto de 2013 viaje a la Ciudad de México.

Ésta ha sido una experiencia de vida muy fuerte que me ha marcado educativa y personalmente. Antes de viajar a la ciudad supe que tenía 18 semanas de embarazo y yo apenas tenía 17 años. Me encontré en un gran dilema al no saber si mis padres me apoyarían con la universidad, pero afortunadamente me dieron esa oportunidad y apoyo para seguir estudiando.

Cuando viajé a la ciudad, mi *Nanä* me acompañó para traer mis cosas personales al nuevo hogar donde rentaría por un tiempo con una prima y dos vecinas de la comunidad que también estudiaban en la UPN. Estuve acompañada durante mi embarazo y no me sentía tan sola, cada fin de semana viajaba a casa para visitar a mis padres y tener mis consultas y revisiones médicas.

Extrañar mi hogar, mi familia y la vida en el pueblo me sucedía a cada instante, sobre todo cuando tuve que dejar a mi hija, Anayanzin Estrella Morgado bajo el cuidado de mis padres en Boxo para seguir estudiando y evitarle el sufrimiento de la vida en la ciudad. Entre semana mis padres la cuidaban y cada fin de semana viajaba a casa para verla, esto fue muy duro para mí y claro para ella también, pero sé que esa lucha valió la pena y siempre lo hice por mi hija.

Vivir en la ciudad fue estar en otro mundo totalmente distinto a el Boxo. La ciudad es muy grande, con muchas viviendas, edificios, tiendas departamentales y todas las

construcciones están muy pegadas una de la otra, hay muchos carros, muchos ruidos, sobre todo muchas personas. Me resultaba molesto porque no estaba acostumbrada a las sirenas de las ambulancias y patrullas que me paralizaban y atemorizaban, el ver tanta gente por todos lados me mareaba y me daba miedo, la gente se mueve por inercia y sobre todo cada persona está en su mundo y son muy indiferentes a los otros.

Es cierto que estar en la ciudad es complicado, ya que es muy grande, “un monstruo” dicen los jóvenes de Boxo, en cuestión de edificios, carros, casas y personas, pero también predomina la violencia, los robos, asaltos, asesinatos y es temeroso en ese sentido, como menciona mi esposo Miguel Ángel Morales García: “Cuando llegas a la ciudad es como llegar con los ojos vendados, no conoces nada ni a nadie y no esperes preguntarle a alguna persona para que te guíe si te sientes perdido, porque no puedes confiar en cualquier gente, la ciudad es complicada, no es fácil porque en lugar de que la gente te brinde seguridad te provoca inseguridad” (Diálogo con Morales 25 de junio 2018).²⁰

De esta forma reafirmo que vivir en la ciudad no ha sido fácil, más cuando tenía que dirigirme a alguna estación del metro que no conocía o alguna parte de la ciudad, entonces iba acompañada de alguien para estar más segura y no perderme, siempre tuve que estar al pendiente de las situaciones a mi alrededor, pues uno nunca sabe las intenciones de la gente en los diversos espacios de la ciudad.

La experiencia de trasladarme en camión para ir la universidad a las 7 de la mañana mientras estaba embarazada, en los meses de agosto a diciembre de 2013 fue complicado, pues los camiones se llenaban hasta el punto de que la gente iba colgada en las puertas y en mi estado de embarazo era imposible subir así, ir parada y aplastada entre la gente, por lo que prefería irme caminando a la universidad todos los días por las mañanas. Caminar me hacía bien porque para nosotros los Hñähñu, cuando una mujer está en gestación se le recomienda caminar para que el bebé se acomode dentro del vientre; es decir, pegue la cabeza al vientre, no tenga el cordón envuelto en el cuello y el parto normal sea más fácil.

Vivir así en la Ciudad de México me contagió de la actitud de su gente, vivía en mi propio mundo donde sólo tenía que preocuparme por cuidar de mí misma. En Boxo mis actitudes eran distintas, ahí hay respeto, la gente cada vez que se encuentra se saluda y

²⁰ Diálogo del 25 de junio de 2018, con el Lic. en Educación Indígena, Miguel Ángel Morales García, en CDMX.

cualquier cosa que alguien necesité con gusto le ayudamos, porque así crecí, con esos valores, nosotros nos apoyamos cuando es necesario y vivimos en armonía.

Estar en la Ciudad de México y dejar a mi hija, a mi familia y al pueblo fue muy difícil a cada momento. Mis padres vivieron ese tiempo con muchas preocupaciones de que algo me pudiera pasar, pero afortunadamente nada malo me ha pasado aquí.

Así comprendí que ser migrante no es nada fácil e implica desprenderse del lugar y las costumbres del lugar en el que crecí, por la necesidad de hacer o tener algo mejor, ya sea económico, educativo o de trabajo; sin lugar a duda, ahora comprendo la experiencia de mis padres de tener que dejar a mis hermanos y a mí de pequeños para irse lejos a trabajar, lo comprendí al ser madre y recordé cómo reprochaba a mis padres que nos habían dejado, pero ahora sé que no fue porque así lo quisieran, sino porque había que salir adelante, como ellos dicen, y hoy les agradezco todo lo que han hecho por mis hermanos, por mí y por mi hija.

Tener que migrar a la ciudad también me hizo extrañar mi cultura, todas las prácticas, la comida, el campo, las fechas importantes, todo, pero lo bonito de la universidad fue que en la Licenciatura de Educación Indígena rescatamos algunas prácticas como la celebración del día de muertos. Un comité estudiantil elegido por medio de asamblea estudiantil de la carrera llevó a cabo intercambios de experiencias y prácticas comunitarias, lo que me permitió estar más cerca de mi cultura y conocer a las demás culturas de los diversos estados.

1.2 Prácticas comunitarias como construcción de mi identidad Hñähñu

En la comunidad Hñähñu de Boxo la vida se organiza y se vive en colectivo por lo que se comparten conocimientos cotidianos de ámbito familiar, así como en el ámbito comunitario a través de experiencia o lo que otros teóricos llaman práctica, estos aspectos vuelven a los conocimientos comunitarios más enriquecedoras, así como menciona Marcela Tovar

“Los conocimientos de orden práctico son compartidos entre todos los habitantes; todos saben lo que uno sabe. La transmisión del conocimiento se realiza a través de dos medios privilegiados; la oralidad y la observación e irritación de modelos que implica e inevitablemente refiere a los comportamientos y al sentido ético de las acciones” (Tovar; 2010)”

Como bien señala Tovar los conocimientos comunitarios serán transmitidos regularmente mediante el proceso de práctica en la cual el papel de emisores la cumplen los abuelos o padres mediante la oralidad y los receptores son los jóvenes y niños quienes mediante la audición, oralidad y observación ponen en práctica la imitación.

Me siento muy orgullosa por haber crecido en un espacio donde fui educada por mi madre, mi padre y mis abuelos. Los saberes que he obtenido por vivir en mi comunidad son altamente valiosos, pues son los portadores de mis conocimientos, tal como expresa Ritzer, quien afirma que la familia o la escuela: “cumple la función de la latencia al ocuparse de la transmisión de la cultura (normas y valores) a los actores permitiendo que la internalicen” (2002, p.123).

Entendiendo a Ritzer, los conocimientos y saberes que adquirí en mi familia, escuela y la comunidad me hicieron tener valores que significan mucho, porque han sido llevados a la práctica y yo he sido testigo de ello por mis abuelos, mis padres y por los sabios de Boxo, y día a día me permiten ser mejor como persona.

Las prácticas comunitarias son de gran valor para nuestras culturas indígenas, en la construcción de una identidad cultural. La cultura Hñähñu me remite a mi origen, a mis raíces y a mi ser. En mi caso, he tardado los 23 años de vida que tengo de convivir con mi familia y la comunidad para asimilar mi cultura, entenderla y participar en las prácticas que acostumbramos realizar para ser más fuertes como Hñähñus y mantenernos así toda la vida.

A continuación, describiré de manera breve las prácticas más importantes del pueblo Hñähñu, mismas que nos permiten estar en armonía con la *Nanä jai*:

Bi ma de ma hnihihu. La tradición oral de nuestro origen

La tradición oral es una expresión cultural que permite dar lugar a nuestra identidad y origen que se transmite de generación en generación. En Boxo la gente mayor es quien mantiene vivos los conocimientos y experiencias que con todo gusto comparten a las nuevas generaciones.

La tradición oral se manifiesta de diversas formas habladas: en los cuentos, leyendas, mitos, canciones, poesías y en las diversas prácticas que se aplican en el trabajo del campo, en la siembra y cosecha de la milpa en los periodos de luna, lluvia, frío y sol, en la elaboración

del carbón, los tejidos de canastas y aventadores de palma y en los alimentos de la flora y la fauna por temporada. Es frecuente que las narrativas, conocimientos, expresiones y prácticas de los sabios al ser reproducidas por las nuevas generaciones, en muchas ocasiones con los años se vayan modificando, como son: la migración, la modernidad, la globalización y la tecnología que actualmente es tan atractiva para los jóvenes y los niños. Es importante recalcar que: “el lenguaje escrito es un código limitado que utiliza una variedad más estrecha de formas y procedimientos lingüísticos que la del lenguaje hablado” (Oslender, 2003, p. 70). Así también Ulrich Oslender comparte su idea:

La memoria que respiramos todos los días se transforma, al exhalarla, en palabra, en lenguaje, en oralidad. Si recordar significa “volver a pasar por el corazón” (re-cordar), entonces la memoria articulada en la oralidad practicada es el resultado de un proceso complejo de transformación de hechos y sentimientos en una visión particular que se vuelve hecho común en la colectividad de la expresión [...] la oralidad y sus formas y estructuras diversas se vuelven el vehículo de articulación de esta versión de la memoria que resulta, a menudo, en la creación de “identidades de resistencia” (2003, p. 222).

La escritura de nuestros saberes también construye y fortalece nuestra identidad cultural, y es nuestra obligación como intelectuales indígenas escribir los saberes que nos han compartido los ancianos para que así permanezcan los antecedentes de nuestro origen.

Me gusta cuando la gente mayor cuenta cómo se originó Boxo en 1934, que anteriormente formaba parte del pueblo vecino Santuario Maphete. En aquellos momentos había una clara inconformidad con las formas de trabajo, organización, cooperación económica y discriminación, pues los habitantes originales de este sitio nos llamaban indios por hablar el hñähñú o carboneros por realizar carbón. Llegado el momento Boxo decidió desunirse y conformar un propio pueblo nombrándolo “Boxo” en honor a una planta que predominaba en la punta del cerro boludo que hay en el pueblo.

La gente mayor que estuvo presente en este momento cuenta lo complicado y lo que se sufrió para asentarse en el que ahora es Boxo y hacer un registro de la comunidad en el municipio de Cardonal, lo difícil que fue conseguir que les pusieran corriente eléctrica, tuberías de agua potable, la construcción de una escuela, teniendo que ir a gestionar estos servicios hasta Pachuca Hidalgo y como no había transporte como en la actualidad, el encargado tenía que ir caminando hasta la capital de Hidalgo.

Son estas historias milenarias las que construyen nuestra identidad; por ello sé que es importante rescatar y tener presentes las voces de los sabios que han vivido desde el origen del pueblo. Considero que el valor de la palabra de los sabios cobra fuerza para mantener viva la cultura en el presente.

Mis abuelas Ignacia y Gregoria son las que más historias del pueblo me han contado, sus conocimientos y saberes me han enseñado a vivir. También mis padres me han enseñado la forma en que se debe realizar cada acción y cada trabajo en la milpa. Hoy sé que hay que estar bien uno mismo y con la *Nänä jai*,²¹ sobre todo, que cada acto que realizamos tiene un alto valor cultural, un sentido y razón, para lograr buenos resultados, de lo contrario, si no se ejecutan las acciones como debe ser, la *Nänä jai* castiga provocando enfermedades o mala suerte, por eso siempre recuerdo el consejo que mi abuela Ignacia me dijo: “*Hoki xa hño ri befi kora hohya, ko ra hmädi, ko ngatho ri hmäte pa da böni xa hño pa da hohya con nui, zi hoki ri befi ko ra nküe ogi kamfri ge ma da böni xa hño*” (Diálogo con Jacinto, 8 de mayo, 2018).²² La traducción es: “Haz tu trabajo bien, con amor, con todo el corazón y alma para que salga bien, para que estés contenta contigo misma, si haces un trabajo con coraje o mal no esperes tener buenos resultados” (Diálogo con Jacinto, 8 de mayo, 2018).

La sabiduría de mi abuela pone de relieve el trabajo, el bien, el amor, el corazón, etc., como guía para tener una buena vida, sentirse bien con uno mismo y realizar el trabajo en armonía para tener buenos resultados. Estos son consejos que equilibran al hombre con la naturaleza y con *Nänä jai*.

Las historias que se cuentan en Boxo son muchas, como la de las brujas que habitaban en un principio. Cuando se originó el pueblo no había luz y se podía ver a lo lejos, entre los cerros, a las brujas acompañadas de bolas de *ts'ibi*.²³ Estas malvadas llegaban a los hogares de los recién nacidos y hechizaban con su saliva a los padres para poder succionar la sangre del bebé provocándole la muerte y así ellas lograban tener más vida y juventud.

Otra historia interesante que se cuenta es la de un accidente automovilístico sucedido en una carretera de Boxo, en el que falleció un bebé, y algunos días, en ese lugar se escuchan ruidos y llantos. También se platica con frecuencia de apariciones de espíritus en las noches o días, o de algunas criaturas extrañas como duendes, mujeres o animales raros en los

²¹ *Nänä Jai* se le llama a la Madre Tierra.

²² Diálogo con la señora Ignacia Jacinto Cerritos, el 8 de mayo de 2018 en Boxo, Cardonal, Hidalgo.

²³ *Ts'ibi* significa “fuego” y representa a un ser que merece respeto.

caminos, veredas o en el campo. Estas historias muestran la dualidad de la vida, del lugar, de los seres y de que como hay bien, también existe el mal, como hay día, luego viene la noche y es así como se comparte entre muertos y vivos la *Nänä jai*.

Las narraciones de la comunidad encierran muchos símbolos y sus significados generalmente anuncian hechos. Clifford Geertz, considera que la cultura es “un sistema ordenado de significado y símbolos [...] en cuyos términos los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y emiten juicios” (1973, p. 245). De esta manera, nosotros los Hñähñus interpretamos los símbolos a nuestro alrededor. Un ejemplo de ello es la forma en que se manifiesta el dinero en la *Nänä jai*, con bolas de *ts'ibi* que surgen en la noche o con la presencia de víboras brillantes durante el día. Estos símbolos no se le presentan a cualquier persona, muy pocas son las elegidas para tener esa experiencia y con frecuencia lo piensan mucho antes de decidirse a sacar el dinero, pues es cierto que se vuelven ricos, pero a cambio tendrán que sacrificar a un familiar cercano, pues ya se sabe que ese dinero implica un mal.

Los animales son seres a los que los Hñähñus debemos guardar mucho respeto, pues cada uno tiene una razón de estar y su presencia anuncia acontecimientos gratos o desagradables que están por venir. La visita de una mariposa negra y grande en el hogar nos avisa que alguien enfermará o habrá una visita en la casa, las golondrinas anuncian la lluvia, los tecolotes, cuando cantan tres veces presagian la muerte, el canto del cocahuítl avisa la enfermedad de alguien cercano, los aullidos de los perros suenan cuando ven malos espíritus, si imitas tres veces el grito de la zorra en celo te seguirá hasta el punto de matarte, cuando aparecen ranas seguro que habrá lluvia con truenos, si caminando o en auto se atraviesa un conejo en tu camino tendrás buena suerte y si lo hace una liebre o una víbora es muestra de un mal augurio, etc., en fin, hay muchas otras creencias que tiene la comunidad en relación a los animales.

Todos estos consejos, experiencias, historias, cuentos, narraciones y confesiones que me han compartido los sabios reafirman mi identidad y me permiten reconocer de dónde vengo y quién soy.

Ra hoga befi. La organización política

La organización política en Boxo no precisamente significa “tomar el poder”, sino que se basa en la construcción del poder desde sus diversos espacios sociales de manera colectiva. Quienes están al mando durante un año en el pueblo son el delegado de la comunidad y el subdelegado. Ellos se acompañan en la toma de decisiones del secretario, tesorero, cuatro vocales y dos vigilantes. El delegado y subdelegado deben tener capacidad para gestar y desarrollar proyectos viables que consideren adecuados para la comunidad, también deben ser líderes para organizarse y resolver los problemas que se presenten y convocar a que todos los ciudadanos participen en los trabajos que se realicen en Boxo.

Ser ciudadano en Boxo significa tener derechos, adquirir obligaciones y responsabilidades con el pueblo, es una relación que se tiene a nivel población y nunca de forma individual, legal o con el estado, sino que es una táctica política, tal y como lo menciona García Canclini: “que sirve para abarcar las prácticas emergentes no consagradas por el orden jurídico, el papel de las subjetividades en la renovación de la sociedad y, a la vez, para entender el lugar relativo de estas prácticas dentro del orden democrático y buscar nuevas formas de legitimidad duradera en otro tipo de Estado” (1993, p. 43).

De esta forma, la ciudadanía da a entender que no sólo interviene en los espacios institucionales como García Canclini expresa: “las prácticas sociales y culturales dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quien tiene una misma lengua o semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades” (García, 1993, p. 43).

Así en Boxo, los que son ciudadanos asumen un compromiso de valores, de participación y se les respeta por cumplir de forma activa. Son ciudadanos los hombres que dejan de estudiar desde la secundaria, y si están estudiando son ciudadanos cuando terminan la carrera universitaria. También son ciudadanas las mujeres que son madres solteras y si aún están estudiando son ciudadanas cuando terminan la carrera universitaria, así que cuando logre titularme conoceré mi responsabilidad y compromiso con la comunidad. Las mujeres que son casadas deciden con su pareja si la mujer o el hombre se registra como ciudadano puede ser el hombre ciudadano o su mujer ciudadana depende de su decisión y las mujeres que son solteras no son ciudadanas.

Las decisiones que se toman en la comunidad se discuten en una asamblea comunitaria donde todos o más del cincuenta por ciento de los ciudadanos se reúnen para tomar decisiones; de igual forma, es ahí donde se eligen por votación a mano alzada a las autoridades que nos van a representar durante un año. De igual forma se establecen los reglamentos para tener una mejor organización basados en los Derechos consuetudinarios que se tienen en la comunidad y cuando no se respeta el reglamento se castiga con multas, sanciones a quienes no cumplan.

Religión y medicina

El mundo espiritual de Boxo está conformado por seres, entes y sus vínculos. Esta relación entre sujeto-sujeto debe permanecer de forma armónica y con respeto hacia cada uno de los seres duales que están presentes de día y de noche, mismos que *ra Dada*²⁴ contrapuso: seres nocturnos como malos, expertos en fuerzas sobrenaturales y algunos animales venenosos; mientras que los seres solares que son los buenos, están asociados con el cielo diurno y son los animales comestibles.

Los seres antes mencionados están presentes en la vida cotidiana y religiosa al generar enfermedades del mundo espiritual (seres nocturnos) y su curación (seres solares). Cuando los seres solares rompen la relación ordenada, la armonía que debe existir entre los individuos, el cosmos y los seres nocturnos, lo más seguro es que los atrape alguna enfermedad.

En la medicina tradicional existen diversas maneras en las que los Hñähñus pueden curarse, ya sea por medio de hierbas medicinales, animales, curanderos, alimentos sanadores u ofreciendo disculpas al espacio o espíritu al que se haya faltado al respeto.

Actualmente la población Hñähñu de Boxo también acude a la medicina occidental, siempre y cuando la natural y tradicional no surta el efecto deseado. La medicina tradicional es un elemento muy importante de nuestra cultura, pues nos permite una relación armoniosa entre sujetos y naturaleza.

²⁴ *Ra Dada* es la denominación que recibe Dios en la cultura y lengua Hñähñu, de la región del Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo.

La clasificación entre los seres, espíritus, animales, hombres y plantas como un grupo que conforma holísticamente nuestra cultura Hñähñu se realiza en la celebración de una fiesta religiosa anual del 3 al 6 de enero, en honor al “Santo Patrono los Reyes Magos”.

Durante la fiesta se representa el agradecimiento a la madre naturaleza, al *Dada* y se pide la fertilidad de la madre tierra para que haya lluvias, buenas cosechas, salud, trabajo y fuerza para el hombre y la mujer.

Como esta celebración tiene una importancia muy especial para la comunidad, desde hace cuatro años (2016) se elige un comité para que organice la fiesta comunitaria y gestione algún proyecto para apoyar económicamente o en especie a la fiesta. La comitiva tiene exactamente un año para hacer todos los preparativos de la celebración.

El día 4 de enero se truenan un cohete como anuncio del convivio el día 6, cuando se mata un toro que se bendice con reliquias,²⁵ y se prepara en pancita, mientras que su sangre se fríe, es el primer platillo de todo lo que se prepara en la iglesia y se ofrece al santo patrono colocado en su altar en un plato de barro, junto con un jarro de barro con pulque y una huelga de reliquia con pan, dulces y mazorcas de maíz.

El día 5 se vuelve a tronar un cohete y hacen el arco con cucharilla personas que vienen de otro pueblo. Al mediodía nos visitan imágenes religiosas de otros lugares, se hace una misa y un convivio general, y por la noche una procesión por las calles de la comunidad y quema de fuegos pirotécnicos para culminar con un baile.

El día 6 muy temprano se cantan las mañanitas, se parte una rosca y se comen tamales y café. Al mediodía se hace misa y al término un convivio con caldo de la res que se mató el día 4. Del 4 al 6 se realizan eventos deportivos de basquetbol y futbol en la cancha de la primaria “Guadalupe Victoria” y un evento sociocultural de inauguración y clausura de la fiesta.

Todos los habitantes participan, ya sea en el evento sociocultural, deportivo o religioso, pero todos se involucran y es una convivencia grata. Además, cada ciudadano realiza una cooperación que cada año varía de acuerdo a lo que estipule el comité de feria o las donaciones que se hagan para la fiesta patronal.

²⁵ Reliquia es el nombre de una planta de buen aroma que se bendice por el santo patrono en Boxo y se utiliza para realizar limpiezas a las personas que visitan la fiesta patronal, como protección y bendición.

Ra b'ot'i detha, "b'o'i, kut'i, nsat'i, sofo". Siembra del maíz: “siembra, escarda y cosecha”

Andar en la milpa jugando con la tierra en el monte era mi diversión, mientras mis padres y abuelos trabajaban en la temporada de siembra del maíz. Hermoso fue estar ahí desde las 7 de la mañana y esperar con ansias que llegara la hora de los alimentos. La comida se disfruta y sabía mejor cuando comíamos en el campo, el olor de la tortilla y comida recalentada sobre los tizones rojizos es especial y exquisita, olores y sabores que degusto con un buen pulque cuando tengo la oportunidad de ir a la milpa o al cerro.

La siembra del maíz en la milpa se realiza en tres etapas: la siembra, la escarda y la cosecha. Hombres y mujeres siembran la milpa de acuerdo a su extensión, en la luna llena del mes de marzo. La herramienta que se utiliza es la coa, con ella se escaba la tierra a cada paso y se siembran en cada agujero al tanteo 8 semillas de maíz y 4 de frijol, esta labor dura aproximadamente tres días.

Cuando se concluye la siembra en el mes de mayo se comienza con la escarda. Nuevamente con la coa y a mano se quita la hierba que invade el crecimiento del maíz, frijol y calabaza; este trabajo puede llevar hasta una semana por hectárea de la milpa.

