

**Relatos, conocimientos y aprendizaje  
en torno al cultivo del maíz  
en Tepoztlán, Morelos**

**Norma Georgina Gutiérrez Serrano**

Coordinadora



Relatos, conocimientos  
y aprendizaje en torno  
al cultivo del maíz  
en Tepoztlán, Morelos

Norma Georgina Gutiérrez Serrano  
(coordinadora)

# Relatos, conocimientos y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos



Universidad Nacional Autónoma de México  
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias  
Juan Pablos Editor  
México, 2010

Proyecto con financiamiento SEP/SEB-Conacyt (050709). Esta obra contó con la revisión y dictamen de especialistas en el tema, externos al Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Esta obra se dictaminó por pares académicos y cuenta con la aprobación del Comité Editorial del CRIM para su publicación.

RELATOS, CONOCIMIENTOS Y APRENDIZAJE  
EN TORNO AL CULTIVO DEL MAÍZ EN TEPOZTLÁN, MORELOS  
Norma Georgina Gutiérrez Serrano (coordinadora)

D.R. © 2010, Universidad Nacional Autónoma de México  
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias  
Ciudad Universitaria, 04510  
México, D.F.  
<[www.crim.unam.mx](http://www.crim.unam.mx)>

© 2010, Juan Pablos Editor, S.A.  
Malintzin 199, Col. del Carmen  
Delegación Coyoacán, 04100, México, D.F.  
<[juanpabloseditor@prodigy.net.mx](mailto:juanpabloseditor@prodigy.net.mx)>

Foto de portada: Detalle del portón de semillas de la iglesia  
de la Natividad, Convento de Tepoztlán, Morelos.  
Gela García, agosto de 2009. d.e.p.

ISBN 978-607-7700-91-3

Impreso y hecho en México  
Reservados los derechos

# Índice

Introducción general <i>Norma Georgina Gutiérrez Serrano</i>	9
---	---

## PRIMERA PARTE

Escuelas y comunidades rurales en México: temas para repensar una agenda educativa <i>Gabriela Czarny</i>	25
---	----

Cultura, conocimiento y aprendizaje <i>Norma Georgina Gutiérrez Serrano</i>	41
--	----

## SEGUNDA PARTE

San Andrés de la Cal, un pueblo de Morelos <i>Alberto Saucedo Ramírez, Lourdes Escalante</i> y <i>Norma Georgina Gutiérrez Serrano</i>	67
--	----

En Morelos se siembra maíz <i>José Antonio Gómez Espinoza</i>	95
--	----

## TERCERA PARTE

Un acercamiento a las prácticas y experiencias escolares de lectura en la comunidad de San Andrés de la Cal <i>Rocío González Pérez</i>	121
---	-----

Las ofrendas en San Andrés de la Cal: ritual agrario prehispánico en el siglo XXI <i>Carlos Humberto Arredondo Marín</i>	155
Lectura en el pueblo de maíz. Un camino en el viaje o en la lectura, que al fin y al cabo son lo mismo <i>Erica Cameran</i>	181
Dibujar la siembra del maíz. Relatos de la vida productiva <i>Norma Georgina Gutiérrez Serrano</i>	199
Sobre los autores	221

## Introducción general

*Norma Georgina Gutiérrez Serrano\**

Este libro es el producto final de la investigación “Comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva alrededor del maíz”, la cual se desarrolló de mayo de 2007 a mayo de 2009 y contó con financiamiento del fondo sectorial SEP/SEB-Conacyt.

La investigación se desarrolló con un enfoque multidisciplinario<sup>1</sup> e inicialmente se propuso, como objetivo general, caracterizar como una comunidad de conocimiento a una población semiagrícola del campo mexicano, San Andrés de la Cal, en tanto que es una comunidad que organiza y desarrolla su vida cotidiana y productiva alrededor de procesos de aprendizaje y procesos de circulación, transferencia, transformación y producción de conocimientos sobre el cultivo y procesamiento del maíz.

El interés de nuestro estudio se focalizó en agricultores del campo mexicano, tanto niños como adultos, de una misma comunidad. México se localiza en el subcontinente norteamericano y tiene una superficie total de 1 964 375 kilómetros cuadrados ([www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)), con una población total de 107.6 millones de habitantes. Para el año 2000, el censo nacional de población reportó que 15 por ciento (5 225 737) de la población ocupada

\* Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: <[gala@servidor.unam.mx](mailto:gala@servidor.unam.mx)>.

<sup>1</sup> En su carácter de investigación apoyada por fondos gubernamentales, algunos de sus rasgos esenciales fueron definidos en función de los términos de referencia y de las demandas específicas de atención del sector de educación básica que se establecieron en la convocatoria SEP/SEB-Conacyt.

se dedicaba a labores agropecuarias; sin embargo, también se sabe que además existen alrededor de 3.4 millones de jornaleros agrícolas migrantes dentro del propio territorio mexicano (De la Cruz, 2008). Así, en México más de ocho millones de mexicanos están todavía fuertemente implicados en una vida de productividad agrícola.

El propósito del trabajo fue acercar la educación básica a la comunidad, promoviendo el reconocimiento de ésta como portadora y productora de un valioso conocimiento local, el cual es importante para los procesos de construcción de identidades, para la reproducción de la vida social y productiva, para la existencia misma de la comunidad y para los actuales procesos de la economía de mercado en la que se inserta la producción del maíz.

El objetivo general y el propósito del proyecto determinaron la orientación de la investigación, la cual, de manera específica, atendió los siguientes objetivos:

- Recuperar procesos de conocimiento y aprendizaje a través de los relatos de distintos miembros de la comunidad.
- Elaborar un material educativo con dichos relatos, que permita ser un testimonio escrito en el que los miembros de la comunidad se vean reflejados a partir de la explicitación de experiencias colectivas.
- Regresar parte del producto de investigación en la forma de un cuaderno de trabajo, a la escuela y a la propia comunidad, cuyo contenido permita revalorar la actividad productiva de la comunidad dentro de la escuela.

El proyecto de investigación reconoció, desde su diseño, la existencia de un alejamiento entre la escuela y la comunidad que origina, entre otras cosas, prácticas escolares y procesos de aprendizaje con escasa relación con diversos aspectos centrales que definen la vida comunitaria. En concreto, se produce un alejamiento entre el aprendizaje escolar y el conocimiento con el que se trabaja en la escuela, y el aprendizaje que se adquiere en la

vida familiar y comunitaria (Paradise, 1998), a partir del cual los menores se incorporan a la vida social y productiva.

En la situación específica de las comunidades rurales o campesinas<sup>2</sup> mexicanas, es posible identificar de manera más clara a las comunidades mismas como agrupaciones sociales en las que sus integrantes comparten una historia y una geografía, viven y participan de una cultura, una lengua, de ciertas tradiciones, conforman y desarrollan una organización social y productiva. Asimismo, los integrantes de una comunidad se conocen y se relacionan de forma directa desde generaciones atrás y todavía se establece una diversidad de vínculos directos, a partir de los cuales comparten e intercambian experiencias, creencias, conocimientos y valores, reforzando, así, su sentido comunitario y su acción colectiva.

De igual manera, podemos identificar la presencia de escuelas de educación básica (educación inicial, preescolar, primaria y telesecundaria para el caso de San Andrés de la Cal) establecidas a partir de un proyecto educativo oficial que sustenta e impulsa la educación formal con carácter nacional. Es decir, una educación inscrita en un proyecto nacional de política pública, con trascendencia histórica y de amplio alcance sociopolítico.

La escuela detenta, desde hace décadas, un papel formativo, político, social y cultural vinculado con un programa educativo cuyo contenido establece bases comunes de acción y un discurso homogéneo que se expresa en un currículo único, alrededor del cual se organiza el programa educativo escolar. En México, y en el ámbito internacional, los proyectos de educación nacional constituyeron estrategias de integración política y social. La escuela pública ha impartido valores y saberes universales por encima de las pautas culturales particulares, reconocidas como tradicionales, de los grupos que representaba la sociedad (Tesesco, 1996).

<sup>2</sup> Las comunidades rurales o campesinas contemporáneas atraviesan por nuevas condiciones sociales, económicas y culturales que están propiciando una redefinición con conceptos como el de “nueva ruralidad” (Arias, 2005).

Ante la marginalidad en la que quedaron las historias y culturas locales y regionales dentro de estos proyectos “nacionales”, en tiempos recientes se plantearon propuestas o acciones educativas que reorientaron la mirada hacia los contextos locales. Por ejemplo, en el programa de educación básica de nuestro país, en la actualidad se consideran algunos temas y actividades cuyo desarrollo se ubica en el marco de la comunidad al que pertenece la escuela: los alumnos consideran las características de sus comunidades, en cuanto a servicios existentes y geografía urbana o física del lugar, como elementos necesarios para realizar ciertas actividades educativas. Este programa educativo se complementa con libros específicos de las distintas entidades federativas, los cuales permiten un conocimiento más detallado sobre las características físicas y sociohistóricas de cada entidad.

Éstos son los elementos del programa formal de educación básica que actualmente permiten la incorporación y revisión del conocimiento local específico, sin que por ello se pueda argumentar que la escuela y la comunidad en que se ubique se encuentren vinculadas con el desarrollo de sus respectivas actividades. En particular, se hace notar que no existe una incorporación significativa del conocimiento que se detenta en la vida cotidiana de la comunidad a la vida académica de la escuela; tampoco la escuela propone dinámicas de interacción directa con la comunidad que permitan la difusión y el flujo constante de conocimientos entre la escuela y la comunidad.

A partir de las anteriores consideraciones, se pretendió atender a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué relevancia pueden tener los aprendizajes y los conocimientos y/o los saberes que sustentan la actividad productiva de una comunidad, en los procesos formativos escolares?

La pertinencia de una pregunta como ésta se relaciona con la forma o presencia que asume la escuela de educación básica en nuestros días.

La escuela, establecida como institución, claramente definida y organizada de acuerdo con una estructura interna, como proyecto independiente de los ámbitos locales, logró impulsar

en el pasado el proyecto político de nación. En el presente, está manteniendo su lógica y dinámica propias, en una sociedad de interrelación constante y de transformación continua, con base en procesos de notoria incorporación sucesiva de conocimiento, como rasgo esencial de la sociedad contemporánea.

En la incorporación de conocimiento referida, no sólo tiene lugar el conocimiento científico y tecnológico, el codificado o el formal; también tiene lugar el conocimiento cotidiano, el informal y aun el tácito o no explícito (Polanyi, 1966) que portan los distintos actores sociales; todo ello está siendo cada vez más reconocido como conocimiento valioso, en general para la misma producción de más conocimiento (Gibbons, 1997) o, en un nivel específico, para la producción de innovaciones tecnológicas (motor de la economía globalizada), así como para la resolución de problemas en todos los ámbitos sociales.

Desde este punto se puede reconocer que en las prácticas productivas locales, en la organización social informal, en las tradiciones y en la cultura local se encuentran conocimientos valiosos que se pueden incorporar a distintos procesos de cambio social. Ante esta posibilidad, la escuela, tal como se encuentra ahora organizada, se mantiene lejana o ajena a procesos de este tipo. La orientación fundamental de la escuela sigue siendo trabajar con un conocimiento uniforme, reconocido y avalado desde una perspectiva académica.

#### SAN ANDRÉS DE LA CAL, UNA COMUNIDAD DE CONOCIMIENTO

La caracterización de San Andrés de la Cal como una comunidad de conocimiento constituyó el punto de partida y de orientación de la investigación.

Esta localidad puede ser reconocida como una comunidad de conocimiento que transfiere, circula, reproduce, adapta y genera conocimientos, e igualmente desarrolla aprendizajes en torno al maíz. Se trata de una comunidad que tiene sus propios canales de comunicación, transferencia e intercambio, sobre

los que se apoya la acción social o colectiva que se realiza dentro de un contexto particular, en función del cual se enfrentan y solucionan problemas de distinta índole.

Una caracterización así puede, teóricamente, apoyarse desde la conceptualización de comunidades de acción (Lamoureux *et al.*, 1942), comunidades en práctica (Wenger, 2001) y, en un sentido flexible, desde la noción de redes de conocimiento (Casas, 2001).

San Andrés de la Cal es una comunidad en la que todavía subsiste una organización social en torno a la producción agrícola y ganadera; sin embargo, recientemente ha cambiado sus formas tradicionales, incorporando y manifestando nuevos rasgos de trabajo y organización.

Desde esta primera caracterización, y enfocados en la actividad productiva sobre el maíz, fue posible recuperar e identificar procesos productivos relacionados con el cultivo del maíz: barbecho, siembra, limpieza y fertilización, cosecha, almacenamiento y selección de semillas; procesos en los que se involucran activamente, y en forma cotidiana, alumnos de la escuela primaria de San Andrés de la Cal.

## RELATOS DE VIDA PRODUCTIVA ALREDEDOR DEL MAÍZ.

### LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

En esta investigación se ubican los conocimientos y aprendizajes significativos en el ámbito de la vida cotidiana; de este conjunto identificamos la vida productiva y a su vez, de esta última, nos enfocamos en el cultivo del maíz.

La producción del maíz, además de significar un elemento fundacional de la sociedad prehispánica y mantenerse en la esencia del mestizaje posterior con su respectiva incidencia y relevancia sociocultural, política, económica y alimentaria; en la actualidad, tiene una importancia clave en la economía nacional, está inscrita en una dinámica alimentaria internacional de libre mercado, así como en la perspectiva reciente de la política energética mundial. Esta situación tiene una incidencia tal en la

sociedad que se están conformando movimientos sociales y políticos, en los que participan diversos actores, incluso actores académicos, preocupados por la defensa del maíz. Es por ello que se puede considerar que el perfil de esta investigación se refiere a un contexto altamente complejo, con fuertes implicaciones de actualidad política y económica.

En esta investigación se identificaron los tipos de aprendizaje y conocimientos que se desprenden de la vida productiva comunitaria. La vía de acceso a éstos consistió en la recuperación de relatos de la vida productiva, en especial alrededor del maíz.

No se pretendió incorporar historias de vida, sino aquellos relatos que se encontraron vinculados con la actividad productiva. Recurrimos a relatos de vida<sup>3</sup> de niños y adultos de la comunidad de San Andrés de la Cal para “recuperar un fragmento particular de la realidad social-histórica, un objeto social; comprender cómo funciona y cómo se transforma, haciendo hincapié en las configuraciones de las relaciones sociales [...]” (Bertaux, 2005:10). En nuestro caso, estudiamos la vida productiva alrededor del maíz como fragmento particular en el que adquieren presencia procesos sociales de diferenciación, especialización, modos de funcionamiento, división del trabajo, formas de relación social de producción, mecanismos internos, normas, lenguaje, conocimiento (Bertaux, 2005) y tipos y procesos de aprendizaje. El relato de vida, como recurso de indagación, posibilita:

- La reconstrucción diacrónica del objeto de estudio, lo que permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico.
- Recuperar relatos de prácticas en situaciones que son una línea de comprensión hacia los contextos sociales, en “cuyo seno han nacido ya los que contribuyen a reproducir o a transformar” (Bertaux, 2005:11) dichas prácticas.

<sup>3</sup> Sin que los relatos de vida excluyan otros recursos como fuentes, estadísticas, textos reglamentarios y entrevistas con informantes de la comunidad.

A partir de entrevistas individuales y colectivas, de dibujos y de distintas formas de interacción, se recuperaron conocimientos y relatos de las experiencias que tienen los alumnos sobre su actividad en el campo en compañía de sus familias.

¿Qué hacen respecto del cultivo del maíz?, ¿cómo, cuándo y con quién lo hacen?, ¿qué saben de lo que hacen?, ¿cómo y quién se los enseña o cómo y con quién lo aprenden? Recuperamos respuestas a estas preguntas, no sólo experiencias de acción, sino también conocimientos y procesos de circulación y transmisión de los mismos, así como significados y sentidos adscritos a estos conocimientos; aún más, nos acercamos a la dinámica de la vida productiva de la comunidad.

Los alumnos de educación básica, los docentes y los padres constituyeron los informantes clave; de manera afortunada, el oficio antropológico ha permitido el acceso a otros miembros de la comunidad y la oportunidad de la entrevista a distintos pobladores: el ayudante municipal, el mayordomo, la curandera, las amas de casa, las costureras, los comerciantes, los agricultores, la apicultora, los despachadores del servicio de transporte y otros más. Estos informantes, además de referir los procesos productivos respecto del maíz y la estructura familiar de organización productiva, también dieron cuenta de los rasgos significativos de la comunidad, tales como los procesos de migración legal e ilegal hacia Estados Unidos y Canadá para trabajar en labores agrícolas.

El trabajo compila ocho productos parciales que se alcanzaron en distintas etapas del proceso de investigación. Cada uno de ellos se encuentra entrelazado en tanto que constituyeron insumos para el avance de las distintas etapas de la investigación.

La autoría de cada uno de estos trabajos es responsabilidad de cada uno de los participantes. Tratándose de un proyecto multidisciplinar, el equipo se conformó por diferentes especialistas.

Desde el inicio de la investigación se invitó a colaborar como asesores del proyecto a la doctora Gabriela Czarny, antropóloga y especialista en investigación educativa de la Universidad Pedagógica Nacional; a la doctora Blanca Solares, del Programa de Estudios de lo Imaginario y especialista en religiones del Cen-

tro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, así como a los doctores Gabriel Baldovinos y José Antonio Gómez, ambos ingenieros agrónomos de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Cada uno de estos asesores brindó un gran apoyo teórico y técnico en diversas especialidades que resultaban necesarias para el desarrollo de la investigación e interpretación de los datos recolectados.

Los ocho textos están organizados en tres partes. La primera de ellas refiere dos trabajos relativos a aspectos teórico-metodológicos que apoyaron, en buena parte, el trabajo analítico durante el curso y en el final de la investigación. En particular, proporcionan el panorama educativo en el ámbito rural, así como el de la cultura local y sus manifestaciones en la vida cotidiana.

El primer texto está a cargo de la doctora Gabriela Czarny; este trabajo contiene una interesante discusión antropológica y educativa sobre los temas que interesaron a la investigación, en particular alrededor de las comunidades y el aprendizaje cultural. Incursiona sobre el tema de la escolaridad significativa, que bien puede ser una forma de abordar y atender los conocimientos y el aprendizaje escolar.

El segundo texto lleva por título “Cultura, conocimiento y aprendizaje” y fue elaborado bajo la responsabilidad de la coordinadora general del proyecto. El trabajo se fundamenta en torno a la posibilidad de ubicar la cultura local, que se manifiesta en la vida cotidiana, como un contenido apropiado y pertinente para el currículo escolar. En el trabajo se revisan las características fundamentales de los relatos de vida productiva, orales y gráficos, que se lograron obtener de los alumnos de la escuela primaria de San Andrés de la Cal.

Para el análisis de los relatos se recurre a perspectivas psicológicas y antropológicas cognitivas, así como de la cultura, que permiten ubicar en los mismos los esquemas cognitivos y los modelos culturales que sostienen la construcción subjetiva de significados.

La segunda parte refiere las características del municipio de Tepoztlán y la comunidad de estudio; está constituida por dos trabajos que caracterizan socioeconómicamente a la comunidad a partir de las particularidades de su tradición agrícola.

Dentro de esta segunda parte, el tercer texto del libro aborda la caracterización del escenario de estudio de la investigación; este trabajo se elaboró con la colaboración de la antropóloga Lourdes Escalante y el maestrante en Pedagogía Alberto Saucedo, quienes en distintos momentos de la investigación fungieron como coordinadores del trabajo de campo; también participa Norma Georgina Gutiérrez como coautora y responsable del proyecto.

En el cuarto trabajo, el doctor José Antonio Gómez contribuye con el texto "En Morelos se siembra maíz", en el cual se revisan las características de la planta de maíz, parte de su historia, la religiosidad vinculada con la planta, sus formas de cultivo y su uso y las particularidades de su siembra en el estado de Morelos.

La tercera parte incluye cuatro capítulos referentes al trabajo de campo, aspectos metodológicos y distintos acercamientos de investigación que se desarrollaron en el transcurso del proyecto.

El quinto texto presenta una síntesis de los avances de una tesis de maestría en Pedagogía sobre el tema de la lectura en educación básica. Se trata de una investigación de Rocío González cuyo propósito era realizar un seguimiento del uso que maestros y alumnos hicieron de un cuaderno de trabajo intitulado *En San Andrés Tenextitla se siembra maíz*, cuaderno que fue producto del proyecto de investigación sobre relatos de vida productiva. En este trabajo también se puede observar el procedimiento general seguido en la investigación sobre los relatos de vida productiva, los distintos momentos de recuperación de éstos y las diferentes aproximaciones que se realizaron.

En el curso de la investigación fue necesario adentrarse en las tradiciones festivas de corte religioso de la comunidad para comprender la dinámica de la vida cotidiana expresada en los relatos; es por ello que el sexto texto que integra este libro, una

contribución del maestro en Pedagogía Carlos Arredondo, aborda el tema de los rituales presentes en la comunidad. En los relatos de los pobladores y niños de San Andrés de la Cal se presentaron referencias constantes sobre los rituales que aún se practica; adicionalmente, el autor realiza una descripción de los mismos.

El séptimo trabajo es una colaboración de Erica Cameran, doctorante en Educación por la Universidad de Bolonia, Italia, quien participó por una breve temporada en el trabajo de campo. La autora realizó dos actividades de lectura animada con grupos de quinto y sexto grados de primaria de San Andrés de la Cal y apoyó en la aplicación de un cuestionario aplicado entre los pobladores de la comunidad. El trabajo que aporta a este texto es una combinación literaria de los géneros de ensayo y cuento, a partir de la cual realiza un bello ejercicio de narración sobre la comunidad de estudio que refleja el valor de la narración vinculada con el relato, oral y escrito, y con el cuento. El texto, además de describir el proceso de integración de una participante al equipo de trabajo, también da cuenta de una parte del proceso de trabajo de campo realizado en la comunidad. Es una aportación que permite observar la comunidad y el proceso de investigación desde un enfoque humanista, en el que es posible enfatizar el valor de la narración en la cultura, no sólo de la narración que es posible recuperar de quienes fueron sujetos de interés, sino también de la narración que esta realidad es capaz de evocar.

El último texto del libro presenta un análisis de los dibujos de los niños, tratando de interpretar las representaciones contenidas en los distintos diseños que ellos elaboraron. Se exponen los argumentos que permitieron transformar un recurso de comunicación en una estrategia de indagación dentro del curso mismo de la investigación y, particularmente, se identifican los esquemas y modelos culturales que reflejan los conocimientos que poseen los niños, reflexionando sobre la forma entusiasta en que los menores realizaron la tarea y su relación con el aprendizaje familiar y comunitario, en el que ellos desarrollan su actividad productiva.

Resulta pertinente señalar que la obra se fortaleció con los datos de un censo sociodemográfico que se levantó en la población de San Andrés de la Cal y con entrevistas a pobladores de dos localidades cercanas a esta localidad, Amatlán de Quetzalcóatl y Santiago Tepetlapa. Estas acciones fueron realizadas en el marco del proyecto de investigación “Flujos migratorios y flujos de conocimiento y necesidades educativas en el municipio de Tepoztlán, Morelos”, adscrito al Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y que contó con financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT-DGAPA), número 31 1608, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por último, es importante mencionar y agradecer la colaboración de los becarios que se incorporaron, en distintos momentos, al trabajo de investigación: Montserrat García, Juan de Dios Cordero, Luis Eligio Reyes. En el principio de la investigación participaron Teresa de Jesús Soberanes y María Luisa Matus.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, P. (2005), “Nueva ruralidad: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy”, en H. Ávila (coord.), *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?*, México, CRIM-UNAM, pp. 123-159.
- BERTAUX, D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- CASAS, R. (2001), “Introducción general”, en *La Formación de redes de conocimiento: una perspectiva regional desde México*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Anthropos, pp. 13-33.
- DE LA CRUZ, M. (2008), “Ruralidad, migración y educación”, en T. Yurén (coord.), *La educación de los migrantes: voces e imágenes de la marginación*, México, Juan Pablos.
- GIBBONS, M. (1997), *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares/Corredor.

- ; C. LIMOGES, N. HELGA, S. SCHWARTZMAN, M. SCOUT y M. TROW (1994), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares/Corredor.
- LAMOUREUX, H.; R. RAYMOND MAYER y J. PANET (1942), *Community Action. Organizing for Social Change*, Montreal/Nueva York, Black Rose Books.
- POLANYI (1996), "Dicotomías para analizar el conocimiento tácito", en L.A.C. Martins, C.C. Silva y J.M.H. Ferreira (eds.), *Filosofía e história da ciência no Cone Sul, 3º Encontro*, Campinas, pp. 290-296.
- WENGER, E. (2001), *Comunidades de práctica, comunidad, significado y aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

#### HEMEROGRAFÍA

- PARADISE, R., (1998), "What's Different about Teaching and Learning in Schools as Compared to Family and Community Settings?", en *Human Development*, vol. 41, núm. 4, University of California, Santa Cruz, Karger, pp. 270-278.
- TEDESCO, J.C. (1996), "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano", en *Nueva Sociedad*, núm. 146, noviembre-diciembre, Caracas, Editorial Texto, pp. 74-89.

#### PÁGINAS ELECTRÓNICAS

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA, en <<http://www.inegi.gob.mx>>, consultada el 16/05/10.



## PRIMERA PARTE



# Escuelas y comunidades rurales en México: temas para repensar una agenda educativa

*Gabriela Czarny\**

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo quisiera plantear dos líneas analíticas para contribuir a la discusión antropológica educativa de lo que se denomina “educación” para atender la diversidad, la cual en México y en la región se ha centrado, principalmente, en los pueblos indígenas, y desde los años noventa es denominada como educación intercultural bilingüe; por primera vez, en 2001, se incorporó otra línea de educación intercultural para todos (SEP, 2001).<sup>1</sup> La contribución gira en torno a dos dimensiones conceptuales que atraviesan el campo de estudio: 1) la noción de comunidad y comunidades, y su relación con la escuela, y 2) la noción de aprendizajes culturales.

En estas páginas no incluyo los datos cuantitativos que miden el rendimiento escolar en zonas rurales y, por contraste, en zonas urbanas en el nivel nacional y por entidad; propongo una discusión cualitativa cuyo propósito es la reflexión sobre los modos en que abordamos lo que se denomina una “escolaridad significativa” para sus usuarios. Sin pretender agotar la discusión sobre estas líneas de análisis, busco dejar planteados nudos conceptuales para futuras investigaciones.

\* Profesora de tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Correo electrónico: <gabrielacl@prodigy.net.mx>.

<sup>1</sup> Esta línea sobre educación intercultural para todos no se retoma en las actuales políticas educativas.

COMPLICIDADES DEL VÍNCULO ESCUELA-COMUNIDAD  
EN EL TRABAJO EDUCATIVO

Un capítulo sobre la relación de la escuela y la comunidad, en el *Handbook on Multicultural Education* (1995), retoma la investigación sobre la influencia que tienen la escuela, la familia y la pertenencia comunitaria, como ámbitos relacionados, en los procesos de aprendizaje. Se indica que este campo de investigación es bastante reciente. En este recuento de trabajos se integran, principalmente, los estudios sobre comunidades africanas, asiáticas e hispanohablantes en Estados Unidos, así como el logro escolar de las mismas. Reconocen que las “minorías”, en este caso, acceden diferencialmente a las posibilidades laborales en la sociedad mayoritaria donde se encuentran de acuerdo con el tipo de escolaridad que logran; para identificar los obstáculos en ello centran el análisis en tres dimensiones: la escuela, la familia y la comunidad de pertenencia. Los autores de esta revisión inscriben el debate en el marco de lo que en Estados Unidos se denomina educación multicultural. Señalan que esta educación debe incorporar a la escuela la pertenencia familiar-comunal para asegurar el éxito de los estudiantes y de los programas multiculturales que se diseñen para ello. Estos estudios plantean que las escuelas deben ser líderes en desarrollar programas inclusivos y de excelencia en tres niveles: a) el currículo y la instrucción, b) las relaciones interpersonales y de raza y c) la pertenencia familiar y la escuela.

Los autores relevan que los dos primeros puntos resultan componentes tradicionales de la educación multicultural y que es el tercero el que debe agregarse, es decir, la pertenencia familiar y la escuela. También se señala que los programas educativos que consideren y retomen adecuadamente este aspecto, enriquecen los objetivos de la educación multicultural al avanzar en la construcción de conocimientos, la reducción del prejuicio, el fortalecimiento de la cultura escolar y la estructura social. En este recuento, Banks (1995) señala que, por medio del tratamiento de este tercer aspecto, se trata de reconocer las “múltiples memorias” que los individuos deben ejercitar para triunfar en la so-

ciudad dominante. En esta perspectiva, las barreras de lengua, valores, cognición y cultura se pueden cruzar reconstruyendo la escuela, esto es, elaborando programas educativos más congruentes entre la escuela y el hogar/familia/comunidad. En este sentido, la escuela y la cooperación familiar deben incorporarse a la educación multicultural para lograr el éxito de los estudiantes y la participación, también con éxito, de las familias.

Estos trabajos indudablemente han contribuido, y contribuyen, en diferentes aspectos. Identifican estrategias pedagógicas diversas que permitan a la escuela lograr el éxito con comunidades que, por su carácter minoritario establecido por sus antecedentes socioculturales, han sido ubicadas en “posición desventajosa” frente a la sociedad mayoritaria estadounidense. Esa “desventaja” es consecuencia de la falta de control de los diversos atributos considerados esenciales y requeridos por aquella sociedad para conformar lo que implicaría ser un ciudadano estadounidense. Por ello, se plantean desde las perspectivas oficiales la existencia de barreras que deban ser superadas en los programas multiculturales: la lengua, los valores y la cognición cultural.

En México y América Latina las perspectivas en el abordaje de “las diferencias socioculturales” de sujetos que acceden a los sistemas educativos fueron poco incluidas y desarrolladas hasta avanzado el siglo xx. Como señala Rockwell (2002), así como en Estados Unidos estos grupos fueron ubicados como “minorías”, en la región latinoamericana no se utilizó este concepto sino hasta avanzados los años noventa. Más bien, lo que desde los inicios de la creación de los sistemas educativos públicos ha sido tema central fue el masivo fracaso escolar. Esto se analizó sobre todo a través de “las diferencias de clase” y, posteriormente, se incorporaron dimensiones como la etnicidad y el género. Estos sistemas educativos, señala Rockwell, retoman la herencia francesa con la noción de laicidad y el énfasis en la educación “igualitaria”. Fueron estos aspectos los que marcaron la investigación educativa, en la que no se consideraron las diferencias étnicas y/o raciales porque éstas sólo fueron un tema de trato institucional abierto en todo el sistema educativo hasta los años

noventa (Czarny, 2000). Sólo de manera paralela a la atención educativa general,<sup>2</sup> el programa educativo dirigido a las poblaciones indígenas —por medio de las propuestas de educación bilingüe bicultural, bilingüe intercultural e intercultural bilingüe— se caracterizó por un tratamiento diferencial, ubicado en un subsistema específico dentro de la educación básica (Gigante, 1994). Como señala Rockwell (2002), la construcción de la diferencia en términos raciales, étnicos y de minorías culturales se ocultaron en América Latina bajo la noción del pretendido “mestizaje”.

En este escenario habría que precisar que la noción de comunidad, en el campo de análisis de la educación, ha sido un concepto utilizado para diseñar y proponer programas dirigidos a lo que en México se denomina “comunidades rurales”, “comunidades indígenas” o “comunidades rurales indígenas”.

De acuerdo con esta noción, desde diferentes instancias, como la DGEI/SEP o la Conafe, y desde los años setenta, se han impulsado en la educación básica diferentes propuestas que enfatizan la importancia de la relación de las comunidades con la escuela para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con ello la búsqueda del logro educativo.

Podemos identificar algunas estrategias técnico-pedagógicas en la forma de plantear esa relación en la educación básica dirigida a las comunidades rurales y rurales indígenas:

1. Las que ubican a la comunidad como fuente principal de apoyo para el trabajo que se desarrolla en la escuela; apoyo entendido como la participación de los padres de familia en tareas como construcción de aulas, la parcela escolar y el manejo de la cooperativa escolar. Ésta es la forma más

<sup>2</sup> El subsistema que atiende las políticas dirigidas a la población indígena es la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ámbito de la educación básica; mientras que la población considerada no indígena es atendida en el marco de las diferentes subsecretarías de la SEP. También, desde 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), se impulsan propuestas educativas interculturales y bilingües para diferentes niveles del sistema educativo.

- generalizada en que se ha planteado esa “participación”, sobre todo en el medio rural (Ezpeleta y Weiss, 2000).
2. Las que buscan avanzar en la incorporación de los padres y la comunidad para hacer “local” el currículo. En estas versiones se plantea la participación, por ejemplo, como la necesidad de incorporar a los miembros de la comunidad, para que “traigan”, a través de su presencia —por medio de relatos y visitas—, los contenidos que el currículo general no contempla y que en muchos niveles disciplinarios también niega. Así, se busca dar “continuidad” entre lo que sucede en la comunidad y en la escuela, así como otorgar “valor” a las realidades locales al interior de la institución escolar.
  3. Las que se dirigen al trabajo con la comunidad en la versión, aunque no explícita, de “educación de los padres” para apoyar el trabajo de la escuela y la comunidad. Este aspecto se ha expresado en las más recientes políticas educativas (pero también en versiones anteriores) a través de propuestas que tratan de “educar” a los padres de la comunidad sobre la importancia que tiene, por ejemplo, el cuidado de los niños en términos del aseo, apoyo en las tareas y los modos que esto implica. Dichos temas se incorporan como parte del trabajo con la comunidad para, supuestamente, mejorar la escolaridad desde perspectivas unifocales y homogéneas.

Estos modos técnico-pedagógicos de plantear la participación conllevan la construcción de todas las fronteras necesarias para que el “control” del proceso continúe en manos del sistema, aunque se promueva oficialmente la participación de la familia y la comunidad para lograr mejores resultados educativos. Los canales de participación se encuentran bien estipulados, no obstante, las comunidades, en distintos casos y contextos, se han *apropiado* de la escuela y sus recursos, entendiéndolo por esto un proceso cultural colectivo que transcurre bajo determinadas condiciones de relaciones de poder asimétricas, en el que las herramientas del grupo dominante son apropiadas por el grupo

subordinado e incorporadas — a menudo con nuevos significados y usos— dentro de su propia historia cultural (Rockwell, 1996).

En este sentido, lo que aún queda por ampliar y comprender para el abordaje de esta relación es la posibilidad de otorgar reconocimiento, como actores legítimos —con saberes y prácticas propias de valor—, a las comunidades en la conducción de los procesos que en cada contexto tienen significado para las mismas. Esta perspectiva se acerca a lo que podemos considerar como “autonomía”, pero no entendida en términos de ausencia del Estado y con ello dejar a la zaga los recursos para que las comunidades los obtengan por sí mismas. Me refiero a la autonomía en términos de las decisiones que se entienden como adecuadas y con significado para las comunidades en cuestión, siempre en el marco de un diálogo y de presencias plurivocales en la escuela.

Los Estados fuertemente centralizados, y lo que ello ha implicado en términos de desdibujar formas de coparticipación, generando procesos de comunidades “a la espera” de lo que brinde el Estado o en posición de “pedido” para acceder a sus búsquedas, provocan el vacío de *espacios plurivocales educativos*. No obstante, la falta de producción de espacios de coparticipación no implica su ausencia generalizada. En realidad, como diversos trabajos lo documentan, las comunidades rurales, rurales indígenas e indígenas han hecho *usos diversos de la escuela*; para ello han tomado en sus manos las decisiones que consideran orientan y dan sentido al futuro de sus miembros.<sup>3</sup>

Pero, ¿qué se entiende por comunidades rurales en el sistema educativo, en tiempos de profundas transformaciones, tras la metáfora de la sociedad del conocimiento y la información, y en la globalización?

<sup>3</sup> Trabajos etnográficos que muestran los modos de *apropiación* de la escuela por parte de comunidades rurales (Rockwell, 1996), rurales indígenas (Paradise, 1996; Aikman, 1999), urbanas indígenas (Czarny, 2000, 2008), entre otros, para *usos propios* orientados al fortalecimiento de sus identidades culturales y étnicas, así como para avanzar en la lucha por mayor justicia social para estas comunidades.

## COMUNIDADES EN TIEMPOS TRANSNACIONALES

En primer lugar, un señalamiento sobre un tema persistente: la distinción entre indígena y no indígena. Se ha escrito mucho en la antropología y en las ciencias sociales sobre estas distinciones. Para algunas perspectivas la diferencia marcada por lo étnico, cultural y lingüístico ha servido para consolidar procesos de dominación por parte de los sectores hegemónicos considerados no indígenas; al mismo tiempo, esa diferencia ha sido retomada por los movimientos indígenas de América para defender sus derechos, en tanto comunidades ancestrales diferenciadas culturalmente. En este complejo juego de reconocimiento de las “diferencias”, las perspectivas educativas para los pueblos indígenas de América Latina, denominadas como “interculturales” y “bilingües”, se encuentran atrapadas en el uso del término con el propósito de reivindicar derechos negados históricamente; a su vez este proceso genera acciones de mayor discriminación, aunque ahora, supuestamente, en versión positiva.

El reconocimiento de la existencia y la presencia de pueblos y comunidades indígenas en la escuela general, esto es, no en la escuela que desde los años setenta se denomina indígena, no fue foco de atención sino hasta la década de 1990. A partir de estos últimos años, las políticas educativas buscan ampliar la presencia de indígenas en todo el sistema educativo por medio de sistemas de cuotas o propuestas educativas específicas consideradas y sostenidas por diferentes vías (secundarias y bachilleratos comunitarios, universidades indígenas, entre otras).

Es importante hacer hincapié en estos procesos porque el tratamiento en lo educativo, empezando por las políticas oficiales dirigidas a las comunidades rurales y a las comunidades rurales indígenas, desde entonces viene superponiéndose. La frontera entre lo rural no indígena y lo rural indígena, en lo que se refiere a la orientación de acciones educativas, ha sido una línea difusa y objetiva a la vez. Difusa porque la noción e imagen de campesino como equivalente, en México y la región, a “pobre” y “no desarrollado” se superponía con la percepción de

que los indios, quienes principalmente se ubicaban — en la versión del Estado — en las zonas rurales, también formaban parte de los sectores pobres y no desarrollados. Al mismo tiempo, esta región conceptual difusa permitía la construcción “objetiva” de sujetos caracterizados desde el poder por una diferencia, la cual ha servido para la construcción de hegemonías.

Retomando los trabajos de Varese (2003), quiero resaltar un aspecto importante al abordar, en la actualidad, a las comunidades que denominamos rurales o rurales indígenas: la importancia de enfatizar la locación, el lugar como condición constitutiva de cualquier definición aunque se habite materialmente en otro espacio. Para las comunidades indígenas y las que Bonfil Batalla (1990) denominara “desindianizadas”, la comunidad es, en primer lugar, el pueblo, el espacio geográfico en donde se ha nacido y de sus ancestros. Siguiendo la conceptualización de Varese (2003), el espacio comunal con nombres, historias y referencias cosmológicas es donde el individuo y la identidad colectiva se construyen en una red de significados, expresados en un lenguaje étnico específico o en varios lenguajes nacionales.

Como diferentes estudios lo han analizado, asistimos a la conformación de lo que hoy denominamos comunidades en la *diáspora y/o en el exilio*, términos que utilizamos para referirnos a la reconfiguración de las identidades y pertenencias comunitarias. Diáspora, señala Varese, es un término de origen griego y de la tradición judeocristiana que en sentido literal significa “dispersión geográfica del pueblo” y se refiere a los pueblos que residen lejos de sus territorios ancestrales. No obstante, estas comunidades se encuentran enraizadas, concepción que en el actual contexto de globalización no implica carecer de una perspectiva y forma de vida cosmopolita: tradicional y a la vez moderna. Implica, más bien, y en palabras de Varese, que “esta neoglobalización enraiza lo local dándole nuevos sentidos a la pertenencia étnico-comunal”. Incluso para las comunidades contemporáneas que se hallan dispersas se definen tipos de relaciones en las que la “comunalidad” se expresa como un sentido de identidad compartida y por medio de una ubicación espacial que refiere a los “miembros de la comunidad”.

En esta línea, distintos trabajos sobre comunidades migrantes indígenas y no indígenas han señalado que no necesariamente se rompen los vínculos con la comunidad de procedencia por estar fuera de los territorios considerados originarios. Por ejemplo, la pertenencia a comunidades indígenas no se define sólo por compartir el lugar de nacimiento, también se determina por la participación activa en la vida social, cívica y religiosa que demanda la comunidad en el entorno local, aun viviendo en la extraterritorialidad (Cohen, 1999). En este sentido, es conocido hoy el tema de la migración transnacional de mexicanos hacia Estados Unidos y las divisas que éstos aportan; este aspecto es central para sus comunidades de procedencia e incluso para el producto bruto interno del país. Esas divisas se aportan como parte del reconocimiento y afirmación de pertenencia a una comunidad; como algunos estudios sobre comunidades de mexicanos en Estados Unidos muestran, la segunda generación de nacidos en la diáspora aún mantienen y reproducen identidades compartidas en tanto miembros de determinadas comunidades (Delgado-Gaitán y Trueba, 1991).