Cuando ya están listos los elotes se corta una parte para consumir maíz tierno, ya sea como esquites, elotes o en caldo. Después, cuando el maíz ya se convierte en mazorca se inicia el proceso de cosecha y se corta uno por uno. Al terminar se talan las matas de maíz, a las que se les nombran zacate, pues sirven como alimento para los chivos, borregos, caballos y reses. El maíz que se obtiene de la cosecha es para el autoconsumo de la familia, aunque una parte se guarda para sembrar el siguiente año.

La siembra de maíz, calabaza y frijol es muy importante para la gente adulta de la comunidad; sin embargo, las nuevas generaciones ya no participan en esta importante labor, por lo que las familias están optando por comprar maíz de riego. El cambio climático que el hombre ha provocado también ha afectado a la comunidad modificando la temporada de lluvias. En Boxo ya no llueve como hace años y por ello cada vez menos se siembra, pues el maíz ya no brota y se quema con la sequía, los cambios de temperatura y el granizo o hielo que a veces cae por ser un lugar frío.

Te hoka ko ra uada sei. Los usos del maguey pulquero

Uada de ra se 'i,²⁶ es una planta originaria de México que crece en el clima cálido y frío-seco de Boxo, que históricamente ha tenido una serie de usos:

Las fibras de *x'uta*²⁷ son extraídas para la elaboración de ayates de ixtle, que son los hilos de las pencas del maguey. Las espinas son utilizadas como agujas o punzón. La membrana que cubre a la planta es usada para cocinar platillos tradicionales como los gusanos de maguey y el pollo enchilado con nopales. También se usan para tapar la barbacoa de pollo, borrego, chivo y res que se cocinan bajo tierra.

De la raíz del maguey, cuando se encuentra seco, se extraen los gusanos llamados *chimicuil*,²⁸ que son de color rojo. El *bo'ta*²⁹ que le sale en el centro al maguey se cuece en el fuego y se consume como si fuera caña de azúcar, pues es dulce, o se utiliza para elaborar dulces o atole. Del *bo'ta* salen *doni bo*,³⁰ flores que son comestibles y se fríen con huevo o se preparan en tortitas con salsa.

La producción principal del maguey es el pulque, la bebida de los dioses, similar a la leche por su color y textura, que se consume en las celebraciones importantes y los rituales que se realizan en la comunidad.

Para los adultos miembros de la comunidad, es muy significativa la plantación tradicional de *uada de ra se 'i*, ya que se salvaguarda una relacionalidad desde una filosofía andina. La relacionalidad se compone de armonía y de respeto entre sujeto-madre naturaleza, porque tiene una razón de ser, esto quiere decir, Según Josef Estermann: “El verdadero arjé para la filosofía andina es justamente la relacionalidad del todo, la red de nexos y vínculos que es la fuerza vital de todo lo que existe” (Estermann, 1998, p. 98).

Los Hñahñu, tienen una concepción del maguey pulquero como si fuera un ente, con el que se relacionan a través de rituales. Para comenzar, al plantar la *uada de ra se 'i* en la madre tierra se le pide permiso como signo de respeto, ya que se le causará un daño, y la comunidad sabe que a la tierra hay que cuidarla para que produzca los alimentos de la

²⁶ *Uada de ra se 'i*, es el nombre del “maguey de pulque”.

²⁷ *X'uta*, se refiere a la penca del maguey o brazo.

²⁸ *Chimicuil*, quiere decir “gusano rojo de maguey”.

²⁹ *Bo'ta*, se le llama a las flores del quiote de uada.

³⁰ *Doni bo* son las flores que surgen del quiote del maguey.

población, tal como lo expresa Estermann cuando habla sobre la correspondencia: “El principio de correspondencia dice, en forma general, que los distintos aspectos, regiones o campos de la ‘realidad’, se corresponden de una manera armoniosa” (1998, p. 123).

Entendiendo el principio de correspondencia desde la lógica Hñahñu, cada ente tiene un lugar y una función; esto quiere decir que al *uada de ra se’i* no se le debe exigir más de lo puede dar, ya que sólo brindará el maguey al sujeto lo necesario para la vida cotidiana. También es aceptable si un maguey no es fértil para dar pulque o quiote, pues puede tener otras funciones como el uso para cubrir la barbacoa o en la elaboración de ayates por su ixtle. Los campesinos de Hñahñu aceptan cualquier situación que exista con los magueyes porque acompañaron su proceso de crecimiento.

Sólo se permite que una persona se involucre en la plantación de los magueyes, al *t’u de ra uada de ra se’i*,³¹ quien los cuidará en sus primeros dos años de vida y se relacionará con la madre del *t’u de ra uada de ra se’i*, a través de algunos rituales: canto e incensando, con la finalidad de tener el consentimiento para adoptar al *t’u de ra uada de ra se’i*, trasplantarlo y seguir cuidándolo, tal como lo expresa Estermann: “El principio de reciprocidad dice que diferentes actos se condicionan mutuamente (inter-acción) de tal manera que el esfuerzo o la ‘inversión’ en una acción por un actor será ‘recompensado’ por esfuerzo o una ‘inversión’ de la misma magnitud por el receptor” (1998, p. 132).

La lógica Hñahñu entiende una reciprocidad entre el campesino y el maguey, pues el primero lo cuida y posteriormente el maguey recompensa su labor produciendo diversos bienes que utiliza en su vida diaria.

El respeto entre los entes y los pobladores de la comunidad es fundamental para vivir con armonía, equilibrio y mantener una buena relación.

Existe un ritual al maguey donde se lleva comida y se ofrece un plato de barro con parte de esos alimentos. Así, *Näna* se alimenta de esta forma y el hombre obtiene el permiso para realizar las labores de la tierra. Además, se hace petición a la lluvia, al sol y al viento, para obtener un buen crecimiento de las cosechas. La gente ha utilizado la producción de pulque para llevarla al mercado del distrito local de Ixmiquilpan, Hidalgo, para vender lo que sea necesario y así poder comprar otras cosas para el hogar.

³¹ *T’u de ra uada de ra se’i* es el hijo de maguey en Hñahñu.

Ra se'i. El pulque

Hay un proceso de cuidado del *uada de ra se'i*, pero a partir de que el maguey llega al año 12 o 15 se le puede extraer el pulque, conocido como la bebida de los dioses en una historia relacionada con el dios Quetzalcóatl, en una antigua leyenda en el Estado de Hidalgo.

Mi abuelo Marcial apreciaba mucho esta bebida que se obtiene del corazón del maguey, por ello con frecuencia iba a rasparlo³² para obtener aguamiel,³³ que se convierte en pulque después de concentrarse. Mi abuelo desprendía las *x'utas* superiores del maguey hasta llegar al corazón y rasparlo por las mañanas y las tardes durante cinco meses.

Salía a las 5 de la mañana con su *acocote*³⁴ en un brazo, una cubeta en la otra mano y un raspador³⁵. Esa tarea la realizaba cada mañana, así estuviera lloviendo o hiciera mucho frío, él salía. De igual forma esperaba a que dieran las 6 de la tarde para ir de nuevo a raspar el maguey.

Tenía 4 años cuando mi abuelo me tomaba de la mano y por las tardes me llevaba con él a raspar el maguey, yo cargaba la cubeta de ida y mi abuelo de regreso, porque ya estaba llena y temía que se desperdiciara, el pulque para él era sagrado y le dolía perder cualquier gota pues era su vicio. Mi abuelito me tenía destinada una taza especial para servirme pulque, la recuerdo bien, era de plástico color naranja, también tenía una azul en la que me servía aguamiel o pulque fresco a la hora de la comida, cada vez que tenía oportunidad mi abuelo me daba pulque y yo me ponía muy contenta, aunque actualmente sólo lo consumo en días importantes o en celebraciones como se acostumbra en el pueblo.

Ra hoka thehñä. Elaboración del carbón

El carbón es elaborado en mi comunidad por ocho hombres adultos, entre ellos mi padre, el señor Gabriel. A su lado aprendí, observando, cómo se realizaba y cuando ya estaba listo a

³² Raspar es la acción que se aplica al corazón del maguey para extraer el aguamiel y se realiza con el raspador pasándolo una sola vez.

³³ Aguamiel es la primera bebida dulce que se extrae del corazón del maguey cada vez que se raspa, después de fermentarse se convierte en pulque.

³⁴ *Acocote* es una planta seca de la familia de la calabaza y larga como un bat, que se utiliza para succionar el pulque y ponerlo en un recipiente.

³⁵ Raspador es el instrumento que se utiliza para raspar el corazón del maguey, tiene la forma de una coladera pequeña, es de fierro y el mando de madera.

guardarlo en costales para después venderlo en el pueblo vecino de Santuario Maphete, donde lo utilizan para hacer herramientas del campo como la coa, el azadón, machetes y raspadores, entre otras. Elaborar carbón sirve para la subsistencia económica de las familias, tal como lo menciona el señor Gabriel Morgado: “Realizar carbón nos ayuda a obtener una ganancia económica para nuestras familias cuando lo vendemos, pero para hacer carbón necesitamos leña y hay que cortar los árboles, por eso tenemos que hablar con el dueño del bosque pidiendo permiso a la entrada del cerro para cortar un árbol y hacer carbón con la leña, y después plantamos más árboles para que sigan creciendo” (Diálogo con Gabriel Morgado, 2017).³⁶

Este oficio requiere de una serie de conocimientos para elegir el espacio adecuado en el cerro para realizar el horno, escoger el tipo de leña: cedro, enebro o piñón, seleccionar la hojarasca para cubrir el horno, elegir la tierra para afinarla y cubrir el horno, armarlo, encenderlo, poner un nopal o cardón en la punta del horno para que se cueza bien y no se autoconsume; es decir, que el fuego no quemé de más a la leña y quede lo suficiente de carbón, además de cuidarlo durante quince días hasta que quede listo. Al final, cuando el proceso ha terminado, se destapa, se coloca en costales y se guarda, cuando la familia tiene alguna necesidad económica lo saca y lleva a vender a los herreros de la comunidad de Santuario u otros pueblos vecinos.

Ra hokā nthit'i. Tejido de aventadores de palma

En Boxo se elaboran los aventadores³⁷ o *nthit'i* y petacas³⁸ o *bithi* de palma, que son utensilios tradicionales dentro del hogar. Históricamente son herramientas importantes y naturales, pues los primeros sirven para soplar y encender la lumbre del fogón para cocer los alimentos y las petacas son recipientes para guardar y cobijar las tortillas de maíz.

Esta tradición es de gran valor y por ello es importante conservarla y mantenerla con vida para las futuras generaciones. Actualmente este arte sólo lo realiza mi bisabuela Bernarda Buena Roque, es un conocimiento que está siendo olvidado por los habitantes de

³⁶ Diálogo con el señor Gabriel Morgado Jacinto, en Boxo, Cardonal Hidalgo, en 2017.

³⁷ Los aventadores son utensilios tradicionales de los Hñahñus elaborados con palma. En algunas regiones Otomíes se le conoce como sopladores y se usan para soplar la lumbre del fogón y ésta arda.

³⁸ Petacas, también conocidas como canastas que sirven para guardar las tortillas de maíz.

Boxo debido a diversos factores, pero es necesario darlo a conocer a las nuevas generaciones de la comunidad para resignificarlo.

Los jóvenes, niños y algunos adultos muestran interés por las nuevas tecnologías: uso de celulares, internet, computadoras y televisores, olvidándose de la creación de estos utensilios tradicionales de la cultura Hñähñu. Las tecnologías modernas no permiten escuchar las voces y conocimientos de los ancianos del pueblo, en especial a la señora Bernarda que es la única persona que ya realiza este arte con la palma. Los aventadores y petacas han sido sustituidos por utensilios de la cultura occidental (estufas y tortilleros, entre otros) provocando la poca o nula producción.

Para mi bisabuela Bernarda Buena es importante tener presente y vivo este conocimiento, pues fue legado de sus padres y algunos parientes adultos de Boxo. Cuando teje los aventadores lo hace contenta y con gusto enseña a quien se interese, como lo hizo conmigo en septiembre de 2016.

Ella tiene 78 años de edad y ya no ve bien, pero teje con la memoria de esta labor que sus manos tan bien conocen. Ya no teje canastas porque se elaboran con los pies y las manos al mismo tiempo y ya no es fácil para ella; además se le dificulta caminar por la montaña para buscar la palma adecuada, pues esa sólo se encuentra al pie del cerro boludo y para llegar ahí está muy retirado, laderoso y no hay quien vaya por este material. Lamentablemente, mi bisabuela ya está en la tercera edad y ninguno de sus nietos o bisnietos, sólo yo, se atrevió a aprender este arte que da identidad a la generación que mi abuela vivió, afortunadamente pude cumplir con el deseo de mi bisabuela de que su conocimiento y su arte se conservara para tener presente siempre nuestro pasado, del mismo modo en que lo menciona Pierre Bourdieu:

Afirmar la autonomía de la producción es otorgar la primacía a aquello de lo que el artista es amo, es decir, a la forma, a la manera, al estilo, en relación con el “tema” o referente exterior por donde se introduce la subordinación a funciones –aunque se trate de la más elemental: la de representar, significar, decir algo-. [...]Un arte que encierra cada vez más la referencia a su propia historia que apela a una mirada histórica, demanda ser referido no a ese referente exterior que es la “realidad” representada o designada sino al universo de las obras de arte del pasado y del presente (2010, pp. 235-236).

Ra hñäki hñähñu. La lengua hñähñu

En Boxo, todos los adultos de la comunidad se comunican en la lengua hñähñu; lamentablemente, los niños y jóvenes ya no quieren hablarlo para no sufrir discriminación en la escuela o en contextos fuera de la comunidad, teniendo como consecuencia la pérdida de la lengua.

“El uso de la lengua en la reproducción de conocimientos comunitarios” es así como concuerdo con el Lic. En Educación Indígena José Luis Godínez López quien es originario de la comunidad de Boxo, al expresar en su TESIS “LOS CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS A TRAVÈS DE LAS PRÀCTICAS SOCIALES EN LA COMUNIDAD” Godínez expresa que “Hoy en día esa tradición oral ha sufrido cambios porque los abuelos se comunican en lengua entre ellos, pero con los niños no lo hacen; prefieren incluso no hablarles porque no saben cómo expresarles las palabras en español para que estos entiendan. Los jóvenes en cambio, si entienden lo que dicen los abuelos, pero tampoco se comunican en la lengua Hñähñu con ellos porque no pueden mantener una conversación fluida debido a la falta de practica (...)” (Godínez; 2013: pág. 46)

Así fueron mis padres quienes pensaban que, si me enseñaban su lengua, no hablaría bien el español y tendría dificultades en la vida, como falta de oportunidades o sufriría burlas, discriminación, así que optaron por no enseñármela de pequeña, además de que en mi niñez no estuvieron conmigo porque como ya he comentado anteriormente salían a trabajar o se iban a los Estados Unidos y no me compartieron ese conocimiento.

La lengua la escuchaba de mis abuelos paternos, Ignacia y Marcial, quienes eran bilingües de hñähñu y español; sobre todo de mi abuela Gregoria que es monolingüe y sólo conoce el hñähñu. Fue platicando con ella que aprendí la lengua y cuando tenía duda sobre alguna palabra mi abuela me la repetía utilizando algún sinónimo, ayudándome a adivinar el significado. Para mi abuela siempre ha sido importante su lengua y así lo manifestó: “Debe da hñä ma hñäkihu geu ge bi zohu ma xitahu demdayabu, nuga di hñä ma hñäki ra Hñähñu nuga hindi hñä ra hñämfo, raka ra ts’a” (Diálogo con Gregoria Pérez, 2014). La traducción es: “Debes hablar la lengua que nos dejaron nuestros pasados desde hace mucho tiempo, yo hablo mi lengua Hñähñu, no hablo español porque me da pena”.

A mi abuela le apena hablar español porque dice que la gente se va a burlar de cómo lo hace, ella sólo habla su lengua, que es la que nos legaron nuestros antepasados y se siente muy orgullosa de ello. Sería una riqueza que todos sus nietos la hablaran.

Mis primos no quisieron aprender la lengua, así que muy pocos entienden a mi abuela Gregoria, lo cierto es que la modernidad y el consumismo están llegando rápidamente a la comunidad. Los discursos y proyectos de “desarrollo” han provocado conflictos intergeneracionales que se traducen en negar la pertenencia a una cultura originaria y olvidar la vida tradicional heredada por los abuelos además de la infiltración de los medios de comunicación, así como la inmigración han provocado la pérdida de la lengua materna.

Según Antonio Saldívar: “El desarrollo no ha supuesto ese sueño de bienestar a alcanzar, sino un triste despertar donde predominan formas de desvaloración cultural, una crisis económica persistente y profunda, el incremento de las migraciones del campo hacia las ciudades” (2012, p. 18). En el caso de Boxo se piensa y se ha llegado a aceptar que el “desarrollo” apunta a una mejor vida con más oportunidades; sin embargo, se desvaloriza la cultura y prueba de ello es que ya no se sigue transmitiendo entre las generaciones la lengua Hñähñu.

El “desarrollo” homogeniza a los ciudadanos y con ello se pierde mucho. Estas acciones a veces se intentan justificar como lo dice Saldívar: “Las comunidades generalmente utilizan como parámetro de bienestar a poblados o ciudades cercanas, o bien copian los modelos de vida planteados e inducidos desde los medios de comunicación y de otros países llevados por los migrantes que han tenido que regresar a sus comunidades o los programas de desarrollo promovidos por las instituciones de gobierno” (2012, p. 18).

Generalmente, las personas que han emigrado y regresan adoptan una actitud negativa hacia la cultura, por considerar que lo mejor es lo diferente o “lo moderno”. Así es el pensamiento que está invadiendo a los jóvenes de Boxo, lo que está provocando que la lengua se deje de practicar.

“Las circunstancias que han llevado a la mortalidad lingüística actual comprenden el genocidio descarado, la destrucción social, económica o del hábitat, el desplazamiento, la inmersión demográfica, la supresión de la lengua mediante la asimilación forzada o la educación asimiladora, y el bombardeo mediático, en especial a través de la televisión, una

nueva arma incalculablemente letal (que he denominado ‘gas nervioso cultural’) (Krauss, 2011, p. 49).

De igual forma, la influencia del neoliberalismo ha repercutido en la transmisión de la práctica cultural. Es importante señalar que el neoliberalismo es un sistema de organización económico que mercantiliza materiales y seres humanos. En Boxo, este sistema está presente en la vida cotidiana del pueblo, ya que se ha pasado de ser productor de bienes y servicios sustentables a consumidor y una muestra evidente de ello es que los jóvenes prefieren los medios tecnológicos dejando a un lado su cultura. Este sistema impuesto por políticas capitalistas destruye lo tradicional; no obstante, existe la posibilidad de revertir este fenómeno creando nuevos regímenes con diferentes alternativas para la diversidad mundial, como lo expresa Anderson: “Creo que la tarea de sus opositores es ofrecer otras recetas y preparar otros regímenes. Alternativas que apenas podemos prever cuándo y dónde van a surgir. Históricamente, el momento de viraje de una onda es siempre una sorpresa” (1999, pp. 37-38).

Evidentemente el modelo neoliberal ha sido un factor de empobrecimiento para nuestra cultura y ha resultado complejo resignificar nuestras prácticas como Hñähñus. El modelo neoliberal ha dejado en los pueblos indígenas mayor empobrecimiento y el difícil reto de poder construir una ciudadanía acorde a cada comunidad y a los tiempos históricos que estamos viviendo en América Latina.

Es así como el capitalismo, consumismo, neoliberalismo, modernismo y nuevas tecnologías han llegado a la comunidad y desvalorizado cada vez más a la cultura Hñähñu.

A la edad de 11 años tuve interés por aprender la lengua Hñähñu, y mis padres me negaron esta opción por temor a ser discriminada y por tener la errónea idea de que hablar bien el español me traería mejores oportunidades de estudio y trabajo en cualquier espacio.

Ciertamente es que hablar la primera lengua materna (Hñaññü) ha complicado que se aprenda y se pronuncie mejor el español pues conviví con compañeros en la escuela que teniendo como primera lengua el Hñähñu se les dificultaba aprender bien el español. De la misma forma me sucede a mí, tengo como primera lengua el español y se me dificulta hablar y pronunciar bien el Hñähñu que me es complicado entablar una conversación.

A esa edad, pude darme cuenta del valor de nuestra lengua, ya que mi padrino Lázaro Callejas Cerritos, al cual estimo mucho, impartió cursos de la lengua durante un año en 2010. Asistí a todas las sesiones que se realizaron cada sábado en la biblioteca de Boxo, junto con otras personas que asistieron a las sesiones. En el taller aprendí a escribir y leer en la lengua, lo que me ha permitido participar en la redacción de canciones, cuentos, poemas y traducciones. Posteriormente me integré con mi padrino Lázaro en diversos proyectos para el fortalecimiento de la lengua en talleres, exámenes que aplicaba en INEA, imágenes con palabras en Hñähñu, canciones y traducciones de cuentos. Paulatinamente creció el valor que tiene mi lengua y mi interés por buscar formas de fortalecerla.

Considero muy importantes los procesos de revitalización³⁹ lingüística, las prácticas y todo lo que complementa nuestra cultura, por ello reconozco que han habido trabajos y proyectos que tienen la intención de revitalizarla. A este respecto, es sabido que diversos factores han contribuido en el desplazamiento de los pueblos originarios a nivel mundial. En la década de 1980, la UNESCO comenzó a señalar a la diversidad etnolingüística como un elemento crucial de la diversidad cultural en el planeta. Así, en el periodo comprendido del 2001 al 2003, un grupo de especialistas de la UNESCO se dio a la tarea de “establecer” formas para identificar a situación de vitalidad lingüística y riesgo de desaparición de las lenguas originarias: “Una lengua está en peligro cuando se encuentra en vías de extinción. Una lengua se halla en peligro cuando sus hablantes dejan de usarla, la usan en cada vez menos ámbitos de comunicación y dejan de transmitirla de generación en generación. Es decir, no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños” (UNESCO, 2003, p. 15).

Los criterios establecidos por esta organización para identificar la vitalidad de las lenguas y, por ende, las necesidades que requieren atención, son nueve, a saber: 1) la transmisión del idioma de una generación a otra, 2) el número absoluto de hablantes, 3) la proporción de sus hablantes con respecto a la población total, 4) los cambios de ámbitos de la utilización del idioma, 5) la capacidad de reacción ante los nuevos ámbitos y los medios 6) la disponibilidad de material destinado a la alfabetización en el idioma y la enseñanza de éste, 7) la actitud ante el idioma y la política lingüística de las autoridades gubernamentales y las instituciones, comprendida la cuestión de su reconocimiento y uso oficiales, 8) la actitud de los miembros de la comunidad de hablantes hacia su propio idioma y 9) la cantidad y calidad de documentos en el idioma (UNESCO, 2003, p. 15).

³⁹ Es importante aclarar que el término “revitalización” será empleado para referirse a situaciones en las que la lengua está en una situación crítica, alcanzando el punto de la extinción, cuando menos alguna acción puede emprenderse para revertir el desplazamiento lingüístico (Flores, 2013, p. 35).

De esta manera sé que en la comunidad aún se puede revitalizar la lengua hablándola para tenerla presente toda la vida y así transmitirla a todas las generaciones.

1.3 La cultura Hñähñu en mi formación educativa

La cultura en la formación educativa juega un papel muy importante para vitalizar las diversas culturas que predominan en todo el país, ya que permite la praxis de los saberes y conocimientos en el ámbito educativo y dentro de la comunidad.

Los contenidos curriculares que se plasman en los libros de texto en todos los niveles de educación pública no están contextualizados y así lo viví durante mi educación preescolar, primaria y secundaria, los libros de texto tenían y aún tienen contenidos que no son propios de las comunidades de culturas indígenas. Este es un tema que debe ser analizado por los agentes que intervienen en la educación, por especialistas indígenas y por la misma comunidad que somos los que poseemos los conocimientos comunitarios.

Por otro lado, en este apartado comparto la experiencia de la cultura Hñähñu de la que formo parte y de cómo la educación integró la cultura Hñähñu en mi formación, pero también cómo la educación fue ajena a mi cultura relegándola sin darle seguimiento al calendario escolar, descontextualizando los saberes y conocimientos tradicionales, y permitiendo de pronto la ruptura y falta de práctica en los procesos de socialización comunitaria.

Los protagonistas principales en mi formación educativa hacia la cultura Hñähñu fueron los docentes que me impartieron clases, mis padres, quienes fueron mis acompañantes y guías, pero principalmente mis abuelas maternas y la gente grande de la comunidad, los sabios de mi cultura Hñähñu. Como mencionó la maestra Marcela Tovar en una clase de Epistemologías Indígenas en enero de 2015: “Los abuelos de las comunidades indígenas son la biblioteca viva que tienen, porque en ellos están los saberes y conocimientos a partir de sus vivencias y testimonio que no están escritos en ningún papel, pero que pueden mantenerse documentado y vivos para las generaciones que vienen” (En clase con Marcela Tovar, 2015).

Los sabios de la comunidad, mis abuelas, mis padres y la maestra bilingüe que me impartió clases en la primaria, fueron los agentes importantes para entender que mi cultura

Hñähñu es valiosa por todo lo que posee en los diversos espacios en que yo me encuentro, y que a pesar de tener que migrar a otros lugares por el estudio o por el trabajo, mi identidad cultural estará siempre de pie por el reconocimiento de la riqueza cultural que poseo.

1.3.1 Caminito a la escuela “Angélica Castro de la Fuente”

Recuerdo mi primer día de clases, me dirigía con mi madre rumbo a la escuela cuando en el camino nos encontramos a la maestra Blanca Quijada Salas, que daba clases en la primaria de Boxo. Mi mamá me encargó con ella para no ir hasta el preescolar, pues quedaba a 15 minutos caminando. No lloré porque mi madre no fuera conmigo, estaba muy feliz de ir a la escuela, porque estaría con otros niños y jugaría con mis compañeros durante el recreo.

El maestro Alberto Callejas Cerritos era un hombre muy insensible y le molestaba que jugara durante las clases, es más, no debía moverme de mi lugar y por supuesto mis compañeros tampoco. Él nos enseñó las vocales y considero que las aprendí por obligación y no por gusto, ya que el maestro nos golpeaba con el metro de madera si no decíamos en orden las vocales o no respondíamos lo que nos preguntaba. En una ocasión un perro entró al salón de clases y el maestro le lanzó el metro para que se saliera. El metro se rompió a la mitad y dejó de ser útil, pero en su lugar nos aventaba el borrador del pizarrón.

Si no contestaba correctamente alguna pregunta sobre un dibujo en la lengua Hñähñu, el maestro Beto se enojaba y me castigaba poniéndome de pie en una esquina del salón e igual hacía con mis compañeros. A pesar de los castigos no me grababa las palabras en lengua, no me interesaban y no quería aprenderlas porque el maltrato del profesor me infundía temor de no dar una respuesta correcta o equivocarme en la forma correcta de pronunciar una palabra.

Los mismos padres autorizaban al profesor a que si nos portábamos mal o no hacíamos las actividades nos regañara o nos jalara las orejas, por esa razón no nos atrevíamos a decirles a nuestros padres el maltrato que sufríamos en la escuela.

1.3.2 Mi maestra Hñähñu en la escuela bilingüe “Guadalupe Victoria”

Durante seis años caminé diariamente 30 minutos para llegar a la escuela primaria “Guadalupe Victoria”. A veces iba muy contenta, otras veces enojada por no concluir mi sueño, a veces preocupada cuando no realizaba la tarea, en otras ocasiones temblando de frío cuando era invierno o acalorada de caminar bajo el sol en verano. La vista hacia la escuela siempre fue increíble, con cielos resplandecientes del color del sol, cerros frescos de rocío, nubes acomodándose para dar la bienvenida al día, camaleones y lagartijas asomándose por los huecos a la orilla de la carretera, escuchar y sentir el ruido del viento, el cantar de los pájaros, todo eso son recuerdos agradables que llevo en la memoria de cada día. De igual forma durante el regreso a casa, después de las dos de la tarde, cuando la luz del sol ya era distinta, había otro aire, otro panorama, con carros que pasaban más a menudo hacia la sierra, con víboras que ocasionalmente cruzaban el camino, el cansancio de la escuela y las ganas de llegar. Momentos similares vivo ahora nuevamente cuando llevo a la escuela a mi hija y el paisaje es diferente, es otro tiempo, es otro día.

Cuando entré a primer grado ya sabía las vocales. Ese mismo año aprendí el abecedario con la ayuda de mi madre Francisca y la maestra Rosa que me apoyaron con algunos materiales como revistas, periódicos y libros, que me permitían familiarizarme con nuevas palabras, textos que recortaba y volvía a transcribir. Posteriormente aprendí a leer y escribir. Cuando ya cursaba el tercer grado de primaria leía y escribía bien, recuerdo que a algunos compañeros se les dificultaba y con gusto los apoyaba en lo que podía.

Cuando cursé la escuela primaria bilingüe ya estaba bien edificada y se contaba con el material básico para apoyar nuestro aprendizaje, situación muy distinta a cuando mis padres cursaron la primaria, porque la escuela estaba en mal estado, era de palos, de lodo, no había mobiliario, libros, no contaban con las herramientas suficientes y sobre todo carecían de una buena alimentación, lo cual impedía que tuvieran una buena educación.

Cuando entré a primer grado de primaria la maestra Rosa me enseñó a leer, escribir, sumar, restar y dividir sin muchas complicaciones. La maestra, perteneciente a Boxo, fue la única en mis seis años de primaria que hablaba la lengua hñähñu, sus clases siempre fueron amenas porque nos enseñaba cantos, nos leía poemas y cuentos en lengua.

En tercer grado de primaria la profesora Blanca, de la comunidad vecina Santuario, fue quien me impartió clases y ella no hablaba el Hñähñu, lo que complicó la materia de lengua, pues no podía enseñarnos lo que ignoraba y nos dedicamos sólo a ver películas.

La escuela ha sido un espacio que me ha apoyado a escribir y leer en español, pero también ha sido el lugar que me ha negado aprender a leer y a escribir en mi lengua, tal y como sucedió en el preescolar y bachillerato, pues ahí no me enseñaron. En la primaria tuve ese conocimiento, pero sólo en cuarto y quinto grado, lo cual fue insuficiente para producir textos en la lengua Hñähñu, además de en español.

Actualmente los padres de familia en la comunidad son más exigentes en la enseñanza y los maestros ofrecen un buen aprendizaje a los niños en ambas lenguas. Otra problemática a la que me enfrenté en la primaria fue que tuve tres profesoras diferentes y fue difícil adaptarse a los cambios repentinos.

Mis padres me narraron su experiencia al cursar la escuela primaria y me describieron la infraestructura de la escuela en aquel tiempo: las paredes eran de escobetilla y lodo, no tenía puerta el salón, el techo era de lámina de cartón negro y las carencias de la escuela eran diversas, pues no tenían materiales para realizar los trabajos y así lograr tener un mejor aprendizaje.

De igual forma me platican que se iban sin desayunar pues sus padres no contaban con recursos económicos suficientes y tenían muchos hijos. Mi mamá por ejemplo tuvo diez hermanos y mi papá nueve, lo que dificultaba la atención adecuada para el desarrollo de cada miembro de la familia.

En muchas ocasiones, antes de ir a la escuela, en lugar de tomar un vaso de leche o café, tomaban un vaso de pulque. Además, mis abuelos no podían comprarles los materiales necesarios para la escuela, como libretas, así que ellos evitaban en lo posible escribir para que les durara su libreta, por lo que no tomaban notas para estudiarlas y fortalecer sus conocimientos, de esta forma era común que olvidaran lo que habían visto en clase.

Los maestros de mis padres los golpeaban cuando no hacían la tarea o les gritaban porque al no entender el español no comprendían las indicaciones y el aprendizaje se hacía tortuoso. Cuentan mis padres que algunos maestros enseñaban bien y que eran dinámicas sus clases, ya que aplicaban juegos y lograban que el alumno reflexionara sobre lo que le compartían, pero otros maestros no eran amables e incluso los golpeaban si no comprendían

los temas de la clase. Ellos aprendieron a leer, escribir y hablar el español en la escuela, porque en casa sólo hablaban la lengua Hñähñu.

Tardaron algunos años para que se terminara de construir la escuela que ahora es de concreto, mis padres me dicen que ha sido un largo proceso la creación y mejora de la escuela bilingüe. La construcción de la escuela surgió debido a las gestiones que la comunidad del Boxo hizo en el municipio de Cardonal y a la Secretaria de Educación Pública del Estado de Hidalgo.

La experiencia positiva de esta vivencia fue el gusto por aprender la lengua en el que influyó la motivación de la maestra Rosa, quien tuvo el interés de enseñarnos como estaba marcado en el programa con temas sobre nuestras prácticas culturales.

La escuela todavía en mi comunidad es vista como la posibilidad de lograr un ascenso social y obtener una vida con menos carencias.

1.3.3 Nadie quiere trabajar con los Hñähñus (COBAEH)

Estudí el nivel medio superior en el Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo, en el municipio de Cardonal, Hidalgo.

Todos los días, durante tres años, me trasladé a Cardonal; entraba a las siete de la mañana y salía a la una o dos de la tarde. Recuerdo que en cada semestre tenía que incluirme en un equipo del grupo o en ocasiones hacer trabajo grupal para desarrollar un proyecto integrador en una comunidad. Este trabajo siempre fue interesante porque había que hacer propuestas de trabajo, temas y lugares para aplicar el proyecto. Mis propuestas siempre fueron dirigidas hacia la población indígena y sobre la lengua Hñähñu o alguna práctica cultural. Mis seis propuestas en cada semestre fueron: Talleres en lengua Hñähñu; Elaboración de canastas y aventadores de palma; Producción del maguey pulquero; Artesanías de los otomíes; Museo de los Hñähñus y Trabajando con el barro.

Estos temas generalmente eran ignorados por diversas razones, entre ellas que mis compañeros no hablaban ni entendían el Hñähñu, y siempre pensaron que era un tema complejo de abordar y preferían realizar proyectos sobre el uso de las tecnologías u otros temas de su interés, pero menos sobre la cultura.

Cada vez que se realizaba un proyecto mis compañeros, con los que compartí cuatro semestres, me hacían burla de forma despectiva minimizándome por tratar temas de mi cultura e incluso hubo profesores que me limitaban, aunque tuvieran relación con las sesiones de clases.

De los 19 maestros que me impartieron clases en el colegio, sólo la profesora de historia compartió información sobre la cultura indígena, pero nunca sobre la lengua y eso fue una limitante para expresar mi cultura Hñähñu.

Mi interés por la cultura en la educación media superior fue más notoria y evidente por el rechazo que sufrí, lo que me motivó a obtener más información, aunque nadie quiso trabajar con y acerca de los Hñähñu.

1.3.4 Otra mirada en UPN e intervención de la SEDEREC para esta investigación

Embarazarme a temprana edad se tradujo en muchas críticas por parte de mi familia, del pueblo e incluso en la universidad. Mis tíos y primos me decían que mis oportunidades se habían truncado, así como las fiestas, los bailes, los amigos y el poder disfrutar de viajes sin preocupaciones y se reían de que ahora me esperaba cambiar pañales, atender a un hombre y que no saldría del hogar.

Mucha gente de Boxo decía y creía que “me había chingado”; es decir, que no tendría más educación y que mis responsabilidades serían las labores de la casa: sin embargo, mis decisiones como mujer fueron otras y claras, diferentes a lo que ellos pensaban, decidí estudiar la universidad y en lugar de juntarme con un hombre, decidí estudiar para brindarle un mejor futuro a mi hija, conocer más sobre la cultura y con el apoyo de mis padres pude lograrlo.

Los estereotipos hacia una mujer que se embaraza a temprana edad están muy marcados, sobre todo cuando se vive en una comunidad porque en estos sitios impera el machismo y todos se conocen por nombre y por su forma de vivir. Cuando entré a la UPN me sorprendió que en dos ocasiones, dos maestras diferentes de la LEI⁴⁰ me reprobaran. Una fue en primer semestre, una “maestra” que a final de curso me dijo que con mi trabajo no podía aprobar pues tenía retardos en las clases, sin importarle que tenía que entrar al comedor

⁴⁰ LEI, es la abreviatura de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional.

de la universidad para desayunar, pues por mi estado de embarazo prefería llegar unos minutos tarde, pero no descuidar mi alimentación ni la de mi bebé, además de caminar tranquila por los pasillos para evitar caerm. Mi situación no le importó y solamente me dijo: “Ay, hay pues ¿quién te mandó a estar embarazada?”. Me puso de calificación cinco, por lo que le solicité que mejor me pusiera NP y su respuesta fue: “¡No!, ¡No se puede!”

Pregunté en servicios escolares y me dijeron que sí era posible y que entonces podría aplicar un examen y obtener una mejor calificación. Finalmente, la maestra accedió, pero su actitud me indignó porque nunca pensé que ese tipo de conductas se dieran en el nivel universitario. También reconozco que hubo buenos tratos y accesibilidad, por parte de algunos maestros, para entregar trabajos por correo cuando no podía asistir a la universidad.

Mi único objetivo para migrar a la ciudad fue estudiar y siempre pensé que al concluir regresaría a Boxo, el lugar que me ha visto crecer y que me aportó las enseñanzas y aprendizajes que me servirán para apoyar a las personas de mi comunidad en lo que se pueda.

La Ciudad de México me hizo ver el mundo de otra forma, la vida de otra manera. Mi razón de estar en la universidad y ser parte de la cultura Hñähñu me abrió las puertas para participar en algunos programas dentro y fuera de la institución, como con una ponencia sobre alguna problemática que se presentan en mi comunidad en el ámbito de los Derechos de los Pueblos Indígenas, a participar en la SEDU de la CDMX como asesora indígena y trabajar con niños Hñähñu que viven en el predio Guanajuato en la CDMX, proyecto piloto que fue dirigido por la SEDEREC.⁴¹

Cuando me invitaron a participar como asesora indígena para atender a niños indígenas migrantes en la Ciudad de México, participé en la convocatoria y fui seleccionada junto con 39 compañeros más, la mayoría egresados y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional quienes cubríamos el perfil para participar en el programa, otros compañeros eran estudiantes de la ENAH y la UNAM.

El programa duro cuatro meses y los coordinadores que estuvieron apoyándonos explicaron los propósitos y objetivos de los talleres que se impartirían, comentaron que a cada uno nos asignarían a un espacio o predio donde habitara una comunidad indígena para atender a niños migrantes indígenas.

⁴¹ SEDEREC es la Secretaria de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades, en la Ciudad de México.

Los campos que nos indicaron para impartir talleres fueron: Pensamiento matemático, Lengua Hñähñu, Cultura y Yo en mi comunidad, campos que desarrollamos individualmente de la mejor forma para los niños a los que atendimos.

SEDEREC permitió con este proyecto abrir la puerta para trabajar con niños migrantes de familias originarias de diversos estados: Chiapas, Hidalgo, Michoacán, Veracruz, Estado de México y Oaxaca, que se encuentran en el Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán.

Con el propósito de retomar la identidad cultural fue necesario reconocer el valor que tienen las diversas culturas del país, especialmente en el desarrollo educativo de los niños indígenas. Considero que es básico incorporar estrategias, metodologías y sobre todo los contenidos culturales locales en los temas a impartir, lo que fortalecerá la identidad cultural, pero más fructífero sería si se integraran adecuadamente dentro del currículo escolar, para que los conocimientos y valores de las diversas culturas sean interpretados, analizados, aprendidos y examinados desde los patrones de construcción cognoscitiva de la cultura local y también de la cultura occidental. Es importante contribuir al proceso de innovación escolar, por eso en este proyecto me refiero a la tradición oral, las prácticas, saberes y conocimientos a partir de cuentos, leyendas, poesía, canciones y dibujos en la comunidad del Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán, CDMX.

Por otro lado, fueron los niños y miembros de la comunidad quienes propusieron los temas a tratar sobre sus culturas, para que no les fueran ajenos. Considero fundamental que se integren los contenidos culturales a la escuela, empleando estrategias metodológicas propias y que proporcionen a los alumnos contenidos significativos y útiles para la vida cotidiana en los diversos espacios. Es justo que el Estado y la sociedad mestiza reconozcan el derecho legítimo de producir y reproducir la cultura de los pueblos indígenas; en otras palabras, que se valore, respete y fortalezca la diversidad.

Hasta el momento, estar en la Universidad Pedagógica Nacional ha contribuido y fortalecido mis pensamientos y conocimientos hacia los saberes indígenas y sus necesidades, para poder comprender sus interpretaciones del mundo, las formas de relacionarse y de construirlo.

Este trabajo de tesis tuvo como base el gusto por mi cultura Hñähñu, a partir de mis experiencias y vivencias fortalecidas con los conocimientos y saberes compartidos en la

universidad por los maestros y compañeros, y también por la intervención de la SEDEREC en la CDMX.

Mi trabajo tiene la intención de mostrar los conocimientos y saberes de mi cultura, los que me han formado como persona con valores y sentido por la vida, al mismo tiempo que es una razón para expresar la experiencia vivida con los niños migrantes del Pedregal de Santo Domingo, a partir de una visión más clara en el marco educativo-cultural que se vive en la Ciudad de México.

Estas experiencias en el ámbito educativo, familiar, de mi comunidad y en la universidad, fueron pauta importante para abrirle camino a esta investigación que me permitirá obtener el grado de Licenciada en Educación Indígena.

Reconozco el apoyo por parte de la SEDEREC, institución gubernamental que promovió este taller, pues gracias a la convivencia con los niños en Pedregal de Santo Domingo pude tener información y conocer las razones y motivos de su migración a la Ciudad de México, así como en su momento yo tuve que migrar también para estudiar dejando mi familia y mi comunidad, pero teniendo siempre presente mi identidad cultural.

Parto de mi experiencia personal, basada en una riqueza cultural ya que mi historia de vida es la memoria del tiempo y al mismo tiempo determina el desarrollo y vitalidad de la cultura Hñâhñu. En este sentido cíclico que parte de la identidad para poder expresar las valiosas experiencias de los niños del Pedregal de Santo Domingo desde el punto de vista educativo-cultural y me siento afortunada de ser la portavoz de sus conocimientos, de su identidad cultural, de su migración y sus factores, y también de las necesidades que se presentan en la cultura y educación que reciben.

Nuestra identidad cultural debe ser reconocida no solo teóricamente sino también en la práctica, pues nosotros como culturas indígenas poseemos una relación armónica con la madre tierra a través de acciones, saberes y conocimientos que deben ser respetados, reconocidos y promovidos, tal como señala Miguel Bartolomé:

Tradicionalmente se les ha negado a las sociedades indias el reconocimiento de que son portadoras y creadoras de cultura, estando por lo tanto capacitadas no sólo para consumirla sino también para producirla. Se las ha orientado compulsivamente a consumir formas culturales externas, minusvalorando su capacidad para generar cultura de manera original y autónoma. Reconocer, respetar y promover el potencial creativo de las sociedades nativas

será un paso fundamental y necesario para la configuración de sistemas de articulación interétnica cuya simetría los oriente a ser igualitarios (2004, p. 34).

El siguiente capítulo sobre la construcción de la identidad cultural para niños indígenas migrantes a través de un taller, es una estrategia didáctica para documentar lo no documentado y debo reiterar que de esta manera narrativa es la posibilidad de reconstruir las narrativas de los sin voz y que tiene coherencia con el primer capítulo ya que es una construcción desde una mirada indígena con otros indígenas que han puesto en común hablar desde su propia cosmovisión.

CAPÍTULO II. ENTRE VOCES: LA ASPIRACIÓN DEL TALLER SOBRE IDENTIDAD CULTURAL PARA NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES

En este capítulo “Entre voces”, soy la portavoz de las palabras, conocimientos y saberes culturales de cada uno de los niños del Pedregal de Santo Domingo que compartieron en el taller de identidad cultural. La aspiración que tuve para este taller fue saber y dar a conocer cómo los niños y sus padres poseen, defienden, fortalecen y construyen su identidad cultural.

Este apartado también incluye la forma en que se desarrolló el taller sobre identidad cultural, la ubicación del lugar donde se impartió, la importancia de la vinculación entre cultura y educación, los propósitos de los campos temáticos, las estrategias y didácticas que se emplearon, y los resultados de los trabajos de los niños logrados a partir del diálogo.

2.1 Caracterización de la comunidad migrante en el Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán

El Pedregal de Santo Domingo corresponde a la alcaldía de Coyoacán y está situado al sur de la Ciudad de México. Esta colonia fue invadida el 1 de septiembre de 1971 por familias migrantes indígenas de diversos estados como Oaxaca, Michoacán, Guerrero, Puebla, Veracruz, Hidalgo y colonias cercanas del Ajusco y los Reyes. El origen de la Colonia Pedregal de Santo Domingo tuvo como base la migración para buscar mejores oportunidades, de trabajo y de educación.

En septiembre de 1971 se inició la construcción de viviendas en el Pedregal de Santo Domingo, una zona cubierta por roca volcánica debido a la erupción del volcán Xitle. Los habitantes que ahí se instalaron improvisaron sus viviendas construyéndolas con lámina de cartón negro en paredes y techos, sin saber que ese material es altamente inflamable, por lo que ocurrieron algunos accidentes e incendios de casas completas. En aquel momento no existía ningún tipo de servicio como agua, electricidad, teléfono y como no había caminos los accesos sólo eran a pie.

A pesar de las difíciles condiciones de vida del sitio, los habitantes no se desanimaron y trabajaron valiéndose de cuñas, barretas, marros y hasta dinamita para tratar de emparejar el terreno que estaba cubierto de piedra volcánica. También, por la falta de electricidad se

iluminaban con velas y lámparas de queroseno por las noches; posteriormente se robaron la electricidad de las colonias vecinas.

¿Por qué trabajar con esa población?

Cuando en SEDEREC me avisaron que me asignarían un espacio en un centro comunitario del Pedregal de Santo Domingo para impartir los talleres a niños provenientes de diversos estados y que debía presentarme al día jueves 11 de enero de 2018 me sentí contenta ya porque me quedaba a 30 minutos de donde vivía y además había población Hñähñu del estado de Hidalgo y Querétaro.

Me sentí inspirada por trabajar con población culturalmente diversa establecida en la ciudad y me interesaba en especial conocer las razones por las que habían tenido que dejar sus comunidades de origen para asentarse en el Pedregal de Santo Domingo ya que para transmitir algo es preciso conocerlo, como bien menciona Fontal: “(...) Quienes más interesados podemos estar en conocer, comprender y valorar nuestra cultura somos sus habitantes, porque es precisamente sobre nosotros quienes revierte su conocimiento; este es el legado que dejaremos en herencia al futuro”. (2003: p. 83)

Para el taller sobre Identidad Cultural fue necesario definir el concepto de *identidad cultural*. Ésta tiene que ver con sentirse identificado, ser parte de algo; es decir, retomar los elementos que conforman cierto conocimiento que se manifiesta en la práctica. Existen estudios e investigaciones que abordan el concepto de diferente manera, aunque comparto con Molina Valencia cuando expresa que es un propósito complejo que tiene relación con una transformación (2013, p. 61). En conclusión, la identidad cultural tiene como propósito sentirse identificado, reconocido con una práctica que se considera importante para mantener la cultura, como expresa Giménez: “La cultura no es solamente un significado producido para ser descifrado como un ‘texto’, sino también un instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder” (2007, p. 67).