Reconocer lo anterior es necesario porque aun cuando pensamos en el escenario de la globalización, y lo que algunas perspectivas consideran como principio de homogeneización de las sociedades y de identidades locales, la pertenencia a comunidades identificadas, a la que se alude en frases tales como “soy de San Andrés de la Cal”, “soy de Morelos”, para el caso de estudio, es una constante. Trabajar en otro país, en interacción con sujetos de diversas comunidades y adscripciones socioculturales, adoptar y adaptar las prácticas de trabajo y de vida, así como traducir cotidianamente los códigos para la comunicación, no resultan tareas que cualquier sujeto pueda desarrollar. Estas y otras habilidades deben encontrarse entre los migrantes del México rural, quienes se dirigen hacia Estados Unidos. Aunque dichas comunidades se encuentran en procesos de fuerte incorporación al mercado internacional de trabajo, para los sectores dominantes éstas no se han “modernizado” y, al mismo tiempo, son definidas por su “tradicionalismo”, aunque en esas versiones también hayan “perdido” parte de sus “tradiciones”.

Retomando las perspectivas que analizan los autores de referencia, lejos de definir a estas comunidades como híbridas, asistimos más bien al reconocimiento de comunidades y sujetos en tanto configuraciones sociohistóricas complejas, con aprendizajes variados y multifacéticos, tanto por las lenguas y los lenguajes —en tanto código de comunicación— que se ponen en acción, como por las diversas habilidades que desarrollan para la traducción cultural cotidiana.

¿Pero cómo la escuela y el sistema educativo reincorporan esos aprendizajes que atraviesan territorios y se transportan de unos lugares a otros, en comunidades consideradas rurales? ¿Cómo se entiende/incorpora lo rural en estos escenarios de migración transnacional en el ámbito de la discusión educativa actual?

#### APRENDIZAJES Y DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

Una parte de la discusión que hoy se plantea en el marco de la educación intercultural se refiere a la revisión de lo que quiere decir hacer “local” el currículo. Esto puede tener varias acepciones e interpretaciones.

Si en algo han incidido los estudios de lo que se denomina, de manera amplia, perspectivas socioculturales en el campo educativo, es en el reconocimiento de que los *contextos y los objetos de la interacción* son básicos en la construcción de conocimientos. En estas perspectivas, el conocimiento y la posibilidad de su apropiación llevan integradas la cuestión del significado, esto es, sin significado no habría conocimiento.

Cómo dar significado al currículo y las prácticas escolares, ello es tema de algunas perspectivas pedagógicas desde la segunda mitad del siglo xx. En este sentido, existe una importante contribución a la investigación educativa por parte de antropólogos, lingüistas y psicólogos, quienes desde los años sesenta han incidido en el análisis de las formas de enseñar y aprender, reconociendo los antecedentes socioculturales de los sujetos. Los trabajos parten de identificar que la gente percibe, aprende y de-

muestra lo que aprende del mundo de distintos modos; eso que se aprende se encuentra marcado (distinto de determinado) por los valores y prácticas de socialización en las que cada sujeto ha sido enculturizado (Erickson, 1987; Swisher y Deyhle, 1991). Estos estudios han considerado a las prácticas de socialización de manera diferencial en lo que se denomina el contexto de la familia/comunidad (educación informal) y en el contexto de la escuela (educación formal). Demostraron que existen distancias socioculturales y lingüísticas entre ambos contextos, mismas que inciden en el logro de una escolaridad “exitosa”, de acuerdo con lo que el sistema educativo estándar espera. Otros investigadores señalaron la existencia de estilos cognitivos, comunicativos y de interacción en el aprendizaje, propios para comunidades indígenas y rurales en distintos contextos (Maurer, 1977; Paradise, 1996, 1998; Aikman, 1999).

Este campo de estudio ha contribuido a pensar y diseñar propuestas pedagógicas con mayor pertinencia cultural para el trabajo escolar. No obstante, estos estudios han potenciado algunas interpretaciones que resaltan las “diferencias” en los modos de aprender en un contexto (la familia/comunidad), y en el otro (la escuela) son planteamientos excluyentes que se refieren a las “distancias y diferencias socioculturales”.

Trabajos como el de Rogoff *et al.* (2003) replantean los términos de esas distancias; señalan que si bien existen contrastes en los procesos que se dan en un contexto (la familia y la comunidad), en el otro (la escuela), prefieren hablar de *formas en que se organiza el aprendizaje en diferentes contextos*. Con esta posición buscan resaltar la manera de entender las formas en las que se organiza el aprendizaje, en tanto procesos que se dan en la interacción,<sup>4</sup> a diferencia de la explicación, que ubica la enseñanza en términos de educación formal/informal, en donde la dicotomía se aplica a lugares o contextos.

Desde esta última aproximación, no se liga la diferencia a un solo escenario, más bien se reconoce que tanto en una como

<sup>4</sup> Las autoras manejan las perspectivas que denominan, *assembly line-instruction* (línea de ensamblaje) e *intent participation* (participación con compromiso y con metas).

en otra perspectiva (*assembly line* o *intent participation*), pueden presentarse rasgos combinados de los distintos enfoques de enseñanza. Asimismo, destacan que estos procesos utilizados en la enseñanza no se encuentran relacionados necesariamente con un tipo de actividad ni con un dominio de conocimientos, tales como perspectivas prácticas *versus* teóricas, o información concreta *versus* abstracta. Como señalan Rogoff *et. al.*, “la diferenciación está en la forma de involucramiento o participación, no en el tema” (Rogoff *et al.*, 2003:184).

Hago referencia a estos estudios porque aún existe un fuerte respaldo al planteamiento en el campo educativo escolarizado que busca atender la “diversidad sociocultural”, que hoy se reconoce presente en la escuela —las diferencias de género, las étnicas, las lingüísticas, las sociales y las contextuales como rurales, urbanas, migratorias, etc.—, mediante estrategias de corte técnico, tales como: 1) introducción de contenidos de la comunidad en áreas específicas del currículo, lo que en algunas perspectiva se denomina introducción de la cultura “local” o introducción de los contenidos “étnicos”, y 2) trabajar transversalmente el currículo para dar cabida a las diversidades (distinto de identidades) que en las últimas décadas han sido reconocidas como parte del mundo de la globalización.

En este sentido retomamos los análisis de Serpell (2001), quien al utilizar la noción de “conocimiento local” de Geertz explica que puede ser una herramienta para desmistificar las formulaciones de la “alta cultura” de los especialistas, o más bien diría yo, de las disciplinas que se adjudican un conocimiento científico universal único. Hablar de lo “local”, más allá de la mera reducción técnica de un procedimiento pedagógico, implicaría hacer de lo local una versión legítima de la realidad; implicaría despojarnos de la visión que lo considera como la base en la que interviene la escuela para homogeneizar. El problema del término “homogeneizar” es que se ha planteado como una dimensión equivalente a “igualar”, la cual es radicalmente distinta.

En esta línea, Serpell (2001) señala que en el mundo moderno, saturado de telecomunicaciones, lo “local” no se refiere a lo

restrictivo; por ejemplo, cada familia tiene sus formas de interacción y organización familiar/comunal, pero a la vez está interconectada, por vía de los medios de comunicación, con los coterráneos y familiares que viven fuera de la comunidad, en la extraterritorialidad. Esta búsqueda por entender lo “local” como no restrictivo, reubica la forma de abordar esta dimensión.

De acuerdo con sus estudios en comunidades rurales de África, Serpell señala que en el intento de que la mayoría de los estudiantes alcance una alfabetización funcional para sus vidas, debe reconocerse una gama amplia de actividades valoradas como productos de la educación; hay un gran énfasis en la consideración local de la escuela y de las comunidades a las que aspiran servir (Serpell, 2001).

En este sentido, requerimos avanzar en reconocer cuáles son las valoraciones de las distintas comunidades rurales sobre las escuelas y qué integran en sus territorios cotidianos de vida. Al mismo tiempo, es necesario que la escuela amplíe sus concepciones sobre lo que es el “conocimiento” y los “sistemas de conocimientos” locales.

Si el conocimiento es una construcción histórica y social, ¿de qué modo participan las diversas sociedades/comunidades y sus sistemas de conocimientos (historias) en la escuela?, ¿cómo hacer para que la introducción de los conocimientos que se denominan “locales” no resulte en la reducción a un procedimiento técnico como introducir contenidos de la comunidad en áreas específicas del currículo, folclorizando aspectos diversos, o trabajando transversalmente —lo cual supone, en ocasiones, incorporar todo y, al mismo tiempo, no trabajar nada— como algunas propuesta curriculares lo sugieren para dar cabida a las diversidades?

Tal vez se requiere plantear una perspectiva plurivocal, donde las voces de los sujetos involucrados en la interacción trabajen como colectivos inter y transculturalmente, aspecto que debe ir más allá de la versión de “estrategias” para “acercar” la comunidad a la escuela y ésta a la comunidad. Las preguntas de este trabajo sólo pretenden contribuir a la reformulación de

una agenda educativa acorde con viejas/nuevas problemáticas con nuevos/viejos sujetos.

### BIBLIOGRAFÍA

- AIKMAN, S. (1999), *Intercultural Education and Literacy. An Ethnographic Study of Indigenous Knowledge and Learning in the Peruvian Amazon*, Amsterdam, John Benjamin's Publishing Company.
- BANKS, J. y M. BANKS (1995), *The Handbook on Multicultural Education*, Nueva York, Simon and Shuster/Macmillan.
- BONFIL, G. (1990), *México profundo. Una civilización negada*, México, Conaculta/Grijalbo.
- COHEN, J. (1999), *Cooperation and Community. Economy and Society in Oaxaca*, Austin, University of Texas Press.
- CZARNY, G. (2000), "Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México", tesis de maestría, México, DIE/Cinvestav/IPN/Universidad de Colima.
- (2006), "Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares", en M. Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*, México, CIESAS.
- (2008), *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*, México, UPN.
- DELGADO-GAITÁN, C. y H. TRUEBA (1991), *In Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant in America*, Londres, Palmer Press.
- ERICKSON, F. (1987), "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement", en *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), pp. 335-356.
- EZPELETA, J. y E. WEISS (2000), *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México, DIE/Cinvestav/IPN.
- GIGANTE, E. (1994), "El reto de pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, nacional y democrática de calidad", en Primer Congreso Nacional de Educación. Educa-

- ción pública de calidad y trabajo docente profesional: el compromiso sindical, México, Fundación SNTE, documento de trabajo.
- MAURER, E. (1977), "¿Aprender a enseñar? La educación en Takinwits, poblado tseltal en Chiapas, México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, VII(1), pp. 85-103.
- PARADISE, R. (1996), "Passivity or Tacit Collaboration: Mazahua Interaction in Cultural Context", en *Learning and Instruction Review*, 6(4), pp. 379-389.
- (1998), "What's Different about Learning in Schools as Compared to Family and Community Settings?", en *Human Development*, 41, pp. 270-278.
- ROCKWELL, E. (1996), "Keys to Appropriation: Rural Schooling in México", en B. Levinson, F. Douglas y H. Dorothy (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany, Suny Press.
- (2002), "Constructing Diversity and Civility in The United States and Latin America: Implication for Ethnographic Educational Research", en B. Levinson, S.L. Cade, A. Padawer y A. Elvir (eds.), *Ethnography and Education Policy Across the Americas*, Westport, Praeger.
- ROGOFF, B.; R. PARADISE, R. MEJÍA, M. CORREA-CHÁVEZ y C. ANGELITO (2003), "Firsthand Learning through Intent Participation", en *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 176-195.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
- SERPELL, R. (2001), "Cultural Dimensions of Literacy Promotion and Schooling", en L. Verhoeven y C. Snow (eds.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- SWISHER, K. y D. DEYHLE (1991), "The Styles of Learning are Different, but the Teaching is Just the Same. Suggestions for Teachers of American Indian Youth", en J. Johnson, V. Dupuis y J. Johansen (eds.), *Reflections on American Education. Classic and Contemporary Readings*, Massachusetts, Allyn and Bacon.

VARESE, S. (2003), "Language of Space. The Territorial Roots of the Indigenous Community in Relation to Trans-Communitarity", en J. Brown (ed.), *Trans-Communitarity. From the Politics of Conversion to the Ethics of Respect*, Filadelfia, Temple University Press.

# Cultura, conocimiento y aprendizaje\*

Norma Georgina Gutiérrez Serrano\*\*

*[...] 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.*

G. Giménez, 2007

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo revisa algunas líneas de relación entre cultura, conocimiento y aprendizaje, en el marco de una investigación sobre relatos de vida productiva alrededor del maíz de una comunidad del municipio de Tepoztlán, Morelos. Con base en la recuperación de relatos orales y gráficos de la vida productiva de niños de la escuela primaria y de adultos de la comunidad de San Andrés de la Cal, se identificaron y caracterizaron conocimientos y experiencias socioculturales de aprendizaje inmersos en esta porción de la vida cotidiana.

Acercar la escuela a la comunidad fue un propósito inicial que orientó el desarrollo de la investigación, propósito que no ignoraba el lugar que ocupa la escuela primaria dentro de la comunidad como institución cultural, no sólo en San Andrés

\* Este texto es una versión modificada del artículo publicado en la revista electrónica *Cultura y Representaciones Sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario* (Gutiérrez, 2009).

\*\* Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: <gala@servidor.unam.mx>.

de la Cal, sino también en lo que corresponde a la cultura nacional de nuestro país.

El propósito de investigación se desprendió de la preocupación por la separación existente entre el conocimiento escolar y el conocimiento de la vida cotidiana que encarna la cultura local, por lo tanto, también se puso atención en la separación entre el aprendizaje formal y el aprendizaje sociocultural, considerando sobre este último que ha logrado no solamente sustentar y preservar la identidad histórico-cultural de comunidades agrícolas, sino que también ha desarrollado sistemas o entramados de significaciones en los que la comunidad produce y reproduce su forma de existencia, así como los conocimientos en que se apoya.

Los vínculos entre cultura, conocimiento y aprendizaje constituyeron un entramado indispensable de análisis y comprensión de los relatos. La presente labor, además de exponer puntos y líneas de conexión entre estos tres ámbitos, propone ubicar a la cultura como el ámbito de articulación entre el conocimiento y el aprendizaje escolar y el conocimiento y los aprendizajes que se instalan en el ámbito de la vida cotidiana.

### SAN ANDRÉS DE LA CAL.

#### RELATOS DE VIDA PRODUCTIVA DE SUS POBLADORES

Debido a las actividades centrales que han desarrollado a lo largo de su historia los habitantes de San Andrés de la Cal, del municipio de Tepoztlán, esta población se estableció como una comunidad agrícola durante siglos y recientemente ocupó el segundo lugar de producción maicera en el municipio, con una producción anual de alrededor de 450 toneladas de maíz. Si bien en los últimos años se está creando una transformación del perfil socioeconómico de la población, disminuye el trabajo agrícola y los pobladores se incorporan a otras actividades laborales; un acercamiento a la vida cotidiana de la comunidad y de los estudiantes de nivel básico mostró la preservación de prác-

ticas productivas comunitarias que se apoyan y recrean en conocimientos y tipos de aprendizaje sociocultural comunitario.

Para recuperar las prácticas productivas de los pobladores de la comunidad se recurrió a la entrevista, por medio de la cual el investigador solicitaba un relato de la vida productiva del ciudadano en torno a la producción del maíz. Se trata de relatos de una experiencia o de prácticas en situación que permitan acceder a “una dimensión diacrónica que permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, y la configuración de las relaciones sociales en su desarrollo histórico (reproducción y dinámica de transformación)” (Bertaux, 2005:11). Para este autor, los relatos de prácticas en situación permiten, desde una perspectiva etnosociológica, comprender los contextos sociales. Nosotros, además, consideramos que permiten acceder al entramado de significaciones que estamos entendiendo por cultura. En total se realizaron 57 entrevistas de pobladores, 23 de ellos fueron niños, y de los adultos 15 fueron mujeres y 19 hombres.

La recuperación de estos relatos no excluyó la consideración de otras fuentes de información que permitieron identificar rasgos centrales de la localidad, tanto físicos como de organización sociocultural; de los primeros se hizo referencia al inicio y enseguida se presentan algunos de los más relevantes en cuanto al orden sociocultural.

En la localidad no hay sucursales bancarias, ni un “minisuper”, ni tampoco un McDonald’s. Los dos primeros tipos de establecimientos se encuentran en la cabecera municipal, Tepoztlán, a diez minutos de trayecto en automóvil. Con lo que sí cuenta esta comunidad es con un local que da servicio de internet.

Un rasgo sobresaliente de San Andrés de la Cal es su alto índice de migración temporal que ya es una tradición en el lugar. Los pobladores han estado migrando desde mediados de la década de los años sesenta del siglo pasado y durante la investigación se lograron ubicar a 82 pobladores que laboraban temporalmente en Estados Unidos y en Canadá. La migración temporal supone laborar por periodos de dos a seis meses en granjas agrícolas; la contratación para este tipo de trabajo se realiza desde México

con apoyo de las oficinas gubernamentales que gestionan los viajes y la organización de los mismos.

En la actualidad, de los 1 234 pobladores de la localidad, 106 son niños entre seis y once años. Existen servicios educativos de nivel básico con cuatro escuelas: centro de desarrollo infantil, jardín de niños, escuela primaria y telesecundaria.

Como se menciona en el primer texto de este libro, de acuerdo con los datos del conteo poblacional de 2005 y con un censo sociodemográfico aplicado en la comunidad en el periodo diciembre 2008-enero 2009, que fue un producto parcial de la investigación, se obtuvieron los siguientes datos sobre el perfil educativo de la población.

En general se tiene una población que, en al menos en dos cohortes de edad, muestra índices educativos que llegan a ser superiores respecto a los índices nacionales y están muy cercanos a los que presenta el estado de Morelos.

CUADRO 1  
PROMEDIOS DE ESCOLARIDAD EN SAN ANDRÉS DE LA CAL  
Y NACIONALES

Promedio de escolaridad (edad: 15 años y más)	Nacional* 8.15	Morelos* 8.45	San Andrés** 8.9
Promedio de escolaridad (edad: 19 años y más)	Nacional* 12.5	Morelos* 13.5	San Andrés** 13.2

FUENTES: \*INEGI, Censo 2005; \*\*Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2008-2009.

#### LA CULTURA DEL CULTIVO DEL MAÍZ EN EL ESCENARIO ESCOLAR

La vida cotidiana de las comunidades y de sus integrantes, sus prácticas productivas, culturales e incluso educativas, constitu-

yen los espacios intersubjetivos de creación y recreación cultural. Sin embargo, el modelo educativo formal de la escuela moderna, expresado en un currículo que avala y organiza el conocimiento escolar, no incorpora la vida cotidiana de los sujetos que pretende formar, por lo tanto, los códigos o esquemas, al igual que los aparatos conceptuales del conocimiento escolar, no son abordados a partir de una interlocución con la cultura comunitaria local en la que está inserto el individuo.

La escuela primaria en México es producto de una fuerte tradición política y educativa nacional. Durante décadas este nivel se constituyó en uno de los pilares del Estado-nación y en un bastión de la cultura mexicana; asimismo, fue el recinto de los discursos oficiales posrevolucionarios, de los símbolos patrios, de eventos conmemorativos y de la historia oficial; a su vez, se estructuró en torno a ellos.

Durante la mayor parte del siglo pasado, la política educativa nacional se centró en expandir la educación por todo el país, con un currículo unificado y un sistema docente y una organización operativa común. La década de 1940 fue una época notable por el impulso a la educación en zonas rurales; de esa época data la fundación de la Escuela Primaria Benito Juárez de San Andrés de la Cal a la que se puede considerar heredera de la tradición político-educativa antes mencionada. Constituye también una fuerte tradición cultural que permea el escenario educativo y que se entrelaza tanto con las culturas locales de cada comunidad en la que se instalaron las escuelas, como con las culturas propias que se generan al interior de estos recintos, en particular, al interior de los salones de clase (Rockwell, 2000).<sup>1</sup>

Los maestros que se han responsabilizado de la docencia de la escuela de San Andrés de la Cal en su mayoría se formaron en las normales rurales. Ellos mismos fueron campesinos de la loca-

<sup>1</sup> En México se ha desarrollado una línea de investigación en etnografía educativa, que da cuenta y analiza las prácticas educativas dentro de las aulas escolares e identifica y caracteriza contextos socioculturales de relación dentro de estos espacios. Este tipo de estudios pueden considerarse todo un campo de conocimientos sobre el cual se ha propuesto impulsar la investigación interdisciplinaria (Candela, Rockwell y Coll, 2004).

lidad o de otras regiones, cercanas y lejanas. En todo caso, son maestros que conocen el campo y han vivido y reproducido las tradiciones agrícolas del campo mexicano. En la actualidad, algunos de ellos son originarios del municipio y de las localidades cercanas, participan en las festividades y han ocupado cargos como mayordomos (autoridades responsables de las festividades religiosas), incluso algunos participan en las comparsas de los "Chinelos" en el carnaval de Tepoztlán, tal vez la festividad regional más conocida.

Los docentes, al conocer las prácticas agrícolas y los periodos estacionales de siembra, comprenden y parecen aceptar, por medio de un acuerdo implícito, que los alumnos trabajen en el campo y que se ausenten por temporadas, o que en una jornada escolar, la reja de la entrada a la escuela permanezca entreabierta, para que alguno que otro alumno se deslice sin preocupaciones al interior de la escuela y se integre a las actividades de ese día, después de haber participado en el trabajo agrícola de la familia.

En este contexto es indispensable reconocer que los alumnos y los docentes de la escuela primaria de San Andrés de la Cal son partícipes activos de una misma cultura. En los relatos mismos de los maestros fue posible recuperar saberes y conocimientos relativos a prácticas agrícolas y alimentarias, del pasado y actuales, respecto de la siembra y consumo del maíz, saberes y conocimientos que no se comparten dentro del escenario escolar, a decir de los propios docentes y de los alumnos.

A pesar de que es posible palpar, dentro de la escuela primaria de la comunidad, una cultura compartida, la vida escolar mantiene un distanciamiento de la cultura y de las prácticas comunitarias de la vida cotidiana. Dentro de ella, la atención se orienta, por un lado, al desarrollo de un programa establecido, con conocimientos ya definidos y acabados que aparecen estáticos (Edwards, 1995), cuyo aprendizaje va de la mano con procedimientos formales de enseñanza. Otro foco de atención que orienta el trabajo escolar es la administración imperante que rige una serie de rutinas escolares, es decir, el eje de la estructura escolar. En tal escenario no hay espacio para referir el trabajo

agrícola familiar, el cual sucede en la vida cotidiana de los alumnos de la escuela. No hay tiempo, dijeron los maestros, hay que atender muchas otras actividades. Tampoco es que se ignore la cultura de la región o que no se aborden temas relacionados con ella, también se realizan eventos que recrean festividades locales: el cierre del ciclo escolar, el día de la madre o del maestro, son ocasiones para reproducir los bailes de bodas, los rituales ceremoniales o cualquiera de los bailes típicos mexicanos con todo y la indumentaria adecuada. Asimismo, se puede referir la apertura frecuente de la escuela en el horario de recreo, llegándose a convertir en el espacio en el que los padres de familia llevan de almuerzo la comida tradicional. Éstas son unas cuantas formas en que la escuela se presta a la recreación de la cultura objetivada de la localidad.

Sin embargo, en relación con los contenidos, específicamente para el tema del maíz, si bien el mismo constituye un contenido puntual, claro y bien presentado dentro de los libros de texto, se atiende como exposición de un conocimiento previamente definido y cerrado o terminado. En este contenido curricular no se implica, ni se requiere, la recreación de la vida cotidiana de los sujetos en formación, quienes son miembros de la comunidad agrícola y, además, miembros de una comunidad escolar.

El currículo estructura los temas, los contenidos, las estrategias didácticas, el lenguaje y una parte relevante de la organización cotidiana en la escuela; esto es cierto, pero más allá de ello, los sujetos de esta escuela rural, o semirural, no traen su vida cotidiana a la escena escolar. ¿Será porque todos saben cómo se trabaja en el campo o porque todos saben qué hacen los niños y las familias ahí?, porque indudablemente es la experiencia compartida y conocida tanto de alumnos como de docentes. Tal vez también porque se asume tácitamente la posesión común de estos saberes, se asume una actitud parecida a la que presentan alumnos mazahuas dentro de la escuela primaria (Paradise, 1994): silencio, observación, escucha con aparente lejanía tímida.

Los docentes de San Andrés de la Cal relataron sus experiencias sobre el cultivo del maíz con un poco de extrañeza; sin em-

bargo, los alumnos de quinto y sexto grado, 23 niños en total, más allá del entusiasmo por platicar con las maestras que “venían de fuera” no respondían por sí solos ante la primera intención de la pregunta “¿qué haces cuando vas al campo con tu familia?” —*jugar* fue una respuesta espontánea. “¿Qué más?”, tuvimos que preguntar —*los acompaño, ahí me estoy*—, y finalmente —*sí, también los ayudo*. “¿En qué los ayudas?” —*mmm, lo que haya que hacer*. “¿A sembrar?, ¿a cosechar?”; por fin, después de platicar, dibujar y hacer una descripción de los mismos, estableciendo muchos momentos de interacción con “las maestras que vienen de fuera, la maestra Rocío, la maestra Lourdes...” los alumnos llegaron a decir,

[...] en el barbecho, la deshervada, el primer beneficio, dice mi abuelito, con el tractor, florear la tierra, separamos la semilla, la que está buena pa’ la próxima siembra, la que está chuequita, quebrada pa’ los animales [...] luego la llevamos a guardar, echar el fertilizante, se divide de tantos por hectárea, lo echan los grandes porque pinta las manos, es tóxica, las [...] salen cuando va llover [...] porque es de temporal, aquí no se puede sembrar todo el año, arriba con la coa, no entra el tractor.

La descripción está impregnada de conocimientos relativos a la biología, la aritmética, la ecología y la geografía del lugar, lo cual mostró, además, la organización de una actividad productiva en la que se incorpora de forma gradual a los pequeños en la labor agrícola; los más chicos ayudan a clasificar la semilla y a almacenar, con más edad deshieran, y sólo los más grandes pueden usar el tractor o fertilizan el campo. No se trata sólo de la realización de actividades por edades, también podemos inferir que en la realización de esas actividades cada quien aporta o contribuye con una porción de conocimiento que es requerido, parece entrar en escena una distribución social de conocimiento.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Conocimiento socialmente distribuido o cognición distribuida constituye una propuesta analítica de Edwin Hutchins, a partir de la cual se puede considerar que cada miembro de una comunidad porta y aporta una porción de conocimiento socialmente necesario para el desarrollo de alguna actividad. Por otro lado, dentro de esta misma propuesta se concibe que

—*Pues así y así no más*—, eran repuestas frecuentes a las preguntas “¿cómo floreas?, ¿cómo se echa el fertilizante...?”, de quienes no tenían necesidad de especificar, quienes daban por hecho y tal vez también daban poco valor o reconocimiento a su experiencia cotidiana como para ser compartida en la escena escolar.

Así, en la escuela, la vida cotidiana de los alumnos en el campo, con sus familias y los significados y conocimientos que ésta entraña, parecen no tener un lugar dentro de la misma, ni dentro del currículo escolar ni en la intención de los actores de la escuela, a pesar que todos ellos sean “gente de campo”.

En esta situación se sostiene que, por un lado, una dimensión de la cultura local, una dimensión simbólica que es portadora de la identidad colectiva, ocupa un lugar marginal en la formación escolarizada en el nivel básico. Elementos o símbolos objetivados, distintivos de la cultura local, se presentan terminados, acabados o ya dados. Por otro lado, la intersubjetividad propia de la vida cotidiana, que es constructora de significados, no encuentra un lugar en la formación escolarizada.

¿Cómo se resuelven cotidianamente los problemas de cultivo?, ¿cómo se controlan las plagas?, ¿qué beneficios o perjuicios supone el cultivo de maíz híbrido?, ¿cuáles son las diferencias entre maíz criollo y maíz híbrido?, ¿por qué se sigue sembrando maíz criollo?, ¿cómo evitar la degradación del suelo?, ¿por qué sí o por qué no usar fertilizantes?, ¿cómo evitar que los vientos fuertes de los últimos tiempos arranquen la mata de maíz criollo? Todas ellas son preocupaciones que atienden las familias de la comunidad, que también aludieron los niños dentro de sus relatos, preocupaciones que finalmente quedan fuera de la escuela, que no logran el estatus ni el reconocimiento de ser valiosas para el currículo y, por lo tanto, para la dinámica escolar.

Quedan excluidos conocimientos de los que el niño se apropia en el seno de su cultura, en el seno de la vida en familia, así como las experiencias de construcción intersubjetiva de signifi-

---

el conocimiento, y en cierta forma el aprendizaje, suponen relaciones de interacción dinámica entre sujetos o actores y artefactos (Hutchins, 1995).

cados, las cuales son formas interiorizadas de la cultura de las comunidades, en cuya dinámica crecen y desarrollan su estructura cognitiva los niños de la comunidad. Por lo tanto, quedan fuera las prácticas de aprendizaje socioculturales de las comunidades y de las familias en el ámbito de su vida productiva, prácticas de aprendizaje que muestran características distintas de las estrategias de enseñanza y de las prácticas formalizadas del aprendizaje escolar (Paradise, 1998).

### LA DIMENSIÓN CULTURAL DEL DESARROLLO COGNITIVO

La perspectiva histórico-cultural del desarrollo psicológico constituyó la aportación central de Vigotsky (1989), sobre la cual se fundamentaron muchos trabajos posteriores de psicología y educación. En tales trabajos, el desarrollo mental, el cognitivo y, por lo tanto, el desarrollo humano mismo, se concibe vinculado a la cultura y se sitúa en contextos definidos. Las perspectivas histórico-culturales también pusieron un fuerte énfasis en la definición que los contextos imprimen a la cultura, a los conocimientos y al aprendizaje y, en consecuencia, a la cognición (Wertsch, 1991; Cole, 2003). En estos términos, se establece una psicología cognitiva, pero también cultural, y podríamos decir que incluso situacional, que se distancia de otras corrientes del desarrollo cognitivo en las que éste sigue un proceso al margen de las condiciones histórico-sociales y de los contextos específicos.

Desde esta perspectiva psicológica, la cultura no sólo es condición y fuente de desarrollo cognitivo, la cultura está presente en todas las acciones individuales, las cuales se consideran como enraizadas culturalmente (Rogoff, 1993).

En esta misma línea de interpretación, para las ciencias cognitivas la cultura es un proceso y no cualquier colección de cosas, sean tangibles o abstractas:

La cultura es un proceso adaptativo que acumula las soluciones parciales a problemas encontrados con frecuencia [...] es un pro-

ceso cognitivo humano que tiene lugar tanto dentro como fuera de la mente de las personas (Hutchins, citado por Cole, 2003:124).

Lo anterior constituye parte de los supuestos fundamentales de una perspectiva que desplazó su atención de los patrones de conducta y de los productos materiales hacia el estudio de los símbolos aprendidos y sistemas compartidos de significado que, en el marco de la cultura, se entrelazan y articulan de distintos modos.

Se trata de una perspectiva psicológica que pone a la cultura en el centro (Cole, 2003:112-137) y que a su vez está preocupada por el desarrollo cognitivo; de igual forma ha puntualizado una serie de elementos que se pueden traducir como procesos cognitivos. Estructuras, esquemas cognitivos, guiones, artefactos y modelos culturales son conceptualizaciones que permiten ubicar procesos de desarrollo y formación. Son producciones tanto materiales como abstractas que incluso en su sentido material son analizadas, más que como herramientas u objetos, como ideales conceptuales cuya forma material ha sido moldeada con anterioridad.

Así, el azadón, la coa o *tlalcólol*, instrumentos de labranza que aparecen en los relatos orales y gráficos de los habitantes de San Andrés de la Cal, pueden ser valorados más allá de su uso necesario y posible estilo pintoresco, más allá incluso de ser considerados como producto de una cultura milenaria. Estos artefactos son depositarios de saberes y de conocimientos. Son reflejo de construcciones intersubjetivas materializadas en función del medio físico y geográfico de la sierra del Tepozteco en la que se enclava San Andrés de la Cal.

Por otra parte, desde una perspectiva psicológica, quizá sea el esquema cognitivo el reducto último en el que se soporta el significado. El esquema es conceptualizado como estructura de conocimiento en la que las partes están relacionadas entre sí y con el todo. Esta estructura es mediadora de la acción individual y está constituida por una red de interrelaciones (Cole, 2003:120). Son mecanismos de selección, de estructuración, de retención y de uso de información por medio de los cuales se ca-

naliza el pensamiento individual. Para la psicología histórico-cultural, los esquemas componen sistemas de significado. La noción de modelos culturales pone el acento en los esquemas culturales compartidos intersubjetivamente, que son las entidades que sirven de orientación y guía para la acción.

Los acontecimientos y los guiones se suman a esta interpretación cognitiva de manera que permitan la articulación entre los esquemas y la posibilidad de ubicar, en determinadas situaciones, los roles adecuados a seguir por los distintos sujetos. Es así como en la vida cotidiana de los sujetos se desarrolla la entramada cultural y cognitiva que permite conocer y aprender.

#### LA DIMENSIÓN SIMBÓLICA DE LA CULTURA

Podemos considerar que a la psicología le ha sido propio interesarse por el individuo, ya sea por el inconsciente, por la conducta o por desarrollo de la cognición del individuo; así, su ingreso e incorporación al campo de la cultura quedó marcado en sus inicios por esta preocupación disciplinar.

En el caso de la sociología de la cultura, se comparte este interés y se enfatiza en el sujeto social, focalizando “la cultura actuada y vivida desde el punto de vista de los sujetos, que ciertamente se manifiesta a través de una variedad de prácticas y de producciones simbólicas [...]” (Giménez, 2011:179).

La antropología cultural también muestra o refleja sus propias tradiciones disciplinares; desde nuestro punto de vista, abrevia en sus estudios sobre las comunidades y la vida en comunidad. Desde la óptica de la antropología cultural (Süchman, 2007) puede considerarse que la cultura incide directamente en dos dimensiones del desarrollo humano, la individual y la colectiva:

- Constituye el marco, el soporte, el entramado de significaciones en el que, y a través del cual, el sujeto se incorpora e integra al mundo físico y social, a la vida comunitaria y productiva.

- Integra la parte fundamental del desarrollo y conformación en el individuo, de una estructura cognitiva, emocional y valoral por medio de la cual se sostienen imágenes del mundo o del entorno de la persona. Recursos, esquemas, modelos o “concepciones culturales que son capaces de tener efectos materiales” (Süchman, 2007).

En este sentido, es posible reconocer que la cultura mantiene un vínculo central y estrecho con el desarrollo humano y con los procesos de formación por los que atraviesa el individuo para incorporarse a su entorno social y mantenerse y recrearse en él. Desde esta dimensión es que nos interesó realizar un acercamiento al papel o al lugar que la cultura logra tanto en el desarrollo como en los procesos formativos del ser humano, particularmente de los niños en edad escolar.

La perspectiva de la cultura como símbolos y sistemas compartidos de significado (Giménez, 2007; Cole, 2003; Geertz, 1992; Thompson, 1998) resultó ser un anclaje primordial que permitió, primero, interpretar los conocimientos y saberes de la vida cotidiana como construcciones intersubjetivas de significado y, a partir de ahí, fundamentar o justificar la posibilidad de vinculación de éstos con los conocimientos del currículo formal.

La cultura como

[...] patrón de significados incorporados a las formas simbólicas entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias (Thompson, citado en Giménez, 2007:7)

puede ser ubicada como un sólido soporte de los procesos formativos, sean éstos parte de la vida cotidiana, apoyada en procesos productivos y colectivos, o bien procesos formativos formalizados dentro de un proyecto escolarizado.

En tanto que la investigación que aquí referimos se enfoca en conocimientos, la construcción de significados puede ser un eslabón entre la vida productiva, como vida cotidiana, y los cono-

cimientos que se construyen comunitariamente, en los cuales se condensan las acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos.

### CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS, COGNICIÓN Y VIDA COTIDIANA

La construcción de significados ha sido un tema de interés para diferentes disciplinas: la filosofía (Schutz), la sociología (Berger y Lukmann), la psicología (Ausbel, Brunner, Coll, Werch), la antropología (Geertz, Süchman, Rogoff, Leave) y la educación (Moll, Edwards). La confluencia de este interés, estrechamente cercano al interés por la cognición, tiene una expresión en el campo de las ciencias cognitivas, dentro de las cuales se entrecruzan los aportes de distintas disciplinas y autores que atienden temáticas específicas dentro de ramas especializadas.

Desde la antropología cognitiva, rama especializada de la antropología cultural, y desde la psicología histórico-cultural se incorporan conceptos que permiten observar al individuo a partir de relaciones intersubjetivas, de condiciones sociohistóricas y culturales del entorno local en el que se sitúa el individuo, destacando en su desarrollo la construcción de estructuras cognitivas, estructuras de significación y visiones del mundo. Asimismo, se incorporan conceptos clave que son tradicionales de la antropología, tales como comunidad y cultura. La psicología aporta los conceptos de estructura y esquema, y se pueden identificar los conceptos de interacción y vida cotidiana, significación y sentido provenientes de las perspectivas de la sociología y la filosofía.

Los conceptos mencionados constituyeron un marco analítico de referencia conveniente a los intereses del trabajo de investigación del que se deriva el presente documento; a su vez, este marco analítico fue el punto de partida para apoyar la intención de establecer líneas de relación entre cultura, conocimiento y aprendizaje significativo.

Dentro del entramado conceptual al que se hace referencia, la vida cotidiana aparece como una categoría analítica central que permite ubicar el contenido de los relatos de vida productiva de los niños, en relación con la conformación de su cognición y la apropiación y construcción de conocimientos.

Quizás en este momento es oportuno insistir en señalar que los niños de familias campesinas crecen en el seno familiar compartiendo diversas actividades agrícolas, dentro de ellas, la siembra del maíz, en cualquier fase del proceso, suele ser una actividad en la que comúnmente se involucran, interactuando y aprendiendo sobre el campo, su cultura y organización comunitaria, y sobre los procesos productivos. Siendo la vida cotidiana la fuente de la construcción social de significados (Schutz, 2003; Berger y Luckmann, 2006), además un lugar o, a decir de Schutz, el mundo de la comprensión recíproca y el sustento de los sistemas de símbolos, los cuales a su vez son considerados instrumentos de ordenamiento de la conducta colectiva, se puede justificar la relevancia de abrir un espacio escolar para los conocimientos y significados presentes en la cultura local, al igual que para la misma vida cotidiana de los niños.

Hay que agregar que la consideración de la vida cotidiana supone reflexionar sobre el contexto en el cual está entremezclada la realidad social “y sólo en términos de esta interdependencia se debe entender la significatividad” (Luckmann, 2003:19).

#### EL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA Y EN LA VIDA COTIDIANA

En este texto, el conocimiento es considerado como una construcción sociohistórica. Estas construcciones se han agrupado en distintas clasificaciones, una diferencia básica cosustancial a ellas es el carácter *formal* o *informal* de los conocimientos. Cada una de estas agrupaciones puede subdividirse de acuerdo con múltiples especificidades y, antes de entrar en la consideración de una parte de esta diversidad, nos interesa señalar que el conocimiento formal, aquel que ha logrado un amplio reco-

nocimiento y legitimidad social por su expresión normalizada, su sometimiento a prueba o verificación, posterior aval y difusión institucionalizada, ha tenido como tal un lugar privilegiado dentro de los sistemas y procesos educativos de la modernidad.

El conocimiento informal de la vida cotidiana, el que es requerido por el individuo en su existencia diaria y en su ubicación social dentro del contexto al que pertenece, es poco valorado dentro de los sistemas y procesos educativos formales, incluso dentro de la sociedad en general. Esto es así a pesar de que el conocimiento informal resume símbolos, significados y sentidos sociohistóricos indispensables en y para la interacción. Un conocimiento que a pesar de no ser verbalizado, incluso en su sentido intuitivo, tácito o implícito, también es necesario para la estructuración y la operación cognitiva.

Una demarcación intencional ha sido establecida históricamente entre ambos tipos de conocimiento, la cual también ha dado lugar a dicotomías. En el ámbito de la sociología se generó una crítica a esta separación fundamentada en la revaloración del conocimiento cotidiano por sí mismo y orientada a desdibujar dicha frontera entre ambos (Latour, 1986). Pero en la escuela primaria sigue operando la demarcación entre el conocimiento formal y el informal, entre el conocimiento escolar y el cotidiano, expresando una baja valoración del conocimiento que cada individuo posee de forma tácita.