Además, este autor propone dos procesos:

1. La práctica cultural como identidad cultural.
2. La identidad que se genera a partir de las prácticas. También, se reconoce que es un saber que se ha transmitido de generación en generación.

Coincidió con Huerta, Serrano y Comunidad, cuando expresan que es necesario “fortalecer la autonomía moral (en los individuos) y la autonomía social (en los colectivos) es un reto que nos planteamos como base indispensable para el desarrollo (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008, pp. 49-50). Ese acompañamiento a los niños indígenas es una manera de identidad cultural y empatía con sus historias.

La identidad es importante en la formación de los ciudadanos porque metafóricamente es como un árbol, que entre más raíces tenga más fuerte será para relacionarse con el exterior. En este caso el árbol es la persona y si carece de identidad puede ser vulnerable.

El neoliberalismo ha repercutido negativamente en las prácticas culturales y ha impedido que se sigan transmitiendo. En Santo Domingo el neoliberalismo está presente en la vida cotidiana del pueblo, cuyos pobladores han pasado de ser productores de bienes y servicios sustentables a ser consumidores. Este sistema es impuesto por políticas capitalistas que destruyen lo tradicional; sin embargo, existe la posibilidad de invertir este fenómeno, como lo analiza Anderson (1999) Construir otros caminos y preparar otros senderos con la perspectiva de dar un nuevo viraje y al régimen dominante (p. 38). De ahí la importancia de estar juntos los grupos indígenas en la construcción de propuestas educativas que permitan mejorar nuestra condición, tarea nada fácil trabajar desde el lugar de los acontecimientos.

La escuela como medio para la identidad cultural

El papel de la escuela ha sido negativa y positiva. Negativa en cuanto a que ha implementado ideas que niegan la cultura y con ello se han perdido las prácticas e invisibilizados los conocimientos del pueblo. Además, ha formado ciudadanos con identidad urbanizada y es por eso por lo que los jóvenes creen que lo mejor está fuera del pueblo. En el aspecto positivo ha traído consigo conocimientos útiles para mejorar la vida del pueblo, pues gracias a la escritura se han gestionado diferentes proyectos que han cambiado de manera eficaz su contexto.

Se cree que la escuela es el medio para ser mejores y esta idea hace que se olviden los estudiantes que las aulas no incluyen los conocimientos del pueblo. Emile Durkheim explica que si se quiere pertenecer a un sistema diferente tenemos que aceptar sus decisiones:

“Es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queramos. Existen costumbres a las que tenemos que conformarnos; si intentamos sacudírnoslas de las espaldas, más tarde ellas se vengarán en nuestros hijos” (1973, p. 93).

De igual manera, Saldívar dice que los modelos de desarrollo han tenido fuerte influencia sobre la educación que ofrece el Estado, y con ello se ha impuesto un sistema diferente al de los pueblos originarios (2012, p. 16). El enfoque educativo de este sistema es individual y homogeneizante, ya que se centra en desarrollar competencias iguales sin considerar que existen diferentes niños, lo que rompe con el enfoque comunitario — colectivo— y lo destruye provocando un choque intergeneracional.

Con base en lo expuesto anteriormente, pareciera que la cultura en los migrantes de Santo Domingo está condenada a desaparecer y que no hay nada que hacer, pero la escuela es un medio clave para lograr transformaciones sociales; es decir, si se realizan intervenciones pedagógicas con un enfoque intercultural se puede mantener, fortalecer y desarrollar la cultura.

Emile nos aporta ideas optimistas para generar proyectos en favor del pueblo: “la educación no es para la sociedad más que el medio por el cual logrará crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia” (1976, pp. 97-98).

El tema de la identidad cultural se tiene que sistematizar para que se pueda integrar en el currículo escolar, para fortalecer la identidad cultural. El papel de la escuela es fundamental pero no indispensable para mantener la cultura, ya que los habitantes que no han asistido a la escuela son los que mantienen la cultura.

Es importante que la educación sea un puente de transmisión de identidad cultural ya que la cultura en la educación para nosotros como originarios pareciera un suelo fértil sin cultivar porque todavía es árido, aunque recientemente ha comenzado la época de lluvias.

2.1.1 La importancia de la vinculación cultural en los procesos educativos del taller para la población indígena

En este subcapítulo retomo la importancia y el valor de la vinculación cultural, proyectada como una forma de construir los conocimientos, los saberes, las prácticas, actitudes y habilidades, aunadas al aprendizaje que se recibe en la educación escolar. Dentro de mis observaciones con los niños en el Pedregal de Santo Domingo, pude ser testigo de la falta de vinculación cultural que existe en la educación escolar, lo que provoca una hibridación entre la cultura-educación, dejando de lado la identidad cultural.

Así, ante la falta de procesos analíticos sobre las prácticas y los materiales didácticos, algunos docentes solo los aplican o los sustituyen por materiales y estrategias para responder a lo que se les pide. Realizan adecuaciones desde su propia experiencia, sin que sea mediada por un acompañamiento reflexivo que les permita desestabilizar o atenuar las experiencias negativas hacia su cultura, adquirida durante su trayectoria. Si bien algunos maestros logran escapar de estos procesos de sujeción, mediante la lógica de subjetivación, no poseen los elementos necesarios para dar sentido a su práctica en donde se recuperen las formas de sentir, de pensar, conocer y hacer desde su propia cultura e incluso creen que no es valiosa frente a la única forma de pensar que propone la escuela. (López, Epifania, 2017, p. 1275).

Esta situación no sólo se encontraba presente en estos espacios, era muy patente también en la educación escolar tanto occidental como bilingüe y en los contenidos curriculares de los libros de texto. Los niños del Pedregal de Santo Domingo, al ser de diversos estados pertenecían a diferentes culturas originarias, por lo que sus conocimientos, saberes, prácticas y lenguas, entre otros aspectos, eran distintos. Sin embargo, iban a la escuela primaria, donde los contenidos con los que estudiaban no eran culturalmente pertinentes, a pesar de que tienen derecho a una educación bilingüe que fortalezca su cultura, tal y como lo establece la Constitución de la Nación Mexicana en su Artículo 2º: “El Artículo 2º constitucional señala que la Nación Mexicana tiene una composición pluricultural y que la Federación, los Estados y los Municipios tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural de los pueblos y comunidades indígenas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, p. 2).

Claramente, en la Constitución Mexicana se establece que en la Federación, en los municipios y en los estados, la educación escolar tiene por obligación que garantizar una educación bilingüe e intercultural, no sólo de los pueblos indígenas, sino también para

aquellos que son parte de una comunidad indígena y que asisten a cualquier espacio educativo público, lo que les permitirá retomar valores culturales e igualdad de oportunidades para su desarrollo educativo y cultural.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su eje 3: “Igualdad de Oportunidades”, objetivo 9: “Eleva la calidad educativa”, se establece, en su estrategia 9.3, la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar en estos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.

La vida de los niños del Pedregal de Santo Domingo muestra que participan en los procesos educativos y de formación al realizar sus actividades cotidianas en los diversos contextos socioculturales donde viven, con la intención de fortalecer la interacción cultura-educación, ya que al asistir a la escuela no niegan su identidad ni su cultura, asisten a talleres a los que SEDEREC los invita, en su casa comen sus guisos tradicionales, hablan con palabras en su lengua que han escuchado de sus familiares, comparten historias, cuentos, saberes, conocimientos, canciones propias de su cultura y saben defender su identidad cultural en la Ciudad de México, pues su estancia en ella les ha brindado oportunidades como participar en eventos culturales, recibir talleres, apoyos económicos y en especie, y becas. La vinculación cultural se sitúa como el conjunto de estrategias y mecanismos que componen el puente que permite dar sentido, valor, motivo y significado al hecho educativo-cultural. También, la vinculación cultural implica la valoración de las diversas etnias por las diferentes formas de conocimientos y saberes culturales.

Un derivado de vinculación, en un término original (extensión), fue criticado fuertemente por Freire al explicar el sentido semántico implícito de transmisión proponiendo el hecho educativo como un acto de comunicación o dialogicidad.

Entonces la vinculación cultural admite no sólo ser un acto de transmisión o de mejoras en el campo de la cultura, sino también representa una ocasión para construir situaciones de aprendizaje, de comunicación, de diálogo y demás procesos de formación en los niños del pedregal de Santo Domingo. Un mecanismo que sirva de instrumento, que posibilite un acercamiento más eficaz a los conocimientos culturales que permitan valorar y respetar las distintas formas de vida, la cosmovisión y las prácticas de las diversas culturas.

Paralelamente se reconoce que en la actualidad en la escuela existe una profunda crisis asociada a la falta de capacidad institucional para adecuarse a los cambios que se están desarrollando de manera permanente en su entorno y en la aplicación adecuada de los contenidos culturalmente pertinentes en los planes y programas, en los currículos y en los libros de texto. Así, los conocimientos culturales cotidianos se ven afectados y las estrategias educativas tradicionales que están ancladas en la educación evitan dar respuestas efectivas para fortalecer la cultura.

Este aislamiento en los procesos educativos y los marcos culturales, espacios y actores sociales que participan en la formación de los alumnos es evidente, por ello Del Río y Álvarez profundizan en el análisis que al respecto hacen:

Las escuelas entregan un plan de estudios que está igualmente fragmentado, aunque de una manera diferente. La experiencia en el aula se divide en unidades arbitrarias de espacio y tiempo y se basa en una acumulación interminable, no estructurada, quizás no estructurable, de sujetos, dominios y profesores, cada uno a menudo aislado de los demás. Sin embargo, esta fragmentación parece diferir de las estrategias seductoras de los medios de comunicación, porque la cultura escolar se basa en la suposición de que, a diferencia de los televidentes, los estudiantes deben prestar atención (2002, p. 61).

Por otra parte, en la construcción teórica y metodológica del concepto de vinculación se identifican tres características de los procesos de vinculación:

- **La generación de conocimientos, habilidades y actitudes**, la cual no es una actividad exclusiva de los investigadores, docentes y estudiantes, sino que debe ser compartida con los actores que están tratando de resolver problemas concretos de la vida cotidiana en el ámbito cultural.
- **La resignificación de la importancia de los conocimientos** conlleva un gran esfuerzo encaminado a que las enseñanzas culturales sean valoradas y reconocidas por la sociedad.
- **El uso de los conocimientos** se refiere, en este caso, a la construcción de las condiciones para la innovación de los conocimientos culturales y el fortalecimiento de los mismos.

2.2 El enfoque intercultural en el taller sobre identidad cultural

En la década de los setenta surge la inquietud de revisar los contenidos de los programas educativos, así como de los planes de estudio sobre los pueblos indígenas; para ello se opta por el replanteamiento de un proyecto que no sólo fuera exclusivo de dimensión lingüística. El proyecto surge a partir de reclamos y necesidades de los pueblos indígenas con la intención de recuperar saberes y conocimientos, además de oficializar su incorporación en el currículo escolar.

Como resultado de esta visión aparece una nueva categoría: la biculturalidad y biculturalismo, que considera aprender los contenidos propios o de la cultura tradicional. El término biculturalidad se origina en los Estados Unidos en un contexto donde se creía que un mismo sujeto podía recurrir a elementos, conceptos y visiones de dos culturas diversas. Esta separación hace que el sujeto actúe en un contexto dominado o dominante. Aunque este concepto provocaba insatisfacción tanto Estados Unidos como México la adoptaron, mientras que en América del sur nacía la noción de Interculturalidad.

Posteriormente se planteó que la educación debería ser bilingüe e intercultural para las poblaciones indígenas rurales y urbano marginales, mientras que para a población hispanohablante, ésta debería ser monolingüe e intercultural con un componente deseable de aprendizaje de una lengua indígena.

El término de interculturalidad fue adoptado por países de los Andes como Perú, Ecuador y Bolivia, con la denominación de Educación Intercultural Bilingüe, antes que Bilingüe Intercultural.

En México, durante estos últimos años fue aceptado el término que ha trascendido en el ámbito de los proyectos y programas para indígenas en todo el país, ya que ven en éste la posibilidad de transformar tanto a la sociedad en su conjunto como los sistemas educativos nacionales. La interculturalidad es una educación con valores y actitudes, tal y como Sylvia Schmelkes lo expresa: “Implica perfeccionar las competencias éticas y cívicas indispensables para alcanzar una sociedad justa y pacífica a través del diálogo y la convivencia entre los pueblos e individuos de diferentes culturas” (Schmelkes, 2013, p. 48), la interculturalidad es un puente de convivencia entre los pueblos con los individuos de diversas culturas:

La interculturalidad tiene propuesta y fines favorables, tal como el conocimiento-reconocimiento, la comprensión y el respeto hacia las diversas culturas para incrementar la capacidad de convivencia, comunicación e interacción con todas las personas de las distintas culturas de manera armoniosa, para favorecer la vida colectiva e individual; también permite apreciar la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México en un proceso de ejercicio ético y epistemológico que permita el contacto cultural.

El conocimiento de la diversidad cultural tiene como propósito reconocer la otredad; es decir, al otro; esta disposición un tanto epistemológica debe consolidarse como un marco más incluyente y equitativo que permita la valoración.

El concepto de valoración tiene por objetivo resignificar las diferencias al validarlas y legitimarlas desde la propia mirada al reconocer cada una de las culturas; también es importante señalar que la valoración lleva a la inclusión y al respeto, y aún más allá, al aprecio por las diferentes culturas.

Abordar la interculturalidad desde la educación permite analizar y reflexionar, individual y colectivamente, sobre las diferentes identidades hasta lograr un pensamiento claro de quiénes somos, a partir de nuestras experiencias.

Sylvia Schmelkes explica la interculturalidad de la siguiente manera: “La interculturalidad puede entenderse como una cuestión ética que debe de abordarse con base en los criterios de justicia, equidad y reconocimiento de la inalienable dignidad de todas las personas” (2006, p. 48). En mi concepto personal es una forma de reconocer y relacionarse con las diversas culturas a partir de la convivencia, el respeto de sus conocimientos y prácticas comunitarias, para así fortalecer la cultura propia y a las demás.

A partir de este enfoque intercultural, la educación conlleva inmerso el diálogo como un medio de interactuar con las demás culturas colectivamente y entre individuos, respetando sus diversas prácticas y saberes comunitarios, para una convivencia armoniosa entre las mismas culturas.

El sujeto individual o social en el plano de la interculturalidad se relaciona con los demás desde su diversidad por medio del diálogo intercultural; así, la interculturalidad construye el conocimiento en la sociedad occidental rompiendo los paradigmas que sostenían que el conocimiento científico era el único legitimado y con validez para la realidad.

La interculturalidad también implica una dimensión ética que sustenta el concepto de autonomía y reconocimiento de los pueblos. La autonomía entendida como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores que pueden variar de una a otra cultura.

Por último, la interculturalidad da forma a la cultura de un pueblo y, por ende, la identidad de los miembros que la componen, y genera un proceso educativo incluyente, pertinente y significativo. Este enfoque intercultural permite analizar la realidad pensando en una educación con una nueva perspectiva constructiva a la diversidad cultural.

A continuación, expongo los fundamentos de mi propuesta de trabajo, a partir de algunos ejes temáticos.

2.3. Propuesta de ejes temáticos y sus propósitos

Para dar forma al taller sobre identidad cultural en el Centro Comunitario Cuauhtémoc, con los niños del Pedregal de Santo Domingo, fue de suma importancia plantear los propósitos de los ejes temáticos que dieron estructura al taller y que permitieron lograr los objetivos esperados.

Los ejes que formaron el taller y que la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (SEDEREC) propuso fueron: Pensamiento matemático, Escritura y oralidad en la lengua y Yo, en mi comunidad. Los propósitos de los ejes temáticos que la SEDEREC planteó fueron los siguientes:

Ejes temáticos	Propósitos
Pensamiento matemático	Los contenidos sobre pensamiento matemático sirvieron para que los niños y niñas que participaron en el taller reforzaran sus habilidades matemáticas, a partir de operaciones básicas; además de fortalecer las formas de contar y realizar operaciones en su cultura indígena.
Escritura y oralidad	Los contenidos de escritura y oralidad permitieron a los niños y niñas que

	participaron en el taller, compartir sus conocimientos y saberes sobre su cultura, a partir de cuentos, leyendas, cantos y todo lo relacionado con su cultura indígena.
Yo, en mi comunidad	Los contenidos de escritura y oralidad permitieron a los niños y niñas que participaron en el taller distinguir las diferencias entre la ciudad y el campo, compartir la historia de su comunidad indígena y la migración que realizaron a la Ciudad de México.

Los talleres se dirigieron de acuerdo con los ejes temáticos que estableció la SEDEREC, pues eran pertinentes para los propósitos específicos que se tenían.

Para realizar el trabajo en el taller me brindaron esas dos herramientas (Ejes temáticos y sus propósitos). Para iniciar las labores en el taller fue necesario realizar un plan de trabajo sobre los contenidos a tratar en cada eje temático y dividirlos según el tiempo y los temas básicos y complementarios de cada eje, con la finalidad de culminar satisfactoriamente el taller. Dividí los contenidos en tres momentos que a continuación presento:

Ejes Temáticos	Contenidos
Pensamiento matemático	-Cómo medimos y contamos en nuestra cultura
Escritura y oralidad	-Las plantas medicinales de mi comunidad -Nuestros juguetes -Cuentos y leyendas -La carta -Diversidad cultural - Los colores en mi lengua -Las partes del cuerpo

Yo, en mi Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> -Campo y ciudad - La migración -Nuestra madre tierra -Valores de mi comunidad -Nuestras comidas tradicionales -Las fiestas, danzas y rituales de mi pueblo -El huapango en el estado de Hidalgo
---------------------	---

“Talleres de Identidad Cultural en niños indígenas migrantes de Santo Domingo”

Duración de talleres: 11 de enero al 28 de febrero de 2018

Días de trabajo: de lunes a jueves

Horario: 3:00 pm a 7:00 pm

Primer momento	-Hilando nuestra identidad	15 - 18 de enero
“Conociéndonos conjuntamente con la participación de niños, padres de familia y asesora educativa”	-Por qué se está perdiendo mi cultura	
PRESENTACIÓN	-Acuerdo grupal -Nuestra asistencia -Nace la libreta viajera	
Segundo momento	-Las plantas medicinales de mi comunidad	22 - 25 de enero
“Trabando lo que me gusta”	-Nuestros juguetes	
EJES TEMÁTICOS	-Cuentos y leyendas	
- Pensamiento matemático	-Cómo medimos y contamos	29 - 01 de febrero
- Escritura y oralidad	-Los colores en mi lengua	
- Yo, en mi comunidad	-La carta	
	-Campo y Ciudad -La migración	

	-Las partes del cuerpo -Nuestra madre tierra -Diversidad Cultural	6 - 8 de febrero
	-Valores de mi comunidad	12 - 15 de febrero
	-Comidas tradicionales -Las fiestas, danzas y rituales de mi pueblo -El huapango en el Estado de Hidalgo	19 - 22 de febrero
Tercer momento “Mi periódico mural como producto final de Identidad Cultural (Epistemologías Indígenas)”	-Periódico mural: “Epistemologías Indígenas” -Nuestra huella -Exposición de trabajo	26 - 28 de febrero
TÉRMINO DEL TALLER	-Evaluación colectiva -Agradecimiento mutuo -Autoevaluación	

En el cuadro anterior está plasmada la organización de los talleres de la identidad cultural para niños indígenas migrantes en la comunidad de Santo domingo, para ello fue importante tener mayor claridad sobre las herramientas didácticas para la enseñanza.

La educación intercultural nos obliga a analizar cuáles son las vías para la vinculación de la escuela con la comunidad. La escuela intercultural requiere reconocer e incorporar tanto las *biografías comunitarias* de sus usuarios, como el *currículo oculto o el currículo implícito* de la vida comunitaria. La cultura escolar debe convertirse en una estructura permeable a ambos elementos, construida a partir de ellos. ¿Cómo avanzar hacia allá desde nuestras propias experiencias? (Tovar, G., Avilés, M., de la Luz Vive ros, M., Kreisel, M., Viveros, F., 2009, p. 262).

2.4 ¿Qué es la didáctica y cómo voy a emplearla?

Tomando como base diferentes conceptos de diversos autores con relación al término de didáctica, la entiendo como el arte de enseñar, de instruir, de adoctrinar, de comunicar sistemáticamente en la educación, la didáctica estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de obtener una formación intelectual. La didáctica es de gran importancia en la educación, en todos los aspectos que involucren la enseñanza-aprendizaje.

La palabra “didáctica” tiene su origen del griego “didácticos”, que significa “el que enseña”. La didáctica es una parte principal de la pedagogía que ofrece pautas para la enseñanza, fue por esto que en un comienzo se interpretó como “el arte o la ciencia de enseñar o instruir”.

Juan Amós Comenius⁴² (1592-1670), el autor del libro *Didáctica magna*, que leí en cuarto semestre de la LEI, en la materia de “Didácticas en contextos de diversidad sociocultural”, utiliza este concepto al situar al estudiante como el centro del fenómeno educativo al cual concurren docentes, textos, aulas, métodos, etc. A él se atribuye la creación de la escuela popular a la que todos sin distinción tienen acceso.

En esta escuela se implanta el método “aprender haciendo”, esperando que sea el estudiante quien cree su propio conocimiento con la experiencia, antes que con la memoria de las palabras.

Diferentes autores concibe la didáctica como un todo complejo y práctico, como Nerici, (1970), que la ha definido como “un conjunto de técnicas, a través de las cuales se realiza la enseñanza; para ello reúne con sentido práctico todas las conclusiones que llegan a la ciencia de la educación” (p.82), o Zabalza: “La Didáctica es el campo del conocimiento de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (1990, p. 1), o De la Torre: “La Didáctica es una disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados” (1993, p. 1).

⁴² Juan Amos Komenský (en checo), en latín Comenius, fue un teólogo, filósofo y pedagogo convencido del importante papel de la educación en el desarrollo del hombre. La obra que le dio fama por toda Europa y es considerada como la más importante es *Didáctica magna*.

Villalpando: “La Didáctica es la parte de la pedagogía que estudia los procedimientos para conducir al educando a la progresiva adquisición de conocimientos, técnicas, hábitos, así como la organización del contenido” (1970, p. 1).

La didáctica es la parte de la Pedagogía⁴³ que se interesa por el saber y se dedica a la formación dentro de un contexto determinado, por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos; contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante.

Los objetos de estudio de la didáctica son la enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación, sistema de comunicación de conocimientos y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro proceso es la transposición didáctica que permite la adaptación o transformación del saber, conjunto de conocimientos adquiridos mediante el estudio o la experiencia sobre alguna área, disciplina, ciencia o arte en contenidos enseñables, en un tiempo, lugar o contexto dado.

Para que esto sea posible se debe dar un proceso de descontextualización y recontextualización, pues los saberes nacen y crecen en ciertos contextos sociales, culturales, históricos etc., las sociedades necesitan que los saberes trasciendan y sean aplicados o enseñados, y para que esto suceda deben sufrir transformaciones o adaptaciones que correspondan al lugar o contexto donde se van a difundir, de este modo los saberes generales que se aplican en alguna área de estudio están relacionados con ámbitos específicos. El estudiante debe abordar, en primer lugar, el tiempo histórico, social y cultural en el que se desarrolla; es también importante ubicarlo en una institución educativa y en una situación de aprendizaje, existiendo un vínculo entre su entorno familiar y social con el docente, con sus compañeros y con el objeto de conocimiento. Como mencionan Chevallard:

El aprendizaje constituye un proceso de construcción activa de significados por parte del sujeto que aprende. Este proceso implica la relación entre lo que cada uno sabe y puede hacer, y los nuevos contenidos que ha de aprender. El proceso de aprender no es lineal sino pluridimensional y dinámico, signado, con frecuencia, por avances

⁴³ La Pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio la formación e investiga a la educación como fenómeno socio-cultural y específicamente humano.

desiguales, que requieren de constantes y múltiples reorganizaciones [...] El aprendizaje se construye en interacción con el entorno; las otras personas, adultos o pares, son interlocutores relevantes que aportan perspectivas, modelos para imitar o superar, indicios, informaciones, recursos para favorecer u obstaculizar la tarea. Es en este sentido que se concibe al aprendizaje como un proceso de construcción conjunta, a partir de la cooperación, la confrontación de ideas y de significados, la búsqueda de acuerdos y consensos (1987, p. 66).

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe existir un acuerdo o “contrato” entre profesor y estudiantes como pactos implícitos y explícitos que regulen los comportamientos, interacciones y relaciones entre ellos (normas, programas de la asignatura, etc.), a éste se le denomina contrato didáctico.

Anderson, Bould y Sampson (1996), han señalado los siguientes beneficios o razones para emplear contratos didácticos:

- Relevancia. Cuando los estudiantes han identificado sus propias necesidades, los contratos identifican sus necesidades/intereses.
- Autonomía. Los contratos de aprendizaje permiten una considerable libertad para elegir qué aprender y cómo aprenderlo.
- Estructura. Proporciona un esquema formal conocido y compartido por profesores y estudiantes, para estructurar las actividades de aprendizaje.
- Proporcionan, al mismo tiempo, un alto grado de flexibilidad.
- Equidad. Facilitan el acceso a los contextos y la equidad dentro de los cursos. Además, son muy útiles con asignaturas basadas en competencias y en prácticas, cuando los alumnos trabajan de manera autónoma, como medio de combinar o sustituir las clases presenciales.

Los contratos de aprendizaje no son sólo una técnica para ayudar al alumno a aprender, son, sobre todo, una forma de entender la educación. El uso del contrato implica dotarse de un currículo para planificar la propuesta docente, éstos deben contener objetivos, metodología, evaluación y recursos.

Las estrategias didácticas son prácticas que se relacionan con los contenidos de aprendizaje y ponen en juego las habilidades, conocimientos y destrezas de los estudiantes.

Para utilizarlas es necesario planearlas con anticipación y definir cuál es el momento adecuado para realizarlas, además de tener en cuenta al grupo de estudiantes e individuos que participen.

La didáctica contempla tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje. Las de enseñanza son planteadas por el docente para facilitar un procesamiento más profundo de la información, estos procedimientos o recursos promueven el aprendizaje. Las condiciones de las estrategias inician con una programación, elaboración y realización de los contenidos que deben estimular a los estudiantes a observar, analizar, opinar, reflexionar y buscar soluciones para descubrir el conocimiento por sí mismos; esa estimulación se puede obtener organizando las clases con ambientes idóneos para que los estudiantes aprendan.

Estas estrategias de aprendizaje sobre la didáctica son las que me apoyaron durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en los talleres de identidad cultural. En síntesis, podemos citar que:

[...] la Didáctica: es una de las ciencias de la educación en pleno desarrollo. Está estrechamente vinculada con otras ciencias que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje integrado e institucionalizado, especialmente con la Pedagogía, pero conserva sus particularidades y su esencia propia. Como ciencia orienta, socializa, integra y sistematiza en un cuerpo teórico en evolución ascendente, continua y sistemática, los resultados investigativos y de la experiencia acumulada en la práctica educativa, orientados a la exploración de la realidad del aula, a la detección, el estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el desarrollo óptimo, eficaz y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en su manifestación más amplia y contemporánea (Abreu, Omar, Gallegos, Mónica C., Jácome, José G., Martínez, Rosalba J. 2017, p. 81-92).

Trabajar con las estrategias didácticas me apoyo a darme cuenta que nosotros como cultura indígena somos un plagado de semillas que esperan un mínimo de estímulo externo que nos permita comenzar a crecer y el puente indispensable está en la educación donde las estrategias didácticas estimulan nuestro aprendizaje y la manera de estar armónicamente con los demás en la sociedad.

2.4.1 Diálogo de saberes comunitarios: entre voces

En las diversas culturas de México, los diálogos son elementos altamente valiosos porque la palabra es la que significa y da sentido a los saberes y conocimientos de los pueblos. En los talleres de identidad cultural con los niños del Pedregal de Santo Domingo fue importante reconocer las palabras que de manera implícita llevan los conocimientos y saberes de sus culturas que me compartieron en historias, cuentos, leyendas, fiestas, rituales, gastronomía, fauna y todo lo que implica su cultura.

En este apartado tejo el contenido anterior con las aportaciones que en ese mismo sentido he obtenido de las lecturas que he analizado de investigadores como Sarah Corona, Catalina Pérez, Juan Álvaro, Selene Mateos y Dietz Gunther.

El concepto de diálogo de saberes está conectado a los conocimientos que las culturas latinoamericanas tienen. La mayor parte de los conocimientos están contruidos con base en las experiencias que han tenido cada una de las personas. Compartir las diversas concepciones de diálogo de saberes, mediante un intercambio de pensamientos, se convierte en un proceso mutuo de enseñanza-aprendizaje entre sujeto-sujeto.

El diálogo de saberes tiene por objeto la construcción y comunicación de los conocimientos sobre las culturas indígenas, tal como lo interpreta Irenilda de Souza Lima (Pérez, Echeverri): “El diálogo de saberes apela a la construcción de un saber significativo para los sujetos locales y para el territorio en tanto espacio de relaciones, y promulga un conocimiento contruido con base en ese intercambio” (2010, p. 2).

Para tener un diálogo con otra persona se tiene que aceptar lo que el otro está diciendo; es decir, que al momento de intercambiar saberes se necesita conocer al otro y respetar lo que está compartiendo, de esta forma se puede hacer un diálogo mutuo tal como lo expone Uldarico Matapí en la intervención del 1º Encuentro de Amazónico de experiencias de diálogo de saberes (Pérez, Echeverri, 2010) “Más que definir en qué consiste el diálogo de saberes, lo que tenemos que hacer es dialogar, cuidando el uno del otro, aprendiendo mutuamente, y mostrando la realidad de ese diálogo en los resultados que nacen de la cooperación mutua” (2010, p. 4).

La visión de diálogo de saberes desde los indígenas Kokonucos de Leticia, Colombia, comprenden el diálogo como una correspondencia entre palabras; también se refieren al

trueque como Matapí dice (Pérez, Echeverri): “Allá, el abuelo manda a su nieta con una canasta llena a ‘cambiar palabra’, una interacción que incluye alimentos y muchas otras cosas que buscan el bienestar mutuo. Este mismo sentido es el que acarrearán las palabras de invocación que hemos colocado al inicio de esta presentación, con las que malocas aliadas se invitan a compartir cantos, palabras, gestos y alimentos” (2010, p. 4). De esta manera se da un intercambio y correspondencia de la palabra, así como también se manifiesta mediante los gestos.

En contraste, Uldarico Matapí nos muestra cómo, desde una lectura indígena, el diálogo de saberes sólo es posible en una relación entre personas de la misma jerarquía. Comprendo en este aspecto que el diálogo de saberes sólo puede ser entendido por sujetos-sujetos que sepan del mismo tema, para que pueda surgir una buena correspondencia, un entendimiento y un intercambio rico de los diferentes participantes.

El artículo de Jorge Gashe presenta una reflexión crítica de la noción de “diálogo de saberes”, mostrando que esta expresión se refiere a una supuesta interacción entre la sociedad nacional y las sociedades indígenas. Para Gashe (Pérez, Echeverri, 2010: 3): “El conocimiento pertinente es aquel que surge de las necesidades de las comunidades”. Es cierto que el conocimiento surge de la necesidad de experimentar, de saber, de conocer, y es pertinente aquel que resuelve estas necesidades que las comunidades originarias presentan durante la vivencia.

Gashe nos dice que el diálogo de saberes puede entablarse desde un conocimiento nacional y local, mientras que Jairo Tocancipa explica, en el debate del encuentro amazónico, que ve dos tendencias, la de los pesimistas y la de los optimistas (Pérez, 2008, p. 11): “Para los pesimistas, el diálogo de saberes no es posible, no puede haber comunicación porque existe una brecha entre el ‘conocimiento científico’ y el conocimiento indígena o campesino. La tendencia optimista cree que sí puede haber diálogo de saberes”. Tener en mente que se puede generar un diálogo entre el conocimiento científico y el indígena sucede sólo si ocurren los aspectos que los diversos autores nos mencionan como: respetar lo que el otro está diciendo, reconocer ambos conocimientos (equidad) y que haya aceptación y una buena escucha durante el diálogo.

Anastasia González, en el debate de encuentro amazónico expresó (Pérez, 2010, p. 12): “Nadie aprende solo, siempre nosotros aprendemos de otras personas, los conocimientos, las historias, mitos, curaciones, todo y entonces se dice en la lengua vitoto ni mairama; es decir, sabedor o profesor, el que sabe, el que conoce, ni maira ingo es la mujer”.

En este sentido, hay una complementariedad entre los saberes y conocimientos del hombre y la mujer, respetándose los dos pensamientos y aprendiendo uno del otro; es cierto que nadie aprende solo, aprendemos de las demás personas y eso enriquece nuestros conocimientos, tal como lo afirma Carlo Rodríguez (Pérez, 2010, p. 14): “El conocimiento no es para las bibliotecas, es para la vida”.

Como se mencionó anteriormente, en algún momento del curso en 3° semestre de la LEI, en la materia de “Experiencias de educación desde la comunidad”, la profesora Marcela Tovar mencionó: “su fuente de consulta está en la biblioteca viva, y la biblioteca viva está en los ancianos de sus comunidades”, este pensamiento me marcó, pues tenía razón la maestra, ya que los mayores conocimientos de nuestras comunidades están en las personas mayores que han tenido muchas experiencias de vida. La manera de adquirir estos conocimientos es dialogando con ellos, aceptando y escuchando lo que nos comparten y de esta forma adquiriendo nuevos conocimientos y tradiciones.

El diálogo de saberes se refiere a la comunicación, intercambio e interacción de los saberes (indígena-occidental), y a la aceptación del otro de manera totalmente abierta. El diálogo deberá ser colectivo, dialéctico, gestual, de tal manera que el otro nos comprenda. El diálogo de saberes tiene una intención, tal como lo dice Carlos Rodríguez en el debate amazónico (Pérez, 2010, p. 14): “La intención del diálogo es conocer al otro”.

De forma personal interpreto el diálogo de saberes a partir de mi experiencia, con dos características: es una forma de comunicarse entre seres (sujeto-sujeto, sujeto-deidad, sujeto-madre tierra, sujeto-ente) y sucede en diversos espacios de la cultura Hñähñu a la que pertenezco. Los principales espacios para entablar diálogos son el hogar con la familia, con la pareja en el matrimonio, la asamblea comunitaria, la faena, la escuela, la iglesia, la tienda, la siembra y lugares sagrados (cerro boludo, manantial, camposanto).

El diálogo ocurre de manera dialógica, gestual y corporal, mediante un intercambio de palabras que salen del alma y del corazón. Lo que se dice en el momento del diálogo se

siente y se piensa, pues hay un intercambio de ideas y conceptos con palabras que expresan lo que queremos enunciar desde uno mismo, sin esperar que la otra persona nos nombre.

Cuando se está dialogando se alternan miradas, hay una escucha atenta y se tiene respeto, pues si éste falta se pierde el sentido porque no se reconoce ni pone atención a lo que el otro nos dice, como me suele decir mi mamá Francisca: “Cuando estás hablando pon atención, porque cuando tú hablas querrás que te escuchen, si tu no escuchas, cuando hables no te gustará que no te escuchen” (Buena, 2015). “Al momento del diálogo queremos que nos escuchen y para ello debemos escuchar”.

La apropiación de saberes comienza cuando incorporamos a nosotros lo que la otra persona nos está compartiendo durante el diálogo de saberes.

El diálogo de saberes puede convertirse en subalterno; es decir, someter las palabras del otro o los otros imponiendo sólo nuestra expresión, de tal forma que omitimos al otro. Cuando esto sucede hay una desigualdad, no hay una aceptación, una equidad ni mucho menos existe una correspondencia. El diálogo de saberes entonces pierde su esencia, hay una ambivalencia, diferencia y una contradicción.

CAPÍTULO III. ENSEÑANDO Y APRENDIENDO CONTENIDOS

En el capítulo anterior expuse la propuesta para desarrollar el taller y los puentes claves, como la interculturalidad, el diálogo de saberes, la didáctica y sobre todo los ejes temáticos y sus propósitos para lograr resultados satisfactorios.

En el presente capítulo defiendo la postura que me ha mostrado la cultura Hñähñu, donde he aprendido que cuando uno enseña contento y con el corazón adquiere cosas buenas y bien; de lo contrario, si uno enseña las cosas enojado y de mala gana, uno aprende cosas de mala actitud y no se realizan de forma correcta. Los sentimientos y estilos interfieren mucho en la enseñanza y el aprendizaje en la familia, la comunidad, la escuela y en los diversos espacios donde nos encontremos. El proceso de enseñanza-aprendizaje está compuesto por principios que serán claves en este capítulo y que fueron fundamentales en el desarrollo del taller sobre identidad cultural.

La escuela debería habilitar para la vida, para lograr un buen vivir (individual y colectivamente), para satisfacer de la mejor manera las necesidades y prioridades de las comunidades y con ello garantizar que los educandos adquieran las herramientas suficientes para afrontar las diversas situaciones que se les presenten. La escuela, como segundo espacio de socialización, tiene la obligación de elevar y desarrollar las diferentes capacidades de los alumnos, en este caso a los niños migrantes que habitaban en el Pedregal de Santo Domingo.

Para tratar de entender mejor la funcionalidad de la escuela impuesta por el Estado en una comunidad indígena, recuerdo a Grimaldo Rengifo, quien menciona: “Se sabe que la escuela erosiona el saber local, la invalida y por este medio propicia la homogeneidad cultural” (2003, p. 25).

Es por ello que se hace indispensable la reelaboración de la pedagogía: es decir, es necesario repensar sobre la escuela desde la comunidad de manera seria. La tarea educativa que emprendí tuvo la finalidad de atender la situación de los Hñähñus, de la que formo parte, y las demás culturas de las que provienen los niños del Pedregal de Santo Domingo, realizando un trabajo que tuviera como base una investigación de campo para la construcción de una pedagogía propia.

La escuela en la comunidad no ha cumplido con las expectativas de los padres, ya que lejos de que los alumnos se sientan identificados con ésta, los instruyen de tal manera que cuestionan la forma de trabajar en la comunidad y se niegan a continuar con las prácticas tradicionales porque creen que la vida occidental es la vida real, visión que destruye muchos conocimientos desvalorizándolos,⁴⁴ por la educación que la escuela les imparte. La escuela, tal y como lo menciona Zambrana: “también ha introducido en los niños actitudes de disconformidad con la labor que realizan sus padres, por lo que se fortalecen aspiraciones de ascenso social y de cambio en la forma de vida” (2008, p. 106). Por ello es necesario reflexionar sobre la función de la escuela y la importancia de fortalecer la identidad cultural en los diversos espacios en los que los niños conviven. En una de las investigaciones que realizó Zambrana (2008) en una comunidad quechua del valle cochabambino, se describen las estrategias didácticas para la socialización del trabajo cotidiano entre los miembros de la comunidad (p. 107).

Los principios pedagógicos, según el Diccionario de la Real Academia Española, son: “Principio: Norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta” y Pedagogía: “Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”. Apoyada en la investigación de Zambrana en su libro *Papawan Khuska Wiñaspa, Socialización de los niños quechuas en torno a la producción de papa*, enlistaré los principios pedagógicos que considero importantes y que observé en la organización de la enseñanza-aprendizaje de los niños migrantes del Pedregal de Santo Domingo, además de las aportaciones de Rengifo en su libro *La enseñanza es estar contento*, en particular en el apartado “Hacemos Así Así”.

Empezaré describiendo en qué consisten las estrategias pedagógicas que organizan la socialización según Zambrana, para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, retomarlas y fortalecerlas en los talleres sobre la identidad cultural.

Aprendizaje guiado

Como describe Zambrana: El “aprendizaje guiado” se consigue mediante el acompañamiento que los tutores o padres durante diversas y diferentes tareas de la vida cotidiana de la

⁴⁴ Al referirme a la “desvalorización”, me refiero a las contradicciones del currículo educativo, en cuanto se refiere a los pueblos indígenas.

comunidad, para fortalecer y desarrollar capacidades del actuar en la vida social: “Acompañamiento que los tutores hacen a sus aprendices durante situaciones estructuradas e instituidas por la comunidad de generación en generación, propicia la inmersión cultural de los niños y favorece el desarrollo de sus capacidades cognitivas y competencias físicas para actuar como individuos sociales, miembros de una cultura particular y como productores de papa” (2008, p. 108).

En el caso que nos ocupa se observó esta estrategia, con la cual se desarrolla la capacidad física y cognitiva de los niños del Pedregal de Santo Domingo; por citar un ejemplo, María, la niña tzeltal de Chiapas, quien asistió al taller, compartió la forma en que aprendió a realizar tortillas porque tuvo un “aprendizaje guiado”. Su madre y abuela fueron las que dirigieron y organizaron las tareas de María, de esta manera se sentía acompañada y se le facilitaba aprender y adquirir los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea de la mejor manera.

La capacidad, según Roegiers, (2008): “Es la facultad, la aptitud de hacer algo. Es una actividad que se ejerce. Identificar, comparar, memorizar, analizar, sintetizar, clasificar, seriar, abstraer, observar... son capacidades” (p. 67).

Las formas de aprender alguna tarea o actividad permiten aprehender los conocimientos de las distintas labores que se realizan en las comunidades, tal como fundamenta Rengifo en la adquisición de conocimientos: “La noción de ‘aprender’ como de aprehender, está bastante asociada a la noción intelectual de adquisición de conocimientos de cierta cosa” (2003. p. 63).

El juego como estrategia de socialización

“Se habla a menudo del juego como si se tratara de un descanso del aprendizaje serio. Pero para los niños el juego es parte fundamental del aprendizaje serio”

Fred Rogers

En la actualidad, la manera de jugar en la comunidad de Santo Domingo ha cambiado y me refiero a que muchos de los juegos tradicionales se están perdiendo o simplemente ya no se practican. Para poder entender la función del juego en la comunidad fue necesario recurrir a diversas investigaciones, por ello cito a Zambrana, quien menciona que el juego se basa en

la reproducción de actividades, asumir roles y lo que implican; es decir, sentir y actuar como tales: “En el juego, los niños reproducen actividades cotidianas y asumen los roles de los agentes con los que interactúan, es decir, representan papeles y patrones de comportamiento que durante su convivencia con su grupo social abstraen y aprenden a caracterizar” (Zambrana, 2008, pp. 112-113).

El juego más practicado de la comunidad fue para aprender a sembrar en San Juan Chamula, Estado de Chiapas, con la cultura Tzotzil. La señora Teresa, madre de familia en Santo Domingo, nos compartió que para socializar y empezar aprender o adquirir nociones sobre el trabajo se “juega” a sembrar. Los padres le facilitan un tramo de tierra a los niños, además de herramientas pequeñas para que empiecen el juego de ser campesinos.⁴⁵ En este proceso los niños adquieren de manera general los conocimientos previos para empezar a escala el trabajo que más adelante desarrollarán.

La capacidad de juego y las habilidades recreativas son cognitivas y físicas, además de que muestran los pasos que se tienen que seguir para sembrar un terreno; así, cuando observen a su padre en esta actividad la reproducirán. El juego, en este caso, además de ser divertido para ellos, les enseña.

En mi experiencia de vida dentro de la cultura Hñähñu, el juego de la socialización fue muy importante, pues me ayudó a relacionarme con mis pares y adquirir nuevos aprendizajes que no era posible obtener dentro de la familia. Desde mi perspectiva, el juego es muy importante para una buena socialización e integración del niño, un entrenamiento o acercamiento al trabajo familiar al imitar los roles de los adultos.

La asignación de responsabilidades

En las comunidades, la responsabilidad dentro de la familia recae en los padres, y al no estar presentes, el hermano mayor adquiere la encomienda de vigilar a los hermanos menores. En el caso de Rafael Bautista, un niño náhuatl que asistió a los talleres fue totalmente lo contrario, él compartió que como era el hermano menor no tuvo a quién vigilar o cuidar, pero comentaba que le asignaban otras responsabilidades como apoyar en las actividades del

⁴⁵ Cabe aclarar que los niños empiezan adquirir habilidades y responsabilidades durante este proceso desde los 2 años, realizando en su tramo de tierra todas las actividades que se requiere para sembrar y así tener un panorama general de todas las funciones y usos de cada herramienta.

hogar como barrer, lavar trastes y él expresa que es muy importante la asignación de responsabilidades a los niños y que los traten como adultos para reforzar sus conocimientos y hacerlos sentir importantes dentro de la familia.

Enseñanza no verbal en el aprendizaje

Existen aprendizajes que no necesitan de la lengua oral, se pueden adquirir mediante gestos y servir para regular alguna conducta; por ejemplo, en la experiencia de Consuelo Pulido, quien asistió al taller y es de la cultura mazateca, ella compartió que en algunas ocasiones, cuando se comportaba mal o tenía alguna conducta indebida, sus padres, con un gesto de la cara lograban que se detuviera y de esa forma regulaban su conducta.

La interacción verbal en el aprendizaje

Los consejos, regaños y reflexiones por parte de los padres o personas adultas son muy importantes, pues mediante este aprendizaje se pueden adquirir conductas y habilidades para saber cómo relacionarse con el mundo y las personas. Citaré el ejemplo de mi padre Gabriel Morgado, a quien su padre le decía: “Un buen hombre es aquel que trabaja y cuida la madre tierra”, frase que logró que mi padre le diera valor a la tierra, la cuidara y la hiciera parte de su vida.

Enseñanza por recomendaciones

Los padres o adultos son los encargados de dar recomendaciones positivas que sirvan para generar conciencia en los integrantes de la comunidad. Al seguir los consejos, los individuos pueden adquirir hábitos y conductas que los lleven a la auto-reflexión y a la contribución con trabajos para el beneficio personal y para la comunidad a la que pertenecen.

Las instrucciones y las guías cortas

Existen oraciones imperativas, regaños y gestos correctivos destinados a modificar conductas incorrectas; también existen instrucciones cortas para la realización de tareas o actividades familiares; por ejemplo, al deshierbar los surcos de la milpa, mi padre me daba instrucciones cortas para ejecutar la tarea.

Estos principios pedagógicos orientan el quehacer educativo de la comunidad y para ésta la participación comunitaria dentro del proyecto educativo es fundamental, aunque históricamente se nos ha excluido de dicho proceso, frenando el adecuado funcionamiento del sistema educativo dentro de la comunidad.