La antropología (Schuman), así como la sociología y la filosofía de la ciencia (Callon, Latour, Polanyi), han dotado de reconocimiento y valor al conocimiento tácito, implícito e intangible como soporte de la construcción de todo conocimiento, considerándolo indispensable en la producción de *innovaciones* de todo tipo. Así, los enfoques multidisciplinares de investigación han abierto un espacio a la consideración de conocimiento no formalizado e intuitivo con la intención de convertirlo en conocimiento codificable, situación que a su vez produce más conocimiento tácito que está en posibilidades de operar sobre el nuevo conocimiento codificado.

Por lo anterior, podemos decir que el conocimiento académico, incluso el conocimiento científico, deja de ser una entidad

cerrada, acabada, establecida mediante un solo tipo de procedimientos que han sido previamente avalados.

En estas circunstancias se puede sostener que la transmisión del conocimiento tampoco tiene por qué reproducir o apegarse a formatos rígidos, completamente estructurados y preestablecidos en su totalidad. Recuperar el dinamismo en la producción de conocimiento al momento de transmitirlo, tratar al conocimiento como una entidad viva, compleja, abierta, pudiera ser un desafío insalvable o una oportunidad para revalorar la cultura local en su construcción cotidiana.

Reconocerse al interior de los procesos formativos como actores o sujetos capaces de aportar a la producción de significados, a la transformación de conocimiento es, tal vez, el auténtico desafío para poder, más que reproducir y adquirir conocimiento, aprehenderlo y apropiarse de él.

En esta línea discursiva, el aprendizaje es conceptualizado como un proceso dinámico con determinaciones sociohistóricas. El aprendizaje, según Vigotsky, "pone en marcha una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación de algún semejante" (Vigotsky, 1989:138-139). Desde tal concepción, es posible reconocer que la vida cotidiana de la familia campesina es un núcleo de aprendizaje social y cognitivo, incluso un núcleo de intersubjetividad primaria (Cole, 2003: 175). Desde aquí se conforman los primeros entramados de significados, esquemas, patrones y modelos culturales con los cuales el sujeto apoyará sus procesos de aprendizaje en todos los ámbitos de su vida cotidiana, incluida la escuela.

En México, Ruth Paradise ha analizado cómo una cultura indígena, la mazahua, puede adquirir presencia en el escenario escolar por medio de ciertos conocimientos, esquemas, patrones y modelos que le son propios, que se transfieren en el seno familiar y que apoyan el desempeño de los niños indígenas al organizar el contexto social de transmisión y adquisición de contenidos dentro del aula (Paradise, 1991). Pero además de que tales estructuras constituyan un apoyo cognitivo y de aprendizaje; la psicología, la antropología cultural y la sociología de la

cultura han enfatizado el carácter mediador de las mismas en el ámbito educativo.

En esta línea de pensamiento destaca, desde mediados del siglo pasado, un relevante discurso psicopedagógico sobre el aprendizaje significativo. Esta propuesta se ha generalizado en México, para todos los niveles y modalidades educativas, con el desarrollo de programas, modelos y estrategias relacionados con este planteamiento.

El aprendizaje significativo es entendido, en su acepción original, como la posibilidad de relacionar contenidos de manera no arbitraria y sustancial con los elementos ya existentes en la estructura cognitiva, es decir, con lo que el alumno ya sabe (Ausubel, 1983). Este autor, fundador de esta teoría, identifica varios tipos de aprendizaje en los que se incorporan fundamentos cognitivos y afectivos. En cada tipo de aprendizaje se destacan las relaciones posibles entre conceptos, representaciones, ideas nuevas y aquellos conocimientos que ya están presentes en la estructura cognitiva de los sujetos.

De la propuesta anterior se desprende la consideración de que el aprendizaje no consiste en llenar de información estructuras vacías, ni el trabajo docente se restringe a una transmisión. En la propuesta de Ausubel, la labor educativa queda a cargo de un mediador, un responsable de conocer la situación cognitiva de los alumnos y, a partir de ahí, de favorecer las relaciones que apoyan el aprendizaje significativo.

A la dimensión cognitiva del aprendizaje significativo se integraron concepciones previas sobre el desarrollo cognitivo, las cuales consideraban las dimensiones sociales e históricas del desarrollo cognitivo. Los trabajos de la psicología vigotskiana (Vigotsky, 1989) y sus derivaciones (Wertsch, 1995; Daniels, 2003), aportaron los fundamentos de una concepción en la que la experiencia anterior de los sujetos es situada en contextos y determinaciones sociohistóricas y en la que se resalta el carácter de construcción social de las estructuras cognitivas.

Desde aquí los significados son vinculados con elaboraciones de sentido no meramente individuales, sino producto de construcciones colectivas. El aprendizaje significativo adquiere, en-

tonces, un fuerte sustento social y ya no sólo experiencial. Aun desde esta perspectiva histórica, el desafío consiste en impulsar estrategias y técnicas que favorezcan este tipo de aprendizaje dentro de la escuela, en el marco de programas educativos que consideren incorporar las experiencias previas de aprendizaje y de conocimiento de los alumnos.

En el marco de nuestra investigación, nos interesa establecer que la significatividad se reconoce comprometida con procesos de construcción en los que intervienen elementos cognitivos, afectivos, históricos, sociales y, por supuesto, culturales, los cuales se desprenden, se integran o entrelazan a partir de los ámbitos situacionales específicos en los que acontece la vida cotidiana. Desde esta posición, se propone identificar las posibilidades de aprendizaje significativo en el ámbito escolar, no sólo a partir de modelos, estrategias y técnicas que conviertan en significativos los conocimientos que se deben trabajar, sino incluso a partir de recuperar la vida cotidiana de los sujetos, recuperar “la región de la realidad en la que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella” (Shutz y Lukmann, 2003:25), particularmente la vida productiva en la que se encuentran inmersos los sujetos, considerando que son parte de una comunidad que puede ser reconocida como una comunidad de conocimiento.

Desde esta línea argumentativa, lo que hemos querido proponer en este trabajo es abrir las puertas de la escuela al conocimiento de la vida cotidiana, a lo que puede llamarse “aprendizaje comunitario y familiar” o “aprendizaje cotidiano en contextos comunitarios y familiares” (Paradise, 1998; Mehead, 1996). Se trata de un aprendizaje de interacción que expresa compromiso social y emocional, en el que quienes aprenden asumen de manera activa y creativa la responsabilidad del aprendizaje; en él está implícito el disfrute y la motivación apoyada en el reconocimiento del valor de lo que se aprende.

Jugar fue la referencia constante que reportaron los niños de la primaria de San Andrés la Cal sobre su vida cotidiana, sobre su vida productiva alrededor del maíz. La experiencia de trabajo colaborativo con la familia se vinculó al juego de manera di-

recta y espontánea, al color, a las formas y al movimiento expresados en los dibujos. Asimismo, representaron la tierra, el agua, el aire, los animales y los paisajes de la geografía en la que habitan. Un entusiasmo espontáneo caracterizó la actividad de dibujar su experiencia productiva en el campo, un entusiasmo por usar colores, por compartir diseños, por completar ideas, por describir, por explicar el trazo, por ser ellos los que enseñan y muestran conocimientos a sus ignorantes y sorprendidos interlocutores, a “las maestras de fuera” y sí, hubo disfrute, motivación, compromiso emocional con la tarea y responsabilidad escolar debido a que dibujaban su hacer en el campo, es decir, lo que ellos sabían y conocían del trabajo productivo alrededor del maíz.

## CONCLUSIÓN

La cultura está en el centro del conocimiento y del aprendizaje en la vida cotidiana; la cultura, como entramado de significaciones al ser una fuente de desarrollo cognitivo, puede también estar en el centro del conocimiento del aprendizaje escolar.

Sin desconocer la presencia de la cultura en toda actividad humana —social, colectiva e individual— y, por lo tanto, en la educación formal dentro de la escuela, se quiere enfatizar la importancia de que la cultura que todavía preservan las comunidades agrícolas logre un espacio en las actividades escolares, como una oportunidad de articular conocimientos alrededor de procesos de aprendizaje significativos.

La cultura local de las comunidades que todavía conservan prácticas productivas agrícolas puede contribuir a revalorar y valorar los significantes propios de dichas comunidades contruidos cotidianamente y a sostener no sólo las identidades colectivas, sino también la existencia propia de formas de vida comunitaria en una época en que coexisten múltiples modernidades. Llevar la cultura local viva al escenario escolar puede tener un papel formativo respecto a la intención de recuperar y

reconocer el pasado, para resignificar el presente y estar en mejores condiciones de proyectarse en el futuro.

Se propone incorporar la vida cotidiana a la escuela porque ella es el mundo de la comprensión recíproca, un ámbito de unidad y armonía (Schutz, 2003). La cultura está en el centro del conocimiento y el aprendizaje en la vida cotidiana, la cultura como una compleja red de significaciones puede, además, estar en el centro del conocimiento y el aprendizaje escolares.

### BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. *et al.* (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- ÁVILA, H. (2001), *La agricultura y la industria en la estructuración territorial de Morelos*, Cuernavaca, CRIM-UNAM.
- BERGER, P. y T. LUCKMANN (2006), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERTEAUX, D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- BRUNER, J. (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- CARRILLO, C. (2006), *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*, México, UNAM.
- COLE, M. (2003), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- DANIELS, H. (2003), *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, Paidós.
- EDWARDS, V. (1988), "El conocimiento escolar como lógica de apropiación y alineación", en R. Torres, E. Remedi, M. Landesmann y V. Edwards, *Currículo, maestro y conocimiento*, México, UAM-X (Col. Temas Universitarios, 12).
- (1995), "Las formas del conocimiento en el aula", en E. Rockwell, (coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE.
- ESTEVA, G. y C.M. MARIELLE (2003), *Sin maíz no hay país*, México, Conaculta.
- GEERTZ, C. (1992), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

- GIMÉNEZ, G. (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México Conaculta.
- GÓMEZ, J. (2006), *Saberes agrícolas tradicionales*, México, UNAM/UACH.
- (2011), *Maíz Axis Mundi. Maíz y sustentabilidad*, México, Conabio/UAEM.
- HUTCHINS, E. (1995), *Cognition in the Wild*, Londres, MIT Press.
- KIM LIM, S. (1999) "El cambio, sus características y el ecosistema en un pueblo campesino mexicano", tesis doctoral en Antropología, México, UNAM.
- LATOUR, B. (1986 [2007]), "Visualization and Cognition: Thinking with Eyes and Hands", en H. Kuklick y E. Long (eds.), *Knowledge and Society. Studies in the Sociology of Culture Past and Present*, vol. 6, Nueva York, pp. 1-40.
- LUCKMANN, T. (2003), "Prólogo", en A. Schutz y T. Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MEHEAD, H. et al. (1996), *Constructing School Success. The Consequences of Untracking Low Achieving Students*, Nueva York, Cambridge University Press.
- PARADISE, R. (1994), "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?", en M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (eds.), *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, México, Centro de Investigación y Servicios Escolares/UNAM/University of New Mexico, pp. 73-81.
- ROCKWELL, E. (2000), *Tres planos en el estudio de las culturas escolares*, São Paulo, Interações.
- ROGOFF, B. (1993), *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- SÜCHMAN, L. (2007), *Human-Machine Reconfigurations: Plans and Situated Actions*, Nueva York, Cambridge University Press.
- SCHUTZ, A. y T. LUCKMANN (2003), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- THOMPSON, J. (1998), *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, UAM.
- VIGOTSKY, L.S. (1989), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

- WARMAN, A. (1995), *La historia de un bastardo: el maíz, capitalismo y México*, México, UNAM/FCE.
- WERTSCH, J. (1991), *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor.
- (1995), *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.

### *Hemerografía*

- CANDELA, A.; E. ROCKWELL y C. COLL (2004), "What in the World Happens in Classrooms? Qualitative Classroom Research", en *European Educational Research Journal*, vol. 3, núm. 3.
- MEJÍA, A.; B. ROGOFF y R. PARADISE (2003), "Cultural Variation in Children's Observation During a Demonstration. Child Development", en *International Journal of Behavioral Development*, vol. 29, núm. 4, Berkeley, University of California.
- PARADISE, R. (1991), "El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, pp. 73-86.
- (1994), "Spontaneous Cultural Compatibility: Mazahua Students and their Teachers Constructing Trusting Relations. Special Issue, Negotiating the Culture of Schools", en J. Lipka y A. Stairs (eds.), *Peabody Journal of Education*, vol. 2, núm. 69, pp. 60-70.
- (1998), "What's Different about Teaching and Learning in Schools as Compared to Family and Community Settings?", en *Human Development*, vol. 41, núm. 4, University of California, Santa Cruz, Karger.
- (2002), "Finding Ways to Study Culture in Context", en *Human Development*, vol. 45, núm. 4, University of California, Santa Cruz, pp. 229-236.
- (2004), "Interculturalidad como respeto mutuo", en *Educación 2001*, México, Cinvestav, p. 104.

### *Páginas web*

- ALTIERE, M. (1991), "Agricultura moderna frente a agricultura tradicional", en *Agroecología y Desarrollo*, *Revista de CLEDES*,

- núm. especial, disponible en <<http://www.clades.org/r1-art2.htm>>, consultada el 24/05/08.
- GIMÉNEZ, G. (2008), *La concepción simbólica de la cultura*, en <<http://www.culturayrs.org/files/gim07.pdf>>, consultada el 14/07/08.
- GUTIÉRREZ, N. (2009), "Relatos de vida productiva alrededor del maíz", en *Cultura y Representaciones Sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, año 4, núm. 7, septiembre, disponible en <<http://www.culturayrs.org.mx/>>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI) (2005), II Censo de población y vivienda, en <<http://www.inegi.org.mx/est/conenidos/proyectos/ccpy2005/defaultl.aspx>>, consultada el 31/08/10.
- ROGOFF, B.; R. PARADISE, M. CORREA-CHÁVEZ y R. MEJÍA-ARAUZ (2003), "Firsthand Learning Throughintent Participation", en *Annual Review of Psychology*, disponible en <<http://arjournals.annualreviews.org/.../annurev.psych.54.101601.145118>>, consultada el 04/06/08.
- THOMPSON, J. (2007), *La transformación de la visibilidad*, en <[http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_3197\\_1476/rev90\\_thompson.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3197_1476/rev90_thompson.pdf)>, consultada el 02/06/2008.

### *Base de datos*

CENSO SOCIODEMOGRÁFICO SAN ANDRÉS DE LA CAL 2008-2009,  
CRIM-UNAM.

## SEGUNDA PARTE



# San Andrés de la Cal, un pueblo de Morelos

*Alberto Saucedo Ramírez\**

*Lourdes Escalante\*\**

*Norma Georgina Gutiérrez Serrano\*\*\**

## PERFIL GEOGRÁFICO DE LA COMUNIDAD

San Andrés de la Cal o San Andrés Tenextitla —*lugar de la cal* en náhuatl— está en la parte baja del Municipio de Tepoztlán, aproximadamente a cinco kilómetros de la cabecera municipal, sobre el kilómetro 14 de la carretera federal Cuernavaca-Tepoztlán, misma que dista aproximadamente cuatro kilómetros asfaltados, curvados y rodeados de parcelas y montañas, de la zona urbana del pueblo. Hacia el norte y el noreste lo enmarca la topografía accidentada de la Sierra de Tepoztlán; de ella destaca el cerro Tlanananquiliatépetl, “Cerro que responde”, mejor conocido por los lugareños como Cerro de la Cruz o Cerro del Vigilante; el Otlatépetl, “Cerro del olate”, que se encuentra detrás del primero; le sigue el Cerro de los Cajetes, y después, de más altura, el Chalchitépetl, “Cerro del tesoro” (Ruiz, 2001). Hacia el sur y el este sus tierras se extienden formando lomeríos de pendientes poco inclinadas que son aptas para la agricultura. Sus colindancias se establecen, así, hacia el norte

\* Becario Conacyt 2009-2011 del Programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: <saucedo\_alberto@hotmail.com>.

\*\* Licenciada en Antropología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, con estudios de maestría en Enseñanza Superior en el Centro de Investigación Docente y Humanidades del Estado de Morelos. Correo electrónico: <escalante.lourdes@gmail.com>.

\*\*\* Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: <gala@servidor.unam.mx>.

con la cabecera municipal, hacia el sur con la reserva ecológica El Texcal, al este con el poblado de Santiago Tepetlapa y al oeste con el de Santa Catarina. Su altitud promedio es de 1 500 metros sobre el nivel del mar y tiene una extensión territorial de 45 kilómetros cuadrados (INEGI, 2000).

En esta localidad nace un manantial, el Azozompantla, que forma pozas de agua en temporada de lluvias y que, hasta hace un par de décadas, era el recurso hídrico más importante de la comunidad. Hacia el sureste del pueblo se forma una laguna, Acuitlapilco, alimentada por las barrancas que atraviesan el pueblo de oeste a este; las que corren de norte a sur llevan el agua de lluvia formando un abrevadero estacional para el ganado, en donde se reproducen las mojarras.

#### FLORA Y FAUNA

Entre las especies vegetales silvestres más representativas se pueden encontrar ciruelo, guaje rojo, amate amarillo y negro, sauce, madroño, fresno, cazahuate, copal, pochote, guamúchil y llorasangre. En las cercanías del manantial que nace en las inmediaciones del pueblo crecen musgos, helechos y algunos tipos de hongos. En los traspatios o solares de las casas y en algunos terrenos se cultivan frutales como limones, mangos, aguacates, nísperos, naranjos, guayabos, ciruelos, granadas, limas, así como flores y algunas plantas medicinales que son un aporte para la nutrición y a la economía familiar.

La fauna silvestre está representada por tlacuaches, cacomixtles, zorrillos, ardillas, hurones, iguanas, conejos, chachalacas, huilotas, cuervos, zopilotes, gavilanes, halcones, tejones, zorros, diversos tipos de víboras, coyotes, entre otros.

#### POBLACIÓN

##### *Perfil sociodemográfico*

El perfil sociodemográfico de San Andrés de la Cal se conformó a partir de tres fuentes principales: el XII Censo General de Población

ción y Vivienda 2000, el II Recuento INEGI 2005 y, para contrastar y actualizar la información, el Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009.

En el año 2000, San Andrés de la Cal tenía una población de 1 266 habitantes (INEGI, 2000); para 2005, el II Conteo de Población y Vivienda reveló que había 1 217 personas; la cifra más reciente, que corresponde al Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2008-2009, arrojó el dato de 1 234 habitantes.

El cuadro comparativo de la página siguiente ilustra los cambios experimentados en la composición de la población a partir del año 2000 en San Andrés de la Cal:

Los datos nos muestran que ha ocurrido un estancamiento en el incremento de la población total; sin embargo, se ha invertido la predominancia de género, disminuyó el índice de natalidad y se ha incrementado la población de jóvenes.

El mínimo incremento en la población actual, respecto al censo de 2005, puede explicarse, en parte, por la crisis económica por la que atraviesan las economías del mundo, especialmente la estadounidense; esta situación ha obligado a regresar a la comunidad a varias familias que habían migrado hacia aquel país, pero al mismo tiempo ha expulsado a otras de la comunidad hacia el "norte". Desde principios de 1980, la población de San Andrés de la Cal mantiene un flujo constante hacia los vecinos países del norte. Son muy pocas las familias que no tienen algún miembro trabajando o viviendo, permanente o temporalmente, en Estados Unidos o Canadá. Esta particular situación ha sido generada por las escasas oportunidades de trabajo permanente que ofrece la comunidad y la región; los habitantes de San Andrés de la Cal que no emigran se ocupan en empleos como dependientes de tiendas en Tepoztlán, Cuernavaca y otras localidades cercanas; trabajan en los invernaderos de la cabecera municipal y en Yautepec; como jardineros en las numerosas fincas o quintas de fines de semana en el Valle de Atongo; las mujeres suelen laborar como trabajadoras domésticas, cocineiras o mucamas, y un buen número de jóvenes desempeñan empleos de medio tiempo los fines de semana en el tianguis de Tepoztlán. Son pocas las personas que cuentan con empleos per-

CUADRO 1  
COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN

Año	Población total	Población masculina	Población femenina	Niños de 0 a 4 años	Niños de 6 a 11 años	Población de 12 años y más	Población de 15 años y más	Población de 18 años y más	Adultos de 60 años y más	Parte más amplia de la pirámide de edad
2000*	1226	592	634	173	153	906	827	757	123	10-19 años
2005**	1217	576	641	116	126	942	871	791	140	10-19 años
2009***	1234	621	612	95	130	988	925	851	148	10-19 años

\*FUENTE: XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

\*\*FUENTE: II Censo de población y vivienda 2005.

\*\*\*FUENTE: Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009.

manentes que les brinden la posibilidad de prestaciones a largo plazo, tales como pensión, seguro de vida y acceso a servicios de salud; unos pocos son propietarios de taxis o “combis” del servicio de transporte público; la mayoría de los hogares de la población tiene la necesidad de complementar sus ingresos con otras actividades económicas, entre las que encontramos los pequeños negocios de venta de tortillas, venta de alimentos tradicionales (tamales, elotes preparados, tlacoyos, y otros) o tiendas de abarrotes. Las posibilidades de empleo que ofrece Tepoztlán y los municipios aledaños explican por qué la migración temporal hacia Estados Unidos o Canadá resulta más atractiva.

### SERVICIOS

En la localidad, 80 por ciento de la población cuenta con energía eléctrica (Plan de Desarrollo Municipal, Tepoztlán 2000-2003); hay servicio de teléfono público y privado, servicio de recolección de basura por parte del ayuntamiento, de televisión por cable, cuatro escuelas, dos consultorios privados, un dentista y un centro de salud que proporciona los servicios de consulta externa, urgencias, atención a partos, módulo de hidratación oral, área de curaciones y vacunas, área de hospitalización y cinco profesionales de la salud (médico, enfermeras, dentista y promotor). Durante la administración del gobernador Lauro Ortega se perforó un pozo y se instaló una bomba de agua que hoy abastece las necesidades de este líquido en el pueblo.

### EDIFICIOS

El zócalo de la comunidad contiene dos templos católicos situados una frente al otro, el de San Andrés (patrono del pueblo) y el del Cristo Salvador. La de San Andrés es la iglesia más grande y más antigua, pues su construcción data del siglo xvi, mientras que la del Cristo Salvador fue edificada en la década de 1940. No lejos del centro hay una lujosa e impecable construc-

ción perteneciente a la Iglesia de Jesucristo de Santos de los Últimos Días (mormones), que fue construida hace menos de cuatro años (y una antigua capilla de la misma religión edificada hace 25 años aproximadamente y que en la actualidad ya no se utiliza) (entrevista a Oliveros, 2007). La religión que tiene mayor número de feligreses es la católica (alrededor de 80 por ciento), seguida por la mormona que reúne un porcentaje mucho menor; por último, los Testigos de Jehová, que son unos cuantos individuos que no cuentan con capilla o templo en el poblado. Los dos grupos principales están en constante desacuerdo por la manera de concebir y desarrollar el trabajo comunal. Los mormones, generalmente, no cooperan ni participan en las fiestas patronales del pueblo (Ruiz, 2001).

#### SERVICIOS EDUCATIVOS

En San Andrés de la Cal hay cuatro escuelas que cubren los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. El centro de educación inicial "Tlakuikalli" está ubicado en la calle Galeana, a un costado de la iglesia del Cristo Salvador y cuenta con 13 alumnos. El jardín de niños "Hermelinda Bermúdez Seyssel" fue fundado hacia finales de la década de 1980 y cuenta con 24 alumnos, en el año 2004 fue certificado por el IEBEM como "escuela saludable". La Escuela Primaria Rural Federal "Benito Juárez" contó en el ciclo 2006-2007 con 98 alumnos en los seis grados de primaria, trabajan en ella el director (profesor Norberto Mora Conde), seis profesores asignados (cinco de Tepoztlán y uno de Santa Catarina) y personal del USAER, que viene de Cuernavaca y apoya a los niños con problemas de lenguaje o de aprendizaje desde hace diez años. La Telesecundaria "Vicente Suárez" tuvo 22 alumnos inscritos durante el ciclo escolar pasado (2007-2008) y dos profesores y un director que también es profesor.

En cuanto a la elección de escuelas secundarias, los habitantes de San Andrés de la Cal pueden decidir, por su proximidad, entre dos opciones: Tepoztlán, que cuenta con secundaria gene-

ral, y Santa Catarina, que ofrece la secundaria técnica; desde la perspectiva de los padres de familia de la comunidad, la segunda goza de un prestigio mayor debido a la rigurosidad de su plan de estudios y la disciplina impuesta por los profesores. En los últimos años, la tendencia es la de optar por la opción de la secundaria técnica. En cambio, la telesecundaria de la comunidad es la última en la lista de opciones y en ella son inscritos los alumnos que no fueron aceptados en Tepoztlán o en Santa Catarina, o que estuvieron en alguna de ellas pero fueron dados de baja debido a reprobación o mala conducta. La telesecundaria de San Andrés de la Cal contó con instalaciones adecuadas hasta el año 2008 y funcionó durante varios años, de forma provisional, en espacios al aire libre o semidescubiertos de la ayudantía municipal. En diciembre de 2008 concluyeron los trabajos de construcción de las aulas en un terreno localizado a las afueras del poblado, del lado sur, y con el nuevo ciclo escolar, en enero de este año (2009), opera ahí la telesecundaria.

#### PERFIL EDUCATIVO DE SAN ANDRÉS DE LA CAL

En la actualidad, en San Andrés de la Cal se observan las siguientes características en cuanto al nivel de educación. El promedio de escolaridad, en población de 15 años y más, corresponde casi a tercero de secundaria. En tanto que para niveles de escolaridad superiores a la básica, los promedios se manifiestan con una tendencia a la baja. Lo anterior se refleja en el cuadro 2 de la página siguiente.

El perfil educativo incluye también los siguientes datos, los cuales se presentan atendiendo al género (véase el cuadro 3).

Como puede observarse, el grado de escolaridad general en la comunidad, en población de 15 años y más, es superior a los niveles estatal y nacional; y en población de 19 años y más con algún grado aprobado en educación media superior, el promedio es inferior al estatal pero se mantiene por encima del nacional; sin embargo, en el rango de 24 años y más con algún grado aprobado en estudios superiores, el promedio de San Andrés

CUADRO 2  
PROMEDIOS DE ESCOLARIDAD

<i>Población</i>	<i>Nacional</i>	<i>Estatal</i>	<i>San Andrés</i>
15 años y más	8.1	8.4	8.8
19 años y más (con algún grado aprobado en educación media superior)	12.5	13.5	13.2
24 años y más (con algún grado aprobado en estudios superiores)	14.5	14.6	11.4

FUENTE: Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009.

CUADRO 3  
SITUACIÓN EDUCATIVA

<i>Población de</i>	<i>Situación</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
15 años y más	Analfabetas	14	20
Entre 5 y 14 años	No asisten a la escuela	0	3
Entre 15 y 24 años	No asisten a la escuela	65	79
15 años y más	No completaron la educación básica	137	134
15 años y más	Completaron la educación básica	306	312
15 años y más	Cuentan con algún grado de educación posbásica	136	175

FUENTE: Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009.

de la Cal es notablemente inferior a los promedios estatal y nacional, a pesar de que tiene más de 70 profesionistas en diversas áreas.

Lo anterior puede explicarse si consideramos que para los promedios de 15 años y más, así como de 19 años y más, se toman en cuenta también los años de estudio aportados por el grupo de profesionistas que superan los 24 años de edad.

Además, el acceso a la educación en años recientes se ha incrementado debido a la facilidad de los medios de transporte: antes de la década de los ochenta del siglo pasado los medios de transporte hacia Cuernavaca, Cuautla, la ciudad de México y otras ciudades que ofrecían educación de nivel superior eran escasos.

Una mirada más general revela que un porcentaje considerable de la población de 15 años y más, en San Andrés, tiene algún grado de educación, y sólo un porcentaje mínimo está sin instrucción (véase el cuadro 4). Estos datos, en primera instancia, reflejan considerables posibilidades de acceso a la instrucción, ya que 71.8 por ciento de la población de 15 años y más cuenta con la primaria completa, mientras que el porcentaje restante, en este mismo rango de edad, forma parte del rezago escolar de la comunidad.

CUADRO 4  
DATOS EDUCATIVOS EN POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS

<i>Población de 15 años y más</i>	<i>Porcentaje</i>
Con algún grado de instrucción	96
Sin instrucción	4
Con educación primaria completa	71
Con educación primaria incompleta	29
Con secundaria completa	66
Con secundaria incompleta	4.5

FUENTE: Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009.

En años recientes, los jóvenes de la comunidad acceden con mayor frecuencia a niveles educativos posbásicos, en comparación con la generación de sus padres. Es evidente que en el pasado el acceso a la educación posbásica era significativamente menor, ahora existe una brecha generacional en ese sentido. Los jóvenes menores de 19 años son quienes incrementan, actualmente, el porcentaje de individuos con algún grado de instrucción; esto se observa en el siguiente cuadro.

CUADRO 5  
COMPARATIVO GENERACIONAL DE ACCESO  
A EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

<i>Rango de edad</i>	<i>Situación</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Porcentaje del rango</i>
16 a 19 años	Estudiantes de nivel medio superior	25	36	61
40 a 50 años	Cursaron algún grado de nivel medio superior	11	12	17

FUENTE: Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009.

En el nivel superior se hallan los porcentajes más bajos en cuanto a escolaridad (véanse los cuadros 2 y 6); sin embargo, la población de jóvenes que actualmente cursan los niveles medio superior y superior, en unos años más podrían incrementar significativamente el promedio.

#### ORGANIZACIÓN COMUNITARIA Y CEREMONIAL

La organización política formal en San Andrés de la Cal la representan las autoridades municipales y agrarias, el actual ayudan-

CUADRO 6

SITUACIÓN DE ESCOLARIDAD EN NIVELES MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR

<i>Población de</i>	<i>Situación escolar</i>	<i>Porcentaje</i>
19 años y más	Con algún grado de escolaridad en nivel superior (normal superior o licenciatura)	12.6
	Que terminaron estudios de nivel superior	9.1
	Con estudios inconclusos de nivel superior	3.5
	Actualmente cursan el nivel superior	2.3
15 a 19 años	Actualmente cursan el nivel medio superior	7.1

FUENTE: Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009.

te municipal (2009) es el señor Arturo Desaida y la autoridad agraria está representada por señor Paulino Alarcón, actual presidente del comisariado de bienes comunales.

La organización social de la comunidad está sustentada en redes de parentesco y compadrazgo, un elemento esencial en la organización del trabajo agrícola que funciona con “ayudas” e intercambios entre sus miembros. Estas mismas redes tienen relevancia en la migración, ya que los migrantes se apoyan en familiares, amistades y compadres para decidir el destino de su actividad laboral fuera del país.

En lo que se refiere a la vida ceremonial de la comunidad, existen dos elementos clave: las mayordomías y un ritual de petición de lluvias de raíces prehispánicas.

En San Andrés de la Cal hay dos mayordomías que son organizadas para cada una de las dos iglesias existentes en el poblado. Los mayordomos son quienes se hacen cargo durante todo el año de arreglar, limpiar, cuidar la iglesia y organizar las misas, matrimonios y bautizos, además de organizar la fiesta co-

rrespondiente. Para las fiestas religiosas, cada mayordomo principal cuenta con el apoyo del mayordomo de la música y el de los cohetes (castillo pirotécnico), y cada uno de ellos reúne un cierto número de “acompañantes” o personas que colaboran con ellos para lograr su cometido durante la fiesta. La fiesta de San Andrés se lleva a cabo el 30 de noviembre y la del Cristo Salvador el tercer domingo de enero, en ellas está presente la música de banda de viento y cohetes, se ofrece comida abundante y se adornan las iglesias. Cada mayordomo visita a sus coterráneos para sellar el compromiso de sus “acompañantes” o apoyos, contempla los gastos que realizará para ofrecer comida durante una semana a los visitantes de otras localidades y estados en su domicilio e inicia la recolección de donativos que también incluyen, si es preciso, a quienes se encuentran trabajando en Estados Unidos o en Canadá (entrevista a Alarcón, 2007).

El ciclo ritual católico en San Andrés de la Cal es una extensión del calendario agrícola. Comienza y termina cíclicamente con las temporadas de seca, lluvia y helada. El ciclo ritual se inicia el tercer domingo de enero, día escogido para celebrar al Cristo Salvador; dentro del calendario litúrgico a esta festividad le corresponde el 6 de agosto, fecha de trabajo agrícola y de lluvia continua, por lo que el festejo se pasó para el tercer domingo de enero. La fiesta se desarrolla durante tres días, en el primero se celebra la “víspera”; en el segundo se festeja al Cristo, se prepara mole rojo en las casas de los fieles, se instala una feria, llegan a la iglesia “mandas” y promesas de otros pueblos, por la noche se quema un castillo de fuegos pirotécnicos y se hace un baile popular de música grupera; el tercer día se clausura. Durante los tres días toca la banda de viento. En ocasiones, las fiestas de ambas iglesias complementan el festejo con la organización del jaripeo, que antiguamente se realizaba con la colaboración de jóvenes y adultos entusiastas que se encargaban de conseguir los toros entre los mismos habitantes de la comunidad, de armar el corral y de dar de comer a ganaderos, caporales y jinetes, lo que se conocía como “dar la marrana”. Sin embargo, esta tradición ha quedado cada vez más en desuso; el jaripeo que ahora se organiza se transformó en una actividad con

finés de lucro y cada vez es más frecuente la intervención de jinetes y ganaderos “de paga”, se cobra el acceso al evento y, desde luego, se ha dejado de organizar la tradicional “marrana”.

Otras celebraciones corresponden a La Candelaria (2 de febrero), la Cuaresma, Semana Santa, Carnaval (al final de la cuaresma y la Semana Santa), la Santa Cruz (3 de mayo), San Isidro Labrador (15 de mayo), San Miguel Arcángel (28-29 de septiembre), San Lucas (18 de octubre), Días de Muertos (30 de octubre al 3 de noviembre), San Andrés (30 de noviembre, fiesta patronal, con iguales características que la del tercer domingo de enero), Virgen de Guadalupe (12 de diciembre) y Navidad (del 16 al 25 de diciembre, incluye las posadas, Nochebuena y Navidad) (Ruiz, 2001). A excepción de las fiestas patronales de San Andrés y del Cristo Salvador, las demás no integran los elementos de las mayordomías.

Durante la Semana Santa se realiza una procesión para conmemorar a la “Virgen de los Dolores y el Santo Entierro”, esta procesión es organizada por un comité de señoras que imparten catecismo. La familia Pérez, desde hace 30 años, brinda agua fresca y comida de vigilia a quienes participan en la procesión.

Los cerros, ancestrales acompañantes de los habitantes de San Andrés de la Cal constituyen un referente identitario y ceremonial, además de ser objeto de la imaginaria popular; en torno a ellos se tejen historias de aparecidos y de acontecimientos extraordinarios, se habla de ovnis, de “presencias” y de los sonidos inexplicables que produce “el monte”. El manantial, los cerros y sus cuevas están ligados desde tiempo inmemorial a la vida ceremonial y agrícola de la comunidad.

A finales del mes de mayo se lleva a cabo una ceremonia de petición de lluvias, de origen prehispánico, en la que se realiza una procesión desde la iglesia principal, o en ocasiones desde la ayudantía municipal, hacia 13 cuevas —anteriormente eran nueve— donde solicitan buenas lluvias a los “yeyecames o viente-cillos”, seres etéreos que son parte de la cosmogonía náhuatl, quienes manejan los vientos (entrevista a Jiménez, 2007). Esta ceremonia se inicia con la compra de los elementos que forman la ofrenda (frutas, muñequitos, cigarros, dulces, bebida y alimen-

tos) por medio de un comité de ocho personas apoyadas por el ayudante municipal. Se preparan las ofrendas durante la noche anterior y el día de la procesión se realiza una misa en la iglesia de San Andrés. La procesión se divide en grupos que acuden a celebrar el ritual en cada una de las cuevas y al concluirse la procesión, la ayudantía municipal ofrece comida para los que participaron (entrevista a Jiménez, 2007, y a Provisor, 2007).

### MAÍZ Y OTROS CULTIVOS AGRÍCOLAS

La superficie territorial total de San Andrés es de 3 440 hectáreas. Su uso se muestra a continuación:

CUADRO 7  
USOS DE LA TIERRA

<i>Uso</i>	<i>Extensión (hectáreas)</i>	<i>Porcentaje</i>
Agricultura de temporal	359	10.4
Ganadería	1 200	34.7
Forestal	1 841	53.5
Urbano*	40	1.1

\* Esta cifra debe estar desfasada debido al tiempo transcurrido desde la recopilación.

FUENTE: Ruiz (1989).

Para el ciclo agrícola 2007-2008, el número de hogares que reportaron haber trabajado en algún cultivo fue de 101 (Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009) (véase el cuadro 8).

De ese cuadro podemos destacar que la agricultura en San Andrés de la Cal está transformándose paulatinamente. Si bien es cierto que aún se conserva la agricultura de subsistencia, el sistema de milpa, en el que se combinan primordialmente el maíz criollo, el frijol y la calabaza, el monocultivo del maíz híbrido se ha incrementado en los últimos años, no tanto en can-

CUADRO 8  
TIPOS DE CULTIVOS EN EL CICLO 2007-2008

<i>Todos los cultivos</i>	<i>Número de hogares</i>
1. Maíz criollo	15
2. Maíz híbrido	12
3. Sorgo	3
4. Maíz criollo y maíz híbrido	17
5. Maíz criollo, maíz híbrido y frijol	1
6. Maíz criollo, maíz híbrido, frijol y calabaza	3
7. Maíz criollo, maíz híbrido, frijol, calabaza, pepino y sorgo	1
8. Maíz criollo, maíz híbrido, frijol, calabaza y sorgo	1
9. Maíz criollo, maíz híbrido, calabaza, jitomate y pepino	1
10. Maíz criollo, maíz híbrido, calabaza y sorgo	1
11. Maíz criollo, maíz híbrido, jitomate y pepino	1
12. Maíz criollo, maíz híbrido y sorgo	11
13. Maíz criollo, frijol y calabaza	7
14. Maíz criollo y calabaza	1
15. Maíz criollo y sorgo	4
16. Maíz híbrido, frijol y calabaza	3
17. Maíz híbrido, calabaza, jitomate y pepino	1
18. Maíz híbrido, calabaza y sorgo	1
19. Maíz híbrido y sorgo	12
20. Frijol y calabaza	1
21. Calabaza, jitomate y pepino	1
22. Flores	1
23. Plantas de ornato	1
24. Cacahuete y agave	1

FUENTE: Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009.

tividad de hogares que lo practican sino en las cantidades que se siembran.

También puede apreciarse el surgimiento de un sistema que combina la siembra de maíz híbrido (por lo general recomendado para monocultivo por los ingenieros agrónomos que asesoran los proyectos) con variedades de calabaza y frijol (véanse los puntos 16, 17 y 18 del cuadro 8) propios del tradicional sistema milpa.

Dentro de las actividades pecuarias encontramos la crianza de bueyes y toros, ayudantes imprescindibles en el trabajo agrícola y susceptibles de comercialización; en general, estos animales son mantenidos con productos de la milpa y con alimento comprado (pacas de avena, melaza, cogollos de caña, entre otros). Durante la temporada seca, de noviembre a mayo, los propietarios prefieren soltar a sus animales para que éstos busquen sustento en los terrenos con rastrojo<sup>1</sup> que quedan libres después de la cosecha. Antes era una costumbre generalizada que después de la cosecha cualquier persona usara el rastrojo de los terrenos para alimento de su ganado; ahora, debido a las condiciones precarias del campo, los rastrojos se comercializan entre los mismos propietarios de ganado del pueblo, o de los pueblos vecinos, como Santa Catarina y Tepoztlán.

En lo que se refiere a la tierra y sus cultivos, San Andrés de la Cal es el segundo poblado con mayor producción maicera en el municipio, en promedio se siembran 150 hectáreas anualmente, 30 con maíz criollo (*ancho*) y en menor escala el azul, que son los tipos de maíz tradicionalmente usados en este lugar; las restantes 120 hectáreas se destinan al maíz híbrido. En el año 2006 se cosechó un promedio de 450 toneladas de maíz, tanto criollo como híbrido (entrevista a P. Salazar, 2007 y a Desaida, 2007).

El maíz híbrido se cultiva invariablemente con fines comerciales, se vende en Tepoztlán, Yautepec, Cuautla, Santa Catarina o directamente a los compradores que llegan al pueblo; también es utilizado como alimento del ganado y en años recientes, de-

<sup>1</sup> El rastrojo es la cañuela de la planta de maíz que queda en el terreno de siembra después de la cosecha y recolección del zacate (hojas de la planta que se usan como alimento para el ganado).

bido al auge de los negocios familiares, para la elaboración de tortillas. Los maíces criollos, el “ancho”, “tepalcingueño”, “pilitillo” y otros, son para autoconsumo familiar y en casos de necesidad se vende al vecino que lo necesite, a las amistades o a conocidos de Santa Catarina (entrevista a C. Pérez, 2007; a G. González y a A. Sánchez, 2007). La elección de maíces criollos, para siembra y cultivo, se realiza en función del sabor y la textura; la de los híbridos —de acuerdo con lo expresado por los informantes— obedece a su resistencia a los fuertes vientos, al mayor rendimiento en la cosecha y al menor trabajo invertido en su cultivo (Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009).