Es importante tener presente que los principios pedagógicos ocurren en la vida cotidiana de la comunidad y es necesario analizar y reflexionar la manera más adecuada para llevarlos de la comunidad a la escuela.

El taller que se impartió tuvo como base utilizar el juego como una estrategia didáctica para el mejor aprendizaje guiado. Mi función fue la de ser un puente, una guía y mediadora de la enseñanza y aprendizaje de los niños del Pedregal de Santo Domingo.

Como ya lo he mencionado en el capítulo anterior, el taller se realizó en tres momentos expuestos en la siguiente tabla:

“Talleres de Identidad Cultural en niños indígenas migrantes de Santo Domingo”		
Duración de talleres: 11 de enero al 28 de febrero de 2018		
Días de trabajo: lunes a jueves		
Horario: 3:00pm a 7:00pm		
Primer momento	-Hilando nuestra identidad -Porque se está perdiendo mi cultura -Acuerdo grupal	15 - 18 de enero
“Conociéndonos conjuntamente con la participación de niños, padres de familia y asesora educativa”		

PRESENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Nuestra asistencia -Nace la libreta viajera 	
Segundo momento “Trabando lo que me gusta”	<ul style="list-style-type: none"> -Las plantas medicinales de mi comunidad -Nuestros juguetes -Cuentos y leyendas 	22 - 25 de enero
EJES TEMÁTICOS <ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento Matemático - Escritura y Oralidad - Yo, en mi comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Como medimos y contamos -Los colores en mi lengua -La carta -Campo y Ciudad -La migración 	29-01 de febrero
	<ul style="list-style-type: none"> -Las partes del cuerpo -Nuestra madre tierra -Diversidad Cultural 	6 - 8 de febrero
	<ul style="list-style-type: none"> -Valores de mi comunidad 	12-15 de febrero
	<ul style="list-style-type: none"> -Nuestras comidas tradicionales -Las fiestas, danzas y rituales de mi pueblo -El huapango en el Estado de Hidalgo 	19-22 de febrero
Tercer momento TÉRMINO DEL TALLER “Mi periódico mural como producto final de Identidad Cultural (“Epistemologías Indígenas”)	<ul style="list-style-type: none"> -Periódico Mural “Epistemologías Indígenas” -Nuestra huella -Exposición de trabajo -Evaluación Colectiva -Agradecimiento Mutuo -Mi autoevaluación 	26 -28 de febrero

3.1 Primer momento: Conociéndonos conjuntamente con la participación de niños, padres de familia y asesora educativa

Este primer momento tiene la intención de ser una presentación entre asesora, niñas, niños y padres de familia para conocer los propósitos del taller, las propuestas de los niños y sus padres para trabajar sobre identidad cultural. En éste se planean actividades para llevar a cabo la presentación entre compañeros que a continuación describiré:

3.1.1 Hilando nuestra identidad cultural

Un día jueves 11 de enero, a las 3:00 pm, llegué al Centro Comunitario Cuauhtémoc, lugar donde obtuve permiso para desarrollar los talleres de Identidad Cultural a los niños migrantes de padres provenientes de comunidades indígenas. Conté con la asistencia de 8 madres de familia y 2 niños. La reunión fue para presentarme como asesora indígena y los talleres de Identidad Cultural, dirigidos a conocer de dónde venimos y quiénes somos. En esta sesión se acordaron los horarios en el que los niños podían asistir por la tarde.

Actividad: Estambre del gato



Actividad: Estambre de gato / Foto: Berenice Morgado Buena

El estambre del gato es una actividad dinámica que sirve para que padres, niños y asesora pudieran conocerse. Nos colocamos todos los participantes en círculo e inicié mi presentación sosteniendo un estambre y diciendo mi nombre, grado de estudios, cultura a la que pertenezco y mi interés por participar en el taller. Posteriormente pasé el estambre a una madre de familia para que se presentara y dijera qué esperaba que su hijo o hija aprendiera en los talleres y así sucesivamente. Al finalizar fuimos acomodando el estambre en orden y cada madre y niño presente compartía una palabra en su lengua.

Esta actividad fue muy agradable y enriquecedora, había señoras de comunidades indígenas de los estados de Chiapas, Veracruz, Michoacán, Oaxaca e Hidalgo, que por diversos motivos migraron a la Ciudad de México.

Las expectativas que las madres de familia tuvieron hacia el taller fueron positivas ya que vieron este taller como una actividad en la que sus hijos podían desestresarse, motivarse, aprender y reforzar su identidad cultural además de que fue una invitación por la SEDEREC.

La presentación me motivó pues las madres de familia se mostraron interesadas en el taller e inscribieron a sus hijos de diversas edades, entre los 3 y los 15 años. Los 18 niños que se inscribieron se dividieron en dos grupos: los que asistirían en el turno matutino que impartiría otra compañera, Citlalli, egresada de la UPN, y los que estarían en el turno vespertino que yo atendería. Inicié con ocho niños y cada semana se incrementaron hasta llegar a 15 en el grupo.

RELACIÓN DE PADRES Y NIÑOS EN SANTO DOMINGO COYOACÁN
 “CENTRO COMUNITARIO CUAUHTÉMOC”, TURNO VESPERTINO 11/01/2018

Núm.	Nombre del tutor	Nombre del niño	Edad	Nivel escolar	B / i	Lengua	Lugar de origen	Firma
1	Teresa Gómez	María Ángela Gómez	10	4° Prim	B	Tzotzil	San Juan Chamula, Chiapas	
2	Estela Sámano	Santiago Cruz Sámano	5	3° Prees	B	Otomí	Santiago Mezquititlan, Querétaro	
		Omar Sámano	9	2° Sec	I			

3	Amalia Guadalupe Pérez	Estrella Pérez Guadalupe Margarita Pérez Guadalupe	7	2° Prim	B	Otomí	Barrio de Tabí	
---	------------------------------	---	---	---------	---	-------	-------------------	--

4	Angelina Pulido Mendoza	Alejandra Miguel Pulido Consuelo Miguel Pulido	11	6° Prim	B	Mazateco	CDMX	
5	María Elena Carreño	Tania Lizbeth Carreño	10	4° Prim	B	Purépecha	CDMX	

3.1.2 ¿Por qué se está perdiendo mi cultura?

Interrogante que realicé a las madres presentes en el taller del 11 de enero de 2018. Luego de reflexionarlo comentaron que su cultura se enfrenta a diversas problemáticas que están provocando la pérdida de su identidad cultural, algunos de los comentarios fueron:

- **María Elena Carreño:** Nuestra cultura ha sufrido cambios porque hemos venido a la ciudad dejando nuestro pueblo de origen, ya no hablamos la lengua, no usamos nuestras vestimentas y a nuestros hijos ya no les enseñamos nuestra cultura porque en la ciudad es complicado, pues aquí se habla puro español, todos visten dizque a la moda y muchos se burlan de los que provenimos de las comunidades indígenas, nos discriminan (Cultura Purépecha, de Michoacán).
- **Estela Sámano:** Yo he preferido no enseñarle la lengua a mis hijos para que no sean discriminados y tengan mejores oportunidades de educación, pero me he dado cuenta de que hay algunas instituciones que investigan a las comunidades y gente indígena, hay apoyos para nuestros hijos si venimos de estas comunidades, por eso cuando pido un apoyo siempre decimos que hablamos Otomí, ahora me doy cuenta de que nuestra

cultura no es tan mala como algunos nos lo hacen creer (Cultura Otomí, de Querétaro).

- **Amalia Guadalupe:** Es muy bonita nuestra cultura, nuestra lengua, nuestras comidas, nuestra vestimenta típica, yo soy Otomí y vine a la ciudad en busca de mejores oportunidades de empleo y aquí me casé, de vez en cuando vamos al pueblo Tabí con mis hijos en nuestro bochito, por lo regular una vez al año, pero a mis niñas no les he transmitido la lengua, pues salgo a trabajar y sólo nos comunicamos en español, a mí me gustaría que se fortaleciera esa parte pues nuestra cultura es bonita (Cultura Otomí, de Toluca).
- **Angelina Pulido:** A mis hijas les gusta visitar Oaxaca, no vamos seguido porque apenas nos alcanza, sólo una de mis hijas entiende algunas palabras en mazateco y le gusta, pero a mis otros hijos no les gusta, no les llama la atención, ellos prefieren estar en su mundo con otros gustos, otras ondas dicen los jóvenes de ahora (Cultura Mazateca, de Oaxaca).
- **Teresa Gómez:** Mi nieta sí sabe la lengua Tzotzil, le gusta y siento que nuestra cultura no se está perdiendo, de alguna forma la estamos fortaleciendo, pues en casa platicamos. No vamos seguido a Chiapas, pero cuando vamos aprovechamos el tiempo y mi nieta aprende muchas cosas, ya en la escuela habla el español, pero se le complica y a veces no quiere platicar porque sus compañeros la molestan de que no lo habla bien y se burlan, yo sé que nuestra cultura es muy valiosa y yo la defiendo (Cultura Tzotzil, de Chiapas).

A partir de estos comentarios basados en las propias experiencias de las familias se evidencia que al migrar de sus comunidades indígenas a la Ciudad de México han vivido situaciones que las han orillado a alejarse de sus culturas haciendo a un lado su identidad cultural.

Ser migrantes los convierte en agentes de cambio, pues la vida comunitaria es totalmente diferente a la vida urbana y muchas veces la población indígena migrante realiza prácticas de discriminación hacia su misma cultura alterando su valor y debilitándola.

Estas familias llegaron a la ciudad en busca de mejores oportunidades de trabajo y educación para sus hijos. Actualmente, los niños de estas familias ya no se consideran parte de su cultura porque no hablan la lengua, aunque aún tienen algunos conocimientos comunitarios que sus padres les han compartido.

Las razones por la que los padres de familias migrantes decidieron dejar de transmitir su lengua originaria son:

1. La discriminación que han vivido por sus expresiones culturales, en particular su lengua y su vestimenta.
2. La misma escuela excluye, desde el momento en que no hay una educación culturalmente pertinente.
3. Consideran que comunicarse en su lengua originaria es un obstáculo para no hablar bien el español y así tener mejores oportunidades educativas.

Las madres de familia que me compartieron su testimonio afirman que crecieron en su comunidad indígena y extrañan sus costumbres y tradiciones, además de que les hubiese gustado que sus hijos pudieran crecer en sus comunidades y saber sobre su cultura, ya que las prácticas que hacían en sus lugares de origen no las pueden realizar en la ciudad, entre ellas: cultivar maíz, frijol, calabaza, papa y yuca, ya que tenían tierras para trabajarlas y sustentar su consumo y parte de su economía, pero como no era suficiente decidieron migrar a la ciudad y sus hijos, en consecuencia, ya no pudieron relacionarse con el proceso de cultivo. Otras prácticas que se han perdido son:

- Rituales de curación. Curaciones que se hacen en días específicos y sólo con utensilios y especias propias de sus comunidades que se han sustituido por conocimientos de médicos y especialistas.
- Conversaciones en lengua originaria. En sus comunidades las familias tenían la confianza de platicar entre ellos en su lengua y en Santo Domingo o en la ciudad ya sólo se comunican en español, por lo que a sus hijos ya no les transmitieron la lengua indígena, pues cuando llegaron a la ciudad de México los discriminaban por su forma de hablar y eso los limitó.
- Comidas típicas. Los miembros de las familias migrantes extrañan los alimentos de sus madres y abuelas, ya que las comidas de las comunidades son diversas y con especias propias que ellos cultivan. En la ciudad han tenido que adaptarse a las comidas que aquí se cocinan.

- Organización comunitaria. Estas prácticas son muy importantes en la forma de vida de las comunidades indígenas y para la organización de las decisiones, cargos, trabajos, faenas o peteos que se deciden mediante asambleas comunitarias. Esta forma de organización permite el trabajo colectivo en la comunidad y juega un papel importante para fortalecer y mantener viva su cultura.

La sociedad globalizada ha fracturado el fomento de nuestras culturas indígenas, como se menciona en la obra *Elogio de diversidad* que mereció el Premio Internacional de Ensayo 2015, a su autor Héctor Díaz Polanco. En ella se señala la relación que hay entre la pluralidad y la sociedad globalizada.

Díaz Polanco da cuenta de la uniformidad cultural a causa de la globalización, ya que involucra una alteración en los fundamentos teórico-políticos del liberalismo y la reacción del capitalismo frente a la diversidad. La globalización es un conductor de la homogenización de las sociedades: “La globalización conduciría más o menos gradualmente a igualar las condiciones socioeconómicas (equilibrio de las circunstancias de los países empobrecidos por lo que hace a bienestar y prosperidad, con la de los centrales o los ‘desarrollados’” (Díaz, 2006, p. 9).

Esto significa que el tiempo culminaría con desigualdades internas e irregulares entre las naciones. Tras este supuesto real ha ido desapareciendo la diversidad que identifica a las sociedades humanas y “la globalización se ha convertido en una noción sintomática de nuestro tiempo, hasta el punto de remplazar a la posmodernidad” (Díaz, 2006, p. 9).

Este fenómeno ha penetrado en todos los ámbitos de la desigualdad y ha empeorado las condiciones de producción ecológica y socioeconómica de la tierra poniendo en peligro la sustentabilidad humana, la cultura.

La homogeneización cultural es uno de los conceptos ligados por la afectación de la globalización y otros factores, ya que rompe con las culturas del pensamiento, conocimiento, identidad y con sus prácticas. En ningún momento procura fortalecer la diversidad cultural y al parecer es todo lo contrario al aprovecharse de la diversidad: “en esta fase globalizadora no sólo no se procura uniformar –como si fuese el gran desiderátum cultural del capitalismo, sino que por el contrario se aprovecha de la diversidad en favor de la consolidación del sistema y, específicamente, de los grandes negocios corporativos” (Díaz, 2006 p. 10).

La diversidad cultural y étnica que fue conformada por los primeros conglomerados que merecen el nombre de sociedades humanas conservaban sus límites y también compartían sus normas, usos, costumbres, símbolos, cosmovisiones y lenguajes. Sus habitantes marcaron sus propias fronteras entre sociedades o culturas, se disputaban recursos e intercambiaban bienes de algún tipo (trueque).

Esta diversidad cultural se nombra multicultural cuando conviven varias culturas en un mismo hábitat: “La diversidad aparece ahora en el seno de una misma sociedad y allí debe resolverse: ya no se trata sólo o principalmente de un problema entre sociedades, sino de un enraizado problema intrasocietal” (Díaz, 2006, p. 14).

Díaz Polanco considera que bajo el paraguas político en una misma organización económica se afirma la organización jerárquica que no sólo se vive en las ciudades, y que provoca desigualdades, conflictos y dificultades, esta problemática fragmenta la diversidad cultural como Polanco lo menciona: “Ahora y en cualquier futuro imaginable, las comunidades y los Estados estarán divididos por exigencias rivales sobre la justicia y sobre lo que hace que la vida sea merecedora de vivirse” (Díaz, 2006, p. 15).

Es importante contribuir a la revitalización en los niños y los padres de su identidad cultural, pues al estar viviendo en la ciudad de México han dejado de transmitir y practicar su lengua, sus saberes y conocimientos, provocando la falta de reconocimiento hacia su cultura.

Observar la situación antes expuesta me motivó a atender a esta población y retomar los saberes comunitarios en un ámbito educativo culturalmente pertinente para el fortalecimiento de su identidad cultural y permitir un dialogo horizontal.

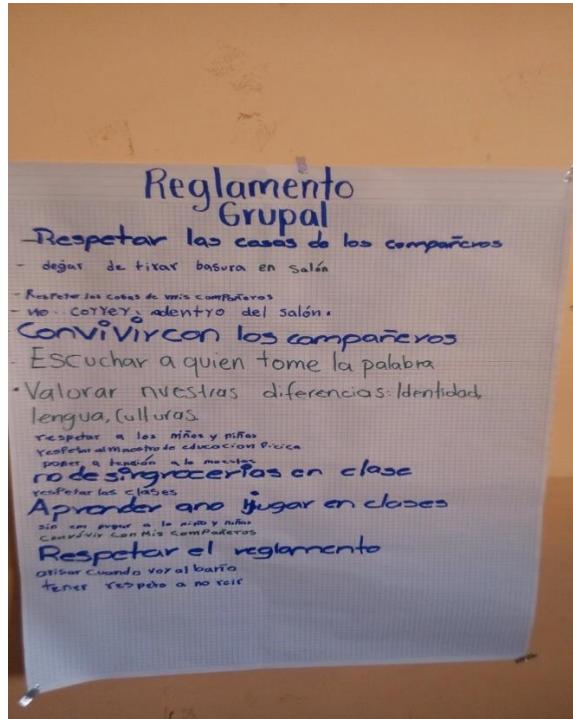
3.1.3 Acuerdo grupal

Las decisiones se tomaron de forma colectiva para mantener el orden dentro del espacio en el que estuvimos trabajando. Fue importante esta actividad pues en las comunidades indígenas se toman decisiones consensadas y propuestas por la asamblea, junta o reunión.

Los niños propusieron un acuerdo grupal que plasmaron en un papel bond evitando poner: “no gritar”, sustituyéndolo por “prestar atención cuando alguien está hablando”. Esta observación la mencionó Ángela, una niña de 9 años, hablante del tzotzil que comentó que a los niños suelen decirles: “no hagas, no digas, no hables como si todo fuera malo y cuando quieren que participemos mejor no lo hacemos”. Su reflexión nos llevó a buscar la forma de sustituir el “no” por otras palabras positivas que al mismo tiempo marcaran límites, pero respetando a todos los compañeros y así poder realizar nuestras actividades adecuadamente.

Como resultado de esta actividad se llegó a un acuerdo grupal que fue mejorando en la medida que se integraban más compañeros a las sesiones:

1. Respetar las cosas de los compañeros.
2. Dejar de tirar la basura en el salón.
3. Evitar correr adentro del salón.
4. Convivir con los demás compañeros.
5. Escuchar a quien tome la palabra.
6. Respetar nuestras diferencias: identidad, lengua, cultura.
7. Respetar a los niños y niñas.
8. Respetar a la maestra.
9. Poner atención a la maestra.
10. Evitar decir groserías en clases.
11. Respetar las clases.
12. Aprender a no jugar en clase, cuando estamos trabajando.
13. Evitar pegarnos entre niñas y niños.
14. Respetar el reglamento.
15. Avisar cuando salimos al baño.
16. Evitar burlarnos de nuestros compañeros.



Reglamento del taller / Foto: Berenice Morgado Buena

3.1.4 Nuestra asistencia

La asistencia de los niños a las sesiones del taller fueron muy importantes para realizar mi trabajo adecuadamente. No todos acudían los mismos días, pues algunos chicos recibían cursos de regularización en el mismo centro comunitario y una niña asistía a terapias los miércoles y jueves, o faltaban cuando alguno estaba enfermo.

Las actividades que efectuábamos se relacionaban con nuestras culturas indígenas y al inicio de cada sesión hacíamos papiroflexia de animales, objetos o dibujos sobre nuestras vestimentas, números, gastronomía, frutas temporales, flora, fauna, instrumentos musicales y poesía en la lengua de los niños que colocaban como asistencia en el papel bond.

Los niños disfrutaban asistir al taller e incluso llegaban temprano para tener más tiempo para participar. Todos los días llegaban puntuales y algunas veces se presentaban hasta 15 min antes de las 3, lo que mostraba su interés y agrado por terminar las actividades en el tiempo y forma planeada.



Nuestra asistencia / Foto: Berenice Morgado Buena

3.1.5 Nace la libreta viajera

La libreta viajera fue una propuesta hecha por Tania, una niña Purépecha del Estado de Michoacán, para que cada niño compartiera de forma escrita o con algún dibujo sus experiencias en cada sesión del taller.

La libreta viajera era un cuaderno rotativo que los niños se llevaron a casa para escribir sobre su experiencia de trabajo en las sesiones del taller. En algunas ocasiones participaban los padres o algún familiar escribiendo sus observaciones, felicitaciones o propuestas para trabajar algún tema sobre la cultura.

La libreta se turnaba en cada sesión del taller y cuando llegaban los niños, al siguiente día, compartían su escrito en voz alta a todos sus compañeros; de esta manera, escribían y leían frente al grupo. La forma de estructurar la libreta fue la siguiente:

- Fecha
- Título de la sesión
- Texto
- Nombre del autor o autores
- Algún dibujo

Yo, en mi papel de asesora indígena también realicé una libreta en la que pude compartir mis vivencias diarias con los alumnos durante las actividades, las cosas que valoré, las que se me dificultaron, comentarios y avances de las actividades con los niños.

3.2 Segundo momento: Trabajando lo que nos gusta

En este apartado los niños eligieron los temas que trabajaríamos durante las sesiones, ellos propusieron temas de su interés para tener mayores conocimientos sobre las culturas indígenas. Fue importante tomar en cuenta lo que ellos querían aprender y compartir de sus culturas, así que inicié cuestionando a los niños sobre los contenidos que conformarían nuestro taller.

3.2.1 ¿Qué temas nos gustaría trabajar?

En esta sesión los niños presentes y organizados en círculo se presentaron y fueron participando exponiendo: de dónde son, su cultura, su edad, su grado escolar y lo que les gustaría trabajar en el taller.

Todos los niños aportaron para elegir los temas a trabajar el taller sobre identidad cultural y que ya fueron expuestos en la tabla anterior.

Durante cada sesión fui planeando las actividades más adecuadas para desarrollar los temas propuestos para seis semanas, buscando estrategias didácticas que cumplieran con los propósitos. Las sesiones se implementaron de acuerdo a la autonomía de cada cultura presente en la comunidad, estado y región, con base en los recursos de que disponíamos.

A continuación, presento la planeación de un tema por semana, como ejemplo de lo que realizamos y aprendimos durante el taller.

En cada sesión, a petición de los niños y padres de familia designamos un espacio para apoyar las tareas, ya que los niños manifestaron que después de los talleres era cansado llegar a sus casas y realizarlas.

NOMBRE DE LA ASESORA O ASESOR: Berenice Morgado Buena	FECHA: 22/01/2018
NOMBRE Y DIRECCIÓN DEL PREDIO: Centro Comunitario Cuauhtémoc, Santo Domingo de Coyoacán. TEMA: Plantas Medicinales	HORARIO: 3:00 a 4:30 4:30 a 6:00 (Apoyo a tareas)

MOMENTOS DE LA CLASE	ACTIVIDAD A REALIZAR	PROPÓSITO	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	RESULTADOS OBTENIDOS	TIEMPO PROM.	TIEMPO REAL
ACTIVIDAD DE APERTURA	-Los niños dibujaron el animal que más les gusta, lo colorearon y recortaron para ponerlo como asistencia del día.	Realizar un dibujo sobre un sueño propio, a partir de la lectura...	-Libro -Colores -Hojas	los niños conocieron las plantas medicinales, sus propiedades curativas y la razón de su valor	30 min	30 min
Asistencia Lectura del libro <i>Sueños mixtecos</i>	-Leí un libro de sueños mixtecos e invité a los niños a pensar un sueño agradable y dibujarlo.	Relacionar una experiencia significativa propia con una narración de una cultura indígena.		Los niños compartieron los nombres de las plantas que conocen y usan para curar en sus comunidades.		

TEMA	Les expliqué a los niños qué son las plantas medicinales y sus propiedades curativas.		-Imágenes de las plantas medicinales.	La actividad resultó interesante para los niños	30 min	
“Plantas medicinales”						
CIERRE DE TEMA	Los niños jugaron una lotería sobre las plantas medicinales y sus propiedades curativas.	Se reforzaron los conocimientos desarrollados en cuanto al tema de las plantas medicinales.	-Lotería -Semillas de maíz	La actividad se logró.	30 min	
“La lotería”						

OBSERVACIONES:

Para esta actividad se realizó una lotería con la imagen de las plantas medicinales, su nombre, y en la parte de atrás los usos y propiedades. A los niños les gustó la actividad, se divertieron y pidieron jugar en repetidas ocasiones para que cada uno ganara la lotería. Los niños comprendieron la importancia de las plantas medicinales como plantas curativas.

NOMBRE DE LA ASESORA O ASESOR: Berenice Morgado Buena	FECHA: 29/01/2018
NOMBRE Y DIRECCIÓN DEL PREDIO: Centro Comunitario Cuauhtémoc, Pedregal de Santo Domingo Coyoacán.	HORARIO: 3:00 a 5:00 5:00 a 6:00 (apoyo a tareas)
TEMA: Campo y Ciudad	

MOMENTOS DE LA CLASE	ACTIVIDAD A REALIZAR	PROPÓSITO	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	RESULTADOS OBTENIDOS	TIEMPO PROM.	TIEMPO REAL
ACTIVIDAD DE APERTURA	Los niños dibujaron la imagen que quisieron.	Los niños expresaran por medio del dibujo lo que más les agrada como asistencia.	-Hojas -Colores -Marcadores -Sillas	Los niños realizaron la actividad tal y como se esperaba. Los niños identificaron las características de ciudad y campo.	25 min	30 min
Asistencia Intercambio de animales	Se sentaron poniendo sus sillas en círculo. Cada niño tenía el nombre de animal y cuando se mencionaba el animal los niños cambiaban de lugar.	Los niños jugaran con esta dinámica integrándose y familiarizándose con parte de la naturaleza.				

TEMA	Los niños hicieron dibujo que representaran el campo y la ciudad que pegaron en una cartulina.	Los niños diferenciaron lo que hay en el campo y en la ciudad realizando un collage	-Cartulina -Hojas blancas -Colores -Marcadores -Pegamento	Se cumplió el propósito del tema, se conformaron cuatro equipos: dos hablaron sobre el campo y los otros hablaron de la ciudad de manera positiva y negativa.	50 min	60 min
“Campo y Ciudad”						
CIERRE DE TEMA	Los niños expusieron la actividad que les tocó, lo que dibujaron y la definición de campo y ciudad.	Los niños obtendrán una definición clara de las diferencias entre la ciudad y el campo a partir de un cuadro conceptual.	-Trabajo final -Pegamento -Pelota.	La actividad resultó divertida, amena y las definiciones esperadas fueron certeras ya que a partir del juego de papa caliente Se formularon preguntas respecto al tema como por ejemplo: ¿te gusta la ciudad o campo? ¿Por qué?	45 min	45 min
“Exposición del trabajo del campo y la ciudad” “Juego de la papa caliente”	Realizaron el juego de la papa caliente.					

OBSERVACIONES:

A los niños les gustó esta actividad, y en un video que se realizó durante la exposición del tema expresaron qué fue lo que les gusta y no de la ciudad y campo, a la mayoría le gustaría vivir en el campo.

Los niños compartieron cómo son sus comunidades y cuánto las disfrutaban cuando van de visita en vacaciones. Mencionan que quisieran no regresar a la ciudad, porque en el campo la vida es más tranquila, más libre, más limpia, por lo que preferirían vivir ahí.



NOMBRE DE LA ASESORA O ASESOR: Berenice Morgado Buena	FECHA: 8/02/2018
NOMBRE Y DIRECCIÓN DEL PREDIO: Centro Comunitario Cuauhtémoc, Pedregal de Santo Domingo Coyoacán.	HORARIO: 3:00 a 6:00
TEMA: Las partes del Cuerpo	

MOMENTOS DE LA CLASE	ACTIVIDAD A REALIZAR	PROPÓSITO	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	RESULTADOS OBTENIDOS	TIEMPO PROM.	TIEMPO REAL
ACTIVIDAD DE APERTURA	Los niños pusieron su asistencia con un perrito de papel hicieron con papiroflexia	-Los niños elaboraran una figura de papiroflexia, con lo que marcaron una asistencia distinta al de las otras sesiones.	-Hojas blancas -Colores -Lápiz -Marcadores -Sillas	La actividad resultó como se planeó en tiempo y forma, a los niños les gustó trabajar con papiroflexia y pidieron trabajar con ella en la siguiente sesión.	-20 min	-25 min
Asistencia El cuerpo revuelto	Los niños se sentaron en círculo. Cada uno tenía el nombre de una parte del cuerpo humano. Uno de pie y da instrucciones para que sus pares cambien de lugar y será sustituido por el que pierda su lugar.	-Los niños se asociaran y convivirán con las partes del cuerpo que fue el tema central.			-20 min	-25 min

TEMA	Los niños dibujaron las partes del cuerpo en una hoja tamaño oficio y les pusieron sus respectivos nombres en español y en sus lenguas.	-Los niños dibujaron y repasaron las partes del cuerpo en su lengua.	-Hojas blancas tamaño oficio -Marcadores -colores -Lápiz -Papel bond	-La actividad resultó amena para los niños, realizaron los dibujos esperados y repasaron las partes del cuerpo en su lengua.	50 min	60 min
“Las partes del cuerpo”						
CIERRE DE TEMA	Los niños hablaron de la función de las partes del cuerpo a partir del juego del cartero.	-Los niños reconocieron las funciones de las partes del cuerpo a partir de sus conocimientos sobre el cuerpo humano.	-Sillas -Recortes de las partes del cuerpo humano	-La actividad fue divertida. Comentaron lo que les gustó y no de la sesión, además lo quisieran aprender en la siguiente sesión.	30 min	35 min
La función de cada parte del cuerpo	Los niños armaron el cuerpo humano con los ojos vendados, al final vieron cómo habían colocado el cuerpo.	-De manera dinámica, los niños armaron el cuerpo con los ojos vendados y al final vieron cómo quedó la figura que pretendían armar.		-Fue una sesión divertida y chistosa porque al final el cuerpo humano quedó deforme.	30 min	35 min
Armemos el cuerpo humano	Los niños que no se vendaron los ojos apoyaron a sus compañeros dándoles indicaciones para realizar el juego.					

OBSERVACIONES:

- A los niños les gustó la actividad de las partes del cuerpo humano, sobre todo cuando se armó.
- Al escribir las partes del cuerpo en su lengua se les dificultó recordar el nombre de algunas de ellas.
- Los niños solicitaron trabajar con papiroflexia para la siguiente sesión.
- Ninguno de los niños presentes llevó tareas a la asesoría educativa.





NOMBRE DE LA ASESORA O ASESOR: Berenice Morgado Buena	FECHA: 14/02/2018
NOMBRE Y DIRECCIÓN DEL PREDIO: Centro Comunitario Cuauhtémoc, Pedregal de Santo Domingo Coyoacán.	HORARIO: 3:00 a 6:00 pm
TEMA: Los valores de mi comunidad	

MOMENTOS DE LA CLASE	ACTIVIDAD A REALIZAR	PROPÓSITO	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	RESULTADOS OBTENIDOS	TIEMPO PROM.	TIEMPO REAL
ACTIVIDAD DE APERTURA	Los niños llevaron imágenes llamativas y escogieron una, la calcularon e iluminaron como quisieron.	Los niños dibujaran y colorearan de forma creativa y agradable, así ellos se motivaron para la sesión de la asesoría educativa.	-Dibujos -Colores -Lapiceros -Tarjetas -Dulces	-La actividad resultó bonita, pues los niños se esmeraron en dibujar y colorear sus propios dibujos.	40 min 15 min	30 min 15 min
Dibujo y coloreo Intercambio de tarjetas de San Valentín	Luego intercambiaron unos dulces y las tarjetas que habían realizado en sesiones pasadas con motivo del día del amor y la amistad.	Los niños intercambiaran sus tarjetas y dulces correspondientes al niño o niña que les había tocado.		El intercambio de tarjetas fue lindo ya que todos lo hicieron con gusto y sentimiento.		

TEMA						
<p data-bbox="254 448 485 526">“Los valores de mi Comunidad”</p>	<p data-bbox="531 285 768 1162">Los niños identificaron cada uno de los valores que poseen en su comunidad y en su hogar como el amor, respeto, justicia, honestidad, igualdad, libertad, reconociendo la importancia de los valores, porque piensan que son necesarios e importantes para la vida cotidiana de forma individual y colectiva.</p> <p data-bbox="531 1235 705 1313">Los niños escribieron los</p>	<p data-bbox="798 285 1035 760">Los niños identificaron y conocerán los valores que existen en su comunidad y en su propio hogar representándolos en cada pétalo de una flor que ellos mismos elaboraron.</p>	<p data-bbox="1066 285 1253 456">-Hojas blancas -Colores -Papel crepé de colores.</p>	<p data-bbox="1362 285 1554 862">La actividad resultó interesante, ya que los niños retomaron los valores que hay en su hogar y reconocieron la finalidad de cada uno de ellos a partir de ejemplos.</p>	<p data-bbox="1581 285 1671 305">60 min</p>	<p data-bbox="1740 285 1831 305">70 min</p>

	valores en su lengua.					
--	-----------------------	--	--	--	--	--

CIERRE DE TEMA	En este juego hay un comprador y un vendedor de listones.	Los niños jugará con la dinámica que incluyó los nombres de los colores para reforzar los conocimientos de las palabras en otras lenguas.		Los niños se divirtieron mucho, la actividad se llevó a cabo de manera satisfactoria, pues fueron los ellos quienes propusieron la actividad.	50 min	60 min
Juego de los listones	El vendedor asigna un color a cada niño y cuando el comprador desea un color, si lo hay, el niño correrá tratando de que no lo alcance, y así sucesivamente hasta atrapar a todos los colores de listones.					
Convivio grupal						

	A petición de las niñas hicimos un pequeño convivio con galletas, jugo, chicharrones y frutas)					
--	--	--	--	--	--	--

OBSERVACIONES:

La actividad de los valores resulto reflexiva para los niños, al reconocer que los valores que se llevan a la practica en las comunidades son muy diferentes a los que se practican en la ciudad. Consideran que los valores comunitarios se están perdiendo, de hecho, ellos ya no los practican para protegerse y defenderse de las personas que los ofenden o faltan al respeto.

Como conclusión de este tema, los niños comprendieron la importancia de los valores para tener una mejor sociedad y vivir en armonía.

A petición de las niñas que asistieron este día realizamos un convivio con galletas, jugo, chicharrones y frutas, con motivo del día de San Valentín.

En esta sesión no hubo realización de tareas, debido a que no les dejaron.





3.3 Tercer momento: Evaluación y autoevaluación en el taller

En el último momento del taller sobre identidad cultural, presento la parte final de las actividades que realizamos y los logros obtenidos en función de fortalecer en los niños su identidad cultural con un enfoque intercultural. Los elementos principales del taller compuesto por niñas y niños de diversas culturas fue la convivencia, compartir conocimientos de manera armoniosa y sobre todo el respeto a todas las culturas.

3.3.1. Periódico mural como evaluación colectiva de niños, padres y asesora

La SEDEREC solicitó una actividad para evaluar el trabajo grupal del taller que impartí a los niños del Pedregal de Santo Domingo.

Los niños propusieron para ser evaluados una obra de teatro, dibujos, un cuento, una canción y un periódico mural.

El periódico mural fue elegido porque serviría para mostrar nuestras culturas indígenas y sus componentes al plasmar la gastronomía, fauna, flora, música, vestimentas, cuentos y leyendas, los dulces tradicionales, rituales, las plantas medicinales, las fiestas y las danzas de sus culturas.

Para este trabajo, cada niño realizó diversos dibujos, los colorearon y pegaron en el periódico mural.



Periódico mural / Foto: Berenice Morgado Buena

Al finalizar el trabajo elaboré una nota informativa del cierre de asesorías educativas que a continuación presento, donde hago una descripción detallada de las actividades que se llevaron a cabo en el taller sobre identidad cultural misma que fue el reporte final que la SEDEREC me solicitó.

NOTA INFORMATIVA
CIERRE DE ASESORÍAS EDUCATIVAS EN EL CENTRO COMUNITARIO
CUAUHTÉMOC, EN EL PEDREGAL DE SANTO DOMINGO, COYOACÁN.

ASESORA EDUCATIVA: Berenice Morgado Buena.

DESCRIPCIÓN DE LO ACONTECIDO:

El día 28 de febrero del 2018 se realizaron las siguientes actividades para culminar con las asesorías educativas en el centro comunitario Cuauhtémoc, del Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán. Las actividades se planearon para tres horas, de 3:30 a 6:30 pm; sin embargo, algunas se excedieron en tiempo por lo que finalizaron hasta las 8:30 pm.

3:30 a 5:00	Los niños concluyeron el periódico mural “Epistemologías de las culturas indígenas”, en donde dibujaron, pegaron, recortaron y clasificaron vestimentas, lenguas, danzas, fiestas patronales, cuentos y leyendas, gastronomías, flora y fauna de los pueblos y comunidades.
5:00 a 5:30	Los niños pusieron la huella de sus manos con pinturas de colores en el periódico mural, mostrando su asistencia y participación.
5:30 a 6:00	Los niños presentes contestaron los datos del diagnóstico final, y en cuanto llegaron sus padres completaron los datos faltantes.
6:00 a 7:00	Los niños expusieron su trabajo final del periódico mural. Cada uno pasó a exponer su dibujo y lo asoció con su pueblo o comunidad de origen.
7:00 a 7:30	Las dos madres de familia asistentes vincularon la información del periódico mural con su comunidad de origen, también agradecieron a los niños y a la asesora por compartir los conocimientos y enseñanzas.
7:30 a 8:15	Se llevó a cabo un pequeño convivio en el que la asesora y los padres compartieron con los niños.
8:15 a 8:40	Como asesora realicé el aseo en el espacio, juntando la basura que se creó al final de las actividades y el convivio.

La actividad final del periódico mural que sirvió como evaluación del taller fue un proceso dinámico que permitió expresar diversos conocimientos de las culturas a las que los niños y niñas son pertenecientes (tzotzil, hñähñu, otomí, purépecha, mazateco y náhuatl).

Esta actividad, como proceso de enseñanza aprendizaje, me permitió repensar y reformular los métodos, los procedimientos y las estrategias de enseñanza que debo seguir para que el alumno realmente aprenda, tomando en cuenta, sin lugar a duda, las necesidades de aprendizaje cultural de cada niño, conocer los temas que les interesa, jugar, sonreír y llamarles la atención en los momentos precisos para poner límites sanos.

La evaluación sirvió como un elemento integrador entre el aprendizaje y la enseñanza de la intervención pedagógica, para determinar los aprendizajes de los niños adquiridos durante el taller, y también permitió que los alumnos tomaran conciencia de sus avances, dificultades, posibilidades y capacidades de expresión al exponer su trabajo y mostrar habilidades al manipular los materiales didácticos.

Para culminar con la evaluación del taller, la SEDEREC me solicitó elaborar un diagnóstico final sobre aspecto social, de identidad, intercultural y educativo, por lo que elaboré una tabla con los aspectos a valorar que a continuación presento:

Aspectos a valorar:

Escribe el número correspondiente de acuerdo a los siguientes rangos:

1 = NADA 2 = POCO 3 = REGULAR 4 = BASTANTE 5 = MUCHO

Para poder hacer el diagnóstico requerí de un amplio análisis centrado no sólo en la observación sino en la concentración, atención y sobre todo en mantenerme alerta para poder presenciar todos los aspectos y lograr un diagnóstico eficaz que mostrara las necesidades educativas o las problemáticas específicas de cada niño.

Ámbito social:

La manera en que el infante, adolescente o joven se integra a las actividades.

1. El infante, adolescente o joven muestra frustración con facilidad.
2. El infante, adolescente o joven se aísla constantemente del grupo.
3. El infante, adolescente o joven muestra conductas agresivas con sus pares.
4. El infante, adolescente o joven se adapta fácilmente a una situación nueva.

		Rango de edad								Ámbito social										
N°	Nombre	0- 5 años		6-12 años		13-17 años		18-29 años		Lengua Indígena	1		2		3		4		5	
		M	H	M	H	M	H	M	H		RI	RF	RI	RF	RI	RF	RI	RF	RI	RF
1	Alejandra Miguel Pulido			X						Mazateco	3	4	3	2	4	3	3	2	3	2
2	Consuelo Miguel Pulido			X						Mazateco	5	5	2	2	2	4	4	3	5	5
3	Estrella Pérez Guadalupe			X						Otomí	5	5	3	2	2	1	1	1	5	5
4	Margarita Pérez Guadalupe	X								Otomí	5	5	3	2	2	1	1	1	5	5
5	Tania Lizbeth Carreño			X						Purépecha	5	5	2	2	2	1	1	1	5	5
6	María Ángela Gómez Gómez			X						Tzotzil	5	5	4	3	2	1	1	1	5	5
7	Rafael Hernández Bautista				X					Náhuatl	5	5	3	1	1	1	1	1	5	5
8	Luis Ángel Hernández Bautista				X					Náhuatl	4	5	1	2	2	1	1	1	5	5
9	Natty Eyah Hernández Bautista			X						Náhuatl	5	5	3	1	2	1	1	2	5	5
10	Nancy Espíndola			X						Náhuatl	5	5	4	2	2	1	1	1	5	5
11	Kenia Bravo			X						Ninguno	5	5	3	2	2	1	1	1	5	5
12	Bryan Bravo				X					Ninguno	4	5	3	1	2	1	1	1	5	5

13	Marco Antonio Aguilar				X						Ninguno	4	5	2	2	2	1	1	1	5	5
14	Ángel Iván López				X						Ninguno	4	5	2	3	2	1	1	2	5	5
15	Mélani Gutiérrez			X							Ninguno	4	5	3	2	2	1	1	1	5	5
16	Santiago Hernández Sámano		X								Otomí	4	5	3	2	2	3	3	3	5	5
17	Omar Hernández Sámano				X						Otomí	2	4	2	2	1	4	4	1	5	5

Ámbito de identidad e interculturalidad

1. El infante, adolescente o joven sabe de donde provienen sus padres y abuelos. (Mencionar la comunidad en caso de que el menor tenga el conocimiento).
2. El infante, adolescente o joven se reconoce como parte de un pueblo indígena o un pueblo originario.
3. El menor reconoce sus diferencias en cuanto a saberes, experiencias y cosmovisión.
4. El infante, adolescente o joven muestra interés por saber más acerca de su cultura y sus tradiciones.
5. El infante, adolescente o joven propone actividades que tienen que ver con las prácticas de su comunidad. (En caso de que hayan, mencionar algún ejemplo de las propuestas que se hayan hecho).

		Rango de edad								Ámbito de identidad e interculturalidad												
N°	Nombre	0-5 años		6-12 años		13-17 años		18-29 años		Lengua Indígena	1			2		3		4		5		
		M	H	M	H	M	H	M	H		si	no	Comunidad	R	R	R	R	R	R	R	R	R
														I	F	I	F	I	F	I	F	G
1	Alejandra Miguel Pulido			X						Mazateco	x			Oaxaca	2	3	5	5	4	4		Vestimenta
2	Consuelo Miguel Pulido			X						Mazateco	X			Oaxaca	2	3	5	5	4	4		Danzas
3	Estrella Pérez Guadalupe			X						Otomí	X			Barrio Tavi	3	4	5	5	4	4		Flora
4	Margarita Pérez Guadalupe	X								Otomí	x			Barrio Tavi	3	4	5	5	4	4		Fauna
5	Tania Lizbeth Carreño			X						Purépecha	x			Michoacán	2	5	5	5	4	4		Día de muertos
6	María Ángela Gómez Gómez			X						Tzotzil	x			San Juan Chamula, Chiapas	4	5	5	5	4	4		Vestimenta
7	Rafael Hernández Bautista				X					Náhuatl	X			Huautla, Edo. De Hidalgo	5	4	5	5	4	4		Dulces tradicion.
8	Luis Ángel Hernández Bautista				X					Náhuatl	x			Huautla, Edo. De Hidalgo	3	3	5	5	4	4		Cuentos y leyendas
9	Natty Eyah Hernández Bautista			X						Náhuatl		X		Huautla, Edo. De Hidalgo								
10	Nancy Espíndola			X						Náhuatl		X		CDMX								
11	Kenia Bravo			X						Ninguno		X		CDMX								

12	Bryan Bravo			X				Ninguno	X	CDMX								
13	Marco Antonio Aguilar			X				Ninguno	X	CDMX								
14	Ángel Iván López			X				Ninguno	X	CDMX								
15	Mélani Gutiérrez		X					Ninguno	x	CDMX								
16	Santiago Hernández Sámano		X					Otomí	X	Santiago Mezquititla Querétaro	3	2	5	5	4	4		Adivinanzas
17	Omar Hernández Sámano			X				Otomí	x	Santiago Mezquititla Querétaro	2	2	5	5	4	4		Plantas medicinales

Ámbito educativo

1. Muestra interés en la clase
2. Realiza la actividad por sí sólo.
3. Requiere asesoría todo el tiempo.
4. Le representa una dificultad la escritura.
5. Confunde números, letras o palabras al leer.
6. Confunde números, letras o palabras al escribir.
7. Se le dificulta leer un párrafo largo.
8. Comprende lo que lee.
9. Concluye sus actividades o tareas durante la sesión.

10. Tiene dificultades ante un problema matemático.
11. Al menor le gusta asistir a la escuela. (Independientemente de la escala, mencionar por lo menos un motivo del por qué le gusta asistir o la razón por la que no le gusta asistir a la escuela).
12. ¿Cuál es la materia que más le gusta?
13. ¿Cuál es la materia donde tiene más dificultades?
14. En el caso de preescolar, mencionar cuáles han sido los avances y logros del menor durante el acompañamiento.