Los terrenos milperos se ubican al noroeste, oeste y suroeste del pueblo. Según el Plan Municipal de Desarrollo Urbano, la orografía del poblado corresponde en su totalidad a las consideradas zonas planas, las cuales se localizan en el centro y suroeste del municipio y la conforman El Texcal, San Andrés de la Cal, Santa Catarina y parte del valle de Yautepec (Programa Municipal de Desarrollo, 1999).

San Andrés de la Cal extiende sus tierras de cultivo hacia la zona ecológica de El Texcal; se trata de tierras comunales de temporal en las que el rendimiento agrícola en promedio es de tres toneladas por hectárea (entrevista a P. Salazar, 2007 y a Desaida, 2007). Las laderas de los cerros y los terrenos pedregosos o de texcal se emplean para la siembra con el antiguo sistema de tla-cólol, usando coa y un palo con punta, el pico o el machete (entrevista a N. Mora, 2007 y a B. Hernández, 2007).

En los últimos 15 años el arado metálico ha sido reemplazado por el tractor debido al impulso de las instancias agrarias; lo mismo ha ocurrido con los insumos agrícolas. Según expresan los informantes, quienes cultivan lo hacen con tractor, si les es posible ocupan sembradora y desgranadora y emplean abonos químicos y herbicidas. En los últimos cinco años se han adquirido seis tractores a través de los programas de crédito de Procampo y Alianza para el Campo y son propiedad de unos cuantos, quienes los prestan a sus familiares o los rentan a sus coterráneos (entrevista a Desaida, 2007). El fertilizante quí-

mico más empleado es el “Triple 16”, y el herbicida o “matahierba” es el “Kaiser”, ambos suelen adicionarse tanto a la milpa de maíz criollo como a la del híbrido (entrevista a C. Pérez, 2007; a J.I. Mendoza, 2007 y a M. Flores, 2007).

En San Andrés de la Cal se llevó a cabo un proyecto de recuperación y mantenimiento de los suelos y de los ecosistemas por parte del Firco (Fideicomiso de Riesgo Compartido de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación) en el año 2000; mediante este proyecto, en el que participaron 110 campesinos de la localidad, se acondicionaron parcelas demostrativas y se iniciaron cursos de capacitación sobre selección masal con la finalidad de establecer un banco de germoplasma. El proyecto fue suspendido por falta de financiamiento institucional.

En el ciclo agrícola 2007 —según afirman los informantes— se sembró mucho más maíz que en años anteriores, aunque nunca se había dejado de sembrar. Hay quienes aseguran, respaldados con una vasta experiencia como agricultores, que los que ahora siembran ya no saben cultivar el maíz porque no se trata únicamente de sembrarlo, abonarlo y echarle herbicidas, sino de cultivarlo, de saberlo cuidar (entrevista a C. Pérez, 2007; a M. Flores, 2007 y a M. Durán, 2007).

#### OTRAS FORMAS DE INGRESO ECONÓMICO

Si bien las actividades agrícolas y pecuarias eran de gran importancia para el sostén de las familias de esta localidad hasta la década pasada, los datos recabados por medio del censo sociodemográfico levantado nos indican que ya no representan el principal sustento económico. En la actualidad, la población combina actividades agrícolas y no agrícolas para complementar sus ingresos. Entre las actividades no agrícolas que realizan los habitantes de San Andrés de la Cal están la albañilería, ya sea dentro o fuera de la localidad; el comercio, principalmente de maíz y sus derivados: hoja de mazorca para tamales y maíz pozolero; también comercializan “ciruela mango”, aunque ésta es una

actividad estacional que se desarrolla en los meses de agosto y septiembre, cuando la fruta está madura.<sup>2</sup> Entre las actividades profesionales encontramos el magisterio —en su mayor parte fuera de San Andrés de la Cal— y la enfermería; otros se emplean en comercios fuera de la localidad, ya sea en Cuernavaca o Tepoztlán, donde trabajan como taxistas, carpinteros o se contratan en talleres mecánicos.

En 2001, César Augusto Ruiz Rivera levantó un censo de oficios y profesiones que arrojó los datos que se muestran en el cuadro 9 de la página siguiente.

Además de los datos anteriores, reportados en 2001, la información obtenida en el Censo Socio demográfico San Andrés de la Cal 2009 arrojó los siguientes resultados respecto a las profesiones en San Andrés de la Cal: 70 profesores de distintos niveles, tres arquitectos, ocho contadores, siete abogados, ocho enfermeras, tres ingenieros, un médico, un odontólogo, una licenciada en informática, cuatro psicólogos, tres veterinarios, una licenciada en humanidades y un antropólogo.

## MIGRACIÓN

Una actividad de gran importancia económica, social y cultural para la comunidad es la migración temporal de hombres y de algunas mujeres hacia Estados Unidos y Canadá. La migración se instaló en San Andrés de la Cal hace aproximadamente 30 años. Los migrantes comenzaron a ir a Estados Unidos, y más tarde a Canadá, de manera sistemática a partir de los años ochenta. En la actualidad emigran de dos formas: como ilegales o contratados por empresas, es decir, “pedidos”.

<sup>2</sup> En casi la totalidad de las viviendas o huertos familiares, llamados comúnmente “corrales”, hay ciruelos, aunque no se les cultiva de manera especial; el clima permite el desarrollo sin inconvenientes del árbol y sus frutos constituyen una actividad económica importante en una temporada intermedia entre la siembra y la cosecha del maíz. A ella se dedican indistintamente tanto hombres como mujeres, los cuales comercializan el fruto, de manera informal, en el mercado “López Mateos” de Cuernavaca.

CUADRO 9  
OFICIOS Y PROFESIONES

<i>Oficios</i>	<i>Número</i>	<i>Profesiones</i>	<i>Número</i>
Albañiles	10	Maestros	50
Jardineros	4	Contadores	2
Lavanderas	3	Abogados	2
Costureras	6	Psicólogos	2
Herreros	3	Médicos	2
Panaderos	1	Antropólogos	1
Abarroteros	10	Ingenieros	8
Molineros	6	Arquitecto	1
Peones locales de tiempo completo	20		
Peones migrantes en Estados Unidos	50		
Apicultores	11		
Obreros	20		
Fontaneros	1		
Carpinteros	2		
Choferes	1		
Leñadores	2		
Matanceros	1		
Zapateros	1		
Técnicos electricistas	1		
Técnicos en electrónica	1		
Mecánicos	1		

FUENTE: Ruiz Rivera (2001).

A Estados Unidos suelen ir como ilegales o contratados. Como ilegales cruzan la frontera por Tijuana; se van en grupos que son internados en Estados Unidos por los “coyotes”, o bien, llegan a casa de familiares o amistades y generalmente buscan

opciones laborales urbanas (fábricas, restaurantes, yardas). Si emigran “legales” —término usado por los entrevistados— son contratados desde aquí por personas de fuera de la comunidad que funcionan como “enlaces” con las fincas agrícolas estadounidenses que requieren trabajadores temporales y que, por lo general, contactan en Ciudad Altamirano, en el estado de Guerrero; en Acatlipa y Xalostoc, en Morelos, o en Puebla; cada migrante sufraga los gastos del viaje así como el servicio del “enlace”. Suelen emplearse en actividades como la cosecha de tabaco, jitomate, fresas y hortalizas, y al regresar esperan ser requeridos por el mismo patrón que los contrató el primer año, si es que estuvieron contentos con las condiciones de trabajo o ganaron mejor que en otras partes (entrevista a D. Gutiérrez, 2007; a O. Bermúdez, 2007 y a Inocente Soto, 2007). Algunos de los destinos identificados en el país vecino son los estados de California, Washington, Nevada, Texas y Virginia (entrevista a Inocente Soto, 2007; a Malaquías Flores, 2007 y a Lidia Flores, 2007).

La migración temporal a Canadá se da dentro del Programa de Trabajadores Agrícolas Mexicanos<sup>3</sup> convenido por los gobiernos mexicano y canadiense; las contrataciones se hacen por medio de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, en la ciudad de México, y los migrantes incluidos en el programa obtienen algunos “beneficios” en comparación con los que emigran hacia Estados Unidos, como el viaje en avión y el alojamiento pagado por el finquero que los contrata, servicios médicos y una pensión vitalicia en caso de quedar incapacitado (entrevista con Camelia Soto, 2007; Mendoza, 2007; Provisor, 2007; Martínez, 2007; Inocente Soto, 2007).

Su trabajo lo desempeñan recluidos en las fincas que los contratan y bajo estricta supervisión de los finqueros. Los principales destinos en Canadá son las provincias de Alberta, Montreal, Ontario y Québec. Los migrantes esperan ser “pedidos” por el mismo patrón año con año si el trabajo les gustó y ganaron

<sup>3</sup> El Programa de Trabajadores Agrícolas Mexicanos de Temporada se inició en 1974 con la firma de un memorándum de entendimiento entre los gobiernos de México y Canadá (Canadá, 2007).

bien. Su estancia es de mayo a noviembre, y durante ese tiempo envían remesas a sus familias y algunos de ellos se mantienen informados de lo que acontece en el campo (entrevistas a J.I. Mendoza, 2007; P. Alarcón, 2007; T. Martínez, 2007 e Inocente Soto, 2007).

Según el censo realizado por el Centro de Salud en 2005, 17.2 por ciento de la población masculina emigra anualmente a Estados Unidos y Canadá. Los entrevistados comentaron que la mayor parte de los migrantes temporales son hombres entre los 18 y los 40 años. Las mujeres migrantes, cuyas edades se encuentran en el intervalo de 35 a 45 años, sólo viajan a Canadá; para el año 2006 fueron siete las mujeres que se inscribieron en el programa canadiense. Las mujeres migrantes se emplean en la apicultura, en los cultivos de hortalizas, de fresas y en los invernaderos (entrevista a Camelia Soto, 2007; Tomasa Pérez, 2007 y a Desaida, 2007).

En relación con la población migrante temporal se encontraron, mediante el censo 2008-2009, datos de al menos 75 migrantes temporales, 65 hombres y 10 mujeres, lo cual representan siete por ciento de la población total censada.

El perfil educativo de los migrantes censados en 2008-2009 nos indica que el promedio de escolaridad de este grupo es de 8.6 años, es decir, mayor que los promedios estatal y nacional que estaban estimados en 8.45 y 8.15 respectivamente, y ligeramente menor que el de la población general de la comunidad, que es de 8.9 años.

Resulta relevante que 79.4 por ciento de los migrantes cuenta con educación básica completa; el 20.5 por ciento restante corresponde a los que cursaron algún grado en la educación básica pero no la completaron.

Otro dato que llama la atención es el alto promedio de escolaridad de los hogares con algún miembro migrante: 11.3 años, a diferencia del 8.15 que corresponde al promedio nacional. Esto puede ser un indicador respecto a que los ingresos producto de la migración temporal están incidiendo como un factor en el acceso a la educación de las generaciones de jóvenes, hijos de migrantes.

## CONCLUSIONES

Podemos puntualizar que la comunidad de San Andrés de la Cal, de tradición fundamentalmente agrícola, está atravesando por un proceso de recomposición de sus actividades económicas, las cuales se están situando cada vez más en el sector servicios, en el pequeño comercio y en el comercio temporal. Además, se consolida la migración temporal como parte fundamental de la economía comunitaria, a la vez que permite el acceso a servicios de educación, de comunicación y de entretenimiento.

De la educación podemos destacar que el hecho de que el promedio de escolaridad observado en la comunidad sea ligeramente superior a los promedios estatal y nacional, sugiere que la comunidad tiene acceso a los servicios educativos y que la perspectiva respecto a la educación está cambiando, sobre todo entre la población joven, que es la que incrementa dicho promedio en la actualidad. En contraste, si observamos el promedio de escolaridad de los adultos mayores de 24 años, nos percatamos que ese grupo muestra un nivel por debajo de los promedios estatal y nacional.

Aún no contamos con elementos suficientes para afirmar que la migración temporal ha incidido directamente en el perfil educativo de la comunidad; sin embargo, el hecho de que los hogares con miembros migrantes tengan un nivel de escolaridad superior al resto nos hace suponer que así es.

En lo que respecta a la organización ceremonial, es indudable que la tradición prehispánica tiene un fuerte arraigo en la comunidad; esto es visible en el rigor de los rituales, tanto de petición de lluvias como de filiación católica y su calendario agrícola: todos ellos son fundamentales en la pervivencia de lo cotidiano. San Andrés de la Cal tiene una identidad que se ha definido y consolidado a través de los siglos.

## BIBLIOGRAFÍA

BONFIL B., G. (1989), *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.

- CARRILLO T., C. (2006), "Unidad cultural de Mesoamérica, génesis de una cosmovisión", en C. Carrillo, *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*, México, UNAM.
- DE LA PEÑA, G. (1980), *Herederos de promesas: agricultura, política y ritual en los Altos de Morelos*, México, CIESAS.
- ESTEVA, G. (coord.) (2003), *Sin maíz no hay país*, México, Conculta/Museo Nacional de Culturas Populares.
- GÓMEZ, A. (2006), *Saberes agrícolas tradicionales. Su incorporación en la educación agrícola*, México, UACH/UAEM.
- y G. Baldovinos (2001), *Fitomejoramiento de maíces criollos*, México, UAEM/Fundación Produce Morelos.
- GUTIÉRREZ SERRANO, N. G. (coord.) (2009), *Censo Sociodemográfico San Andrés de la Cal 2009*, Proyecto PAPIIT, núm. 311608, CRIM-UNAM.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI) (2000), *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, México, INEGI.
- KIM LIM, S. (1999), "El cambio, sus características y el ecosistema en un pueblo campesino mexicano", tesis doctoral en Antropología, México, UNAM.
- LEWIS, O. (1968), *Tepoztlán. Un pueblo de México*, México, Joaquín Mortiz.
- LOMNITZ, C. (1982), *Evolución de una sociedad rural*, México, SEP/FCE.
- RIVERA S., L. (2007), "Las remesas socioculturales de los migrantes: ¿flujos globales y cambios locales?", ponencia presentada en el encuentro regional "Educar a migrantes", organizado por la Universidad Autónoma de Sinaloa, febrero.
- RUIZ RIVERA, César Augusto (1989), "Manifestaciones de la crisis en la evolución sagrada", tesis de licenciatura, México, UAM-I.
- (2001), *San Andrés de la Cal: culto a los señores del tiempo en rituales agrarios Tepoztlán*, CIDHEM/UAEM/Ayuntamiento de Tepoztlán.

- TUIRÁN, R. (coord.) (2000), *Migración México-Estados Unidos. Presente y futuro*, México, Conapo.
- WARMAN, A. (1995), *Historia de un bastardo. Maíz y capitalismo*, México, Siglo XXI.

### *Hemerografía*

- BARROS, C. y M. BUENOSTRO (1997), "El maíz, nuestro sustento", en *Arqueología Mexicana*, vol. V, núm. 25, México, Raíces.
- BINFORD, L. (2006), "Campos agrícolas, campos de poder: el estado mexicano, los granjeros canadienses y los trabajadores temporales mexicanos", en *Migraciones Internacionales*, vol. 3, núm. 3, enero-junio, México, Colef.

### *Páginas web*

- CANADÁ (2007), Programa de Trabajadores Agrícolas Mexicanos, en <<http://www.canadainternational.gc.ca/mexico-mexique/work-travail/sawp-ptag.aspx?lang=es>>, consultada el 27/07/08.
- CAPCHA, H. (2008), "Importaciones de maíz", en <<http://www.monografias.com/trabajos35/maiz-mercados/maiz-mercados.shtml>>, consultada el 04/07/08.
- CEREALES EN AMÉRICA LATINA (2008), en <<http://www.fpolar.org.ve/revistagr/precioscereales.htm#Anchor-PERO-48213>>, consultada el 21/09/08.
- COMISIÓN PARA LA COOPERACIÓN AMBIENTAL DE AMÉRICA DEL NORTE (2008), "Maíz y biodiversidad. Sobre efectos del maíz transgénico. Caso México", en <<http://www.cec.org/maize/resources/chapters.cfm?varlan=espanol>>, consultada el 12/08/09.
- DECRETO FUNDACIONAL DEL PARQUE "EL TEPOZTECO" (2008), en <<http://www.tepoz.com.mx/pdf/parquenacional.pdf>>, consultada el 19/08/08.
- GREENPEACE (2008), "Los cultivos transgénicos en México", en <<http://www.cddhcu.gob.mx/cronica57/contenido/cont13/anali6.htm>>, consultada el 15/11/08.

- H. AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE TEPOZTLÁN, MORELOS (2005), Plan de Desarrollo Municipal Tepoztlán 2000-2003, en <<http://compilacion.ordenjuridico.gob.mx/fichaOrdenamiento.php?idArchivo=2287&ambito>>, consultada el 18/08/08.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI) (2000), XII Censo General de Población y Vivienda 2000, en <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpu/cpv2000/default.aspx>>, México, INEGI, consultada el 31/08/10.
- (2005), II Conteo de Población y Vivienda, en <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpu2005/default.aspx>>, México, INEGI, consultada el 31/08/10.
- MOVIMIENTOS SOCIALES EN TORNO AL MAÍZ Y PROTESTAS VS. MAÍZ TRANSGÉNICO* (2008), en <<http://www.resistenciatlalpan.org/RESISTENCIATLALPAN.html>>, consultada el 07/12/08.
- PLAN DE DESARROLLO MUNICIPAL TEPOZTLÁN 2000-2003, H. AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE TEPOZTLÁN, MORELOS* (2005), en <<http://compilacion.ordenjuridico.gob.mx/fechaOrdenamiento.php?idArchivo=2287&ambito>>, consultada el 24/08/10.
- PROBLEMÁTICA DEL MAÍZ EN MÉXICO, UN ADOBE DE CHAPINGO CON INFORMACIÓN SOBRE PRODUCCIÓN, INDUSTRIALIZACIÓN Y ECONOMÍA INTERESANTE* (2008), en <[http://64.233.167.104/search?q=cache:Lo5xbymHCFYJ:www.economia.gob.mx/pics/p/p1763/Maiz\\_270304.pdf+tipos+de+ma%C3%ADz+en+M%C3%A9xico&hl=es&ct=clnk&cd=5&gl=mx](http://64.233.167.104/search?q=cache:Lo5xbymHCFYJ:www.economia.gob.mx/pics/p/p1763/Maiz_270304.pdf+tipos+de+ma%C3%ADz+en+M%C3%A9xico&hl=es&ct=clnk&cd=5&gl=mx)>, consultada el 10/09/08.
- PROGRAMA MUNICIPAL DE DESARROLLO URBANO (1999), Tepoztlán, en <<http://www.morelos.gob.mx/10obras/files/Programas/VerdiarioPMDUTepoztlan.pdf>>, consultada el 23/08/08.
- PROYECTOS DE MEJORAMIENTO DE MAÍCES CRIOLLOS* (2008), en <<http://www.prgaprogram.org/cds/fmp/NADINE-PDF/AGUIRRE.pdf>>, consultada el 15/09/08.
- RITUALES AGRÍCOLAS EN ATLACHOLOAYA Y SAN ANDRÉS DE LA CAL, PRÁCTICAS CURATIVAS EN CUENTEPEC, GRANICEROS EN MORELOS* (2006), en <<http://www.elregional.com.mx/suplementos/Regiones28.pdf>>, consultada el 21/06/08.

SEMARNAT (2008), Corredor Biológico Chichinautzin, diagnóstico y mapa del mismo, en <<http://www.ine.gob.mx/ueajei/publicaciones/libros/2/chichinau.html>>, consultada el 14/10/08.

VEGA, D. y P. RAMÍREZ (2004), *Situación y perspectivas del maíz en México*, en <<http://www.senado.gob.mx/comisiones/LX/grupo.../maiz/maiz1.pdf>>, consultada el 17/07/08.

### *Entrevistas*

ALARCÓN, Paulino; mayordomo de la iglesia de San Andrés (2007), entrevistado por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.

BERMÚDEZ, Odilio; comerciante del pueblo (2007), entrevistado por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, junio.

DESAIDA, Arturo; ayudante municipal de San Andrés de la Cal (2007), entrevistado por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, junio.

DURÁN, Miguel; campesino del pueblo (2007), entrevistado por Lourdes Escalante y Rocío González, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.

FLORES, Lidia; esposa de migrante (2007), entrevistada por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, junio.

FLORES, Malaquías; campesino del pueblo (2007), entrevistado por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, julio.

GONZÁLEZ, Gregorio y Alejandro SÁNCHEZ; estudiantes de primaria (2007), entrevistados por Lourdes Escalante y Rocío González, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, junio.

GUTIÉRREZ, Daniel; campesino y ganadero del pueblo (2007), entrevistado por Lourdes Escalante y Norma Georgina Gutiérrez, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, junio.

HERNÁNDEZ, Brenda; niña de la comunidad (2007), entrevistada por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, julio.

JIMÉNEZ, Jovita; huehuentle responsable de la ceremonia de petición de lluvias (2007), entrevistada por Rocío González, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.

- MARTÍNEZ, Teódulo; campesino, migrante y ganadero del pueblo (2007), entrevistado por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, agosto.
- MENDOZA, José Isabel; campesino del pueblo (2007), entrevistado por Lourdes Escalante y Rocío González, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, junio.
- MORA, Norberto; director de la escuela primaria (2007), entrevistado por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, julio.
- OLIVEROS, Soledad; habitante del pueblo (2007), entrevistada por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, junio.
- PÉREZ, Ciro; habitante del pueblo (2007), entrevistado por Lourdes Escalante y Rocío González, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.
- PÉREZ, Tomasa; habitante del pueblo (2007), entrevistada por Rocío González, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, julio.
- PROVISOR, Paulino, habitante del pueblo. (2007), entrevistado por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.
- SALAZAR, Pablo; ingeniero responsable del Programa Procampo en San Andrés de la Cal (2007), entrevistado por Lourdes Escalante y Rocío González, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, junio.
- SOTO, Camelia; campesina y migrante del pueblo (2007), entrevistada por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, agosto.
- SOTO, Inocente; campesino y ganadero del pueblo (2007), entrevistado por Lourdes Escalante, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.

*Base de datos*

CENSO SOCIODEMOGRÁFICO SAN ANDRÉS DE LA CAL 2008-2009,  
CRIM-UNAM.

# En Morelos se siembra maíz

*José Antonio Gómez Espinoza\**

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con investigaciones del ADN realizadas por Doble (1990), es probable que el origen del maíz se ubique en el centro de México, específicamente en la cuenca del río Balsas.

El actual estado de Morelos se asienta en esta cuenca, por lo que no es de extrañar que en este pequeño estado exista una rica tradición cultural sustentada en el cultivo del maíz y que se refleja en los sistemas de producción, los cuales se caracterizan por el uso de tecnologías de bajo impacto sobre el medio. Una multiplicidad de usos que se dan a esta planta van desde una variada expresión culinaria, artesanal y medicinal, hasta su utilización en rituales y su participación en mitos que determinan las acciones y actitudes de los habitantes de estas regiones hacia el medio y sus semejantes, entendiendo por “semejantes” tanto a los vivientes como a los no vivientes, bajo una cosmovisión mesoamericana.

En Morelos se siembra maíz por ser éste el alimento básico de su población, en especial de la rural, la cual, en contra de las estrategias de las políticas económicas prevalecientes en el país, sigue manteniendo la producción del maíz criollo, el maíz de

\* Ingeniero agrónomo y doctor en Ciencias de la Educación Agrícola Superior, profesor-investigador en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: <gomez@uaem.mx>.

los pobres, el maíz que no fue modificado por la “revolución verde”<sup>1</sup> en función de criterios de eficiencia y de mercado.

El maíz, el *tlayol* (la semilla de los dioses), es el material sagrado del que fue hecho el hombre, según la mitología prehispánica; es también el sustento del hombre y el soporte cultural de las civilizaciones tlahuicas que se asentaron en esta hermosa y diversa región del territorio nacional que hoy constituye el estado de Morelos (Gómez, 2000).

Los abuelos de estas tierras, con esmero, paciencia, inteligencia y cariño, adecuaron el maíz a cada condición climática, edáfica, ecológica y hasta antropológica, para poderlo sembrar en cada agrohábitat, generando tantos tipos de maíz como contextos ecológico-sociales se tienen en el mosaico cultural y ecológico del estado de Morelos, donde se localizan desde climas templados húmedos en las zonas boscosas, en el norte del estado, hasta los tropicales de las selvas caducifolias en el centro y sur de la entidad.

Así, el maíz se cultiva en alturas que van desde los 800 metros sobre el nivel del mar (Jojutla, Zacatepec, Amacuzac, etc.), con lluvias de alrededor de 800 milímetros anuales, y también en alturas de más de 2 400 metros (Tetela del Volcán, Huitzilac, entre otros), con precipitaciones de alrededor de dos mil milímetros (Gómez, 2006).

Los morelenses siembran maíz tanto en suelos arcillosos como en arenosos; lo siembran en los valles y también en las montañas. Los campesinos, a través de un largo proceso de selección, han adaptado y domesticado al maíz tanto en el trópico subhúmedo como en el clima templado húmedo. Toda esta gama de climas se encuentra en este pequeño estado y se puede arribar a ellos en recorridos de unos cuantos kilómetros, en menos de media hora de viaje.

Hacia la década de 1950, casi toda la superficie sembrada con maíz en Morelos se hacía con semillas criollas locales; además,

<sup>1</sup> Nombre que se da a la tecnología agrícola moderna, que consiste en la generación de variedades mejoradas genéticamente con potencial de alto rendimiento y que es acompañada de un paquete tecnológico que proporciona las condiciones adecuadas para que se exprese dicho potencial.

se empleaba el sistema de producción prehispánico conocido como “milpa”, que se caracteriza por usar la biodiversidad como estrategia de supervivencia. Así, en la milpa morelense se siembra una o más variedades de maíz, imbricando una o más variedades de frijol, calabaza, haba y chile (Gómez, 2008).

También hacia los años cincuenta se apuntaló la investigación agrícola en el país por medio del Plan Chapingo, el cual buscaba elevar la producción por unidad de superficie por medio de la manipulación genética y el uso de paquetes tecnológicos. Este concepto de producción se acuñaría en los años sesenta bajo el nombre de “revolución verde”.

La manipulación genética al interior de cada especie dio origen a una ciencia nueva, llamada fitomejoramiento o genotécnica. Los resultados iniciales fueron sorprendentes toda vez que se podía producir dos, tres o cinco veces más por unidad de superficie que lo que se producía unas décadas atrás. Sin embargo, los nuevos maíces, producto de estas técnicas modernas de mejoramiento, al llevarse al terreno de los productores, especialmente los temporaleros, no respondieron con el rendimiento esperado. La razón es que las semillas mejoradas, para manifestar su potencial de rendimiento, requieren de un paquete tecnológico que, entre otros factores, incluye un calendario de láminas de riego específico para cada cultivo (en México se tiene un 25 por ciento del área cultivable bajo condiciones de riego); superficies planas para uso de maquinaria (en el país 80 por ciento presenta topografía accidentada); uso masivo de agroquímicos para la fertilización, control de insectos, enfermedades y malezas; siembras en monocultivo, en contraposición a los policultivos asociados de la milpa en la agricultura tradicional mexicana; compra de semillas mejoradas cada año, generalmente adquiridas a costos elevados y, desde luego, capital disponible para la adquisición de los insumos de este paquete. Estas condiciones no son las que prevalecen en el campo mexicano, sobre todo donde se siembra maíz.

Las superficies sembradas con maíz en el estado de Morelos, al igual que en el resto del país, cada vez son menos, entre otras razones, porque bajo una lógica de mercado, en los terrenos de

riego, con superficies planas, con buena textura y fertilidad, es decir, los mejores terrenos, se privilegia la siembra de aquellos cultivos que, por ventajas comparativas de orden climático y edáfico,<sup>2</sup> reportan más ingresos al productor, como las flores y las hortalizas. Además, debido al clima privilegiado, donde antes se sembraban y crecían las milpas, hoy se siembran casas y crecen fraccionamientos de “fin de semana”.

De esta manera, la producción maicera ha quedado casi en manos de los agricultores que destinan su producción a la autosuficiencia más que al mercado. Este grupo de productores (campesinos e indígenas) siembran, bajo condiciones de temporal, semillas de maíz criollo empleando técnicas ancestrales.

Las técnicas y tecnologías que aún usan los productores de maíz criollo, en especial los indígenas, se fundamentan en saberes heredados de generación en generación desde los tiempos prehispánicos. Con estos saberes han desarrollado variedades locales, es decir, “maíces criollos”. También, con base en este conocimiento, pueden preguntar a la tierra callada cómo vendrá el temporal de lluvias, realizan prácticas de biodiversidad y de conservación por medio del sistema de milpa, cuidan los cultivos desde antes de la siembra hasta la cosecha y tienen sistemas de almacenamiento eficientes y eficaces para cada una de las condiciones ecológicas y culturales de la región.<sup>3</sup>

La siembra del maíz criollo en comunidades de origen indígena se constituye en un ritual cíclico necesario, que inicia cada primavera, un ritual que da sentido a la actividad agrícola no sólo como una actividad económica, sino también mítica y simbólica, que da sentido a la vida del campesino, bajo una cosmovisión que aún se preserva en algunas comunidades del estado de Morelos.

<sup>2</sup> Se consideran como ventajas comparativas a las condiciones de un país que permiten una mejor relación costo-beneficio. Tales ventajas pueden ser mano de obra barata, condiciones de clima y/o suelo favorables, etcétera.

<sup>3</sup> Almacenan en estructuras de barro y paja conocidas como *cuescomates* (en la región oriente) o en cubos o *zincolotes* hechos de oyameles (en el norte) y también en *trojas* o almacenes elaborados con carrizo o milpa seca.

## LOS NOMBRES DEL MAÍZ Y SUS VARIEDADES

Siguiendo el modelo del “eterno retorno del mito”, propuesto por Mircea Eliade para los mitos verdaderos, el ciclo del “eterno retorno del tlayol” inicia con la muerte de la semilla en las profundidades de la tierra (en el reino del Mictlán). Allí inicia el ciclo vital de la semilla que renace días después, germinando en una nueva planta, y sigue con el crecimiento y desarrollo de la nueva planta, hasta alcanzar la floración, seguida del momento sagrado de la fecundación. El ciclo del “eterno retorno” continúa con la fructificación y la madurez de la mazorca, y se cierra con la *pizca* o cosecha.

En este ciclo mítico, el maíz atraviesa diferentes estadios caracterizados por los cambios morfológicos y fisiológicos propios de cada una de las etapas aquí enunciadas que, en términos agronómicos, se conocen como etapas fenológicas, las cuales en el campo morelense reciben un nombre específico y se encuentran ligadas a divinidades y rituales particulares.

De esta manera, cuando el fruto está en proceso de formación y aparece tierno y lechoso, se conoce como *xílotl*, nombre que ha sido ligeramente modificado por el campesino a “jilote” y que tiene en Xilonen a su diosa, la diosa de la fecundación, la diosa del maíz tierno. La Xilonen, la peluda, es la representación femenina del maíz hecha deidad. Las partes florales femeninas en su etapa de fecundación aparecen como un pincel de delicados cabellitos dorados. Este momento de fecundación es conocido por los campesinos como una milpa “jiloteando”, en referencia a la actividad sagrada de fecundación regida por la diosa Xilonen.

Cuando el fruto ha llenado y los granos están bien formados pero aún el fruto está tierno y lechoso, se le conoce como *élotl*, que en la actualidad lo hemos castellanizado como elote. *Camagua* es el nombre con que se designa al fruto cuando al madurar pierde su consistencia tierna y lechosa pero aún no se considera mazorca. Los frutos en este estadio de maduración intermedia se usan para hacer atole de maíz y también en la elaboración de *tlaxcales*, panecillos de forma triangular que hoy suelen usarse en las

ofrendas del Día de Muertos en muchas comunidades de Morelos.

Finalmente, cuando la planta ha llegado a su estado de madurez plena y está lista para la cosecha y puede desgranarse con facilidad, se le conoce como *zentli*. Zentéotl, esposo de Xilonen, es su representación: el dios masculino, el dios del grano de maíz maduro.

El raquis o núcleo donde se sustentan los granos de maíz, que puede ser delgado o grueso, se conoce como *ólotl* u *olote*; se usa como combustible y también como elemento artesanal, junto con la envoltura de la mazorca conocida como *totomoxtle*.

Otra forma de denominar a los granos de las mazorcas ya secas, y que tiene que ver con el origen místico y mítico del maíz, es el de *tlayolli*, como también se conoce a esta planta; esta palabra tiene sus orígenes en las raíces *tla* (algo) y *yolli* (vida), es decir, algo que da vida. Por extensión, de acuerdo con la tradición indígena, el maíz, *tlayolli*, significa semilla de los dioses.

En Morelos hay una gran diversidad de maíces criollos adaptados a las diferentes condiciones del mosaico geográfico y cultural del estado. En el norte, en la zona con alturas superiores a los dos mil metros sobre el nivel del mar, se siembran el cacahuazintle, el ancho pozolero, el azul, entre otras variedades criollas locales.

En el pie de montaña, con alturas entre 1 600 y dos mil metros, se cultivan el tepalcingüño, el cuaresmero, el ancho blanco o el ancho azul.

En cada una de estas zonas geográficas, la de montaña, pie de monte, valle alto y valle bajo, y dentro de las variedades señaladas, existe, a su vez, una gran diversidad y colección de maíces criollos que, como ya se señaló, responden a las condiciones específicas de cada agrohábitat y cultura local de cada una de las 700 poblaciones del estado de Morelos. Desde estas consideraciones se entiende la enorme biodiversidad del maíz en el estado.

Así, cada microrregión del estado ha generado sus propios agroecosistemas adecuados para la producción del maíz en función de sus características edafoclimáticas y culturales, como

variantes del llamado sistema milpa, en los que se tienen como constantes los siguientes elementos:

1. Cultivos asociados: una o más variedades de maíz criollo local, imbricados con otras variedades de frijol, haba, chile, huauzontle, calabaza, entre otros cultivos, que complementan la dieta y optimizan el uso del suelo y el agua.
2. Selección de mejores semillas para ser usadas en la siguiente cosecha.
3. Control de malezas por medio de prácticas culturales manuales, como el “chaponeo” con machete y las “raspadillas” con el azadón.<sup>4</sup>
4. El control de insectos, por lo general, se deja al trabajo de la naturaleza, al tener diversidad de cultivos simultáneos, con lo cual se limita el crecimiento de poblaciones de insectos evitando que se conviertan en plagas.
5. Uso de materia orgánica como fertilizante.
6. Técnicas específicas de cosecha y de desgrane de acuerdo con las condiciones de cada región.
7. Almacenamiento del grano en estructuras tales como zinclotes, cuescomates o trojas, cuyas construcciones se realizan con materiales de la región con base en los saberes tradicionales heredados desde tiempos prehispánicos.

#### USOS DEL MAÍZ

El Centro de Investigaciones Agrarias, en 1980, estimaba la existencia de alrededor de 800 artículos que incluían al maíz o derivados de este producto (CIA, 1980). Actualmente, se considera que hay más de dos mil productos donde, de alguna manera, interviene el maíz.

En el agro morelense se utiliza toda la planta: nada se desperdicia en la cultura de maíz. Las hojas, por ejemplo, se usan

<sup>4</sup> “Chaponeo” es la eliminación de malezas con machete cuando la hierba esta crecida, en tanto que la “raspadilla” consiste en la eliminación de malezas recién emergidas después de raspar el suelo con azadón.

como envoltura para los tamales; con el elote hervido o asado se elabora una golosina tradicional en todos los pueblos del estado; los jilotes son usados en la medicina tradicional; el rastrojo sirve de alimento para los animales.

El grano del maíz ya seco es el objetivo primordial de la producción. Con él se desarrolló la creatividad del hombre, o mejor dicho, de la mujer mexicana, al inventar la tortilla nixtamalizada, un proceso que mejora la calidad nutritiva, digestiva y el sabor del maíz. Este proceso implica, según Baldovinos de la Peña (2002), 13 etapas. Enseguida se describen brevemente las principales:

- La *nixtamalización* consiste en ablandar el maíz y eliminar la cutícula o pericarpio, hirviendo el maíz en agua a la que se ha agregado cal viva, con lo que el grano adquiere su color amarillento típico.
- Después, sigue la molienda del producto de la *nixtamalización* o *nixtamal* en el *metate* (piedra aplanada y ligeramente convexa hecha de piedra dura de basalto) con el *metlapil* o mano del metate hecha del mismo material.
- El siguiente paso de este proceso es el amasado con el producto de la molienda y el agua de *nejayote* (agua hervida de la nixtamalización), para ablandar la masa y darle más plasticidad.
- Enseguida se realiza, con arte, el tortillado, aplanando con las palmas de las manos la masa hasta convertirla en *tlaxcalli* o tortilla redonda y simétrica.
- Luego se coloca la tortilla sobre el *comalli* (comal) que se instala sobre el fogón de tres piedras, o *tlecuilli*, que todavía es un elemento insustituible de la cocina indígena de México. La tortilla o *tlaxcalli* se deja cocer, se voltea y cuando se infla ya está lista para el consumo. A los niños, los *escuincles*, que ya tiene hambre, se les dan las tortillas recién salidas del comal, todavía infladas, se les pone sal y agua de *machiguís* (agua blanquecina donde las tortilleras mojan los dedos para limpiar los residuos de masa) y, enrolladas, se consumen.

- Para terminar, los *tlaxcales* calientitos se colocan dentro de una servilleta de algodón y se almacenan en el *chiquihuite* que se lleva a la mesa, donde ya está lista la salsa con chile y jitomate y los frijoles negros hervidos con epazote.

Este proceso se realizó en la cocina mexicana por milenios, desde tiempos prehispánicos; sin embargo, esta costumbre se transformó a partir de 1950, cuando se inició la industrialización de la tortilla con la instalación de las nixtamalizadoras.<sup>5</sup>

Ya con la masa de maíz y las tortillas, se preparan garnachas, chilaquiles, enchiladas, totopos, gorditas, tlacoyos, chalupas, sopas, tamales, quesadillas y tacos. También se preparan bebidas como los deliciosos atoles de maíz con los elotes tiernos endulzados con piloncillo o el *chilatole*, que contiene ingredientes de todos los frutales de la región, como el capulín y la mora en los altos, o guayaba en el valle.

Los usos en la medicina tradicional son otra alternativa de la planta del maíz; por ejemplo, los cabellitos de maíz de los jilotes tiernos se usan para las afecciones del riñón, así como para adelgazar.

El maíz, además de los usos alimenticios y medicinales, también tiene usos rituales: participa en las ofrendas que se hacen a los *yeyejkame* o vientecillos en Cuentepec, o a los señores de las cuevas en la petición de lluvias en San Andrés de la Cal; así como en los rituales de agradecimiento por la cosecha, la *milakua*, en algunas comunidades del estado.

Vale la pena mencionar que las fiestas ofrecidas a las deidades prehispánicas estaban relacionadas con los ciclos y etapas de crecimiento del maíz, por lo que existían rituales para pedir la fertilidad de la tierra, para bendecir las semillas, para pedir la protección de las milpas de agentes meteorológicos o biológicos y, desde luego, constituyendo una festividad muy especial,

<sup>5</sup> Hoy en día se industrializa en las tortillerías, donde la masa ya no pasa por el proceso de nixtamalización sino que se elabora a partir de la harina de maíz.

había una fiesta de agradecimiento con motivo de la cosecha del año. Muchas de estas festividades prehispánicas se sincretizaron con las festividades católicas.

### MORELOS, UN ESCENARIO DEL MAÍZ

El estado de Morelos es uno de los tres estados con menor superficie territorial de la República Mexicana. La superficie de la entidad es de casi 500 mil hectáreas. Sin embargo, en esta pequeña superficie se encuentran las más variadas formas ecológicas, culturales, productivas y económicas.

La razón de esta enorme diversidad se explica, en parte, por la posición geográfica de la entidad, ubicada entre las latitudes 18 y 19 grados, por lo que es de suponerse que su clima debería ser tropical. No obstante, dada la topografía accidentada de Morelos, donde se tienen valles que se encuentran a una altura de 800 metros sobre el nivel del mar (Xicatlacotla) y regiones a más de 2 800 (Tres Cumbres), existe una variación de climas que van desde los semifríos, templados subhúmedos, pasando por los semicálidos, hasta los cálidos subhúmedos.

Las precipitaciones que se registran también son muy variables, pues van desde menos de los 800 milímetros anuales (Tetelcingo) hasta casi los dos mil (Tetela del Volcán) (García, 1980).

En un intento por clasificar esta diversidad, desde un enfoque agrícola, Fidel Ornelas identificó cuatro tipos climáticos, nueve tipos de suelo y tres tipos de fisiografía; al relacionarlos se definieron 33 agrohábittats para el estado de Morelos. Esta clasificación no consideró el criterio de vegetación, ni el histórico-cultural o las actividades económicas, las cuales darían una matriz mucho más compleja de riqueza cultural y ecológica.

La orografía morelense es, por lo tanto, la causa de tanta diversidad climática y del increíble mosaico ecológico que ha generado una de las mayores biodiversidades del país, así como una de las más variadas y ricas producciones agrícolas del territorio nacional.

## ESCENARIOS DE LA AGRICULTURA EN MORELOS

El primer escenario que se puede identificar es el del productor que siembra bajo condiciones de riego, usa tecnologías modernas y paquetes tecnológicos, aprovecha las ventajas comparativas, tiene acceso al crédito y produce para el mercado nacional o internacional. La actividad agrícola en este ámbito se concibe como una empresa rentable, generadora de empleos y divisas. Sus productos son, por lo general, hortalizas y flores. La educación, la ciencia y la investigación agrícolas tienen como beneficiario principal al productor de este primer escenario.

El segundo escenario no es tan halagüeño como el primero. En éste se ubica el productor tradicional, el de subsistencia, el más pobre, generalmente el productor indígena. En este escenario se siembra en condiciones de temporal deficiente y errático, en suelos pobres y erosionados, se usan tecnologías tradicionales, se tiene acceso limitado al crédito, su producción es principalmente de alimentos básicos, como maíz y frijol, y se destina, por lo general, al autoconsumo. Los pocos excedentes van a los mercados locales y a veces al regional.

Las técnicas y tecnologías que se emplean en este segundo escenario tienen su origen en los saberes locales que durante milenios el indígena ha generado a partir de la observación sistemática, acuciosa y diligente de la naturaleza, de sus ciclos, de sus antagonismos y sinergias. Estas técnicas se han transmitido de generación en generación por medio de la tradición oral. Un común denominador de estas tecnologías tradicionales es que tienen una producción sustentable con poco impacto sobre el entorno.

Un sistema tecnológico que se practica todavía en el segundo escenario es el ya mencionado agroecosistema de la milpa, donde se siembran, en una misma parcela, de una a tres variedades de maíz y otros cultivos como frijol, calabaza, chile o jitomate.

A la luz de los conceptos científicos modernos, la práctica agrícola de la milpa se revela como una verdadera genialidad

técnica. Enseguida presentamos algunas reflexiones sobre esta afirmación.

La asociación más común en las milpas indígenas es la de maíz-frijol. En esta asociación, que más bien es una simbiosis, la planta de maíz sirve de soporte; sobre ella trepa la planta de frijol sin competir por luz o espacio. En las raíces del frijol se desarrollan colonias de bacterias del género *Rhizobium*, que tienen la propiedad de fijar el nitrógeno atmosférico y fertilizar el suelo de forma natural. Al crecer juntos el maíz y el frijol se cubre rápidamente la superficie del suelo con la vegetación productiva (maíz-frijol). Así, el agua y los vientos fuertes no acarrearán fácilmente al suelo, por lo que la erosión del mismo disminuye de forma considerable. Asimismo, al cubrirse rápidamente el suelo con la vegetación de maíz y frijol se “sombreadan” las malezas. Esta condición limita el crecimiento de las plantas verdes, por lo que las malezas no pueden crecer o lo hacen con dificultad.

En cuanto a las plagas y enfermedades, en la producción agrícola moderna se invierte de 20 a 40 por ciento de los costos del cultivo en la aplicación de productos químicos para la prevención y control de las mismas. En las siembras de monocultivos, características de agricultura, los insectos de una determinada especie, al encontrar alimento en abundancia en los monocultivos (siembras de una sola especie), se reproducen logarítmicamente y se convierten en plaga. En tanto que en las siembras asociadas de las milpas, merced a su mayor biodiversidad, los insectos no se multiplican sin control y no se convierten en plagas, sino que mantienen cierto equilibrio.

#### TÉCNICAS EN LA SIEMBRA DEL MAÍZ CRIOLLO

En el estado de Morelos se ha cultivado el maíz bajo el sistema de milpa desde siempre. En las comunidades campesinas e indígenas de la entidad aún persisten algunas de estas prácticas, adaptadas a las condiciones cambiantes del medio ecológico, social y económico local.

### *Preparación del suelo y siembra*

“El rastrojo, no se quemaba, se incorporaba al suelo pasándole dos rastras para que se pudriera y se diera materia orgánica al suelo”, comentan los maiceros de Santa Catarina.

Para surcar se procuraba hacer los surcos dando salida al agua, “que no salga muy rápido, ni muy despacio”, explica don Luis Monreal de Totolapan:

[...] para que no se encharque en la milpa, porque si no, el agua rompe los surcos y hace tremendas barrancotas. La parcela debe tener sus apantles bien hechos para que salga el agua. Esto me lo dijo mi tío cuando me enseñó a arar.

Para asegurar la cosecha en años de temporales malos, se sembraban semillas de ciclo corto, que dan pocas cargas,<sup>6</sup> junto con semillas de ciclo largo que dan muchas cargas.

En San Andrés de la Cal acostumbraban sembrar maíz tepalcingüño, el cual tiene un ciclo de 180 días, junto con el costeño o el ancho, cuyo ciclo es de sólo 120 días. El primero, aunque es más tardado, es muy rendidor y se da con buen temporal, en tanto que los otros dos, aunque no rinden mucho, garantizan la cosecha, aunque sea poca, sin importar que las lluvias sean irregulares y escasas. Si el temporal es bueno, entonces se cosecha también el maíz tepalcingüño, del que se pueden recoger muchas cargas y cuyo excedente se puede vender a los vecinos o en el mercado local. Ésta es la lógica de los campesinos temporales tradicionales, quienes buscan asegurar primero el sustento familiar de todo el año.

La milpa se sembraba con maíz, calabaza y frijol, y a veces jitomate o chile. Se tenía cuidado en especial con la calabaza, para que tuviera una separación de cinco a diez matas entre las de maíz y no se compitieran. Al respecto, don Godofredo dice: “se siembra maíz, calabaza y frijol pero no en todas las matas sino *salteadito*. Si no, no se da ni maíz ni calabaza”.

<sup>6</sup> Costales cargados con mazorcas de maíz que puede cargar el caballo o la mula desde la milpa a la casa, cada costal pesa de 50 a 60 kilogramos. Una carga comprende dos costales.

Para fertilizar se usaba abono natural de las yuntas, de acémilas, caballos o bueyes. El abono se aplica mateado. Los antiguos agricultores aplicaban tres tierras o cultivos: uno como a los 25 días después de la siembra, otro a los 60 y un último que se llamaba “cajón”, se echaba aproximadamente a los 70 días. “Esta última labor ya no se hace”, dicen los lugareños.

En la “primera tierra” no se enterraba mucho el arado, para no romper las raíces, y se fertilizaba con estiércol bien podrido, mata por mata.

En la “segunda tierra” se enterraba un poco más el arado, y se hacía con el azadón un montón grande por cada mata. El montón era como de 40 centímetros, nos comentó don Luis Monreal. No siempre se fertilizaba en esta “segunda tierra”.

La “tercera tierra” o “cajón” se hacía con la yunta de bueyes. Después de la segunda, se daba el “cajón”. Se hacía con arado de madera, se le ponía una “orejera” que se abría con una tabla para quedar como un avión que empujaba la tierra haciendo un lomo muy bonito. Se daba el “cajón” cuando la milpa ya estaba *banderillando*<sup>7</sup> (don Godofredo de Santa Catarina). Los abuelos decían que con el “resuello” de los bueyes le daba vigor a la milpa y esa energía era con la que el maíz crecía. “Yo le digo todo esto porque lo hice”.

En las partes más inclinadas o con mayor declive no se cultivaba con yunta, se sembraba con coa y también en los terrenos más pedregosos donde no podía entrar el arado, “se sembraba en *tlacólol*, allí nomás se ponían las semillitas junto a una piedrita y se le beneficiaba una o dos veces, desyerbando a mano, solita crecía la milpa”, según explican los maiceros de San Andrés de la Cal.

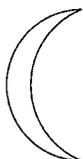
### *Conocimientos sobre el clima*

Como el campesino depende del temporal para la siembra del maíz, ha aprendido a observar el comportamiento de la bóveda

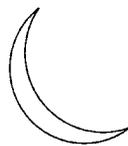
<sup>7</sup> Momento de la aparición de la última hoja que envuelve y cubre a la espiga próxima a salir. Esta hoja emerge vertical y se le conoce en el campo morelense como “banderilla”.

celeste y el de los animales para pronosticar cómo va a ser la temporada de lluvias.

Al respecto, nos explica don Godofredo, de Santa Catarina, también municipio de Tepoztlán, la luna nueva colocada en forma de C indica que será un mes seco, y ubicada en una posición intermedia entre una U y una C predice un mes lluvioso.



Luna indicando  
un mes seco.



Luna indicando  
mes con lluvias.

También nos mencionó que cuando aparecen unas palomitas blancas (que miden como cuatro centímetros con las alas abiertas) es señal de que ya se va a establecer el temporal. Otros informantes de distintas comunidades aseveran que así como estas palomitas anuncian la llegada del temporal, también anuncian cuando el temporal se retira, por lo que hacen su aparición al inicio y el cierre del mismo.

Otro indicio de que ya vienen las lluvias es cuando en el campo vuelan telarañas que salen quién sabe de dónde. Nomás te pasan por enfrente. También se ve que ya se vienen pronto las lluvias cuando aparecen en el suelo las hormigas llamadas *zicatanas*.

Cuando al mismo tiempo aparecen las palomitas blancas, hormigas *zicatanas* y vuelan por dondequiera telarañas, seguro va a llover bien fuerte y es cuando salen los *clavitos* y los *ayome* que están pero sabrosos (don Godofredo Villegas).<sup>8</sup>

En Totolapan, don Daniel Granados, dice:

[...] ¿sabías tú que hay un día en el mes en que no hay luna? en ese día ni se te vaya a ocurrir sembrar porque no da o te salen ma-

<sup>8</sup> Los clavitos y los ayome son hongos comestibles que se colectan en junio y julio, cuando ya se estableció la temporada de lluvias.

zorquitas chiquitas. Y esto ya lo hemos comprobado, y aunque se le ponga fertilizante, la milpa sí crece, pero no da. Por eso cuando no hay luna no se plante ni durazno.

Para algunos ancianos, la observación de un cielo “aborregado” es presagio de vientos o granizadas. Si se observa hacia el valle que las nubes se levantan aparentando mechones parados, seguro habrá vientos fuertes, de los que tiran las milpas y hasta hacen volar los techos, así lo aseguran los lugareños de los valles altos.

### *Conocimiento de conservación y fertilidad del suelo*

“La tierra va a darnos lo que nosotros le demos”: esta frase es parte de la filosofía de los maiceros morelenses. Entre más negra es la tierra más va a dar, dicen los productores de Nepoalco, municipio de Totolapan.

“Luego se nota cuando una parcela ya está en puro ‘güeso’ y no tiene materia orgánica”, nos dice don Genovevo Lima.

Don Malaquíás Flores, campesino de San Andrés de la Cal, citado por Ruiz Rivera (2001), explica que mientras más negra es la tierra es mejor, y que al moldearse debe tener una consistencia de plastilina. En tiempo de secas, la tierra fértil debe presentar formas circulares, debe estar granulada y los terrones deben tener una profundidad de al menos diez centímetros.<sup>9</sup>

### *Almacenamiento*

Dependiendo del tipo de materiales existentes en la región se construían los almacenes del maíz, tanto para la mazorca como para la semilla.

En los altos de Morelos, donde abunda la madera, se hace con morillos una construcción llamada *zincolote*, en la que se almacena la mazorca. En las zonas más bajas, donde abunda la arci-

<sup>9</sup> Ésta es una descripción que bien pudiera encontrarse en libros de texto de agronomía o en un tratado de edafología para explicar las características de un suelo con materia orgánica.

lla, se hacen los *cuescomates* para almacenar el maíz en grano. En Santa Catarina, donde crecen *acahuales* altos y fuertes, se hace una troje con este material; de la misma manera, en Cuentepec se hace con cañas de maíz.

El profesor Eugenio Cedillo, de Santa Catarina, nos comentó:

[...] mis abuelitos hacían sacas para guardar el maíz y desgranado. Las sacas se hacían con petates nuevos que se cosían en los extremos con *ixtle* y aguja de arria hasta formar una especie de *chiquiúite* grandote en forma de cilindro. A las sacas les cabían como ocho cargas de maíz. Las sacas se colocaban sobre un montón de olores como de unos 20 centímetros de espesor para que el maíz no estuviera en contacto con el suelo ni con la humedad. Así me acuerdo que hacían mis abuelitos.

El maíz que se guardaba para semilla o para la comida para que no se pique se le ponía una raja de ocote del mero rojo, era mejor si tenía brea o con ajo, y con eso ya no se pica. El ocote se coloca en medio. Yo le pongo de los dos.

### *Selección de la semilla*

Ya que se cosechó la mazorca, en la casa se ve cual nos gusta para semilla de la siguiente siembra. Para escoger las mazorcas se ven las más pesadas, las más macizas. Se saca la mazorca más grandecita como de 22 a 25 centímetros. A las mazorquitas que ya se escogieron, se les quitan los maicitos de la base de la mazorca y de la punta también. Las de elote grueso, esas, no se escogen [...] Pero se debe rasgar la mazorca para la cosecha mero cuando está la luna llena [nos aclara don Godofredo].

Sólo los granos localizados en la parte media de la mazorca se seleccionan para semilla. Don Godofredo Villegas, de Santa Catarina, nos dice que antes sólo se sembraba semilla nativa, que después se sembró el pozolero (que también es un criollo de los valles altos).

### *Rituales agrícolas*

En Santa Catarina, afirma don Godofredo, las semillas se llevan a bendecir en Año Nuevo. El día 15 de mayo, día de san Isidro

Labrador, los más viejos todavía llevan a bendecir sus semillas. Los animales los bendicen el día de San Lucas, el 18 de octubre.

En algunas comunidades de los altos de Morelos, en especial en la de San Andrés de la Cal, hay un ritual agrario de petición de lluvias que se realiza el primer viernes de mayo.

En otras comunidades indígenas del estado, como Cuentepec, se practica un ritual que marca el inicio del corte de elotes y agradece porque la milpa ya ha sido fertilizada y tiene fruto. El ritual se conoce como la *milakua*; se hace sobre una piedra que siempre permanece, por generaciones, en el mismo lugar de la casa.

#### MAÍZ CRIOLLO: SUS PROBLEMAS

La producción de maíz criollo bajo el sistema de milpa enfrenta una serie de amenazas que pueden acabar con esta riqueza cultural y tecnológica, tanto en lo que se refiere a la conservación de la biodiversidad del grano como a la continuidad del sistema milpero.

Entre las amenazas se encuentran la entrada de los maíces transgénicos, la disolución de los saberes agrícolas tradicionales, algunas limitantes técnicas en la mejora del maíz criollo y también algunas estrategias y políticas gubernamentales relacionadas con la actividad agropecuaria.

En cuanto a la amenaza por organismos genéticamente modificados, o transgénicos, se puede abundar en lo siguiente: el uso de pesticidas propuesto por la "revolución verde" para salvar el problema de plagas y enfermedades, a la postre contaminaron el entorno y los productos, por lo que se hicieron necesarias técnicas alternativas que minimizaran el uso de estos insumos contaminantes. Una alternativa la procuró la biotecnología, con el uso de las llamadas semillas transgénicas. Así, a la fecha, se tienen genotipos de maíz que sintetizan proteínas tóxicas para algunos insectos.

Estas plantas transgénicas son el resultado de la cruce de material genético (ADN) del maíz (*Zea mays*) con el de la bacteria *Bacillus thuringiensis*, que lleva en su código genético la información de un tipo de proteína que es tóxica para algunos insectos. Es decir, son el resultado de una cruce entre reinos diferentes: por un lado la especie *Zea mays*, que pertenece al reino plantae, y por el otro, la bacteria *Bacillus thuringiensis* del reino monera. Se rompe todo esquema de cruzamiento natural. Todavía a principios de la década de 1970, los textos de biología enfatizaban que sólo era posible la cruce entre individuos de la misma especie.

En 1953, Watson y Crick dieron a conocer el modelo del ADN (material genético universal a todos los seres vivientes): lo que diferencia a un hombre de un caballo o de una planta es la distribución y frecuencia de sus nucleótidos, los cuales componen su código genético. En teoría, es posible cualquier tipo de cruzamiento, independientemente de la especie, género, familia y aun de cualquier reino; es decir, puede lograrse cualquier tipo de cruzamiento y combinación génica.

Cómo afectan los transgénicos a la salud humana, a la ecología y a la biodiversidad, son temas controversiales en los cuales los especialistas no han podido llegar a un acuerdo.

Sin embargo, con base en los principios elementales de la genética general y en la forma como procede la naturaleza en la evolución de las especies, se pueden hacer algunas reflexiones sobre los transgénicos de maíz en México.

1. Para transferir artificialmente el gene de interés económico a un organismo poco emparentado taxonómicamente (para formar un transgénico) se identifica y aísla primero el gene responsable del carácter del interés económico, el cual se incorporará al material genético (ADN) de las células receptoras del nuevo organismo, cuya información genética se pretende modificar. Para lograr lo anterior, se recurre a toda la biblioteca genómica del organismo que lo aporta. Una vez identificada esta biblioteca se plantea entre otros el siguiente problema: ¿en cuál de los miles de clones de la biblioteca estará el gene concreto que se busca? Es como en-

contrar una aguja en el pajar de clones, para lo cual se recurre a diferentes técnicas (Puertas, 1999). Esto evidencia que el proceso desde su inicio, se ubica como un proceso altamente aleatorio.

Vale la pena aclarar que la expresión de un fenotipo o característica depende no sólo del genotipo (información o código genético), sino también de las interacciones con el medio y las interacciones que se dan entre los genes, de acuerdo con la ecuación del fenotipo. Lo anterior se puede formular de la siguiente forma:  $F = G + IG + IGMA =$  donde F: fenotipo, G: conjunto de genes que porta un organismo, IG: interacción que se da entre los genes, IGMA: interacción entre los genes con el medio ambiente. Así, en el caso de las cruza naturales entre organismos de una misma especie, si la interacción se da entre genes homólogos o alélicos (que pertenecen al mismo par de cromosomas homólogos de una especie) se pueden producir interacciones de dominancia (un gen llamado dominante impide la manifestación de otro llamado recesivo); este fenómeno se produjo en los experimentos de Gregorio Mendel, en los que cruzó chícharos altos con enanos, y en los que se manifestó la dominancia de los altos sobre los enanos en los hijos. También se puede dar una interacción de codominancia, por ejemplo, la cruce de una flor blanca con una roja da una progenie con flores color rosa.

Si las interacciones ocurren entre genes no alélicos (que pertenecen a cromosomas diferentes del par homólogo), los resultados suelen ser inesperados, produciendo los llamados efectos *epistáticos*. Un ejemplo clásico en los libros de texto de genética es el caso de la cruce de una flor blanca con otra blanca, puras, que dan una generación de flores de color guinda en la primera generación (Gardner, 1979). En otras palabras, las interacciones no alélicas reconocidas en el lenguaje de la genética como *epistasis*, cuando se da entre organismos de una misma especie dan resultados desconcertantes e impredecibles. Si este fenómeno se produjera entre especies diferentes, entre géneros, familias,

o aún más, si se da entre reinos diferentes, las posibilidades de recombinaciones que se expresen en fenotipos o caracteres resultan completamente desconocidas e incontroladas.

De aquí que se estima necesario un criterio precautorio en el uso de estos organismos que algunos grupos consideran como los Frankenstein modernos.

2. México es reconocido como país de origen del maíz. Es aquí donde se localiza la mayor biodiversidad de esta especie. Abel Muñoz (2004) estima que hay más de 15 mil tipos de maíz diferentes, adaptados a casi todos los agrohábitats de México y Mesoamérica.

El impacto que pueden tener los maíces genéticamente modificados sobre la biodiversidad del maíz original ha sido señalado de manera reiterada por científicos y grupos ecologistas, obligando al gobierno a imponer ciertas restricciones a las siembras de maíz transgénico en el país, incluso en siembras con fines de investigación.

La selección natural, motor del proceso evolutivo, ha generado la aparición y especiación de este cereal, tal como lo conocemos, desde hace cerca de siete mil años. El hombre también ejerció una *presión de selección* que, aunada a las fuerzas selectivas de la naturaleza, ha dado origen a más de 50 especies. Estos procesos de selección han dado origen a la gran diversidad genética del maíz; México, por ser su lugar de origen, es el país con mayor diversidad de genotipos de maíz.

Los maíces transgénicos tienen mayores posibilidades de sobrevivencia que los maíces nativos. Al incorporar un insecticida en su código genético, las fuerzas selectivas podrán actuar en favor de los transgénicos propiciando una *selección negativa* sobre los criollos nativos.

Otro factor de riesgo para el cultivo del maíz lo constituye la alta tasa de migración de los jóvenes indígenas y campesinos, quienes abandonan sus tierras para buscar mejores alternativas de vida. De esta manera, la cadena de transmisión de saberes, que va de generación en generación, uti-

lizando la tradición oral, se ha roto. En muchas comunidades rurales sólo quedan mujeres, ancianos y niños.

Por otro lado, si bien los saberes tradicionales han generado una serie de prácticas pertinentes y eficaces para el contexto rural, muchas de estas técnicas, como la mejora de los maíces criollos, resultan poco eficientes. Y es que hasta la fecha se ha hecho caso omiso en cuanto al estudio, investigación y desarrollo, de este elemento cultural dentro de las políticas educativas y de investigación del país.

Las políticas agropecuarias amenazan el mantenimiento del sistema de milpa, así como la conservación del material genético *in situ*, toda vez que, por ejemplo, se privilegia la siembra de maíces mejorados a través de diversas estrategias, como la denominada "kilo por kilo" que pedía al campesino un kilogramo de su maíz criollo a cambio de uno mejorado, comprado a compañías transnacionales; esa semilla es la que debía sembrarse. En ocasiones, sólo se de apoyo a la siembra de maíz si éste se siembra a la manera moderna del monocultivo.

## CONCLUSIÓN

El maíz en Morelos ha estado irremisiblemente ligado al hombre en una perfecta simbiosis de manera tal que toda la cultura, el sustento y la historia del morelense ha dependido del *tlayol* y éste, por su parte, no puede sobrevivir sin el hombre, ya que ha perdido sus mecanismos de dispersión.

La razón de ser, el sentido de la existencia del habitante de estas tierras, lo que los *tlamatine* mesoamericanos identificaban con el *netziliztli*, es decir, el corazón de las cosas, se encuentra para el campesino morelense en el maíz puesto que no sólo le aporta el sustento para su cuerpo mortal, sino también el alimento para su espíritu inmortal, haciéndolo trascender su propia mortalidad en el continuo ciclo de vida y muerte, que inicia cuando la semilla muere y, luego de permanecer en la tierra, en

los dominios del Mictlán, resurge a la vida como una nueva planta.

Sin embargo, las políticas agropecuarias no han privilegiado la siembra del maíz: bajo un contexto económico, se ha considerado que es más barato comprarlo que producirlo, por lo que a la fecha se importa casi una tercera parte del maíz que se consume en el país. No obstante, las fluctuaciones en los precios del petróleo están orientando la producción maicera de Estados Unidos (que es por hoy el mayor productor y a quien compramos este cereal) hacia la producción de etanol, por lo que se estima que se encarecerá el precio del maíz en el futuro. Vale la pena reconsiderar las políticas agropecuarias que plantean la autosuficiencia alimentaria.

Así, considerando que el maíz no sólo es para el campesino morelense el alimento de su cuerpo mortal, sino también el de su espíritu inmortal, y que no se puede seguir dependiendo del exterior para satisfacer las necesidades de alimentos de un pueblo, en Morelos se siembra maíz.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BALDOVINOS DE LA PEÑA (2002), *Desarrollo rural y transformación del campo*, Cuernavaca, Unicedes/UAEM.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES AGRARIAS (1980), *El cultivo del maíz en México*, México, CEPAL/FAO.
- GARCÍA, E. (1980), *Modificaciones al sistema de clasificación climática de Köppen para adaptarlo a las condiciones de la República Mexicana*, México, UNAM.
- GARDNER, E. (1979), *Principios de genética*, México, Limusa.
- GÓMEZ ESPINOZA, J.A. (2000), *El maíz. Tierra, agua y maíz: realidad y utopía*, México, Unicedes/UAEM.
- (2006), *Saberes agrícolas tradicionales. Su incorporación a las IEAS*, Cuernavaca, UACH/UAEM.
- (2011), *Maíz Axis Mundi. Maíz y sustentabilidad*, Cuernavaca, Conabio/UAEM.

- PUERTAS, M.J. (1999), *Genética, fundamentos y perspectiva*, segunda edición, Madrid, McGraw-Hill Interamericana, pp. 788-789.
- RUIZ, R. (2001), *San Andrés de la Cal: culto a los señores del tiempo en rituales agrarios*, Tepoztlán, CIDHEM/Unicedes/UAEM/Ayuntamiento de Tepoztlán.

### *Hemerografía*

- DOBLEY, J. (1990), "Molecular Evidence and the Evolution of Maize", en *Economic Botany*, núm. 44, suplemento 3, Minnesota University, pp. 6-27.
- MUÑOZ, A. (2004), "Nixtamalización, elaboración y calidad de tortilla de maíces de Ecatlán, Puebla, México", en *Agrocien- cia*, vol. 38, núm. 1, Texcoco, Instituto de Enseñanza e Investigación en Ciencias Agrícolas, pp. 53-61.
- WATSON, J. y F. CRICK (1953), "A Structure for Desoxyribose Nucleic Acid", en *Nature*, vol. 171, núm. 4356, pp. 737-738.

### *Entrevistas*

- CEDILLO, Eugenio; profesor (2008), entrevistado por José Gómez, Santa Catarina, Tepoztlán, julio.
- GRANADOS, Daniel (2007), entrevistado por José Gómez, Totolapan, junio.
- LIMA, Genovevo (2008), entrevistado por José Gómez, junio.
- MONREAL, Luis, (2007), entrevistado por José Gómez, Totolapan, mayo.
- VILLEGAS, Godofredo (2007), entrevistado por José Gómez, Santa Catarina, junio.

## TERCERA PARTE



# Un acercamiento a las prácticas y experiencias escolares de lectura en la comunidad de San Andrés de la Cal

Rocío González Pérez\*

## INTRODUCCIÓN

Este texto tiene como propósito dar a conocer los avances del proyecto “La lectura en educación básica en escuelas de comunidades rurales. El caso de la escuela primaria de San Andrés de la Cal del municipio de Tepoztlán, Morelos”,<sup>1</sup> el cual tiene como objetivos: 1) realizar un estudio sobre las acciones de apoyo para el fomento de la lectura, que se llevan a cabo en el marco del Programa Nacional de Lectura en el municipio de Tepoztlán, Morelos, y 2) hacer un seguimiento del trabajo de la lectura con base en un material escolar específico que contiene los relatos de vida productiva de los estudiantes de la Escuela Primaria “Benito Juárez” de San Andrés de la Cal.

El eje de la investigación es la lectura en el ámbito de la educación básica. El escenario concreto de la misma fue una escuela primaria de una población rural. Este documento inicia revisando la situación nacional de México respecto al tema de la lectura y las principales políticas y programas de fomento vigentes

\* Becaria Conacyt 2008-2010 del Programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: <rouss83@hotmail.com>.

<sup>1</sup> Éste es un proyecto de investigación que se siguió para obtener el grado de maestría en Pedagogía en la FFYL de la UNAM. Fue elaborado en la fase de estudiante de posgrado con beca Conacyt en el periodo enero 2008-enero 2010. A su vez, forma parte de la investigación “Comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva alrededor del maíz”, investigación en la que se viene participando como miembro del equipo de investigación desde mayo de 2007.

para la promoción de la lectura. En la segunda parte del trabajo se hace una descripción de las actividades realizadas a lo largo de dos años de trabajo de campo, dentro del proyecto “Comunidades de conocimiento” y relacionadas con el proyecto “La lectura en educación básica”. Del conjunto de actividades destacan las estrategias de indagación que se emplearon para el estudio de la lectura en la escuela primaria estudiada.

### ¿DE DÓNDE SURGE EL INTERÉS POR EL ESTUDIO DE LA LECTURA EN COMUNIDADES RURALES?

Desde años atrás la educación en México vive una crisis que tiene múltiples expresiones: presencia de analfabetismo, falta de cobertura en educación básica y educación superior, altos índices de reprobación y bajos índices de comprensión lectora y en matemáticas en educación básica (INEE, 2007).

El estudio sobre el problema de la lectura en México no es reciente; en el año 2006, por ejemplo, se publicaron los resultados de una encuesta que declara que parte del problema de lectura en nuestro país es la poca asistencia a las bibliotecas públicas y a librerías: para el año 2004, 70.20 por ciento de la población mexicana nunca o casi nunca había visitado una biblioteca (véase el cuadro 1).

Sin embargo, las bibliotecas públicas en México han aumentado: de 2001 a 2006 se han instalado 1 180 bibliotecas, también existen bibliotecas escolares y salas de lectura pero el número de lectores no ha llegado a duplicarse porque sólo se asiste a ellas para realizar tareas escolares o consultar dudas (PNL, 2006). La SEP ha creado tres programas cuyo objetivo es promover el desarrollo de lectores avanzados: el Programa Nacional de Lectura, el Programa Nacional de Libros de Texto y el Programa Nacional de Actualización Docente. Pero, ¿qué tanto se ha logrado del objetivo planteado?

Ubicándonos en la realidad educativa dentro del campo mexicano o en comunidades rurales, ¿qué se puede encontrar y qué se puede esperar respecto al fomento de la lectura? Según la encuesta:

CUADRO 1  
ASISTENCIA A BIBLIOTECAS EN EL AÑO 2004

	<i>Visita a bibliotecas en los últimos 12 meses</i>	<i>Asistencia anual a bibliotecas (%)</i>
Asistencia/frecuencia	29.8	28.0
Menos de 1 mes	17.0	
De 1 mes a menos de 3 meses	12.8	
De 3 meses a menos de 6 meses	12.8	
No ha ido a bibliotecas	31.4	
Con menor frecuencia	31.4	11.0
Nunca o casi nunca	70.20	71.0

FUENTE: Gabriel Zaid y Néstor García Canclini (2006), Encuesta Nacional de lectura, informes y evaluaciones, México, Conaculta.

1. En México no se lee, y si se lee, el promedio de lectura es muy bajo, las razones son diversas; según datos de la encuesta de lectura, los jóvenes de entre 12 y 25 años que viven en ciudades son quienes más leen, y quienes generalmente se encuentran estudiando en un nivel escolar.
2. La población de menores recursos económicos que vive en zonas rurales es la que sufre limitaciones para acceder a una biblioteca o a una librería. Leen menos libros, dedican menos tiempo a la lectura, no leen con frecuencia y son los que tienen menos gusto por leer.
3. La escuela y el hogar son los espacios en los que el niño permanece por largo tiempo y en los que se aprenden hábitos y costumbres; en la medida que disminuye la edad de los niños aumenta el papel de los padres, por lo que resulta importante que se estimule el hábito por la lectura a temprana edad.

En este marco surge el Programa Nacional de Lectura (PNL)<sup>2</sup> para el área de español, el cual es sustentado por la SEP, la cual

<sup>2</sup> Puesto en marcha en marzo de 2002 y concebido durante el año 2001 con base en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

a través de las políticas públicas ha desarrollado programas y estrategias que permitan resolver los problemas educativos que se presentan en los distintos campos de estudio.

El Programa Nacional de Lectura “propone mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes de educación básica, asegurar la presencia de materiales de lectura que apoyen el desarrollo de hábitos lectores y escritores de los alumnos y maestros, formar pensadores críticos e individuos con responsabilidad social” (Reimers, 2006:186-187). Este programa complementa al Programa Nacional de Libros de Texto Gratuitos y se articula con el Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap). El PNL se plantea varios objetivos generales:

- Garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos.
- Conocer y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México, mediante todos los componentes del PNL.
- Desarrollar mecanismos que permitan la identificación, producción y circulación de los acervos bibliográficos necesarios para satisfacer las necesidades culturales e individuales de todos los miembros de las comunidades educativas.
- Consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales) tanto a nivel estatal, como nacional e internacional.

En el Programa Nacional de Lectura se pretende rodear a los alumnos y maestros de libros, no sólo de textos escolares sino de una multiplicidad de materiales de lectura que cubran una variada gama de temas y de géneros literarios e informativos. Estos materiales están disponibles en las bibliotecas escolares instaladas en cada escuela del país, las cuales tienen carácter nacional y cuentan con por 300 títulos iniciales para cada nivel edu-

cativo y, desde luego, en las bibliotecas de aula, que son de carácter estatal y cuentan con más de 80 títulos por salón de clase.

Otros programas que han coadyuvado al área de español son el Programa Rincones de Lectura y el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (Pronalees), mismos que anteceden al Programa Nacional de Lectura.<sup>3</sup>

### PROGRAMA RINCONES DE LECTURA

La característica principal del Rincón de Lectura es que se constituye como un espacio al que los alumnos pueden acudir de manera voluntaria y seleccionar un libro para leerlo; se encuentra en cada aula escolar y lo conforman libros informativos y literarios. Este programa y el de Biblioteca Escolar anteceden al Programa Nacional de Lectura.

Rincones de Lectura, como proyecto pedagógico, consideró esencial rodear al niño de libros diversos desde el primer momento de la vida escolar, que correspondieran a sus intereses y necesidades y que ayudaran al niño a reconocerse desde edad temprana como lector de una diversidad de materiales; se consideró que esto era un elemento esencial para que la escuela lograra que desde pequeños los niños se formaran de manera “natural” como lectores (Reimers, 2006:184).

A la par del Programa Rincones de Lectura, la SEP desarrolló otras acciones relacionadas con la enseñanza del español, las cuales culminaron en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (Pronalees). Éste dio continuidad en los años noventa al trabajo iniciado diez años antes por la Dirección General de Educación Especial para evitar el fracaso escolar; el nuevo programa se centró en la capacidad de leer y escribir. El Pronalees planteó la necesidad de revisar la cuestión de la lectura y la escritura en la escuela, así como las concepciones de aprendizaje y enseñanza de éstas. En 1995 se

<sup>3</sup> Dirigido a los niveles preescolar, primaria, secundaria, escuelas normales y centros de maestros.

inició la revisión del programa de la asignatura de español, vigente desde 1993; también se llevó a cabo la renovación de los libros de texto y de los libros para el maestro. La propuesta pedagógica del Pronalees buscaba permitir la entrada de los niños y niñas desde temprana edad al mundo de la escritura como lectores y escritores efectivos (Reimers, 2006:184).

Éste fue un primer tratamiento a la problemática de la lectura en México. Para acercarnos al contexto particular de nuestro interés, San Andrés de la Cal, se hizo una exploración previa de la política de la lectura en el estado, y se encontró que en Morelos existen algunos programas destinados a la creación y fortalecimiento del hábito de la lectura, tales como instalar bibliotecas públicas en las cabeceras municipales y en comunidades rurales.

#### BIBLIOTECAS PÚBLICAS

En el estado de Morelos existe un total de 151 bibliotecas públicas (Coordinación de bibliotecas del Estado de Morelos, 2006), con 666 751 ejemplares en el acervo existente. En el municipio de Tepoztlán hay cuatro bibliotecas, con un acervo de 23 043 volúmenes (véase el cuadro 2).

De acuerdo con las estadísticas del INEGI, en 2005 había en Tepoztlán un mayor porcentaje de hombres que de mujeres, además de que la población en el rango de edad de 10 a 14 años era de 3 665 personas (véase el cuadro 3).

Si comparamos y cruzamos los dos cuadros anteriores, podemos percatarnos de que el número de volúmenes existente en las bibliotecas del municipio podría no ser suficiente para el número de habitantes en el municipio que saben leer y escribir, así como para quienes estudian algún grado escolar.

De acuerdo con las estadísticas publicadas por la Coordinación de Bibliotecas Públicas de Morelos en 2006, de las 194 bibliotecas existentes en toda la entidad, 124 son estatales, la mayoría son públicas, y cuentan con más de nueve mil volúmenes (véase el cuadro 4).

CUADRO 2  
BIBLIOTECAS EXISTENTES EN TEPOZTLÁN

<i>Localidad</i>	<i>Nombre de la biblioteca</i>	<i>Colección</i>	<i>Domicilio</i>	<i>Encargado</i>	<i>Fecha de creación</i>	<i>Volumen inicial</i>	<i>Acerco</i>
Amatlán de Quetzalcóatl	Doctora Carmen Cook	6 843	Benito Juárez 28, esq. Niño Artillero	Demetrio F. Ramírez Cázares	13/05/94	1 497	2 587
Colonia La Santísima, Centro	Licenciado Aniceto Villamar	42	Av. Tepozteco s/n	Cecilia Quiroz Vargas	21/05/63	5 000	14 283
Colonia Obrera Obrera	Niños Héroe	6 387	Interior de la ayudantía municipal	Alejandra Castro Yáñez	12/05/94	1 498	2 820
San Juan Tlacotenco	Tlamatinime Tonalitlácatl	5 104	Hidalgo, s/n	Juan Romero Domínguez	07/11/91	1 517	3 353

FUENTE: Elaboración propia, con base en registros de usuarios proporcionados.

**CUADRO 3**  
**POBLACIÓN DEL MUNICIPIO DE TEPOZTLÁN**  
**POR SEXO Y RANGO DE EDAD (2005)**

<i>Total población: 36145 habitantes</i>					
<i>De 0 a 4 años</i>		<i>De 5 a 9 años</i>		<i>De 10 a 14 años</i>	
3 286		3 520		3 665	
Hombres 1 703	Mujeres 1 583	Hombres 1 780	Mujeres 1 740	Hombres 1 835	Mujeres 1 830

FUENTE: INEGI (2005).

**CUADRO 4**  
**BIBLIOTECAS POR TIPO, SOSTENIMIENTO Y TAMAÑO DEL ACERVO, 1997**

	<i>Total</i>	<i>Escolares</i>	<i>Educación superior</i>	<i>Públicas</i>	<i>Especializadas</i>
Total de bibliotecas	194	55	13	122	4
<i>Sostenimiento</i>					
Federal	37	31	2	2	2
Estatal	124	1	2	120	1
Autónomo	16	9	7		
Particular	17	14	2		1
<i>Tamaño de acervo</i>					
Más de 2 000	18	15	1	1	1
2 001 a 10 000	158	35	6	116	1
10 001 a 20 000	11	5	2	4	1
20 001 a 40 000	4		3	1	
40 001 a 80 000	3		1		2
Más de 100 000					

FUENTE: Coordinación de Bibliotecas Públicas de Morelos (2006).

En el marco de los programas de las bibliotecas públicas se realizan diversas actividades; en los años 2008 y 2009 se llevaron a cabo las siguientes:

- Actividades desarrolladas durante las vacaciones de verano: en la biblioteca pública de Tepoztlán se realizan actividades de lectura con niños que deseen participar, dichas actividades son realizadas por los encargados de la biblioteca.<sup>4</sup>
- La Vagabunda: es una biblioteca móvil que viaja por las comunidades más alejadas del estado de Morelos para fomentar la escritura y la lectura, así como otras actividades culturales. Esta biblioteca móvil, por su diseño, también puede convertirse en sala de lectura; en ella los niños y padres de familia pueden leer cualquier libro. Es apoyada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, el Instituto de Cultura de Morelos y los vecinos de lugar en que se establece.
- Salas de lectura: por lo general se organizan e instalan en las bibliotecas públicas.
- La Tercera Feria Nacional del Libro Infantil y Juvenil de Morelos: este evento se celebró en el mes de abril de 2009; en él se desarrollaron diversas actividades, tales como espectáculos de música y de cuentacuentos, talleres simultáneos, conferencias, pláticas para padres sobre cómo fomentar la lectura en los hijos, actividades artísticas, obras de teatro, exposición y venta de libros, círculos de lectura, así como actividades organizadas por La Vagabunda.

No podemos seguir hablando del contexto específico sin antes mencionar a San Andrés de la Cal, que es una comunidad con muchos ritos, costumbres y tradiciones, y con una gran riqueza natural. La actividad económica de la población es muy

<sup>4</sup> Extraído de las notas de campo en una conversación con la encargada de la biblioteca Aniceto Villamar (“Amoxtlaholplaloyan” que significa almacén de libros) de Tepoztlán.

variada, la gente no sólo se dedica a la siembra del maíz, sino también a la cría de animales de traspatio, a la ganadería, la apicultura, la construcción y a los negocios. Un sector de sus habitantes emigra temporalmente hacia Estados Unidos y Canadá.

#### LA ESCUELA PRIMARIA DE SAN ANDRÉS DE LA CAL

La Escuela Primaria “Benito Juárez” de San Andrés de la Cal es una institución pública que en el año 2008 funcionaba con una matrícula de 101 alumnos, seis docentes y un director. Esta escuela labora únicamente en el turno matutino, es considerada como escuela rural de organización completa porque tiene seis grupos y seis grados, cumple con el número de profesores y los servicios de un director.