N°	Nombre	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10																			
		R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
		I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
1	Alejandra Miguel Pulido	5	5	5	5	2	2	2	2	4	3	4	3	4	3	4	4	5	5	2	2
2	Consuelo Miguel Pulido	4	5	4	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	5	5	2	2
3	Estrella Pérez Guadalupe	5	5	4	5	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	5	5	2	2
4	Margarita Pérez Guadalupe	5	5	3	5	4	2	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	2	2
5	Tania Lizbeth Carreño	5	5	4	5	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	5	5	2	2
6	María Ángela Gómez Gómez	5	5	4	5	3	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	2	2
7	Rafael Hernández Bautista	5	5	4	5	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	5	5	2	2

8	Luis Ángel Hernández Bautista	5	5	4	5	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	5	5	2	2
9	Natty Eyah Hernández Bautista	5	5	4	5	3	2	2	2	4	4	3	3	3	3	4	4	5	5	2	2
10	Nancy Espíndola	5	5	4	5	3	2	2	2	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	2	2
11	Kenia Bravo	5	5	4	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	5	5	2	2
12	Bryan Bravo	5	5	4	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	5	5	2	2
13	Marco Antonio Aguilar	5	5	4	5	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	5	5	2	2
14	Ángel Iván López	5	5	4	5	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	5	5	2	2
15	Mélani Gutiérrez	5	5	4	5	3	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	2	2
16	Santiago Hernández Sámano	4	5	4	5	3	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	3
17	Omar Hernández Sámano	4	5	4	5	3	2	2	2	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	3	3

N°	Nombre	11	12	13	14	
		RG	MOTIVO	MATERIA QUE LE GUSTA	MATERIA QUE SE LE DIFICULTA	AVANCES DE PREESCOLAR
1	Alejandra Miguel Pulido	4	Le gusta convivir con sus amigas	Español	Matemáticas	
2	Consuelo Miguel Pulido	4	Le gusta jugar con sus amigos	Historia	Matemáticas	

3	Estrella Pérez Guadalupe	4	Le gusta jugar con sus compañeras	Geografía	Matemáticas	
4	Margarita Pérez Guadalupe	4	Le gusta las clases de su maestra	Mundo natural	Matemáticas	Sabe contar del 1 al 10 y ya sabe escribir su nombre completo
5	Tania Lizbeth Carreño	4	Quiere ser doctora	Geografía	Historia	
6	María Ángela Gómez Gómez	4	Quiere ser maestra	Matemáticas	Historia	
7	Rafael Hernández Bautista	4	Le gusta echar relajo con sus amigos	Matemáticas	Español	
8	Luis Ángel Hernández Bautista	4	Le gusta jugar con sus compañeros futbol	Matemáticas	Español	
9	Natty Eyah Hernández Bautista	3	Quiere ser maestra	Español	Historia	
10	Nancy Espíndola	3	Quiere ser maestra	Español	Matemáticas	
11	Kenia Bravo	4	Quiere ser doctora	Historia	Español	
12	Bryan Bravo	4	Quiere ser un profesionista	Matemáticas	Español	
13	Marco Antonio Aguilar	4	Quiere trabajar una profesión	Geografía	Matemáticas	
14	Ángel Iván López	4	Le gusta jugar con sus amigos	Ciencias naturales	Matemáticas	
15	Mélani Gutiérrez	4	Le gusta ver a sus amigas	Geografía	Matemáticas	
16	Santiago Hernández Sámano	4	Le gusta molestar a sus compañeras	Español	Matemáticas	
17	Omar Hernández Sámano	2	Le gusta jugar con sus amigos	Español	Matemáticas	

Los hallazgos más significativos en esta última etapa fueron las actitudes positivas en las participaciones de los niños y niñas migrantes indígenas y no indígenas en el taller.

Durante cada uno de los talleres fue evidente que los niños llegaban un poco cansados por las clases de la mañana y la manera de desestresarlos y animarlos fue mediante el juego al inicio y final de cada sesión, lo que funcionó de maravilla, tanto, que querían jugar todo el tiempo, pero desde el inicio del taller acordamos que habría momento para todo: trabajar, jugar, exponer, convivir y gritar.

En las actividades culturales que realizamos para fortalecer la identidad cultural de los niños migrantes de los diversos estados se les tomó en cuenta y se cumplió con las tres temáticas que la Institución de SEDEREC sugirió: Campo comunitario, Matemáticas y Yo, en mi comunidad. Trabajar con los niños temas de su elección permitió jornadas más amenas y mejores resultados.

Muchos de los niños ayudaban a sus padres en los trabajos que realizaban desde sus comunidades de origen como la venta de comida, elaboración de muñecas otomíes con tela y palma, la venta de dulces de coco y trabajos de carpintería. En el taller los chicos expusieron cómo lo aprendieron, pero también provocó que en algunas ocasiones no asistieran durante toda la semana porque había uno o dos días en los que tenían que ayudar a su familia.

Los padres de familia de los niños compartieron sus prácticas culturales de manera verbal y algunas veces de manera directa cuando tuvieron oportunidad de ir a sus comunidades de origen, esto permite que el niño, cuando se encuentre en la ciudad conozca y recuerde las prácticas comunitarias y hable de ellas de forma agradable. Recordemos que la mayoría de ellos expresaron que preferían el campo a la ciudad, pues está más limpio, se respira un aire más fresco, hay mucha vegetación y fauna; en cambio, en la ciudad hay mucha contaminación, casas, carros, más inseguridad y eso les provoca miedo.

Los niños indígenas que participaron en los talleres de identidad cultural se mostraron orgullosos de sus padres, sus abuelos y de su cultura, mientras que los niños no indígenas que participaron se interesaron y desearon pertenecer a una de esas culturas.

3.3.2 Las demandas indígenas respecto de sus sistemas de conocimiento y acuerdos nacionales e internacionales que los respaldan

La educación en el contexto indígena es de suma importancia para las comunidades indígenas, ya que es una manera de mantener fortalecidas sus culturas y los diversos saberes y conocimientos comunitarios, donde su cosmología no es estática y cada momento guarda un significado y sentimiento por cada sujeto.

La adquisición de los conocimientos comunitarios se sucede en diversos espacios: en la familia, la comunidad, en el trabajo, en las asambleas, en la madre naturaleza y parte en la escuela, todos los conocimientos están conectados de cierta manera.

Estos conocimientos son la vida de los sujetos en sus culturas y una de las demandas actualmente es que se respete su cosmovisión, sus saberes, sus conocimientos con los que conviven en armonía con la madre tierra, con los entes sagrados, y para ello es importante que los sistemas educativos de las naciones funjan como complemento para adquirir conocimientos tanto de sus propias culturas como aprendizajes occidentales.

El Estado considera que el sistema escolar oficial es el medio para educar, pero ¿qué tanto sirve y funciona si la educación en las escuelas excluye una educación culturalmente pertinente, puesto a que la educación que se imparte en las comunidades está divorciada de los conocimientos propios de las comunidades?

Otra de las demandas evidentes de las comunidades es que en la educación occidental fomente los valores fundamentales de las diversas culturas, por lo que es necesario implementar propuestas para desarrollar una educación contextualizada; es decir, que la educación tenga relación entre la escuela-comunidad.

Las comunidades indígenas carecen de información sobre las leyes, acuerdos, decretos que protegen los derechos de los pueblos indígenas, es por eso que en muchas ocasiones las comunidades son explotadas y saqueadas de las riquezas de la madre tierra, lo que los occidentales nombran como “recursos”; además de que las personas que somos provenientes de una cultura hemos pasado por discriminación y negación hacia ella. Es necesario que las comunidades indígenas reciban información sobre las leyes que los protegen para que así eviten la violación de su cultura.

Las leyes, los tratados y convenios para la protección y salvaguarda de los derechos de las culturas indígenas se han logrado a base de luchas por las mismas comunidades indígenas que han sido afectadas y que han exigido estas leyes para reconocer y respetar las culturas originarias del país.

Diversos documentos protegen y salvaguardan las culturas indígenas, como el convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003), La Declaración de la Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas, firmada por México y otros 144 países más el 13 de septiembre de 2007, el convenio sobre la Diversidad Biológica de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), en vigor desde el 29 de diciembre de 1993 y el Protocolo de Nagoya. El 24 de febrero de 2011, México firmó el acuerdo de los recursos genéticos y la repartición justa y equitativa de los beneficios que se derivan del Convenio sobre la Diversidad Biológica entre otros.⁴⁶

La protección de los conocimientos culturales han sido diversas, como por ejemplo los tradicionales de los pueblos indígenas, las expresiones culturales y los recursos naturales y biológicos que son el patrimonio de los pueblos, y por ello han participado diversas instituciones públicas del gobierno mexicano, en el marco jurídico vigente con un conjunto de normas e instrumentos de carácter internacional y nacional, y para esto se ha realizado una consulta sobre mecanismos para su protección.⁴⁷

Además de consultas que se han realizado con la participación de diversas instituciones públicas para la protección de las culturas indígenas, también ha habido convenciones sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, adoptada en la Ciudad de París, el 20 de octubre de 2005, en el marco de la Organización de las Naciones Unidas para

⁴⁶ Los instrumentos Internacionales para Salvaguardar el Patrimonio Cultural y Natural Mundial son: Carta de Atenas (1931), Carta de Venecia (1964), Recomendación sobre la protección, en el ámbito nacional, del Patrimonio cultural y natural, Convenio de París (1972), Recomendaciones de Nairobi (1976), la Carta sobre el Turismo Cultural de Bruselas (1976). Carta de los Jardines Históricos y Paisajes o Carta de Florencia (1982), Recomendación Internacional para la Conservación de las Ciudades Históricas Toledo-Washington (1986-1987), Carta del Restauo (1932,1972) y el Documento de Nara (1994).

⁴⁷ Las Instituciones Públicas que participaron en este proceso de la consulta son: Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial, Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales, Secretaría de Relaciones Exteriores, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación, Secretaría de Salud, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Derechos de Autor, Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas, Instituto Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) con la Coordinación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas.

la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).⁴⁸ En esta convención, México formuló que se reserva para la aplicación e interpretación del Art. 20 de la Convención, en el cual se declara, que su implementación se hará de forma armónica y compatible con otros tratados internacionales, en especial, con el acuerdo de Marrakech,⁴⁹ por el que se establece la Organización Mundial del Comercio y otros tratados. Dicho documento consiente la diversidad cultural de las comunidades, pueblos y naciones que fortalece, nutre y aumenta la gama de posibilidades, capacidades y valores humanos en el marco de la democracia, tolerancia, justicia social y respeto mutuo entre pueblos y culturas.

En la cuestión de la protección de la propiedad cultural e intelectual ha cobrado una urgente importancia, particularmente con los pueblos indígenas que han sido vulnerables ante la pérdida de su patrimonio y víctimas de las políticas agresivas de asimilación cultural; por ello es importante la inclusión de los pueblos y expertos indígenas para redactar, promulgar, publicar modelos de medidas legislativas internacionales y de otro carácter que ofrezcan a los pueblos cierta ayuda frente a las amenazas que atentan la integridad de sus tradiciones, valores culturales, conocimientos, artes, espiritualidad, religión y ciencia.

Así, el Acuerdo 169 de la OIT es uno de los documentos jurídicos que protege a los pueblos indígenas y tribales en países independientemente de su política, sus tierras, contratación y condición de empleo, formación profesional, artesanías e industrias rurales, seguridad social y salud, educación y medios de comunicación.

Existe un marco legal para la protección de los pueblos indígenas, aunque ellos no tengan información al respecto; no obstante, muchos de estos decretos quedan sólo en teoría y no se llevan a la práctica. Realmente es importante para las comunidades indígenas el reconocimiento de sus culturas, la valoración de las mismas, el respeto a sus saberes y experiencia para que se preserven y enriquezcan las lenguas y todo lo que constituye la identidad cultural.

Para culminar con este apartado quiero expresar que los gobiernos consideran a los pueblos indígenas como “atrasados”, “barbaros”, y son los “nadie”, entre otros términos peyorativos que utilizan, y han sido objeto de políticas agresivas y pérdida de su patrimonio y

⁴⁸ 33ª Reunión celebrada en París del 3 al 12 de octubre del 2005. Convención publicada en la Segunda Sección del Diario Oficial de la Federación.

⁴⁹ Es el tratado multilateral impulsado por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), que fue firmado en Marrakech, Marruecos, el 28 de junio de 2013. Se centra en las excepciones al derecho de autor para la creación de libros y obras protegidas, para que las personas con discapacidad visual tengan acceso.

minorización de su cultura, por ello, los intelectuales indígenas deberían exigir mayor información sobre las leyes para el mantenimiento de nuestras culturas.

En el ámbito de la educación, el plan de estudios 2009, textualmente reconoce que México es un país con una gran diversidad, misma que genera una gran riqueza cultural. En ese contexto los maestros son los agentes educativos que deberían tener y cumplir con ciertas competencias y habilidades para integrar a todos los sectores involucrados en el desarrollo educativo: “México es un país multicultural y plurilingüe, aspectos que sin duda representan una gran riqueza; sin embargo, atender la gran diversidad cultural y lingüística implica un reto muy particular, y hacerlo con calidad incrementa la magnitud del reto. No sólo se requieren estrategias curriculares y de gestión escolar pertinentes, también hacen falta maestros que hablen las lenguas maternas de los alumnos” (SEP, 2011, p. 20).

La articulación entre diferentes instituciones educativas es necesaria y considero de vital importancia que una de las demandas educativas sea la pertinencia de cada una de ellas; es indispensable coordinar actividades que estén destinadas al desarrollo educativo, con la finalidad de generar las condiciones óptimas del seguimiento formativo de los niños y niñas, tal y como lo indica el plan de estudios de primaria: “La articulación de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel educativo del subsistema. Implica integrar los niveles preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, y las actitudes y los valores, esto es, del desarrollo de competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura” (SEP, 2009, p. 36).

La educación y la cultura son dos aspectos que no deben estar peleados, por el contrario, deben ser uno solo para fomentar conocimientos y saberes en armonía, donde se valoren las diversas culturas del país y se legitimen sus principios y derechos, como lo señaló Levi Strauss, al expresar que existen voces, sobre todo indígenas, que desde América Latina dicen que debería ser una tarea de todos y existir voluntad e interés para construir los contextos éticos, institucionales y políticos que favorezcan el dialogo intercultural.

En el marco del diálogo intercultural se deberían incorporar los saberes tradicionales a los sistemas científicos para gestar el fortalecimiento y desarrollo de los conocimiento indígenas bajo un plano de horizontalidad y de igualdad, donde se pueda dialogar con los indígenas con un estatuto epistemológico capaz de interactuar con las ciencias llamadas occidentales, en el

marco de la convergencia y el acuerdo entre diversos actores; y en ello juega un papel estratégico la alianza entre indígenas, científicos y políticos, y el avance conjunto sobre espacios diversos, tanto de ámbitos locales, como regionales, sin dejar de insistir en los espacios del debate internacional, tales como la Organización de Naciones Unidas, la UNESCO, la OIT, la OEA y otros organismos multilaterales.

En la teoría política, la diversidad ha sido francamente desastrosa, ya que hay una historia de negación y menosprecio hacia los indígenas y evidentemente se requiere de una visión política distinta, reconciliada con la diversidad como expresa Héctor Polanco Díaz: “Necesitamos una nueva variedad de política, una política que no contemple la afirmación étnica, religiosa, racial, lingüística o regional como un resto irracional, arcaico y congénito que ha de ser suprimido o trascendido, una locura menospreciada o una oscuridad ignorada,..)” (2006, p. 17).

Toda desigualdad debe hacerse evidente y no maquillar la realidad y olvidarla, sino abordarla, modularla y darle soluciones justas. Héctor Díaz ha afirmado: “Las distinciones más importantes entre los pueblos no son ideológicas, políticas ni económicas; son culturales” (2006, p. 20). Esto significa que son las políticas y los lineamientos ideológicos y económicos los que fragmentan a las culturas provocando conflictos entre ellas.

Las formas de expresión de descontento en las luchas culturales nacionales: religiosas, territoriales, étnicas, de género, educativas, etc., tienen la intención de obtener los derechos y dar solución a las injusticias que se presentan en los pueblos originarios y estipular derechos para los pueblos indígenas como lo dice el Convenio 169.

Por último, una de las demandas de los padres de familia en el Pedregal de Santo Domingo es que se continúe con los talleres, pues prácticamente sólo se impartió un mes y la SECEREC se había comprometido con la población a que durarían tres meses.

Un mes de taller para los niños es muy poco, por eso los padres exigían que les cumplieran con lo ofrecido, pues las instituciones públicas deberían tener palabra y no engañar a la gente sólo para justificar por medio de números y gráficas que están atendiendo a las poblaciones indígenas, cuando realmente no hacen su trabajo como debe ser.

Diversos actores indígenas como migrantes, comunidades, pueblos, líderes, educadores, entre otros, han luchado por el reconocimiento de los pueblos indígenas y así seguirá siendo

hasta que se cumplan los derechos que ya instituciones públicas han puesto sobre papel, atendiendo las diversas demandas por las que hemos luchado.

REFLEXIONES FINALES

Al compartir mi autobiografía y la experiencia con los niños de Santo Domingo, me doy cuenta de la importancia que debemos dar a nuestras culturas, reconocerlas y respetarlas, pues es una manera de ver el mundo.

Desde la comunidad poseemos los principios epistemológicos que organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje para vivir en relación y armonía con nuestra madre tierra, pero también es pertinente analizar las maneras adecuadas de retomar estos saberes en la educación.

Las comunidades indígenas tenemos derechos que nos amparan, pero en la realidad no se respetan como debiera, pues, aunque contamos con libros para la educación éstos no son propios de nuestras culturas o del contexto al que pertenecemos, por ello es importante proponer contenidos curriculares que se apoyen de en los intelectuales indígenas.

Durante el Taller sobre identidad cultural que impartí en el Pedregal de Santo Domingo, fue de vital importancia fortalecer la identidad cultural, pues vivir en la ciudad y ser de comunidades indígenas diversas trae consigo muchos cambios en los saberes y conocimientos que uno tiene sobre su cultura.

Así como en esta población se brindó atención al fortalecimiento de la identidad cultural, también existen muchas más poblaciones en México en las que se necesita trabajar con diversos proyectos que apoyen a la vitalidad de nuestras culturas.

Como antes mencioné, este taller fue muy corto para la atención de los participantes, pero ya no quedó en mis manos intervenir ante la SEDEREC para que atendiera como debe ser a esta población. Las instituciones encargadas de las poblaciones indígenas deberían estar más comprometidas con los ciudadanos y cumplir cabalmente con sus responsabilidades.

“La identidad cultural” —talleres de identidad cultural— consistió en partir de las experiencias y prácticas comunitarias, a partir de la oralidad con los niños migrantes del Pedregal de Santo Domingo, para documentarla construyendo el pensamiento, desde las ideas y opiniones del colectivo, donde se tomó en cuenta la voz de los sabios y los niños migrantes que participaron, logrando que se tuvieran presentes las vivencias, las lenguas, los conocimientos y saberes de las comunidades indígenas.

La identidad cultural nos mantiene vivos dentro y fuera del pueblo, y la escuela es un espacio de encuentro con los conocimientos de los sabios para fortalecer la identidad cultural tomando en cuenta los conocimientos occidentales, un lugar donde debe florecer la interculturalidad, pero ¿existe el respeto a la interculturalidad por parte de la cultura occidental? En teoría así debería ser, pero la verdad es otra, ya que la cultura occidental busca dominar como conocimiento único, provocando la desaparición y pérdida de las otras culturas.

Mi participación con la población del Pedregal de Santo Domingo fue una experiencia amena que logró que los alumnos absorbieran conocimientos que ignoraban y me permitió al mismo tiempo aprender mucho de ellos y sus culturas.

Este espacio me abrió los ojos ante la poca atención que se ofrece a las poblaciones indígenas además de ser descontextualizada, pues a otros compañeros les brindaron una población de la CDMX, muy diferente a la cultura a la que pertenecían y algunos más participaron cuando ni siquiera eran de una comunidad indígena y no tenían conocimiento sobre ellos, por lo que me preguntaba: ¿qué podrían enseñarles sobre sus culturas a los niños que iban a atender?

Las autoridades educativas nacionales y estatales tienen la obligación de apoyar las iniciativas de los pueblos, ya que es necesario empezar a incidir de manera directa en proyectos que surjan desde y para los pueblos, además de que nosotros, como pedagogos, tenemos que empezar a construir propuestas que satisfagan de manera directa sus necesidades.

Queda mucho por hacer para que la educación indígena de verdad transforme la realidad de los pueblos indígenas respetando nuestra cosmovisión.

REFERENCIAS

- Abreu, Omar, Gallegos, Mónica C., Jácome, José G., Martínez, Rosalba J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria* [en línea]. 10(3), 81-92 [fecha de Consulta 1 de Septiembre de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373551306009>
- Anderson, G., Bould, D. y Sampson, J. (1996). *Learning contracts. A practical guide*. Londres: Kogan Page.
- Anderson, P. (1999). “Neoliberalismo: un balance positivo”. En: *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*”, Emir Sader y Pablo Gentilli (compilación). Buenos Aires: UBA.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barabas, A. (2008). *Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca*. Revista Antropología, arqueología, N° 7, Bogotá.
- Bartolomé, M. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas de México*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). “Consumo cultural”. En: *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 231-240.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, I. (1987). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Comenio, J. (2018). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (1917). México: Secretaría de Gobernación.
- Coronado, G. (1995). “La resistencia lingüística como instrumento de lucha política”. En: *Anales de Antropología*, 32. México: IIA-UNAM, pp. 179-189.
- De la torre, M. (1993). *Didáctica*. Buenos Aires: Génesis.
- Díaz, E. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

- Durkheim, E. (1973). *Educación como socialización*. Salamanca: La nueva Italia.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina, estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.
- García, C. (1993). “Culturas de la ciudad de México: símbolos colectivos y usos del espacio urbano”. En: García, C. (coordinador). *El consumo cultural en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 43-81.
- Gashe, P. (2010). *Memorias del primer encuentro de experiencias de diálogo de saberes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2007). *Estudio sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Coahuilense de Cultura.
- . (2005), “La concepción simbólica de la cultura”. En: *Teoría y análisis de la cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 67-87.
- Hill, J. (2001). “Language, race, and white public space”. En: Alessandro Duranti (edición), *Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Herrera, M., y Merchán, J. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. Bogotá: UPN.
- Huerta, A., Serrano, A., y Comunidad, A. (2008). *Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo Social*. México: CESDER-PRODES.
- Krauss, M. (2011). “Las lenguas del mundo en crisis”. En: José Antonio Flores. (coordinador). *Antología de textos para la revitalización lingüística*. México: INALI, Linguapax, pp. 45-54.
- López-Quiterio, Alma Epifania. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena: el caso del Valle del Mezquital, Hidalgo, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1257-1280. Recuperado en 02 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401257&lng=es&tlng=es.
- Molina, N. (2013). *Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados*. México: MEC EDUPAZ.

- Nerici, I. (1970). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Oslender, Ulrich. (2003). “Discursos ocultos de resistencia: Tradición oral y cultural política en comunidades negras de la costa pacífica colombiana”. En: *Revista Colombiana de Antropología*, vol (39), enero-diciembre.
- Pérez, C., Echeverri, J. (2010). *Memorias del primer encuentro de experiencias de diálogo de saberes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Quezada, M. (2018). *Migración internacional y desarrollo local: La experiencia de dos localidades otomíes en el Valle del Mezquital, Hidalgo, México*. México Hermosillo: Colegio de Sonora.
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación*. Lima, Perú: PRATEC.
- Ricoeur, P. (1995). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: Mcgraw-Hill.
- Roegiers, X. (2008). “Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?”. En: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>. [Fecha de consulta: 31 de octubre de 2013].
- Saldívar, A. (2012). *Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas*. Tesis doctoral, Getafe: Universidad Carlos III.
- Schmelkes, S. (2013). “Educación para un México intercultural”. En: *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 40, enero-junio, pp. 1-12. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco.
- Schmidt, E. y Crummet, M. (2004). “Herencias recreadas: capital social y cultural entre los Hñähñu en Florida e Hidalgo”. En: Fox Jonathan y Gaspar Rivera-Salgado (Coordinación). *Indígenas mexicanos migrantes en Estados Unidos*, México: H. Cámara de diputados LIX Legislatura / Universidad de California, Santa Cruz / Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa, pp. 435-450.
- SEP. (2011). *Acuerdo 590 para la Articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Tovar, G., Avilés, M., de la Luz Vive ros, M., Kreisel, M., Viveros, F. (2009). Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos. Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural Memoria. México, Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural y la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, A.C.

UNESCO. (2011). “Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas”. En: José Antonio Flores (coordinador). *Antología de textos para la revitalización lingüística*. México: INALI, Linguapax, pp. 11-44.

—, (2003). 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*. Disponible en: < clt/cei/dce/elp/pi/2003/1>. [Consultado el 18 de agosto de 1998].

Villalpando, J. (1970). *Didáctica*. México: Porrúa.

Zabalza, M. (1990). “La didáctica como estudio de la educación”. En: Medina Rivalla y Sevillano García (coordinación), *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.

Zambrana, A. (2008). *PapawanWinaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa*. Bolivia: PROEIB Andes.