La comunidad no cuenta con una biblioteca pública; sin embargo, dentro de la escuela primaria se encuentra una biblioteca escolar y un Rincón de Lectura en cada aula; la biblioteca escolar actualmente hay dentro de la oficina de la dirección de la escuela y cuenta con un total de 197 volúmenes, los cuales se clasifican en textos informativos y literarios.

#### EL RINCÓN DE LECTURA EN SAN ANDRÉS DE LA CAL

La escuela en cuestión cuenta, como la mayoría de las escuelas de comunidades rurales, con un Rincón de Lectura. Los maestros designan un espacio en el aula para colocar los libros, allí los alumnos esporádicamente seleccionan los libros, ya sea del Rincón de Lectura o de la biblioteca de aula, para leerlos o simplemente hojearlos. Esta actitud la tienen la mayoría de los alumnos, al menos así lo expresan los profesores; en ocasiones éstos dejan que los alumnos se lleven los libros a su casa.

Cada maestro lleva un control de dichos préstamos, algunos mediante un vale, otros normalmente en un cuadercillo que les permite tener presente quién se lleva el libro, cuál se lleva y en qué fecha lo devuelve; este sistema permite asegurar que los

textos sean recuperados y que el maestro sepa cuál alumno lee más: “[...] Con un vale, les prestamos y ahí en el vale dice cuántos días lo van a tener en su casa, si una semana, cuatro días y si los regresan” (Guadarrama, 2007). “[...] yo llevo mi registro en mi cuaderno —qué niño ha leído más libros— y por ejemplo se llevan el libro que ellos quieren, lo escogen, se lo llevan a su casa y cuando ya me traen me dicen ¡maestra yo ya quiero cambiar de libro!” (Moreno, 2007).

[...] sí se los presto, para eso sí tenemos un control donde voy anotando qué niño se llevó un libro, qué libro se llevó, cuándo me lo entrega, y a fin de año vemos qué niño se llevó más libros, porque aparte de que se lo lleva, él me tiene que entregar un producto, no nada más ya se llevó el libro, sino que aja, ya lo leíste, ¿de qué se trató?, tráeme un dibujo o escríbeme aquí o hazme un mapa mental, ¿de qué se trató tu libro? y así, poquito a lo mejor pero me traen un producto de la lectura (Hernández, 2007).

Sin embargo, se observó que a mediados del mes de junio, cuando se acerca el fin del curso escolar, los Libros del Rincón son guardados en bolsas de plástico y ya no pueden ser usados por los alumnos.

La lectura de los Libros del Rincón implica la elaboración de una actividad que demuestra al docente el ejercicio de la lectura. Para ello, el maestro hace distintas actividades, como preguntar sobre el contenido, los personajes, la problemática que se desarrolla en el libro; los alumnos dibujan sobre lo que entendieron de la lectura y también escriben sinopsis del contenido del libro y elaboran mapas mentales.<sup>5</sup> Hay profesores que implementan la lectura en parejas, en equipo, y en ocasiones se apoyan en el programa Enciclomedia<sup>6</sup> para escoger las lecturas que

<sup>5</sup> Esto es parte de lo manifestado por los docentes durante las entrevistas realizadas en mayo-junio de 2007.

<sup>6</sup> Enciclomedia es un programa federal lanzado por la SEP en colaboración con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) en 2002, que incluyó la digitalización de los libros de texto de quinto y sexto grados de educación primaria. Este programa ha sido distribuido en las escuelas primarias (2003-2005) junto con la tecnología para su utilización (pizarrones electrónicos, computadoras, impresoras y discos compactos).

se leerán en grupo. Sin embargo, hay limitantes para los alumnos en cuanto al acceso a los libros de la biblioteca escolar, ya que ésta se ubica dentro de la dirección y los alumnos no pueden para entrar libremente para seleccionar un libro, debido a que los maestros normalmente tienen reunión de trabajo; además, no hay préstamo a domicilio y sólo los niños que lleguen antes de las ocho de la mañana tienen acceso a estos textos, después de esa hora se inician las actividades en la escuela. Los libros de la biblioteca escolar están clasificados en textos informativos, que se conformaban por 92 ejemplares, y en literarios, con 105 ejemplares.

El programa Rincones de Lectura sostiene que es necesario llevar al salón de clases libros reales que reemplacen a los textos mecánicos. Los libros deben estar en todas partes del aula para que los alumnos se interesen en ellos y puedan leer durante diferentes momentos del día.

#### ACTIVIDADES DE LECTURA DIRIGIDA POR LOS PROFESORES DE SAN ANDRÉS DE LA CAL

Se dedica por lo menos una hora para leer con los niños, por lo regular por las mañanas y no sólo las lecturas que contienen en los libros de texto de español, sino que también se da la oportunidad para que los niños que tienen materiales o folletos en su casa, los lleven al salón de clase y los compartan con sus compañeros; asimismo, el maestro proporciona a los niños los Libros del Rincón para que los lean en el salón o para que se los lleven a su casa, para ello cada maestro lleva un registro. Los libros que están en la dirección y los de la biblioteca escolar casi no se prestan a domicilio, porque hay niños que no saben cuidarlos y existe el temor de que se rompan y de que ya no puedan ser recuperados.

Los docentes desarrollan actividades para el análisis de la lectura realizada por los alumnos, tales como los móviles y la resortera para formar palabras; una maestra regala chaquira a los niños que lean más libros al mes para que elaboren pulseras o

lo que ellos quieran. Otra docente lee únicamente una parte del cuento para que los niños queden intrigados en lo que continúa, muestra los dibujos y así los alumnos se interesan en terminar de leer el cuento, después les pide algún producto, que puede ser un dibujo, una redacción o un mapa mental sobre el tema del libro. Otro maestro hace uso del programa Enciclomedia, elige lecturas de audio y cuando los alumnos terminan de escucharla el maestro plantea preguntas como: ¿de qué trató la lectura?, ¿qué personajes intervinieron?, ¿cuál fue la problemática? Un maestro explicó que emplea “la lectura en binarias”, una lectura compartida o comentada en la que los alumnos se leen unos a otros, después se abre una sesión para compartir el contenido. Las estrategias y actividades de lectura que se instrumentan dependen del grado escolar que se esté impartiendo; por ejemplo, en primer año la lectura se combina con juegos y actividades lúdicas; en el tercero ya hay elaboración de escritos y de mapas mentales.

Una acción de apoyo al fomento de la lectura, además de las actividades que cada uno de los maestros implementa en la escuela, fue la actividad realizada en el mes de marzo de 2009: cada profesor adornó una canasta que circuló con 11 libros por todos los grupos. El objetivo era que todos los alumnos tuvieran acceso a los diferentes materiales de lectura existentes en la escuela y que cada uno de los alumnos pudiera leer un libro.

#### LOS DOCENTES TAMBIÉN VALORAN LA LECTURA

Un comentario que refleja la situación que se vive en uno de los grupos es planteado por una maestra:

[...] Todos están muy bajos en lectura, de eso es que hablaba yo con las mamás de que tienen un buen razonamiento pero oral y yo los pongo a leer y les cuesta mucho trabajo razonar por eso es que empiezo a trabajar en este grado con mapas mentales, pero tengo como cuatro o cinco niños que leen bien, de veinte son como cinco niños que leen bien, una lectura muy fluida, sí les gusta pero no tienen lectura fluida (Hernández, 2007).

Las actividades de fomento a la lectura descritas hasta aquí refieren a aquellas que se organizaron dentro de la dinámica escolar que impulsan los maestros de esta escuela. Enseguida señalaremos las actividades desarrolladas en el marco de la investigación que este trabajo reseña.

UN PRIMER AÑO DE TRABAJO DE CAMPO  
EN LA ESCUELA PRIMARIA "BENITO JUÁREZ"

*Un taller de dibujo y un taller de lectura.  
Las primeras estrategias de indagación*

Siendo becaria del proyecto "Comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva alrededor del maíz", establecí los primeros acercamientos con la escuela, con los profesores y con los habitantes de la comunidad, colaborando con un equipo de trabajo formado por una antropóloga, una doctora en investigación educativa (responsable del proyecto de Comunidades de conocimiento) y yo, que estaba por titularme de la licenciatura en Educación. Para solicitar el permiso en la escuela, escenario de nuestro estudio, se presentó al director un oficio otorgado por la UNAM en el que se manifestaban los objetivos del proyecto y las actividades que se pretendían realizar durante la estancia en la escuela. Para lograr el acercamiento con los pobladores se visitaron los lugares en los que la gente se reúne con mayor frecuencia, como las iglesias y la ayudantía municipal (Taylor y Bogdan, 1990).

Las primeras sesiones de trabajo estuvieron orientadas a realizar entrevistas para recuperar relatos de vida productiva de los pobladores, maestros y niños de la escuela. En las primeras sesiones de las entrevistas con los niños se detectó que no resultaba muy sencillo para ellos relatar, de manera oral, lo que sabían sobre la siembra del maíz, así que para lograr que proporcionaran relatos de su vida productiva, se recurrió a un taller de dibujo de cuatro sesiones en las que se proporcionaron colores, acuarelas, hojas y crayolas. Mediante esta estrategia se recupe-

raron 64 dibujos, de los cuales algunos se seleccionaron para estructurar el contenido de un cuaderno de trabajo, el cual representó la devolución de parte de los resultados de la investigación a quienes participaron en ella; fue un producto editorial que se tituló *En San Andrés Tenextila sembramos maíz*.

De esta forma, el taller de dibujo enriqueció con representaciones gráficas el cuaderno de trabajo que en un inicio se pretendía realizar sólo con los relatos orales de vida productiva de los niños y habitantes de la localidad. El cuaderno fue entregado en una ceremonia escolar en junio de 2008; de esta manera quedaba materializado el producto con el cual se trabajaría el tema de la lectura.

Con las experiencias y las relaciones ya establecidas con los niños de la escuela, por medio del taller de dibujo, se diseñó un "taller de lectura" que constó de 24 sesiones. Fue un espacio brindado por los maestros de los grupos de quinto y sexto grados: durante las horas de clase se reservaron 30 minutos, y en ocasiones hasta una hora, para leer las páginas de un libro con los alumnos y desarrollar actividades tales como lluvia de ideas, reflexiones sobre la lectura, o dibujos.

El taller dio inicio en el mes de diciembre de 2007 y culminó en mayo de 2008; se concentró, en un primer momento, en ofrecer a los alumnos libros de cuentos, historietas y leyendas. Los alumnos tuvieron la libertad de escoger a su gusto el libro que leerían en casa; para la selección de los mismos, los alumnos debían considerar varias características, tales como el número de páginas, el tema, el tamaño de la letra y las ilustraciones.<sup>7</sup>

La reacción de los alumnos fue muy variada, algunos sonreían, otros de inmediato iniciaron la exploración del contenido, y hubo quienes esperaban la siguiente indicación; tal vez se llegó a mirar la lectura del libro como una tarea más o como una obligación; sin embargo, las respuestas fueron diversas.

La dinámica era la siguiente: primero, los alumnos debían leer el libro en casa, una, dos o tres páginas al día, hasta terminar el texto completo. Se acudía a la escuela una vez a la semana

<sup>7</sup> Extraído de las notas de campo, diciembre de 2007.

para escuchar la voz de los alumnos, es decir, de manera voluntaria cada uno de ellos iniciaba con una plática, que trataba de ser divertida, sobre el contenido de su texto; algunos preferían ser sólo espectadores, lo cual se aceptó, pues no se trataba de imponer sino de dar libertad de expresión oral dentro del aula, pero no una libertad sin responsabilidad: se buscó que el alumno encontrara su espacio de expresión sin obligarlo a realizar tareas que no le interesaba hacer (Freinet, 2000). Segundo, el maestro, que contaba también con un libro, fue invitado a leer algunas páginas con sus alumnos, mínimo una vez a la semana. Tercero, después de escuchar a los alumnos, se continuaba con la lectura del libro que el maestro tenía en sus manos y que leía con sus alumnos, ellos participaban, de manera voluntaria, en la lectura de uno o dos párrafos del libro para después comentar los aspectos más importante que ellos mismos encontraban en los párrafos leídos. Cuarto, todos los alumnos tenían la oportunidad de intercambiar los libros, siempre y cuando hubieran terminado de leer el primer texto, de esta forma ellos podían tener acceso a diferentes lecturas y explorar otros contenidos.

En una ocasión se encontró al grupo de sexto año cansado, los alumnos no querían leer, dijeron que querían salir a jugar, después propusieron leer fuera del salón y que después los dejaran jugar un rato; se aceptó la propuesta y se leyó el cuento “La diciembre y el libro que vola”,<sup>8</sup> el cual describe de manera sencilla y con un género narrativo interesante parte de la realidad social que vive la humanidad en nuestros tiempos. Cuando se leyó, este cuento causó muchas sonrisas en los niños, parecía que el cansancio había desaparecido, se lo había llevado “La diciembre y el libro que vola”. El cuento no tenía dibujos, ni colores, así que invitando a dibujar a los alumnos se dio más vida a

<sup>8</sup> Este cuento y “Luna y sombra” fueron recomendados por el doctor Miguel Escobar, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien trabaja “La lectura de la realidad en el aula”. Los cuentos presentados fueron escritos por el subcomandante Marcos y pueden consultarse en la página web <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx>>, consultado en mayo de 2008.

aquello que parecía sólo letras escritas sin gracia. Se leyó una y otra vez el mismo texto y cada vez que se leía causaba más emociones entre los alumnos. También se leyó el cuento “Luna y sombra”, el cual resultó un poco complejo por los términos empleados en la narrativa; después de leer varias veces el mismo texto, analizando párrafo por párrafo, se logró comprenderlo un poco más.

En ese momento se mantenía una relación próxima con los niños que permitía un acercamiento constante, el intercambio y la comunicación; una relación amigable continua no sólo con los niños, sino también con los profesores, de quienes se recibió mucho apoyo.

#### LA ENTREVISTA, OTRA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Con la finalidad de saber qué se estaba realizando en la escuela primaria de San Andrés de la Cal para fomentar la lectura entre los alumnos, se procuró un acercamiento con la escuela, principalmente con el director de la institución, el maestro Norberto Mora Conde, a quien se solicitó permiso para trabajar con los profesores el proyecto de lectura en comunidades rurales. Después de haber recibido el permiso para trabajar en la escuela, el paso siguiente consistió en platicar con cada uno de los maestros sobre el trabajo que se pretendía realizar y así obtener su disposición para llevarlo a cabo. Una manera apropiada para conocer el trabajo de fomento a la lectura en esta escuela fue la entrevista; para ello se diseñaron preguntas que permitieron guiar el proceso.

A finales del mes de noviembre de 2007 se aplicaron seis entrevistas a cada uno de los profesores de la escuela primaria, algunas de las preguntas fueron: ¿usted conoce el Programa Nacional de Lectura?, ¿usted lee?, ¿qué lee?, ¿qué libros tiene en el Rincón de Lectura?, ¿usted qué piensa, a los niños les gusta el Rincón de Lectura?, ¿qué libros les gusta leer más a los niños?, ¿usted le presta los libros a los niños para que se lo lleven a su casa?, ¿cuál es el proceso para prestar los Libros del Rincón?, ¿qué tan fre-

cuenta se prestan los libros?, ¿se leen en el grupo otros textos aparte de los libros de texto gratuito?,<sup>9</sup> ¿usted toma en cuenta la lectura o se apoya en el Rincón de Lectura para realizar su programa de estudio?, ¿con qué frecuencia los niños se acercan al Rincón de Lectura?, ¿qué actividades realiza para fomentar la lectura en sus alumnos?, ¿qué tiempo le dedica a la lectura con sus alumnos?<sup>10</sup>

De estas entrevistas se obtuvieron resultados que conducen a muchas reflexiones sobre lo que implica el trabajo en el aula para fomentar la lectura en los niños: los docentes conocen poco el Programa Nacional de Lectura, aunque en la escuela no se lleva del todo a cabo. La maestra Regina Piedra dice estar trabajando actualmente con Pronalees;<sup>11</sup> sin embargo, “[...] el Programa Nacional de Lectura se maneja nada más hasta cuarto, el Programa Nacional de Lectura no llega hasta sexto y desgraciadamente sólo van a cursos los maestros que tienen primero y segundo y todos los demás maestros no tenemos esos, tenemos libros de apoyo en español” (Hernández, 2007).

Es sumamente importante que los maestros sean lectores, porque si ellos no leen, ¿entonces cómo pretenden enseñarle a sus alumnos a leer o a que tengan gusto por la lectura? Por otro lado, todos los grupos cuentan con un espacio de lectura o Rincón de Lectura, que desde mi punto de vista sólo es un pequeño espacio para los libros, porque los alumnos leen en sus pupitres y hay quienes prefieren leer en el piso; no existe un lugar específico para leer aunque esto tampoco implica una dificultad, porque para los niños la libertad para leer es fundamental.

<sup>9</sup> Esta pregunta pareciera no tener sentido, pues los maestros pudieron haber respondido que los Libros del Rincón también se leen, además de los libros de texto; sin embargo, no fue así. Los maestros dijeron que también se leen folletos y cuentos que los niños llevan de sus casas o libros que los mismos maestros llevan a la escuela.

<sup>10</sup> Cabe aclarar que surgieron otras preguntas que permitieron profundizar sobre el tema, las cuales se manifiestan en las transcripciones de éstas.

<sup>11</sup> Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica. Nace en enero de 1995 como respuesta a la necesidad de apoyar a niños con problemas de lenguaje en los diferentes niveles de conceptualización: presilábico, silábico, silábico alfabético y alfabético.

Considero que la falta de espacio no es una limitante para que el niño lea un libro: hay que dejar que el niño sea libre, que lea el libro que quiera y que lea donde quiera, porque no todo funciona bajo el autoritarismo y la rigidez.<sup>12</sup>

La mayoría de los alumnos gustan por la lectura de cuentos, libros de terror y de animales, aunque hay también alumnos a los que no les gusta leer o no les llama la atención hacerlo —¿será porque en ocasiones la lectura no se realiza por gusto sino por obligación?—, tal vez hace falta que por sí mismos descubran el tema que sea de su interés, o bien puede suceder que no haya un libro en la biblioteca de aula que les interese.



Portada del libro *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz*.

Por otra parte y como ya se mencionó, *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz* es uno de los productos del proyecto “Comunidades de conocimiento...”. Este material de lectura, denominado después “cuaderno de trabajo”, contiene los relatos de aprendizaje y vida productiva de los niños y de los pobladores de San Andrés de la Cal; el cuaderno se elaboró al mismo tiempo que se realizaban las entrevistas a los niños de la escuela primaria y con sus dibujos, que resultaron ser una estrategia para la ob-

<sup>12</sup> Esta afirmación es una opinión personal y está sustentada en las observaciones informales realizadas durante las visitas a la escuela.

tención de los relatos de vida productiva. Con la participación de casi la mayoría de los alumnos de la escuela fue posible la publicación de este material en junio de 2008.<sup>13</sup> En la ceremonia en la que se entregó este cuaderno se contó con la participación de algunas madres de familia, de abuelos de los niños, del equipo de investigación y de quienes participaron en la redacción de dos temas en el cuaderno de trabajo. Estuvieron presentes también los profesores y los alumnos, quienes leyeron algunos párrafos del libro.

Otra presentación del libro fue en la estación de radio de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), el 1 de julio de 2008; a esta actividad asistieron un alumno de quinto año y otro de sexto, los maestros de cuarto y quinto grados, y desde luego, el equipo de trabajo del proyecto y quienes colaboraron con dos temas en el cuaderno de trabajo.

Este cuaderno contiene diversos temas, tales como "Pláticame, ¿qué haces cuando vas al campo, a la parcela y a la milpa?, ¿cuál maíz te gusta más?, ¿con quién vas a la milpa?"; "Y cuando ya está la cosecha...", así como dos aportaciones importantes de los investigadores Blanca Solares y José A. Gómez: "¿Por qué los antiguos cultivaron maíz?" y "¿Por qué siembras maíz abuelito?". Para el enriquecimiento de este cuaderno, al final de cada tema se anexan actividades que los niños pueden realizar y que serán parte del trabajo de seguimiento.

#### LOS ESTUDIANTES TAMBIÉN TIENEN ALGO QUE DECIR

Escuchar la voz de los alumnos es fundamental para conocer sus inquietudes, necesidades y satisfacciones, así como para lograr recuperar sus conocimientos y saberes sobre la vida productiva y escolar. Para conocer lo que se había logrado con el taller de lectura se recurrió a una entrevista semiestructurada, misma que fue aplicada en junio de 2008 a los alumnos de quinto y sexto grados que participaron en el taller; en esta entrevista, las preguntas recogieron la opinión de los alumnos sobre el taller

<sup>13</sup> Publicado por el CRIM de la UNAM, en Cuernavaca, Morelos.

de lectura, la asistencia a bibliotecas y librerías, la lectura en casa, los libros que se tienen en casa, entre otros puntos importantes.

Debido al poco tiempo con que se contaba para realizar la entrevista a cada uno de los alumnos, se optó por realizar la entrevista en grupos de tres participantes. Durante las entrevistas los alumnos expresaron que a todos les gustó el taller, les pareció muy divertido, nunca habían realizado una actividad igual y el que un adulto leyera para todos los ayudó a comprender mejor el contenido de la lectura, además expresaron que el intercambio de libros les permitió leer otro tipo de textos (Duarte, Mirafuentes, Provisor, 2008). El promedio de lectura fue de dos libros, aunque hubo niños que lograron leer hasta cinco libros distintos. La mayoría recordaba muy bien el tema del texto que leyeron y no se limitaron a contar parte del contenido, no sólo de los libros repartidos para el taller, sino también sobre los Libros del Rincón y de la biblioteca escolar que han leído y hojeado; también había algunos niños que no recordaban de qué se trataba el libro que escogieron para leer.

La entrevista se desarrolló en la dirección, junto a los libros de la biblioteca escolar; en plena entrevista los alumnos se levantaban para tomar un libro y hojearlo. Quienes no se atrevían a hacerlo los miraban fijamente, lo cual podría ser el reflejo del deseo que tienen los niños de acceder a estos materiales.

Otra de las cuestiones que sugieron de las entrevistas es que son muy pocos los alumnos que han asistido al menos una vez a una biblioteca, fueron aproximadamente ocho alumnos los que han visitado una biblioteca y sólo dos han ido a una librería y no precisamente a comprar un libro para ellos, sino para sus hermanos que estudian la preparatoria o la universidad. Quienes tienen hermanos mayores que estudian raras veces son ayudados en sus tareas: casi nunca los ayudan a leer por distintas razones que van desde el hecho de que sus hermanos llegan tarde de la escuela, estudian en el turno vespertino y ya no los ven, o siempre tiene mucha tarea.

La mayoría de los alumnos tienen libros en su casa además de los de texto que les proporcionan en la escuela, éstos son de

cuentos, leyendas, o bien enciclopedias. Algunos se los han comprado sus papás y otros fueron regalados por la escuela: “[...] habían libros que ya no se usaban en la escuela y nos los regalaron, yo agarré como seis libros”. “[...] también en USAER nos ponen a leer las maestras, una vez regalaron libros pusieron afuera muchos libros y también agarramos” (Sánchez, 2008).

Por otra parte, hay alumnos a quienes nunca les han comprado algún libro. La mayoría sí lee en casa, dedican 30 minutos o hasta una hora a leer en la sala o en el cuarto, por lo regular en las tardes o en la noche y no muy seguido, sino de vez en cuando, según dicen ellos. Leen textos del libro de español o los que tienen en casa. Hubo alumnos que dijeron: “[...] yo prefiero leer revistas de fútbol”, “[...] yo cuentos, historietas”, “[...] yo mejor libros” (Bermúdez, González, Sánchez, 2008), pero, ¿libros sobre qué? A esta pregunta hubo respuestas muy variadas y que al mismo tiempo coincidían; por ejemplo, cuando se preguntó sobre qué temas les gusta leer más, unos dijeron que sobre el universo, sobre bebés, sobre el cuerpo humano, sobre animales, temas coincidieron con los títulos de los Libros del Rincón que habían leído, tales como *Bebé a bordo*, que casi todas las niñas han leído; incluso no faltó quien dijera: “[...] me gusta leer sobre bebés y del cuerpo humano porque quiero ser ginecóloga” (Martínez, B. 2008).

Todos los alumnos coincidieron en que alguna vez realizan actividades de lectura con su maestro; sin embargo, casi siempre lo hacen de manera individual. Los alumnos se han llevado algunos libros a su casa.

El nivel de escolaridad de los padres varía entre primaria, secundaria y preparatoria. Una alumna de quinto grado mencionó que a su mamá le interesó el libro que estaba leyendo, que hasta le dijo que la niña del cuento se parecía a ella por lo que contaba y de cómo vivía. Algunos niños reportaron que sus padres les habían preguntado dónde habían conseguido el libro que tenían. En sus tiempos libres, los niños ven la televisión de 30 minutos a tres horas diarias después de la escuela, otros prefieren ayudar a su papá a trabajar en el campo, “yo no veo la televisión porque la descompuse” (González, 2008).

No a todos los niños les gusta leer, pero casi siempre todos se atreven a hojear un libro aunque no lo lean. Es posible considerar que este libre acercamiento del niño hacia un libro puede ser un primer logro hacia el hábito de la lectura.

#### UNA ACTIVIDAD DE SENSIBILIZACIÓN A LA LECTURA

Después de la realización del taller de lectura en la escuela primaria de San Andrés de la Cal, se tuvo la oportunidad de contar con el apoyo de la maestra Erica Cameran,<sup>14</sup> quien trabaja un proyecto de tesis sobre animación sociocultural utilizando como referencia la pedagogía de Paulo Freire. Mediante un intercambio de ideas se pudo tener otras miradas, se mejoró el diseño y la aplicación de una propuesta de actividad escolar para el uso del cuaderno de trabajo, actividades que se realizaron al año siguiente.

La maestra Cameran fue invitada a la escuela primaria de San Andrés de la Cal para realizar una actividad de lectura con los grupos de quinto y sexto grados; se hubiera querido realizar esta actividad en todos los grupos, pero por falta de tiempo por parte de los maestros resultó imposible. Estas actividades se realizaron los días 8 y 9 de diciembre de 2008, en un horario de ocho a nueve de la mañana, en los espacios del aula escolar.

Esta actividad tuvo la intención de acercar a los niños a la lectura de una manera más creativa y participativa. Sobre cada una de las dos sesiones de lectura se realizó una aproximación a la descripción densa, la cual permite describir de manera muy detallada una acción, puesto que incluye a las personas y al contexto (Geertz, 1987). La descripción densa permitió considerar no sólo a la maestra que realizaba la "lectura animada" y ver cómo funciona esta nueva forma de leer frente a grupo, sino que también dio la oportunidad de observar la sensibilización, la disposición e interés que los alumnos mostraron por la

<sup>14</sup> Doctorante en Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna, y que en los meses de octubre y diciembre estuvo de intercambio en la Universidad Nacional Autónoma de México.

lectura, por las actividades de creación y participación; nos brindó la oportunidad de acercarnos a las reacciones de los alumnos ante la actividad, a los gestos y al diálogo que se generaba entre ellos (acuerdo de quién escribe, qué se escribe, quién lee), la participación de algunos, el silencio de los otros, la atención de todos al contenido, el ambiente y la dinámica escolar, que cambia cuando los alumnos muestran interés en lo que hacen, la presencia del maestro y su inclusión en la dinámica realizada. Considerar todos estos detalles es lo que hace rica una descripción densa y, desde luego, resulta provechosa para la investigación. Esta actividad tuvo también una intencionalidad, el contenido de los cuentos leídos (la locura y el miedo) permitió que los alumnos expresaran sus miedos a su mundo, que reflexionaran sobre el sentido de la locura en la vida. Fue un acercamiento a ellos mismos con toda la libertad y la imaginación que pueden tener para expresarse de manera oral y/o escrita. La lectura animada puede resultar más atractiva si se mezcla con actividades libres de escritura, imaginación, creación; son acciones que sensibilizan y generan cambios de actitud.

Como producto de esta actividad, el grupo de quinto grado realizó una historieta que contenía imágenes distribuidas a cada uno de los cuatro equipos formados. El libro que se leyó se titulaba *Greta la loca* y el tema tratado fue la locura. El grupo de sexto grado no reportó ningún material escrito porque la dinámica fue distinta, allí se leyó el libro *Lobos en las paredes* y el tema tratado fue el miedo; la actividad fue de diálogo e imaginación, de expresión de los miedos.

Se buscó que los profesores estuvieran presentes en estas dinámicas, con la intención de que pudieran observar una manera distinta de trabajar la lectura con los alumnos y porque son una pieza fundamental en la actividad escolar.

#### SEGUNDO AÑO DE TRABAJO DE CAMPO, LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA

Para dar seguimiento al cuaderno de trabajo, se realizó una segunda entrevista con los seis profesores de la escuela de San

Andrés en el mes de marzo de 2009, el objetivo fue conocer la opinión de los docentes sobre el cuaderno de trabajo antes mencionado y las posibles actividades escolares que podrían realizarse vinculando el contenido del cuaderno de trabajo con las asignaturas y los temas propios del libro de texto.<sup>15</sup>

Lo más sobresaliente de las entrevistas fue que todos los profesores expresaron que el cuaderno de trabajo tiene utilidad en todas las materias y en todos los grados escolares, dieron ejemplos interesantes sobre las actividades que podían hacerse usando el cuaderno de trabajo en las asignaturas de matemáticas, español, historia, ciencias naturales, geografía, entre otras.

Eh, otra podría ser en la asignatura de historia y geografía, en tercer año los niños revisan "Morelos" porque aprenden a conocer a su estado, en eso podría usarse, también se puede usar en ciencias naturales y también en español porque estamos hablando acerca de "sustantivos colectivos", se puede usar en todas las materias o inclusive hasta en matemáticas lo podemos usar. En matemáticas por ejemplo un problema, si el señor sembró tantos surcos ¿cuántas plantas saldrán? si en cada surco sale una planta, hacer problemas de acuerdo al maíz (Hernández, 2009).

[...] se relaciona prácticamente con todas las asignaturas en historia prácticamente, pues viene lo que es cómo ha sido la evolución de esta siembra del maíz y cómo ha ido evolucionando su tratamiento de siembra, cosecha y qué productos se adquieren al final, eso es en historia. En ciencias naturales pues estamos viendo lo que son nuestros recursos naturales que son de gran importancia para la vida misma; en geografía ubicar el espacio geográfico donde se ubica, así como también matemáticas ahí manejan por ejemplo a veces los niños hectáreas o cuantos metros cuadrados y ya se van haciendo un parámetro de espacio (Cortés, 2009).

Éstos son sólo algunos ejemplos, y las propuestas fueron realmente enriquecedoras y muy diversas. La intención de esta activi-

<sup>15</sup> En el marco de la investigación sobre "Comunidades de conocimiento. Relatos de vida productiva alrededor del maíz", esta actividad implicaría llevar a la escena escolar conocimientos y saberes que poseen los niños y pobladores de la comunidad y acercar la escuela a la comunidad, abrir un espacio para la participación activa de los niños a partir de su propia experiencia productiva y revalorar sus conocimientos y saberes.

dad pretendió incorporar el juicio del docente, considerándolo como un experto, como alguien que, a partir de su experiencia, puede enriquecer una actividad escolar y más aún, una propuesta.

#### ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE ACTIVIDAD ESCOLAR

De acuerdo con las opiniones de los profesores, se diseñaron actividades escolares en colaboración con los profesores de tercero y sexto años, quienes estuvieron dispuestos a participar en esta actividad. De tal suerte, se programaron dos reuniones para diseñar, en conjunto, las actividades, puesto que los maestros conocen bien a su grupo. Fue importante, también, que ellos mismos consideraran la asignatura y el tema que trabajarían. La primera reunión acordada no se realizó debido a problemas personales de uno de los profesores, así que se fijó otra fecha; cuando logramos reunirnos, se explicó el objetivo de la propuesta y se diseñaron las actividades; se tomaron en cuenta los días, el tiempo de duración de la actividad, los temas que se debían abordar y los productos finales (véase el cuadro 5). Los alumnos de sexto año, por ejemplo, elaboraron un periódico mural con historias sobre el maíz que ellos mismos escribieron con base en la descripción de las imágenes. Los alumnos de tercer año investigaron con sus padres y abuelos el significado de las palabras en náhuatl (actividad del tema IV del cuaderno de trabajo) (véase el cuadro 5 en la página siguiente).

#### EL CONOCIMIENTO COTIDIANO RETROALIMENTA AL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Algunos de los resultados de la propuesta de actividad escolar desarrollados en el aula, específicamente con los grupos de tercero y sexto grados, reflejan que la mayoría de los alumnos conocen sobre la siembra y el cultivo del maíz porque ayudan a sus papás, tíos o abuelos en la milpa. Conocen, además, los da-

CUADRO 5  
PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES ESCOLARES (2009)

Tercer año	<p><i>Actividad 1</i></p> <p>Asignatura: español Tema: diálogo Tema del cuaderno de trabajo: V. "Y cuando ya está la cosecha..."</p>	<p>Duración: 90 minutos Inicio: 8:00 A.M. Término: 9:30 A.M.</p>	<p>P R O D U C T O S</p> <p>Los niños aprendieron el significado de palabras en náhuatl: <i>cacomixtle, chimila, cuatequiltl</i> y otras. Aprendieron a escuchar y a ser escuchado (principios de un diálogo). Las fracciones también tienen utilidad en la casa y en la vida diaria. Aprendieron a fraccionar con tortillas.</p>
	<p><i>Actividad 2</i></p> <p>Asignatura: matemáticas Tema: fracciones Tema del cuaderno de trabajo: III. "¿Cuál maíz te gusta más?"</p>	<p>Duración: 90 minutos Inicio: 9:00 A.M. Término: 10:30 A.M.</p>	
Sexto año	<p><i>Actividad 1</i></p> <p>Asignatura: español Tema: descripción de una imagen Tema del cuaderno de trabajo: VII. "¿Por qué siembras maíz abuelito?" Imágenes 7 y 8.</p>	<p>Duración: 90 minutos Inicio: 11:00 A.M. Término: 12:30 A.M.</p>	<p>Los alumnos reflexionaron sobre el origen de la contaminación de la tierra y elaboraron un cuadro con los pro y los contra del uso de pesticidas en el campo.</p>
	<p><i>Actividad 2</i></p> <p>Asignatura: ciencias naturales Tema: contaminación de la tierra Relatos retomados de distintos temas.</p>	<p>Duración: 90 minutos Inicio: 9:00 A.M. Término: 10:30 A.M.</p>	

FUENTE: elaboración propia realizadas para las actividades del estudio de campo.

ños que puede provocar el uso de insecticidas y pesticidas, no sólo a la tierra sino también a la salud y a las hierbas que son el alimento de los animales del campo. Los alumnos de sexto año están muy involucrados en el rescate del medio ambiente; antes de empezar con las actividades propuestas, los alumnos realizaron pancartas con imágenes y se dieron a la tarea de pasar a todos los grupos para explicar las causas de la contaminación y las acciones que pueden solucionar dicho problema; el compromiso con su comunidad se manifestó ante la iniciativa de concientizar a sus compañeros sobre este problema. Estas acciones hacen ver que los conocimientos adquiridos y construidos en la cotidianidad se conjugan y entrelazan con los conocimientos escolares; es grato ver que no sólo se quedan en las paredes del aula sino que trascienden.

Los espacios de libertad para escribir, dibujar, leer y hablar hacen del aprendizaje algo más rico y dinámico,<sup>16</sup> sobre todo si se trata de un tema que los alumnos pueden relacionar con sus conocimientos previos y/o encontrar una relación con lo que se recibe en la escuela. No es lo mismo explicar cómo se resuelven las fracciones matemáticas que enseñar a hacer fracciones de manera más real y lúdica; tampoco es lo mismo únicamente describir una imagen que realizar alguna actividad que conduzca al uso de las descripciones; es difícil obligar a beber a un caballo que no tiene sed.

La participación entusiasta de los alumnos en ambos grupos permitió que el cuaderno de trabajo no se quedara en sus casas; a pesar de que ya los alumnos lo habían leído y habían resuelto algunas de las actividades, esto no impidió que renaciera o reapareciera nuevamente la motivación por buscar sus dibujos, sus relatos y leer algunos párrafos. Con estas actividades, los maestros mismos pudieron encontrar el valor de este cuaderno de trabajo y la importancia que tiene para sus alumnos.

[...] Bueno, entonces este libro es muy especial no por lo que costó, ¿Eduardo por qué será muy especial?" (Hernández, 2009).

<sup>16</sup> Véase el texto de Norma Gutiérrez (primer capítulo) en este libro.

[...] porque es de San Andrés, porque ahí se siembra maíz (Duar-te Javier, 2009).

[...] De San Andrés y ojalá y lo guarden por siempre porque cuando ustedes sean grandes le van a enseñar a sus hijitos y a sus nietos y van a decir: mira, cuando nosotros éramos chiquitos se sembraba maíz en San Andrés y nosotros hicimos este libro, y lo vamos a guardar con mucho cariño en nuestra casa (Hernández, 2009).

### LO QUE HAY DETRÁS DEL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo en San Andrés de la Cal ha tenido, hasta el momento, una duración de dos años y tres meses aproximadamente, durante este tiempo se han logrado realizar entrevistas, pláticas informales, observaciones de aula, actividades de sensibilización a la lectura y la participación en eventos que la escuela ha organizado; también se han asumido roles que los mismos maestros, alumnos y miembros de la comunidad han solicitado durante el trabajo de campo (apoyo para hacer un periódico mural, sesiones frente a grupo, colaboración en ensayos de programas culturales para clausuras de año escolar, entre otros).

Para realizar el trabajo de campo ha sido fundamental la lectura de metodología cualitativa y etnográfica, la cual ha permitido tener un panorama un poco más amplio, sobre todo de lo que implica esta labor, de cómo acercarse al escenario de la investigación, de la planeación de la entrevista semiestructurada, la observación participante, una aproximación a la descripción densa y los registros de trabajo de campo.

La primera etapa de la investigación consistió en la elaboración de un protocolo o anteproyecto generado a partir de las experiencias previas en el escenario seleccionado, el cual es la base que nos ha permitido avanzar, recurrir a los objetivos planteados y a las preguntas de investigación durante el proceso; ha sido fundamental para no perderse en el camino y hay que tener siempre presente lo que se desea conocer. Por eso es impor-

tante no olvidarse nunca de que existe un proyecto de investigación que nos ha orientado y que puede concebirse como el origen o el primer momento de nuestra investigación (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Las estrategias que se han instrumentado (taller de lectura, actividades de sensibilización a la lectura, la propuesta de actividad escolar) surgieron a lo largo del proceso dentro de un trabajo de construcción conjunta;<sup>17</sup> todo se ha hecho conforme se avanza en la investigación, pues las mismas circunstancias son las que van dando estructura a las acciones. No contamos con hipótesis a comprobar puesto que los objetivos son, entre otros, dar seguimiento al cuaderno de trabajo *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz* y estudiar las acciones de apoyo al fomento de la lectura; sin embargo, hay información que complementa la investigación y que no ha sido poca. En otras palabras, el diseño de la investigación se va construyendo y reformulando conforme se avanza en el proceso mismo de la investigación. Lo que sí es recomendable es tener un protocolo para definir las preguntas y las dimensiones de análisis (Taylor y Bogdan, 1990; Bertely, 2000).

Además de la investigación documental, como segundo paso en la investigación, se consideró pertinente recurrir a la entrevista semiestructurada, misma que fue aplicada a todos los profesores de la escuela primaria de San Andrés de la Cal y se realizó en dos momentos; primero, para conocer la situación de la actividad de lectura en la escuela primaria, y segundo, para recuperar la opinión de los profesores sobre el cuaderno de trabajo publicado y construir después una propuesta de actividad escolar planeada en colaboración con los profesores mismos. En un tercer momento se entrevistó a los alumnos que participaron en el taller de lectura para constatar lo que se pudo alcanzar en esta actividad y lo que realmente fue significativo para ellos, además se aprovechó la oportunidad para conocer un poco más de sus hábitos de lectura, si es que los había. La

<sup>17</sup> Con la asesora de tesis y responsable del proyecto "Comunidades de conocimiento".

entrevista semiestructurada permite indagar con más profundidad la cuestión de estudio, ésta requiere ser planeada, es decir, seleccionar el tema, el diseño del estudio de acuerdo con el conocimiento que se busca, la guía de entrevista y la relación interpersonal que se debe tener presente entre el entrevistador y el entrevistado (Álvarez, 2003).

No hay que olvidar que es necesario guardar la confidencialidad y la privacidad de lo expresado por los informantes, sobre todo en los registros de entrevistas y observaciones: cambiar nombres y omitir datos de identificación reales es lo más viable. El investigador debe cuidarse y cuidar a sus informantes; ellos deben estar en el primer plano de importancia. (Taylor y Bogdan, 1990).

Para el registro de las actividades de sensibilización a la lectura, así como para las actividades escolares desarrolladas por los profesores, la descripción densa fue necesaria ya que permite registrar con todos los detalles posibles una acción social o conducta, considerando al contexto y a la persona como partes fundamentales en dicha acción. Para ello "es importante que el investigador tenga cuidado en la interpretación que desarrolla, no debe descuidar la delicadeza de la redacción, la claridad y objetividad de lo que interpreta" (Geertz, 1987). Esta forma de registro contribuyó a que la observación participante se enfocara en la importancia de lo que los profesores manifiestan al momento de desarrollar la clase, así como en la atención y valor que los alumnos otorgan hacia el tema que se aborda en el momento. La observación participante posibilita el vínculo del observador con la situación que observa, misma que puede generar responsabilidades en las actividades observadas (Taylor y Bogdan, 1990). Los mismos docentes me permitieron participar en la clase cuando una profesora me solicitó revisar los ejercicios matemáticos de sus alumnos; también los mismos alumnos me preguntaban cosas sobre el tema visto en clase, parece ser que también les interesaba mi punto de vista.

Desde luego que algunas de las técnicas de Freinet (la imprenta, el texto libre, el periódico escolar, el diario escolar o cuaderno de trabajo), que son la base de su pedagogía, se encuentran

en el cuaderno de trabajo *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz*, pues reúne algunas de las características de esta pedagogía al hacer referencia a la forma en que se elaboró el cuaderno (dibujos y relatos de vida productiva) y al uso que ha tenido en la escuela (apoyo a las actividades escolares y como material de lectura).

Podría considerarse un texto libre porque los alumnos escribieron y dibujaron con libertad, porque ellos mismos son los autores y porque es un material que puede usarse en la escuela. Esta técnica y el método natural de la lectura han permitido tener un acercamiento a la lectura desde una perspectiva más creativa y libre, de tal modo que

[...] el niño no aprende a usar la lectura y la escritura estudiando el cómo, sino dibujando, escribiendo y expresándose. El proceso normal no es tal como lo concibe la Escuela Tradicional: lectura, escritura, traducción gráfica del pensamiento; sino traducción del pensamiento primero mediante la palabra y el dibujo, después a través de la escritura y finalmente por medio del reconocimiento de las palabras y frases, hasta la comprensión del pensamiento que encierran reconocimientos que constituye la lectura propiamente dicha. El método natural de escritura-lectura es esencialmente un método de vida (Freinet, 1981).

#### BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ Gayou-Jurgenson, J. L. (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- BERTELY, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- FREINET, C. (1981), *El método natural de la lectura. Biblioteca de la escuela moderna*, Barcelona, Laia.
- (2000), *El texto libre*, México, Fontamara.
- GEERTZ, C. (1987), "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de la cultura*, México, Gedisa.
- GUTIÉRREZ, N. (coord.) (2008), *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz*, Cuernavaca, CRIM-UNAM.

- \_\_\_\_\_ (2009), "Relatos de vida productiva alrededor del maíz. Cultura, conocimiento y aprendizaje", en *Revista de Cultura y Representaciones Sociales*, núm. 7, disponible en <<http://www.culturayrs.org.mx/revista/num7/>>, consultada el 3/09/10.
- PROGRAMA NACIONAL DE LECTURA (PNL) (2006), *Informes y evaluaciones*, México, UNAM/Conaculta.
- REIMERS, F. (COORD.) (2006), *Aprender más y mejor: políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México 2000-2006*, México, FCE/SEP/ILCE/Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard.
- TAYLOR, S. y R. BOGDAN (1990), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós/Studio.
- VELASCO, H. y A. DÍAZ DE RADA (1997), *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta.
- ZAID, G. y N. GARCÍA CANCLINI (2006), *Encuesta Nacional de Lectura, informes y evaluaciones*, México, Conaculta.

### *Hemerografía*

- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2007), *¿Qué resultados obtuvieron las entidades federativas en las pruebas nacionales de comprensión lectora y matemáticas?*, México, INEE.

### *Páginas web*

- COORDINACIÓN DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE MORELOS (2006), en <<http://www.morelos.gob.mx/10educacion/files/BiblioMunAcer2006.pdf>>, consultada el 26/09/08.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI) (2005), *Estado de Morelos*, en <[http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/conteo2005/datos/17/pdf/cpv17\\_pob\\_2.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/conteo2005/datos/17/pdf/cpv17_pob_2.pdf)>, consultada el 04/07/08.
- SUBCOMANDANTE MARCOS (2008), "La diciembre y el libro que vola", en <<http://enlaceapatista.ezln.org.mx>>, consultada el 8/03/08.

\_\_\_\_\_ (2008), "Luna y sombra", en <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx>>, consultada en mayo de 2008.

### *Entrevistas*

BERMÚDEZ, Azael; José GONZÁLEZ y Roberto SÁNCHEZ (2008), entrevistados por Rocío González Pérez, Escuela Primaria "Benito Juárez", San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.

CORTÉS CEDEÑO, FRANCISCO (2009), entrevistado por Rocío González Pérez, Escuela Primaria "Benito Juárez", San Andrés de la Cal, Tepoztlán, marzo.

DUARTE, JAVIER (2009), observado por Rocío González Pérez, Escuela Primaria "Benito Juárez", San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.

\_\_\_\_\_; GUILLERMO MIRAFUENTES y LUIS PROVVISOR (2008), entrevistados por Rocío González Pérez, Escuela Primaria "Benito Juárez", San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.

GONZÁLEZ, LETICIA (2008), entrevistada por Rocío González Pérez, Escuela Primaria "Benito Juárez", San Andrés de la Cal, mayo.

GUADARRAMA, MANUEL (2007), entrevistado por Rocío González Pérez, Escuela Primaria "Benito Juárez", San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.

HERNÁNDEZ ROJAS, GUILLERMINA (2007), entrevistada por Rocío González Pérez, Escuela Primaria "Benito Juárez", San Andrés de la Cal, Tepoztlán, noviembre.

\_\_\_\_\_ (2009), entrevistada por Rocío González Pérez, Escuela Primaria "Benito Juárez", San Andrés de la Cal, Tepoztlán, marzo.

MARTÍNEZ, B. (2008), entrevistada por Rocío González Pérez, Escuela Primaria "Benito Juárez", San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.

MORENO IBARRA, LETICIA (2007), entrevistada por Rocío González Pérez, Escuela Primaria "Benito Juárez", San Andrés de la Cal, Tepoztlán, noviembre.

# Las ofrendas en San Andrés de la Cal: ritual agrario prehispánico en el siglo XXI

Carlos Humberto Arredondo Marín\*

*Los santuarios de los cerros y las cuevas formaron un paisaje sagrado alrededor de los pueblos y es dentro de los límites de las comunidades donde la resistencia étnica y la identidad cultural se han conservado vivas hasta hoy.*

Johanna Broda

En el México del siglo XXI existen y se efectúan rituales agrarios de origen prehispánico que se han sincretizado con el simbolismo católico de las comunidades agrícolas cultivadoras de maíz en diferentes estados de la república. Estos rituales, que están ligados al dios Tláloc y a las pequeñas deidades que habitan en las cuevas de las montañas, pueden observarse en pueblos como San Andrés de la Cal, en el estado de Morelos.

Durante mi permanencia en esta localidad tuve la oportunidad de observar y participar en algunas celebraciones rituales, comprobando que los ritos de paso<sup>1</sup> poseen una profunda vi-

\* Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, alumno del doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

<sup>1</sup> Los ritos de paso señalan cambios en la vida de los individuos y las culturas, como el parto, la circuncisión, la pubertad, el matrimonio o la muerte, ocasiones en que el cuerpo, la psique, el estatus social y el papel sagrado de los iniciados cambian significativamente (Gennep, 1986); los ritos de paso acompañan todo cambio de lugar, estado, posición y edad en la sociedad. Son de importancia capital para el funcionamiento armonioso y cohesivo de la comunidad.

El rito de las ofrendas se puede considerar un rito estacional, en tanto hace referencia al ciclo productivo agrícola y se manifiesta a través de celebraciones de carácter comunitario.

gencia en San Andrés de la Cal; entre ellos me han llamado la atención el Rito de las Ofrendas a los Aires y el Día de la Santa Cruz, debido los significados que adquieren en esta comunidad agrícola. En un primer acercamiento a las costumbres y tradiciones comunitarias observé la permanencia de algunos rituales ancestrales cuya importancia y eficacia simbólica se evidencia en las actividades agrícolas asociadas a la siembra del maíz.

Este texto aborda el ritual agrario de las lluvias, el cual consta de una serie de peregrinaciones que realizan los campesinos para llevar las ofrendas, con el ánimo de responder a la pregunta sobre cuáles serán los “significados que adquieren en la actualidad los rituales prehispánicos del maíz en Tenextitla”. ¿Cómo se puede interpretar su presencia y funcionalidad en comunidades rurales como la de San Andrés de la Cal?

Se consideró necesario reflexionar sobre los símbolos aprendidos y los sistemas de significado que identifican a esta comunidad agrícola con sus antepasados mexicanos y, al mismo tiempo, interpretar la práctica ritual comunitaria desde la identidad cultural, el sincretismo religioso y las tensiones sociales que el poblado tiene en la actualidad.

## EL RITUAL

Los rituales nacen de la necesidad del ser humano de contactarse con lo no explícito, lo cual ha sido tradicionalmente buscado a través de explicaciones metafísicas o religiosas que encierran la relación vida-muerte, principio-fin, el misterio de los fenómenos naturales y la compleja trama de las relaciones sociales.

En el rito, el hombre intenta cambiar la naturaleza, despojarse de la suya y participar de la sagrada. El ritual es esencialmente simbólico, es en realidad una forma institucionalizada de decir “algo” que se considera importante para el grupo social; es un conjunto estructurado para incorporar información codificada de manera análoga al lenguaje en un medio social con una estructura jerarquizada, un conjunto, por tanto, de instituciones y mecanismos que regulan la reproducción de dicho medio.

El ritual, entonces, es una práctica simbólica de reproducción social, donde el espacio, el tiempo, las acciones, los gestos humanos o la manipulación de objetos e instrumentos difieren de sus análogas de la vida cotidiana. El rito es una acción que provoca consecuencias reales y posiblemente sea una especie de lenguaje, pero también conlleva una lógica y remite a una finalidad, a estructuras, causas, palabras y actos (Leach, 1976:385).

Los participantes del ritual comparten diversas formas de comunicarse y utilizan un código común (sistema de signos y reglas que permiten formular y comprender un mensaje). Las expresiones verbales (palabras, gritos, insultos, dichos comentarios, chanzas, giros locales) y no verbales (señas, gestos, vestidos, colores, ocupación del espacio, asistentes) transmiten mensajes que son interpretados de acuerdo con el código establecido. El rito completo tiende a ser sumamente repetitivo, ello con el fin de reducir la ambigüedad del mensaje, el cual es enviado por diferentes vías y bajo diferentes formas. La percepción del mensaje, así como su interpretación están sujetas al determinante social y al reconocimiento de los valores simbólicos que se asocian a una serie de elementos heterogéneos del ritual.

Interpretar la significación que adquiere este tipo de práctica cultural requiere ir más allá de la descripción y la evidencia empírica de los hechos; implica el análisis de las expresiones (verbales y no verbales) dentro del encadenamiento empírico de causas y efectos, de aquello que subyace al acto que se realiza y que no se ve por ser inherente al ritual; es decir, implica el análisis del simbolismo. Se debe analizar el rito en términos de procesos comunicativos, ya que la ceremonia revela una compleja trama de relaciones y significaciones que adquiere esta representación en el contexto de una cultura particular.

En los rituales se ponen en escena las relaciones sociales, las alianzas y los conflictos. Se ratifican las jerarquías y las posiciones diferenciales. También se produce una descarga de la agresividad a través de medios simbólicos, lo cual impide su ejercicio real y destructivo; el canto, la danza, los discursos, permiten canalizar esa energía (Turbay, 1990:28).

## LOS RITUALES AGRÍCOLAS

La explicación de los orígenes, de los misterios y de todo aquello que rebasa el entendimiento humano, surge primeramente en los mitos. Luego se presentan en prácticas rituales que se transmiten de forma corpo-oral, por medio de movimientos, gestos y rezos que tienen una forma específica y precisa de realización.

Los pueblos indígenas y agrícolas viven una fusión entre el hombre y la naturaleza; por esta razón, el ritual para ellos es importante, pues creen que los favores que obtienen se logran a través de la magia y los rituales.

Antonio Rubial (2008) afirma que, desde la prehistoria, los aborígenes rendían culto a las fuerzas naturales, cósmicas, espirituales y a los principios celestes, pues éstos les proporcionaban comida y los protegían de los fenómenos meteorológicos, además de defenderlos de las enfermedades.<sup>2</sup> Estas prácticas “mágicas” están vinculadas con las sociedades tradicionales, sociedades que tienen lenguas aborígenes y que transmiten sus creencias de generación en generación mediante la oralidad utilizando cuentos, narraciones, leyendas o durante las peregrinaciones.

En la historia de todas las religiones el hombre ha caminado hacia sus sitios sagrados: es la búsqueda y el encuentro de la criatura con su fuente de poder, con el lugar donde encontrará su centro, con el locutorio adecuado para la comunicación trascendente. Podríamos decir que la sacralidad que caracteriza al uso de los santuarios es otorgada por el culto; así, podemos considerar como indicadores del culto a las procesiones, los viajes, las romerías o las peregrinaciones.

La palabra peregrinación tiene varias acepciones; entre ellas he retomado la de *peregrinatio*<sup>3</sup> por las características, particula-

<sup>2</sup> Tomado de *El Financiero en línea*, 14 de agosto de 2008, donde se reseña la conferencia de Antonio Rubial presentada en el ciclo de conferencias “El hombre y lo sagrado, religión, magia y hechicería”, organizado por la Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS) del INAH.

<sup>3</sup> *Peregrinus* por “peregrino”, en el sentido tradicional y primitivo del vocablo, designaba a quienes abandonaban su país de origen o se encontraban lejos de la patria sin importar el motivo; es decir, inicialmente *peregrinus* significaba extranjero, también se le llamó exiliado o viajero en la época de las Cruzadas.

ridades y fines que tiene el viaje. *Peregrinatio* pasó a significar viaje devocional a un lugar sagrado, una visita a un lugar santo.

La búsqueda del sentido adquiere, en el caso de San Andrés de la Cal, una dimensión que es capaz de dar continuidad a la historia de los antepasados mexicas, quienes buscaron seguir la instrucción de los dioses y de los tlatoanis hasta llegar al valle y a aquellas regiones (como la de San Andrés de la Cal): el viaje a las cuevas adquiere forma y se manifiesta como una procesión, la cual, a su vez, adquiere sentido al llevar ofrendas a los pequeños dioses trabajadores del tiempo.

En México, las peregrinaciones se dirigen recurrentemente a los centros ceremoniales prehispánicos y son portadoras de una profunda tradición mexicana. No hay que olvidar que los mexicas, antes de la llegada de los españoles, excavaron templos en la roca de los accidentados paisajes de Malinalco y Tepoztlán; tampoco hay que olvidar que estas poblaciones eran, antes de la conquista mexicana, antiguos santuarios en los que confluían peregrinos de lejanas tierras y sus pobladores eran considerados conocedores de las artes mágicas (Broda y Robles, 2004:278).

La mayor parte de los lugares más importantes de culto católico están superpuestos a los antiguos santuarios; de la misma forma, el santoral mexicano encuentra un gran paralelismo con las funciones protectoras o impetratorias de las antiguas deidades. Así, los templos marianos sustituyen a los de Tonantzin; Cristo y los santos a Tezcatlipoca y Tláloc; toda la historia de las culturas prehispánicas no puede interpretarse sin la inmersión absoluta en su sentido teogónico.<sup>4</sup>

El contexto del sincretismo con la religión católica es sobre todo el culto campesino vinculado con los ciclos agrícolas, las estaciones y el paisaje que rodea las aldeas, el que ha mantenido importantes elementos de la cosmovisión prehispánica. Esta preservación se debe a que ha habido continuidad en las condiciones del medio ambiente y de las necesidades vitales de la población. En este sentido, los cultos del agua y de la fertilidad agrícola siguen teniendo la misma importancia de hace siglos para el campesino indígena (Broda y Báez, 2001:169)

<sup>4</sup> Tomado de la página web *México Desconocido*.

Entre los ritos de filiación prehispánica más reconocidos podemos destacar aquellos relacionados con el ritual agrícola. En San Andrés de la Cal, algunos de ellos guardan equivalencia con ciertos dioses portadores de poderes y a quienes se les ofrenda:

- **Tláloc** (dios de la lluvia). Este dios es de proporciones enormes; se le veneraba en tiempos de secas y se le agradecía en tiempos de lluvia con sacrificios humanos.
- **Chalchitlicue** (diosa de las aguas suspendidas). Tiene muchos símbolos que representan lagos, lagunas y ríos. Se le agradecía que siempre tuvieran agua, por medio de ofrendas.
- **Zentéotl** (diosa del maíz) y **Chicomecóatl** (diosa del mantenimiento de las cosechas, en especial del maíz). Los únicos símbolos que tienen son plantas, maíces y demás frutos. Se les veneraba poniéndoles ofrendas.
- **Xochipilli** (deidad femenina). Asociada con la fertilidad de los campos que renacen y con las cosechas, con la abundancia y protección de animales como quetzales, jaguares; algo así como la manifestación de la primavera. Dicha diosa-madre-tierra fue venerada primero por los toltecas y posteriormente por los mexicas.

Las investigaciones sobre las ofrendas a los señores del tiempo dan cuenta de la inmensa riqueza ceremonial y de la dispersión geográfica que tiene esta práctica ritual en México, la cual evidencia una profunda relación de intercambio entre humanos y dioses sincréticos.

#### RITUALES AGRÍCOLAS EN MÉXICO

Muchos de los rituales mesoamericanos ligados a la agricultura, durante la época colonial, sufrieron un mestizaje;<sup>5</sup> se produjo

<sup>5</sup> El proceso se inicia desde la Conquista. Debido al temor a la masacre, los pueblos indígenas se rindieron o fueron obligados a acatar, ante las imposiciones españolas eclesiásticas. El periodo colonial sólo viene a afirmar — desde mi punto de vista — un cambio religioso y cultural marcado

un sincretismo cultural que repercutió en la transformación de lo religioso, de suerte que en la actualidad en muchas comunidades indígenas, detrás del culto a los santos o los rituales católicos, subyacen los símbolos de rituales prehispánicos.

La religión, como categoría global, se refiere a todo fenómeno religioso, así como a la organización ceremonial; abarca las instituciones, actuaciones y creencias, no sólo ideas. Por otro lado, el ritual establece el vínculo entre los conceptos abstractos de la cosmovisión y los actores humanos. Al ser una parte sustancial de la religión, implica una activa participación social. La particularidad del ritual reside en el hecho, atinadamente señalado por Maurice Bloch (1986), de constituirse a medias entre *statement and action*, entre la afirmación verbal de nociones y creencias y la acción (Broda y Báez, 2001:17).

Dora Sierra Carrillo, investigadora del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), explicó que aún en estas fechas las sociedades agrícolas tienen fuertemente arraigada una serie de ideas y creencias en torno a las deidades diversas, ligadas siempre a las fuerzas de la naturaleza; entre éstas se encuentran las de la lluvia. Incluso hay comunidades del centro del país que todavía llevan ofrendas a las cuevas aledañas a los campos de siembra, pues conservan la idea de que los espíritus del agua habitan ahí.

Son esos mismos espíritus, conocidos en algunos lugares como *ahuizotes* (que serían, en el sentido del catolicismo estricto, similares al papel que tienen los santos como intercesores ante Dios) o “trabajadores del tiempo”, a quienes hay que ofrendar, pues se cree que por su intercesión se logran las cosechas o se desatan tempestades.

Incienso, flores o plantas con propiedades protectoras mezcladas con oraciones forman parte de estos rituales que, aunque diferentes en las formas de su manifestación a los que se practicaban hace más de 500 años, guardan su antigua esencia: “procurar nuevas cosechas para evitar hambrunas y carencias

---

por la ambigüedad de un trauma y por un dolor debido a la identidad impuesta, y sufrida, desde arriba.

en el campo". Por ejemplo, retomemos el siguiente testimonio de doña Mago, una anciana de San Andrés de la Cal:

Sí, pues esa tradición ya se había vivido, cuando yo me crié, cuando era yo chiquita, mi abuelita —veía yo que— iba a pedir a Santa Catarina maíz, dinero, para ayudar aquí la ofrenda, para comprar la ofrenda, sí.

La eficacia o castigo del ritual se evidencia en lo que nos cuenta doña Mago cuando se le preguntó: "¿Para qué hacen las ofrendas?"<sup>6</sup>

Nuestros abuelitos decían que pa' que llueva, pa' que van a pedir el agua y cuando no se va a dejar no llueve, porque en un tiempo el ayudante no quiso hacer, bueno ya no me acuerdo, así que, pero me dicen que, que mi hermana me platica, dice que durante un tiempo ellos no quisieron hacer la ofrenda porque no quiere pagar la gente, pues, y dice, este, y no fueron a dejar, pos dice que no llovía, fueron a dejar hasta en el mes de agosto, pos ya se había pasado el tiempo.

#### LOS RITUALES AGRARIOS EN SAN ANDRÉS DE LA CAL

Ya se murieron los que iban a las cuevas. Ora no más hay una comadre, una comadre que tengo, ella es la que va, y otro muchacho, y ahora otra muchacha, ella ahora ya van a dejar las ofrendas (doña Mago).

La siembra del maíz criollo en comunidades de origen indígena constituye, en Morelos, un ritual cíclico necesario que inicia cada primavera. Es un ritual que da sentido a la actividad agrícola, no sólo como una actividad económica, sino también mítica y simbólica; que da sentido a la vida del campesino, bajo una cosmovisión que aún se preserva en algunas comunidades de la entidad (Gómez, 2009).

<sup>6</sup> Doña Margarita Durán Alarcón es una señora de 80 años que fue entrevistada el día de "Las Ofrendas", el 3 de mayo de 2009, en la ayuntamiento de San Andrés de la Cal.

Como el indígena y el campesino tradicional dependen del temporal de lluvias para la siembra del maíz, desde hace muchas centurias han aprendido a observar el comportamiento de los astros y el de los animales para pronosticar cómo y cuándo sucederá el temporal lluvioso. En el caso de San Andrés de la Cal se practica un ritual agrario donde se ofrenda a los “aires”, pequeños dioses de cuevas, barrancas y nacimientos de agua, los productos de la tierra, animales y juguetes para que traigan buenos temporales en tiempos de cosecha.

La forma como se organiza y ordena el ritual se describe a continuación, tomando como voz principal a doña Mago, quien en San Andrés de la Cal ha sido la persona encargada desde hace varios años de soplar<sup>7</sup> el sahumerio a los oficiantes de la lluvia. La segunda voz la tiene el antropólogo, cuyo fin es presentar una descripción de la manera más cercana posible del acto ritual a dos voces:

Yo ya tengo 80 años, yo nunca fui a las cuevas, me da miedo, me da miedo los “aires”, son malos los aires, también los aires, sí, yo nunca fui a las cuevas y este [...] Antes [...] ya se murieron los que iban a las cuevas. Ora no más hay que una comadre, una comadre que tengo, ella es la que va, y otro muchacho [Felipe] y ahora otra muchacha, esta América, ella ahora ya va a dejar las ofrendas. A la muchacha.

### *Preparación de ofrendas*

El ayudante de la población es la persona encargada de coordinar el Día de las Ofrendas. Para ello, primero se dedica a escribir una carta y hacer la invitación para que la gente participe de la celebración aportando dinero para comprar las ofrendas y los productos necesarios para la comida que se dará a las personas que participan directamente en el ritual y a la gente del pue-

<sup>7</sup> “Soplar” reitera el sentido en varios textos sagrados — como el *Popul Vúh* y el *Génesis*, en la Biblia—, cuando el sopro o aliento hacen posible animar a la vida a lo que aún no la tiene; en este caso, este acto también me remite a pensar en la brisa que, por lo común, se deja sentir antes de que caigan las lluvias.

blo que quiera asistir a compartir la comida. Pasa por las casas pidiendo la colaboración para las ofrendas. En 2009 se pidió la colaboración de 50 pesos para la compra de frutas, maíz, mole, juguetes, entre otros. Las familias aportan al rito de acuerdo con sus creencias, costumbres y condiciones económicas.

El día jueves, antes del primer viernes de mayo, se reúnen en una casa de la comunidad para organizar las ofrendas y las empaican en papel de china en los chiquihuitles (especie de canastas grandes). Los marcan con el nombre de la cueva, la ofrenda la llevará una persona, hombre o mujer, en su espalda, hasta la cueva que ha sido previamente determinada.

Antes se reunían a preparar las ofrendas al ritmo de la banda de música del pueblo y del sonido de los cohetes que lanzaban al aire, como anunciando el comienzo del ritual. Doña Mago, de nuevo, lo cuenta así:

Aquí en el pueblo, en la mañana, en la noche, se amarran, un día antes, el jueves en la noche se amarran las cosas, ya preparan, a esos chiquihuitles, le van poniendo todo lo comprado, todas las ofrendas se van poniendo, ya al otro día se llevan a la iglesia. Aquí se llevan con el sahumero, los chiquihuitles, ora ya, celebran la misa. De ahí, cuando se acaba, ya se reparten, ya se van a las ofrendas. ¿Y aquí en la cueva? Llevan café con pan, pero no, no almuerzan [...] Están en ayunas, van a comer hasta que no lleguen los que fueron a dejar la ofrenda y hasta allá llevan con cohetes la ofrenda y cigarros, cada persona que va le dan su cigarro.

Las ofrendas son figuras y comida tradicional en miniatura para que las deidades, “señores del tiempo” y los *ahuaques* o “aires” jueguen y se alimenten: tamales, mole, frutas y animales en miniatura, se envuelven en papel de china. Los chiquihuitles se envuelven con una tela, que sirve para ser llevados en la espalda.

Se compran 13 muñecos, antes habían unos pollitos de plástico, antes iban a dejar vivos, pero ahora ya no, ahora no más de plástico, pero a veces no los encuentran, entonces amarran lo que

encuentran: viboritas, sapitos, ranas, cornetas, mole, este, tamales, tlaxcalitos azules, hacen chiquitos, en cada parte llevan doce, una docena, una docena de tamales chiquitos y una docena de tlaxcalitos, pero a los tamales les echan más cal, y no le echan sal, y este, mole verde y con un huevo se le revienta, o si no ya no más hervido, los huevos, y se lleva un huevo en cada parte, pan, galletas, dulces, plátanos, manzanas, naranjas, mango, sandía, melón, cosas olorosas: piña, este unos, elote, camote morado, por eso le digo, a veces hay, a veces no encuentra uno las cosas, si, papel de china, morado, amarillo, blanco, verde, rojo, morado, y eso todo lo llevan, y envuelven las frutas con papel de china y alambre. Carritos nuevos y unos juguetitos. Llevan pulque, vino blanco, eso lo echan en una botellita [dice doña Mago].

Los nahuas explican que los destinatarios de estas ofrendas consumen los vapores, los olores y sabores, ya que carecen de cuerpo físico y no pueden consumir cosas sólidas. La naturaleza etérea de los sonidos, los colores y los aromas se convierte en un excelente medio para trascender el mundo físico que habitan los humanos y llegar a un mundo ideal (Good y Barrientos, 2005:57). Al día siguiente se llevan las ofrendas a la iglesia de San Andrés, santo patrono de Tenextitla.

### *Bendición de las ofrendas*

El primer viernes del mes mayo, a las siete de la mañana, se reúnen las ofrendas y los comisionados —“ofrenderos” — en la iglesia de San Andrés, donde se hace una misa para bendecir las ofrendas y a quienes las llevarán hacia las cuevas (son los *huehuentles*,<sup>8</sup> personas reconocidas por la comunidad como especialis-

<sup>8</sup> Se llama *huehuentle*, “anciano” ofrendador, al especialista que se dedica a llevar ofrendas a los aires en las cuevas, lugares sagrados, para pedir un temporal y una buena cosecha. Es un cargo que se adquiere por medio del sueño, por herencia o gracias al interés que muestre el encargado(a) en turno (Ruiz, 2001:209).

Cuando alguna persona ha soñado con los señores del tiempo que piden favores, deben recurrir al *huehuentle* reconocido para contar sus sueños, demostrando a quienes los interpretan que no es común, ni inventado. Así se le reconoce como un iniciado, como un nuevo *huehuentle*.

tas en las ofrendas). Al terminar la misa se lanzan cohetes anunciando la partida de las ofrendas y, de cierta manera, para mantener de forma simbólica a todos los habitantes. Antiguamente se hacía con música de banda, según afirman los señores y las señoras mayores a quienes se preguntó por la costumbre.

Al salir del rito religioso se lanzan cohetes en el atrio de la iglesia, para comunicar a los pobladores que el viaje de las ofrendas parte hacia las 13 cuevas que se conocen y que tienen nombres en náhuatl y en castellano: Xochitenco, Mexcomolapan, Barranca Santa, La Bomba, entre otras. Las personas encargadas de llevar las ofrendas llevan los chiquihuitles colgados en una tela, lo que les permite cargarlos en su espalda.

Los comisionados son acompañados por hombres, mujeres, niños y jóvenes de la población que desean participar y conocer cómo se hacen las ofrendas en las cuevas. Algunos lo hacen por curiosidad, otros, por salir de excursión, y algunos, con la idea de aprender a ejecutar el ritual.

Ha de saber mi comadre, la que va a dejar, ya está grande, pero a ella ya le toca por aquí, tres partes, las más cerquitas, hasta [el cerro de] la Corona está más lejos, ella sabe, ella sabe poner la ofrenda, no sé qué dice, aunque se le pregunte, pero no nos dice [...] Le digo pues, le digo, cuando este pone la ofrenda, qué dice, o qué reza, dice: pues solamente yo sé, dice. Y a ver a que hora que ella venga usted le puede preguntar, qué dice o cómo es, porque cuando entran a poner la ofrenda les tocan con la cornetita, dicen que los llaman con la cornetita [doña Mago].

Hay una preocupación de los mayores por la continuidad de los rituales, pues sienten que los jóvenes ya no tienen interés en ellos. Miran con preocupación el futuro de las tradiciones y la

---

Para los nahuas, soñar implica desplazarse hacia otras dimensiones de espacio y tiempo, con el propósito de continuar la vida de la vigilia mientras se duerme. Para ellos el sueño es sumamente importante, y aunque sólo logren descifrar algunos de sus sueños, reconocen que esta facultad es tarea de los ritualistas, pues tales especialistas interactúan de forma permanente con el mundo que se revela durante las experiencias oníricas (Báez, 2005:23).

continuidad de la siembra del maíz. Lo anterior refleja un temor latente a perder los conocimientos y las creencias tradicionales —prehispánicas— porque no existe interés en las generaciones por darle seguimiento al rito.

### *Preparación de la comida*

Cuando parten los oficiantes, las mujeres se reúnen en la ayuntamiento municipal para comenzar a preparar la comida de los oficiantes y de la comunidad. Han comprado los productos necesarios para preparar el mole verde, los tamales y las aguas, que es la comida acostumbrada en estos rituales. El mole verde con pepitas de calabaza lleva carne de puerco y de pollo; se acompaña con tamales de maíz sin relleno de carne y agua de frutas.

Entre las mujeres que se encuentran en este lugar está doña Mago, una anciana de 80 años, quien muy amablemente me concede una entrevista donde relata las costumbres y las creencias que existen en la comunidad en relación con las ofrendas. Antes, todos los rezos se hacían en náhuatl, pero ahora la única que lo hace es doña Jovita (quien es la *huehuentle* más reconocida, misma que, por motivos de cansancio, no acepta la entrevista). Es algo que ha desaparecido y que los jóvenes no están interesados en aprender o continuar porque hacen otras cosas. ¿Cuáles son esas otras actividades?, ¿qué papel tienen las creencias propias de su pueblo y la brecha generacional en la cuestión del saber escolar y los cambios de generación; por ejemplo, el uso y el desarrollo de la informática como computadoras, máquinas de juegos y videojuegos personales, además de la televisión y la afición por el fútbol? Los intereses y necesidades de los jóvenes revelan una brecha generacional e invitan a preguntarse si es posible dar continuidad o mantener vigente el legado cultural de los caleros. Uno se puede preguntar: ¿las prácticas rituales de la lluvia permanecerán en la comunidad? Hoy se pueden considerar como expresiones vivas de identidad y resistencia ante la avalancha masiva y global de los medios de comunicación.

*Entrega de ofrendas a los "aires"*<sup>9</sup>

Al llegar a la cueva, las personas designadas para entregar las ofrendas y hacer los rezos tocan una corneta, prenden un sahumero e ingresan a la cueva solos. Los acompañantes permanecen afuera. "Soplan" el sahumero en la cueva para purificar el sitio y liberarse de los malos espíritus, algunos fuman cigarro o tabaco. Luego colocan las ofrendas al mismo tiempo que piden a los "aires" lluvias para la cosecha. El tiempo que permanecen dentro de la cueva varía, ya que depende de quien haga los rezos y las ofrendas.

Antiguamente este rito era dirigido y ejecutado por los abuelos, aquellos que "sabían hacer" las ofrendas y los rezos en náhuatl. Se les conocía como *huehuentles*. Actualmente el ritual se hace con personas del pueblo que han aprendido el ritual pero que desconocen los rezos en la lengua original, por lo que recitan rezos en español.

Algunas de las personas mayores del poblado dicen que los *huehuentles* que recibieron las enseñanzas y los mayores que lo hacían en náhuatl realizaban una lectura del moho de la cueva: si la cueva estaba cubierta de moho era signo de buen temporal; si estaba salpicada de moho quería decir que las lluvias serían intermitentes durante la cosecha; si estaba con poco moho, significaba que tendrían una temporada con pocas lluvias, casi seca. Los *huehuentles* hacían sus ofrendas y leían en las paredes de la roca lo que la naturaleza les traería para la próxima cosecha,

<sup>9</sup> Es importante resaltar el significado que adquieren las deidades de acuerdo con la manera como las simbolizan los *huehuentles*, ya que según su condición o forma adquieren nombres diferentes. Este aspecto lo determina claramente César Ruiz en una investigación realizada en San Andrés de la Cal sobre el culto a "los señores del tiempo". Las ofrendas del ritual agrario de petición de lluvia constituyen un lenguaje simbólico de signos y símbolos ancestrales cuyos elementos se toman del medio ambiente natural, de la atmósfera, y los cuales se consideran depositarios de espíritus llamados "señores del tiempo"; cuando toman cuerpo en algún animal representativo se le llama *ahuaque*, y al ocupar la forma de algún fenómeno atmosférico se le llama "aire" (Ruiz, 2001:228).

lo cual les permitía prever el tiempo y organizar sus cosechas. Doña Mago no ha visitado las cuevas pero conoce bien lo que hacen allí los *huehuentles*, porque su abuelo fue uno de ellos.

El concepto de aire, nos dice Briones (1981), es un concepto muy extendido en las regiones indígenas del país y está contenido en el pensamiento cosmológico prehispánico. Los aires pueden ser meras corrientes o vientos relacionados con temperaturas frías o calientes; los aires tienen voluntad propia, pueden ser lanzados por un espíritu maligno con el fin de provocar la muerte, pueden ser buenos o malos y están relacionados con el ciclo agrícola; son los que procrean las lluvias.

Los señores del tiempo no viven en un lugar, ellos se van, andan, ven que está haciendo aire ahorita, entonces ellos son, que se van y vienen, como el viento, no tienen separación, no tienen casa, si acaso llegan hasta ahí a la cueva un rato pero después se van, dice doña Jovita (Huicochea, 2003:243).

El tamaño de algunas cuevas no permite el ingreso de otras personas. Los mayores dicen que sólo puede ingresar la persona encargada de los rezos. El número de cuevas ha aumentado con el tiempo, dicen que antes eran seis, luego fueron nueve y ahora son trece. No hay una explicación clara sobre el fenómeno, aunque lo más importante es que sigue vigente el ritual en la comunidad de San Andrés de la Cal.

### *Regreso al pueblo*

Después de dejar las ofrendas, los caminantes emprenden el viaje de regreso al pueblo para reunirse con los demás campesinos en el atrio de la iglesia de la que partieron por la mañana. Los ofrenderos comienzan a llegar en la tarde, después de caminar entre tres y cinco horas. El arribo de cada grupo se anuncia e informa a la comunidad con el lanzamiento de cohetes.

Al llegar los oficiantes, descargan su chiquihuite en el atrio de la iglesia, avanzan hasta la puerta principal de la misma y hacen el signo de la cruz en su cuerpo, los acompañantes hacen lo

mimo. Si se les olvida, doña Jovita<sup>10</sup> se los recuerda. Ella es la primera que llega con sus acompañantes al atrio de la iglesia, donde preparan agua de jamaica<sup>11</sup> para hidratar a los demás caminantes y oficiantes que van llegando.

Después de beber el agua, los oficiantes se sientan o permanecen de pie platicando acerca de la aventura, del viaje, de la excursión, de las cosas que han sucedido en ocasiones anteriores y de la participación de los habitantes del pueblo. Allí permanecen hasta que se les anuncia que ya pueden pasar a comer en un espacio determinado para ello. En esta ocasión, la comida en comunidad se realizó en la casa de la ayudantía municipal. Se lanzan cohetes para marcar un nuevo paso en el ritual. Los oficiantes se desplazan del atrio hasta la casa donde los espera doña Mago, en el arco de la entrada de la ayudantía municipal.

### *Purificación del cuerpo. Las "limpias"*

En la entrada de la ayudantía municipal se encuentra doña Mago, con una copa de sahumero prendido, con la que sopla a cada uno de los oficiantes antes de ingresar al sitio. Cada oficiante se para de frente a la señora, espera ser purificado con el sahumero e ingresa al recinto. Algunos reciben la purificación de frente, otros lo hacen de frente y espaldas. Es condición fundamental para ingresar a la comida, porque con esta acción se liberan sus

<sup>10</sup> Doña Jovita Jiménez, de 86 años, le concedió una buena parte de la información sobre el ritual de lluvias a la investigadora Liliana Huicochea, quien complementó su trabajo con los datos que le proporcionó don Ángel Puebla. Los resultados de la investigación aparecen en su artículo "Yeyécatl-yeyecame: petición de la lluvia en San Andrés de la Cal", del cual se retoman algunos datos para este artículo.

<sup>11</sup> La jamaica (*Hibiscus sabdariffa* L.), de la familia de las malváceas, es originaria de África, fue introducida a México en la época colonial y desde entonces se ha cultivado en las regiones cálidas y semicálidas de nuestro país, siendo los estados de Guerrero, Oaxaca, Colima y Campeche, los principales productores de jamaica. La parte que más se aprovecha de la planta de jamaica es el cáliz o flor, que en México se utiliza para elaborar bebidas refrescantes, gelatinas e infusiones, así como para la preparación de mermeladas, ates, jalea, cremas y otros derivados.

cuerpos de los “aires”, de los espíritus, que han viajado con los oficiantes, que deben ser expulsados del cuerpo del oficiante para evitar enfermedades.<sup>12</sup>

Todas las personas que ingresen al recinto, ya sean de la comunidad, extranjeros o invitados, deben cumplir con la limpieza del cuerpo para poder consumir los alimentos y para evitar contagiar a los demás de sus posibles enfermedades.

### *La comida comunitaria*

Los oficiantes comen en grupo, ya sea con sus familiares, amigos o con aquellos que los acompañaron a las cuevas. Mientras disfrutan del mole, platican de sus experiencias de este año y de los pasados. Recuerdan las aventuras e invitan a otros a participar el próximo año en el evento.

La comida comunitaria permite el diálogo, observar las tensiones de los pobladores por la organización, la participación, el espacio y el tiempo en que se realizó la ofrenda. Se comenta sobre la poca o mucha colaboración de algunas personas y familias. Se da el rodeo, el comentario por “debajo de la mesa”, las miradas y señalamientos discretos, se genera un espacio donde se liman asperezas, se evidencian tensiones y se produce una armonía en comunidad. Armonía en el sentido de que son muchas las voces que se escuchan que, con diferentes tonos, timbres e intensiones, conforman una sinfonía que permite equilibrar a la comunidad para comenzar el nuevo ciclo agrícola. Comen y comulgan en comunidad. El ritual termina con el regreso a los hogares de oficiantes e invitados. Los *ahuaque*, *yeyécatl-yeyecame*, los vientos, los señores del tiempo, ya recibieron su ofrenda. Los habitantes de San Andrés de la Cal, con paciencia, esperan su respuesta (Huicochea, 2003:254).

<sup>12</sup> Es importante tener en cuenta que esta creencia es similar a la que se lee en algunos informes propios de la Edad Media europea, en los cuales algunas órdenes explicaban que los vientos podían traer “malos” espíritus, como la peste.

## DÍA DE LA SANTA CRUZ

La celebración del Día de la Santa Cruz, que se lleva a cabo cada 3 de mayo es una tradición muy arraigada en distintas partes de México, y pocos saben que esta creencia se heredó desde la época prehispánica, no sin antes haber sido modificada por los evangelizadores españoles.

Para algunos investigadores, el Día de la Santa Cruz tiene su antecedente en rituales prehispánicos; según el historiador Heriberto Ramírez Dueñas, del Instituto Nacional de Antropología e Historia, cuando los evangelizadores españoles llegaron al antiguo territorio mexicano, modificaron algunas de las creencias prehispánicas a efecto de que tuvieran similitudes con las de la religión católica.

Esta celebración, según el mismo autor, tiene su antecedente en los rituales practicados por las culturas prehispánicas para la petición de lluvias y la obtención de buenas cosechas, los cuales se efectuaban al inicio del ciclo agrícola, alrededor de los primeros días de mayo (el primer domingo de mayo, en San Andrés de la Cal). Es así que durante la época colonial el ritual prehispánico para la petición de lluvia a Tláloc, dios de la lluvia, se transformó en rezos para las buenas cosechas y se incorporó a la devoción de la Santísima Cruz.

Puedo afirmar que el ritual de las ofrendas da pie a otra celebración que se inserta, desde hace tiempo, en el calendario agrario de los campesinos de Morelos. Me refiero a la celebración del 3 de mayo, Día de la Santa Cruz<sup>13</sup> en el candelario católico. En esta fiesta se presenta una dinámica muy similar a la de las ofrendas, aunque las peticiones pueden variar y las penitencias aumentar, de acuerdo con las necesidades de los feligreses. Se llevan flores a las cruces que están en el cerro de la Cruz o en el cerro El Vigilante (en los tiempos de la Revolución, vigilaban cuando

<sup>13</sup> Esta fiesta religiosa forma parte de un conjunto de fiestas relacionadas con el ciclo agrícola y se mantiene vigente en varios estados de la República Mexicana, entre ellos, el estado de Guerrero; allí, Johanna Broda realizó un trabajo etnográfico acerca de la fiesta de la Santa Cruz en Ameyaltepec, en el año 2001.

se acercaban los militares para que los pobladores tuvieran tiempo de huir al Texcal o al cerro). La cruz se adorna con flores blancas y de colores. Colocar flores en las cruces significa buscar protección “contra el mal aire”, aspecto que se refleja en un testimonio de un habitante del poblado recogido por Kim Lin.

El 3 de mayo les van a poner flores a todas las cruces, unos les ponen un collar de flor de mayo a las cruces que están en el panteón porque es el día de la santa cruz y allá arriba [cerro] dicen que antes andaba el aire malo suelto y que por eso pusieron cruces: ve que en las orillas del pueblo pusieron cruces, que porque tenían al malo: los naguales (Kim Lin, 1999:258).

El 2 de mayo se sintió en San Andrés de la Cal el comienzo de una fiesta, porque se escuchó el anuncio por los cohetes lanzados al aire, que parecen avisar a la comunidad sobre alguna actividad especial o una celebración religiosa. El cohete cumple la función de anunciar, de señalar los diferentes momentos de las celebraciones religiosas y rituales. Luego escuché la música de banda y me dirigí hacia el sitio en donde se concentraba la fiesta. Encontré que en el atrio de la iglesia de el Cristo Salvador, la que queda al frente de la iglesia mayor de San Andrés, tocaba la banda del pueblo; comencé a grabar los temas de las canciones que interpretaban desde el exterior, desde la calle.

Ingresé luego a la iglesia y descubrí que las mujeres, madres y jóvenes, y dos hombres, se preparaban para rezar el rosario. Estuve participando del evento. Adentro la devoción femenina; afuera, en el atrio y la calle, los músicos bebían cerveza y refresco mientras platicaban. Al terminar el rosario regresaron a tocar en el atrio. Las familias que coordinaban el evento repartieron atole y panes. Parecía como si compartieran el pan y el vino del sacrificio católico, pero con los productos de la tierra.

Los que participamos de alguna manera del evento disfrutamos del alimento mientras escuchábamos la banda de música. En uno de los descansos de los músicos, me fui a la casa pensando que la celebración había terminado, pero no fue así. Los cohetes retumbaron en el cielo hasta las once de noche, lo mismo que la música tradicional, la cual se sirve de instrumentos de

viento y percusión: clarinetes, trompetas, trombones, tuba, bombo y platillos bien empleados por los jóvenes de la comunidad.

Al otro día, en la mañana, cuando realicé la entrevista con doña Camelia Soto, una señora migrante que contacté el día anterior, me invitó a la peregrinación de la Santa Cruz que se realizaría a las tres de la tarde: consistía en subir a los cerros del pueblo a visitar la cruz, llevarle flores, envolverle una cinta blanca y rezar el rosario.

En el camino me encontré con familias completas, jóvenes y niños que querían participar de la peregrinación. Los adultos caminaban y platicaban sobre el evento; los jóvenes llevaban sus celulares donde escuchaban música mexicana de banda y reggaetón. Otros se dedicaron a consumir bebidas alcohólicas y refrescos. No faltó la Coca Cola, la botana, el cigarrillo y los chicles en la boca.

En el sitio hubo respeto y silencio mientras se rezó el rosario, culminando con lanzamiento de cohetes, tomas de fotografías con celulares y cámaras, así como filmaciones del pueblo para el recuerdo. Se inició el camino hacia el siguiente monumento de la Santa Cruz, ubicado en la otra montaña. Al llegar allí se ponen las cintas las flores y se termina el rosario. ¿Por qué?, ¿qué hay de especial en ese sitio o es que marca un momento determinado en la conclusión de algo?

Los cohetes anunciaron el camino de regreso. Durante el descenso, la fiesta, el juego y la aventura se adueñaron de los jóvenes y los niños. Era una excursión para los más pequeños y una peregrinación para los adultos.

La tensión entre los ofrenderos se vive desde la década de 1990, cuando se acentuó el cambio generacional, ya que “los viejos” se fueron muriendo con sus conocimientos y los que quedaron mantuvieron ciertos secretos no compartidos sobre el ritual. Aunque se reúne a los *huehuentles* para organizar las ofrendas y se ponen de acuerdo en lo fundamental, cada uno quiere definir cómo realizar el ritual, lo que genera diferencias que se reflejan en su participación. Por ejemplo, doña Jovita, la *huehuentle* mayor y más experimentada, no asistió a la comida porque no se hizo la “limpia” de los asistentes como

ella lo decía, como debía hacerse, por lo que se retiró diciendo: "llevo una espina en el corazón".

Este ritual ha sido descrito en diferentes trabajos de antropología, en los que se reconoce el valor y el efecto que produce entre los campesinos e indígenas<sup>14</sup> dedicados a la agricultura. Lo importante, en este caso y tiempo, es saber que el ritual permanece vigente entre los campesinos mexicanos a pesar de las modificaciones históricas. Desde la Conquista, estos rituales se han integrado o asociado con el día de la Santa Cruz cristiana, evidenciando un sincretismo religioso de doble vía, donde lo profano y lo sagrado se fusionan en sus respectivos espacios y tiempos para invocar diferentes deidades: es a los *ahuaques*, "aires" y señores del tiempo, a quienes se celebra para asegurar una lluvia suficiente y una cosecha abundante.

#### CONCLUSIONES

Desde la llegada de los europeos a tierras mexicanas, la vida ceremonial indígena presenta formas de "resistencia cultural" que se evidencian en el sincretismo religioso que asumen para mantener vivas su tradiciones, frente a las formas de poder impuestas; además, en nuestros días, estos rituales adquieren importancia en el marco de la modernización y el progreso que se pretende imponer a las poblaciones campesinas tradicionales.

El ritual de las cuevas comenzó, según algunos informantes de San Andrés de la Cal, con las visitas a las siete cuevas.<sup>15</sup> También dicen que son siete porque tres partes representan la parte negativa y cuatro positivas, pero a medida que se murieron los ancianos y quedaron los nuevos *huehuentles*, pasó a nueve, luego a once y ahora se lleva a trece sitios la ofrenda, lo que hace

<sup>14</sup> En el contexto urbano, esta celebración también es parte del día del bañil, donde ellos descansan y beben con motivo del acontecimiento.

<sup>15</sup> Probablemente esta concepción de las cuevas como espacios para comunicarse con las deidades sea heredera de la concepción de los nahuas, que consideraban a Chicomoztoc, literalmente "lugar de las siete cuevas", como lugar de origen.

suponer que a la llegada de los nuevos *huehuentles* se sumarán lugares y cuevas, como si se fundaran nuevos territorios.

El ritual agrícola que está vigente en San Andrés de la Cal presenta un alto grado de sincretismo religioso: las creencias profanas de los indígenas y campesinos sobreviven unidas a los rituales católicos, como la misa y el rezo. Los habitantes de la comunidad consideran, en general, que existe un respeto por la tradición por parte de la iglesia católica. Esto también puede leerse como una tentativa para obtener una mayor adhesión de los fieles, a cambio de ofrecer tolerancia y conservar la tradición sincrética de los *caleros*.

En general, los ancianos de San Andrés de la Cal sienten un profundo respeto por las tradiciones, aunque no se comparan algunos aspectos de la organización en sí, ya que para algunos el eje o centro de la celebración debe ubicarse en la iglesia y para otros ésta representa sólo un paso entre los tantos que se tienen que dar para que el rito sea efectivo. Los pobladores sienten que lo más importante es conservar la tradición y la propiedad sobre las tierras.

Sin embargo, los rituales tienden a desaparecer porque los jóvenes no creen en ellos y porque no hay una educación generacional que intente mantener viva la tradición. Los rituales agrícolas de filiación prehispánica han resistido los embates de la modernidad y ahora enfrentan la contemporaneidad, junto con las nuevas técnicas de cultivo y la recolección de los productos agrícolas.

San Andrés de la Cal vive un momento histórico particular de lucha permanente entre modernización y resistencia al cambio cultural; esta situación se refleja en la poca participación de los jóvenes en las costumbres y en los ritos tradicionales vigentes, y en el temor de los viejos a que no se continúe con la tradición puesto que los jóvenes no le dan la suficiente importancia o no muestran interés por participar en los rituales. En otras palabras, la comunidad vive un momento de transición social, cultural y agrícola complejo, expresado en las prácticas rituales y en las prioridades existenciales de las nuevas generaciones.

En el ciclo agrícola del cultivo del maíz, en San Andrés de la Cal, por ejemplo, se evidencia una tensión entre el significado que adquiere el ritual en el trabajo de la comunidad y el trabajo que propone e impone la sociedad moderna y que sigue una lógica basada en la racionalidad económica. Como lo plantean Good y Barrientos (2005), la persistencia de estas maneras de concebir el mundo nos obligan a “reconocer la viabilidad de otras formas y lógicas culturales” (de supervivencia) para hacer frente a un proyecto hegemónico que se nos presenta como el único posible (Good y Barrientos, 2005:72).

En este pueblo lo tradicional convive tensamente con los avances y cambios tecnológicos en las comunicaciones y en las labores del campo, además de los procesos de migración que se incrementan cada año.

La memoria colectiva de los *caleros* se ha mantenido viva por la prácticas rituales que se realizan regularmente antes y después del tiempo de la cosecha, mientras los jóvenes asisten como curiosos a ellas, surge la inquietud de si la actualización permanente de una tradición cultural pasa necesariamente por las transmisión de conocimientos y prácticas específicas de una generación a otra. ¿Qué pasará en San Andrés de la Cal en pocos años, cuando los *huehuentles* mueran y los jóvenes no reciban sus enseñanzas?

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALBORES, B. y J. BRODA (2003), *Graniceros. Cosmovisión y meteorología indígenas de Mesoamérica*, México, El Colegio Mexiquense/UNAM.
- BÁEZ, L. (2005), “La experiencia onírica y práctica ritual entre los nahuas de la Sierra Norte de Puebla”, en P. Fournier y W. Wiesheu, *Arqueología y antropología de las religiones*, México, INAH-Conaculta.
- BERTAUX, D. (2005), *Los relatos de vida*, Barcelona, Bellaterra.
- BRIONES, J. (1981), *Significado de los aires en la cultura indígena*, México, INAH.

- BRODA, J. y F. BÁEZ (2001), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas en México*, México, Conaculta/FCE.
- y A. ROBLES (2004), “De rocas y aires en la cosmovisión indígena: culto a los cerros y al viento en el municipio de Tepoztlán”, en *Historia de vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los rituales agrícolas*, México, INAH/UNAM.
- FOURNIER, P. y W. WIESHEU (2005), *Arqueología y antropología de las religiones*, México, Conaculta/INAH.
- GEERTZ, C. (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- (1989), *El antropólogo como autor*, México, Gedisa.
- GÓMEZ, J. (2009), “En Morelos se siembra maíz”, en *Comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva alrededor del maíz*, Cuernavaca, CRIM-UNAM.
- GOOD, C. y G. BARRIENTOS (2005), “Cerros y cuevas y la circulación de la fuerza: expresiones rituales de un modelo mesoamericano”, en P. Fournier y W. Wiesheu, *Arqueología y antropología de las religiones*, México, INAH-Conaculta.
- GUTIÉRREZ, G. y J. GÓMEZ (2007), Informe presentado a Conacyt.
- HUICOCHA, L. (2003), “Yeyécatl-yeyecame: petición de lluvia en San Andrés de la Cal”, en B. Albores y J. Broda, *Graniceros. Cosmovisión y meteorología indígenas de Mesoamérica*, México, El Colegio Mexiquense/UNAM.
- KIM LIN, S. (1999), “El cambio, sus características y el ecosistema en un pueblo campesino mexicano”, tesis doctoral en Antropología, México, UNAM.
- LEACH, E. (1976), *Cultura y comunicación*, México, Siglo XXI.
- RUBIAL, A. (2008), “Ritos prehispánicos”, en ciclo de conferencias “El hombre y lo sagrado, religión, magia y hechicería”, México, INAH.
- RUIZ, C. (2001), *San Andrés de la Cal. Culto a los señores del tiempo en rituales agrarios*, Cuernavaca, UAEM.
- TURBAY, S. (1990), “La importancia del ritual en la socialización del niño”, ponencia presentada en el Tercer Seminario de Literatura Infantil, Medellín, SECREM.
- VAN GENNEP, A. (1986), *Los ritos de paso*, Madrid, Taurus.

*Entrevistas*

DURÁN, Margarita (2009), entrevistada por Carlos Humberto Arredondo Marín, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.  
JIMÉNEZ, Jovita (2009), entrevistada por Carlos Humberto Arredondo Marín, San Andrés de la Cal, Tepoztlán, mayo.

*Informantes*

Alberto Saucedo y Carmen Bermúdez.  
Arturo Desaida.

*Agradecimientos*

Marisol Constant Saavedra por sus aportes y sugerencias al texto.

*Página web*

MÉXICO DESCONOCIDO, en <<http://www.mexicodesconocido.com.mx>>.



Lectura en el pueblo de maíz.  
Un camino en el viaje o en la lectura,  
que al fin y al cabo son lo mismo

*Erica Cameran\**

\* Estudiante del doctorado en Pedagogía por la Universidad de Bolognia.

## CAMINO DE PALABRAS

Anda el andante

navega el navegante

camina el caminante;

cuando:

se enrolla el caracol

a la puesta del sol

se enreda la trama

de un ovillo de lana

se teje un cuento

con manos del viento

se juega rayuela

En sueños de tela

se hallan milagros

en botes olvidados;

cuando:

un niño lee una historia

de palabras y memoria.

## INTRODUCCIÓN: ANTES DEL VIAJE

*El verbo leer no tolera el imperativo.  
Es una aversión que comparte con algunos  
otros verbos: "amar"... "soñar"...*

Pennac, 2000

Las páginas que siguen son, a la vez, ensayo y cuento.

Todavía no he conseguido descubrir si se trata de un ensayo disfrazado de cuento, o más bien de un cuento que actúa como si fuese un ensayo.

Pero no importa: en lo esencial ambos, cuento y ensayo, nacen de la necesidad de decir algo, de crear un espacio de expresión, comunicación y escucha que sea lo más acogedor posible. Es a través de las narraciones, orales o escritas, que existimos: gracias al reconocimiento que la narración nos regala cuando contamos mientras alguien, el Otro, nos escucha, reconociendo así que existimos en el flujo de nuestra narración.

Compartir un cuento encarnado en una narración oral o escrita, en una lectura silenciosa o en voz alta, es una forma de generar encuentros: el "había una vez...", revelado o escondido, abre una puerta, hace surgir un lugar flotante entre el mundo concreto y el imaginario, un lugar donde viven almas, espíritus, recuerdos, huellas, pensamientos perdidos, sueños olvidados, acontecimientos extraordinarios, partes del ser que se manifiestan en su belleza y su horror.

La tierra del cuento, de la lectura, de la narración, es un lugar privilegiado que surge en la frontera entre dos mundos, entre dos personas que se atreven a atravesarlo juntos, que se dan cita en un lugar perdido y reencontrado: ahí se miran. Y se reconocen.

La suspensión y dilatación del tiempo y del espacio en la tierra de la narración es un hechizo que nos encanta a lo largo de nuestra existencia en el mundo: mientras una voz dulce y cálida nos abriga con un cuento antes de dormir; mientras viajamos con un libro apoyado en las piernas; mientras nos sentamos en la butaca del teatro o del cine; mientras bebemos un café con

un amigo que nos habla de lo que le pasó en el día. Cada vez que alguien nos cuenta una historia.

En este espacio mágico, a la vez terrenal y celestial, el tiempo avanza; a veces con botas de hierro; a veces vuela con alas que brotan de sus pies; a veces no existe: es un no-tiempo. De la misma forma, el espacio puede ser tan inmenso como reducido, y el lugar en el cual nos encontramos puede hallarse en ningún lado: es un no-espacio.

Precisamente ahí, en aquella negación del espacio y del tiempo, pulsa y respira una tierra que realiza la magia de un acontecer de encuentros a veces más reales de los que experimentamos en la vida cotidiana.

La región privilegiada de la frontera en donde se mezclan momentos de lo real con momentos de lo imaginario logra, en algunas ocasiones, aparecer más verdadera que el mundo concreto. Una concentración extremadamente densa y espesa de vida, emociones, sensaciones, nos despierta del adormecimiento de lo banal, de lo homologante, de lo inmóvil, de lo indiferente.

Un cuento narrado, un cuento leído, es un acto de sanación dirigido al Otro, y también a nosotros mismos, que disfrutamos de nuestro propio acto narrativo.

La narración, mientras nos atraviesa, llega al Otro, y vuelve a atravesarnos, en un movimiento de ida y vuelta que nos arrulla como las olas del mar. En este diálogo subsiste un placer profundo e intenso que nos recorre de la cabeza a los pies mientras narramos o escuchamos.

¿Quién no recuerda el placer de haber disfrutado, hasta llorar, de una historia inmensamente triste? ¿Quién no ha gozado, alguna vez, de un escalofrío de miedo sutil y penetrante escuchando un cuento de terror con la luz apagada? ¿Quién no ha sido atraído, alguna vez, por lo deforme y por lo monstruoso que parecía brotar de una descripción en el medio de una narración?

A todos les gusta escuchar cuentos: así lo afirma Mario Benedetti:

Después de todo, a la gente siempre le ha gustado que le cuenten cosas. Así que el memorioso leía y volvía a leer el breve folleto

de su autoría ante un público cada vez más numeroso y les dejaba a todos con la boca abierta (Benedetti, 2008:507).

Esta frase es la última de una breve narración donde el escritor imagina una sociedad en la cual está en vigor la prohibición de leer y escribir, en fin, la prohibición de narrar y recordar.

Sí, ya sé que la memoria es necesaria a la narración y la narración lo es a la memoria.

Mnemosine — diosa de la memoria — era, en la Grecia antigua, una titana que junto con Zeus engendró a las musas: las artes y, por lo tanto, también a la expresión narrativa; las artes son hijas de la memoria.

Memoria de nuestros pasos en el camino a través del mundo: la trama del camino de cada uno no es muy distinta de la trama de un cuento.

La narración nos permite dar sentido a lo que vivimos, a los acontecimientos que se entrelazan entre la tierra que pisamos y el cielo que nos hace levantar la cabeza y los sueños.

La narración despliega un abanico de posibilidades que halaga nuestro camino y vuelve más leves a nuestros pasos. Es un encantamiento que acontece de toda la vida, en cada ser humano: escuchamos historias desde antes de nacer cuando, acurrucados en un vientre acogedor, una voz nos hablaba y contaba de nosotros a los demás. La narración es una característica que define al ser humano como tal y lo entrelaza con otras existencias a través de pasos narrativos compartidos en el día a día.

Las bocas abiertas de la gente que escucha la lectura del memorioso, de aquel que sabía recordar en la época del olvido, son la imagen del estupor que acompaña a la narración significativa que nos abre nuevas posibilidades de camino en el pensamiento y en la práctica de la vida tangible e intangible.

La lectura es narración. En el proceso de lectura, el cuento del autor se va mezclando con el cuento único e individual que siempre nos acompaña. En los puntos de contacto entre nuestra narración y la palabra escrita, ahí es dónde aparece la chispa, dónde algo se revela, quizás inesperadamente, mientras leemos, o mientras alguien nos lee en voz alta.

En aquel instante revelador la lectura se entrelaza a la vida, narración con narración, y algo acontece: nos damos cuenta de una fisura en la puerta que nunca habíamos visto, de una grieta en la pared, de un horizonte más allá de la esquina, de una mar al final del río.

Este pequeño milagro es posible porque, a pesar de todas las infinitas antinomias que luchan en el proceso de escritura del libro del ser humano, cada una de las breves y escondidas historias de vida que andan por el mundo se zambullen en el flujo narrativo de este libro todavía no acabado.

Cada historia de vida es gota de libro, parte redonda y perfecta de un flujo hecho de un número incontable de narraciones.

Vida y lectura se entrelazan: leyendo nuestra vida, la narramos. Y si nos narramos, existimos, y seguimos confirmando nuestra existencia y el valor que ella tiene por el mero hecho de ser: no existe entre la tierra y el cielo ninguna historia de vida que no merezca la pena de ser narrada y el honor de ser escuchada.

#### HACIA LA ELECCIÓN DE UN CUENTO

Creo que para elegir un libro se necesitan, antes que todo, tres elementos: urgencia, valentía, estima.

#### *Urgencia*

La *urgencia* de trabajar los temas tratados en el libro.

Con la palabra urgencia quiero expresar un deseo profundo, una fuerte voluntad, hasta una necesidad de investigar algunos temas. De otro modo, si el tema que trabajamos con la mediación de la lectura no nos interesa mucho, ¿cómo podemos pedirle al Otro que se entusiasme en ello?, ¿cómo podemos pedirle que nos preste atención, que nos escuche mientras, con nuestro cuerpo y nuestra actitud, le estamos declarando que a nosotros no nos importa mucho del tema?

Tuve la oportunidad y el privilegio, en las dos semanas que precedieron mi viaje a San Andrés de la Cal, de poder elegir dos libros para leer en la escuela. Una pregunta se definió claramen-

te en mí cuando supe que tenía esta oportunidad: ¿cómo elegir los libros?, y luego me contesté.

Las urgencias pueden surgir de diferentes motivaciones normalmente entrelazadas entre sí: el contexto social y nuestra vivencia personal suelen danzar juntos creando figuras de necesidad que sentimos deben ser satisfechas. No podemos rechazar lo que está pasando en el mundo o en nosotros mismos simplemente porque no está incluido en el programa curricular de estudio de este año. Además, siempre hay caminos para llegar a la esencia de lo que deseamos trabajar. Y si, por acaso, no hubiera ni uno, no olvidemos que los caminos existen para llegar adonde se necesita ir; entonces, manos a la obra, dibujemos-nos nuestro propio camino.

Las temáticas que hacen surgir esta urgencia tienen mucha fuerza, no son asuntos mediocres o banales. Se trata de temas que tienen que ver con lo íntimo del ser humano y del mundo, las dos instancias que van jugando al escondite en el laberinto del tiempo y del espacio, peleándose y conviviendo, sufriendo y gozando juntos.

Cuando se manifiesta una urgencia no hay posibilidad de aplacar la inquietud que ésta lleva consigo cuando aparece y nos abraza con un apretón. Cuando la urgencia nos agarra, podemos elegir si ser valientes o cobardes. Si somos cobardes, no pasará nada: fácilmente conseguiremos ahogar nuestra urgencia en una tranquilizadora rutina cotidiana. Si somos valientes, intentaremos ir más allá, y hacer que nuestra urgencia nos lleve a pisar lugares desconocidos.

### *Valentía*

La *valentía* de leer libros que no sean banales.

Esto significa que el libro que elegimos aborda temáticas profundas que tienen que ver con la misma esencia del ser humano y de su aventura en el mundo. Y, por supuesto, no hay que dejar atrás las múltiples facetas oscuras de la naturaleza humana: no toda historia tiene un final feliz, como nos hacen creer algunos dibujos animados edulcorados.

Tenemos la ilusión de proteger a los niños de lo terrible y espantoso que está sucediendo en el mundo y en el ser humano contándoles lindos cuentos donde todo el mundo es alegre, hermoso y feliz, y si hay algún malo, seguramente será derrotado al final de la historia. En este tipo de cuentos el amor es a primera vista y dura para siempre, todos los padres son buenos, todas las muchachas son estupendas y los jóvenes muy atléticos, y si alguien está pobre seguro que se hará rico enseguida, y si se queda pobre será más feliz que el miserable rico infeliz. En estos cuentos las guerras se terminan, el bien y el amor triunfan siempre, en fin, la humanidad sería totalmente buena, solidaria y altruista de no ser por alguna bruja o monstruo horrendo e integralmente malo, claramente destacado del resto de la humanidad, a la cual ni siquiera parece pertenecer.

Mientras nos construimos la ilusión de que los niños se crean estas historias, ellos miran al mundo con sus ojos grandes y abiertos: ven a un bebé tirado en el piso por la calle, con su mamá que no es hermosa ni maquillada; ven a un niño con sueño y algo de hambre vendiendo caramelos y pañuelos en el metro. Y, sin necesidad de ir tan lejos observan como, a veces, los papás se pelean y se separan, no tienen trabajo y aunque lo tengan les cuesta llegar "a fin de mes", no obstante trabajen alrededor de diez horas cada día.

### *Estima*

Los cuentos, entre otras cosas, sirven para aprender cómo es allá afuera, en el mundo real: lo tremendo, complejo y sin embargo maravilloso que es todo lo humano, con sus eternas contradicciones, sus claroscuros fascinantes y engañosos, sus tragedias y sus milagros.

Para poder discutir de todo esto con alguien, hay que tener estima de él, o de ella: de no ser así, ni nos molestaríamos en hablarle. *Estima*, es decir, la capacidad de estimar al educando.

Por lo que parece, muchos maestros no cuentan con esta extraña habilidad. Subestimar a los educandos parece ser una tarea docente normal, que se debe llevar adelante como por contrato,

y sobre todo por miedo, ya que atrás de una desvaloración tan violenta y agresiva del Otro se esconde una profunda debilidad cognitiva y emocional de quien, supuestamente, ha de ser el poseedor del conocimiento humano.

Estimar al educando significa empezar nuestro encuentro con él, o con ella, sabiendo que nos va a mostrar algo que nunca habíamos visto antes. Significa guardar un espacio suficientemente acogedor dentro de nosotros para mirar al educando como el maravilloso poema que es, y no como si fuese una sucia hoja de papel llena de borraduras y correcciones.

No hay que olvidar nunca que los niños, incluyendo los muy pequeños, son *personas*, y no tontas muñecas a las que hay que hablar de “chiquito” para que nos entiendan.

Eduardo Galeano expresa en un breve relato, mejor que con muchas palabras, este concepto:

Ella estaba sentada en una silla alta, ante un plato de sopa que le llegaba a la altura de los ojos. Tenía la nariz fruncida y los dientes apretados y los brazos cruzados. La madre pidió auxilio:

—Cuéntale un cuento, Onello —pidió—. Cuéntale, tú que eres escritor.

Y Onello Jorge Cardoso, esgrimiendo una cucharada de sopa, comenzó su relato:

“Había una vez una pajarita que no quería comer la comidita. La pajarita tenía el piquito cerradito cerradito, y la mamita le decía: ‘Te vas a quedar enanita, pajarita, si no comes la comidita’. Pero la pajarita no le hacía caso a la mamita y no abría su piquito...”. Y entonces la niña lo interrumpió:

—Qué pajarita de mierdita —opinó (Galeano, 2006:28).

#### ITINERARIOS DE LECTURA

Hace unos años me encontré con una pequeña joya: *Un rey de quién sabe dónde*, de Ariel Abadi (2003). Es un libro de un tamaño delicioso: cabe en una sola mano. Pero su contenido es mucho más grande que esto. Con muy pocas palabras y hermosos dibujos, el libro narra la lucha por el poder; trata de los ganadores y de los vencidos y de la voluntad de volver a empezar.

Fue entonces, con la lectura de este libro, que pasó algo curioso: a los niños les encantaba, se los leía y les mostraba los dibujos, y ellos se reían mucho, apreciando particularmente la última imagen, después de la palabra FIN, dónde se veía a un hombre remando en un pequeño barco, hacia el horizonte, al atardecer, o quizás al alba, con unas palabras que decían: EL COMIENZO DE OTRO CUENTO.

Tanto les gustaba a los niños, cuanto muchos adultos se quedaban mirándolo sin reaccionar. Estimulados por mi pregunta: “¿Te gustó?”, admitían: “No lo entiendo”.

Intentando respetar los criterios de elección que me había dado, los libros elegidos fueron: *Wolves in the wall* (*Lobos en los muros*), de Neil Gaiman (2004), y *Greta la loca*, de Geert de Kockere (2008).

A partir de estos libros se construyeron dos itinerarios de lectura.

Un itinerario de lectura es un intento de creación de un camino que lleve a leer un libro y a reflexionar sobre él. Utilizo la palabra *itinerario* porque se trata de un recorrido a lo largo del cual el grupo y el educador caminan juntos, con la intención mutua de compartir conocimientos, ideas, emociones, inquietudes, dudas, preguntas y posibles respuestas. Un camino que intenta romper la dinámica rígida de la clase frontal, donde se supone que hay una persona que sabe y no necesita de más aprendizaje, y muchos que no saben, están vacíos de conocimientos y necesitan llenarse de su sabiduría.

El itinerario de lectura desea construir un ambiente de aprendizaje que sirva tanto para el educador, como para el grupo de los educandos.

Siempre que se empieza un itinerario de lectura se crea un círculo. El círculo recuerda el comienzo de un ritual de formación que genera conocimientos y se apoya en las relaciones, no en los objetos. Relaciones entre las personas que participan; relaciones entre las personas y los temas tratados.

El círculo mantiene, en el medio, un espacio vacío: es el vacío acogedor que permite el encuentro entre las personas y las cosas del mundo. Si no hay espacio vacío, no hay lugar para el en-

cuento. Si no hay lugar para el encuentro, ningún conocimiento nuevo puede acontecer.

Otro elemento del itinerario es la lectura en voz alta: es muy placentero dejarse acunar por la narración de un cuento, experimentar, en un espacio seguro, viajes y existencias.

Las ilustraciones, al ser elemento fundamental del cuento en estos dos libros, también son parte fundamental de la lectura en voz alta: el grupo que escucha — sean niños, adultos o personas mayores—, escucha la lectura de las palabras esperando ver la imagen que traduce la narración verbal en narración visual.

Otro elemento fundamental es la participación activa del grupo que el educador debe intentar hacer posible. Las formas de tal participación pueden ser varias y diversas, y dependen de muchas variables: el tema de la lectura, el tipo de grupo, el tiempo y el lugar disponibles, las habilidades del educador, los propósitos del itinerario.

#### RELATO DE ITINERARIOS DE LECTURA EN EL PUEBLO DE MAÍZ

Una mañana de sol en San Andrés de la Cal, junto con Rocío, Carlos y Norma, queridos compañeros en la experiencia educativa y en el viaje, fuimos a la escuela para proponer a dos grupos de niñas y niños los itinerarios de lectura preparados.

Cada encuentro empezaba con un círculo y una valija.

#### LA VALIJA

La valija era antigua, un poco rota, un poco sucia, con rasgos de nostalgia y de tiempo añejo. Era una valija que me había encontrado un día en el mercado de antigüedades de San Telmo, en Buenos Aires: estaba tirada en un rincón, adormecida, esperando a que alguien la despertara para seguir viajando. Consintió en que me la llevara.

Entramos en la escuela, donde conocí al maestro y a los niños.

El primer libro fue *Greta la loca*: este camino nos llevó a abordar la locura y el suicidio.

### *Lectura*

De la valija, puesta en el medio del círculo que formamos, apareció *Greta la loca* que, con valentía y dulzura, nos contó la historia de la locura de una mujer y de su suicidio.

El libro lo narra Margarita, una niña muy dulce que, creciendo, se convirtió en una niña traviesa que quería hacer todo lo que no se podía y no le hacía caso a nadie. De grande se puso muy, pero muy mala, y se convirtió en Greta la loca. Greta era violenta con la gente, y a nadie le daban ganas de estar con ella, nadie la quería, todos deseaban que se fuera.

Hasta que un día Greta La loca se fue. Se fue a buscar al diablo, para preguntarle si la tomaba con él, pues nadie la quería.

Greta comenzó entonces su viaje hacia el infierno: en el camino encontró a mucha gente que estaba sufriendo penas y dolores terribles, y le gustó mucho: a ella siempre le había gustado el sufrimiento de los demás. Siguió su camino pasando por lugares cada vez más horribles, hasta que llegó al lugar en donde se encontraba el diablo. Sin dudar, le preguntó si se podía quedar con él. Pero el diablo nunca contesta a ninguna pregunta, y nunca toma a nadie: hay que entregarse a él.

Entonces Greta la loca agarró su espada y con ella se atravesó el corazón. Y se murió.

### *¿Qué es la locura?*

Todos tenemos, directamente o indirectamente, contacto con algo que está considerado fuera de lo normal. Un pariente, un amigo, un conocido que hizo cosas fuera de lo común. Algo loco. La palabra locura abarca significados amplios y diversos, desde las pequeñas locuras cotidianas que nos permiten romper la rutina de los días, hasta la etiqueta de locura patológica que con-

sidera al individuo enfermo e incapaz de llevar adelante una vida “normal” en la sociedad.

Una lluvia de ideas sobre el significado que el grupo tenía de la locura sirvió para hablar del tema.

#### ESCRITURA COLECTIVA DE UN CUENTO

Escribir un cuento puede ser un acto colectivo, y además las narraciones existen para poder compartir algo que va más allá de las palabras que expresan.

Había elegido tres imágenes entre algunas ilustraciones de *El árbol rojo*, de Shaun Tan (2008): en cada ilustración se veía una niña con el pelo color naranja que se hallaba en paisajes surreales e inquietantes. Los niños se dividieron en tres grupos, y cada grupo recibió una imagen acompañada de una frase: “*Había, una vez...*”; “*Inesperadamente...*”; y, “*al final...*”.

Cada grupo escribió un fragmento de cuento relacionado con la imagen que tenía: las frases eran necesarias para identificar la colocación del fragmento en el desarrollo global del cuento. El tema fue, desde luego, la locura. Una vez que cada grupo terminó de escribir su parte, bastó con unir todos los fragmentos en una lectura consecutiva en voz alta mientras se mostraban las imágenes.

La historia trataba de una niña que tenía una amiga imaginaria, por lo cual sus papás la creyeron loca y la encerraron en un manicomio: la niña se tiró por la ventana y se murió. Luego se fue a un museo de hierro con murciélagos, un lugar muy terrorífico, y allí encontró al diablo. Empezó a ver y escuchar cosas extrañas, hasta que se clavó un cuchillo en el corazón. El cuento terminaba así: “La niña quedó muerta pero muerta como una piedra”.

#### DESPEDIDA

Para despedirme, regalé a los niños un cuento que escuché, algunos años atrás, de la boca de un cuentacuentos andaluz tomando

té a la menta en un salón de té árabe en la ciudad de Granada. El cuento, que es parte de una tradición de cuentos que hablan de los sentimientos y de las emociones, explica porque el amor está ciego y siempre va acompañado por la locura. Brevemente, la historia narra que un día, en el Jardín del Equilibrio — así llamado porque ahí había tantos sentimientos positivos como negativos —, a los sentimientos se les ocurrió jugar al escondite. El que tenía que encontrar a los demás era la Locura. La Pereza era tan perezosa que se escondió atrás de la primera piedra que se encontró en el camino, la Indecisión era tan indecisa que no consiguió elegir ningún escondite... así sigue el cuento con la descripción de cada sentimiento. Al último quedó el Amor, que eligió esconderse en un rosedal. La Locura ya había encontrado a todos los sentimientos, pero no lograba descubrir el escondite del Amor, hasta que vio el rosedal y se le ocurrió agarrar un bastón y meterlo entre las rosas para ver si había alguien ahí. Pero la punta del bastón dejó ciego al Amor, así que, desde aquel día, la Locura se volvió el lazarillo del Amor.

Conté este cuento y se los entregué guardado en un papel enrollado.

Volvimos a la escuela para encontrar a otro grupo de niños.

El segundo libro fue *Wolves in the wall* (*Lobos en los muros*): este camino nos llevó a tratar el tema del miedo.

### LA VALIJA

En el medio del círculo que formamos estaba la valija: íbamos a empezar un viaje en la tierra del miedo, y teníamos que estar bien equipados. ¿Qué íbamos a llevar?

El grupo, poco a poco, fue preparando su valija: cada uno podía llevarse lo que quería, la valija era tan grande como deseáramos que fuera. Podíamos llevarnos estrellas y canguros, risas a carcajadas, lluvia fina de abril y sol de verano.

Inicialmente, los niños quisieron llevarse el equipamiento típico de quién está organizándose para unas vacaciones, pero después, una vez entendido que la valija no era una valija común

y corriente, y que el viaje era un viaje imaginario en dónde puede pasar lo que sea, soltaron sus deseos.

### *Lectura*

De la valija así preparada salió *Lobos en los muros* que enfrentó la temática del miedo con ironía y liviandad.

El libro narró la historia de una niña, Lucy, que un día escuchó ruidos dentro de los muros de la casa donde vivía con su familia. Lucy sabía que aquellos ruidos podían significar solamente una cosa: que había lobos en los muros. La niña comunicó su inquietud a la mamá, al papá y al hermanito, pero nadie le hizo caso: los tres negaron la presencia de los lobos. Sólo el puerquito de peluche de Lucy, que hablaba con ella cuando estaban a solas, reconoció la amenaza.

Pero, una noche, los lobos salieron de los muros y tomaron posesión de la casa: la familia huyó corriendo y se instaló en el jardín.

Los lobos eran seres espantosos y a la vez cómicos que hacían cosas prohibidas: estaban de fiesta todo el día y toda la noche, derramaban palomitas al suelo mientras miraban televisión, comían la mermelada directamente de los frascos y la aplastaban en las paredes, se vestían con la ropa de la familia, rompían la tuba del papá, jugaban con los videojuegos del hermanito.

Mientras, la familia vivía en el jardín y seguía con su vida, imaginando lugares fantásticos en donde vivir sosegados, lugares, desde luego, donde no existían lobos en los muros.

Pero Lucy no: ella quería vivir en su casa. Después de unos días la familia, harta de seguir viviendo en el jardín, decidió escuchar a Lucy, y volvieron a casa escondiéndose dentro de los muros, donde había lugar, no hacía frío y, al final de cuentas, no estaba tan mal.

Pero la familia no pudo resistir al ver todas las cosas terribles que estaban haciendo en su casa, entonces agarraron las patas de una silla rota y salieron de los muros para echar a los lobos.

Los lobos, aterrorizados, huyeron lo más rápido posible hasta desaparecer para siempre.

Después de unos días de limpieza, la casa volvió a ser casi como era antes, y todo volvió a ser normal. Hasta que, una noche, Lucy escuchó nuevamente ruidos en los muros... ¡ruidos de elefantes! Pero, esta vez, no le dijo nada a su familia: ya sabía que no le iban a hacer caso. Entonces, simplemente, esperó hasta que, un día, los elefantes salieron de los muros.

### *¿Qué son los lobos?*

Una de las interpretaciones posibles de este cuento es que los lobos representan los miedos, temores y problemas que la familia de Lucy esconde para no enfrentar. Cada uno tiene sus lobos, cada uno tiene sus miedos.

Invité al grupo a generar una lluvia de ideas sobre los miedos. No se generó una verdadera lluvia, más bien algunos goterones: quizás el pedido fue demasiado fuerte y directo, quizás los niños fuesen particularmente tímidos o reservados. Pensé que hubiese sido mejor pedirles que escribieran los miedos en unos papelitos, para que permanecieran anónimos.

### *Escritura de un sueño despierto*

El sueño despierto es un viaje imaginario, guiado por una voz.

Pedí a los niños que se pusieran en una posición cómoda, y que cerraran los ojos. Se hizo un gran silencio: se podía escuchar la melodía de las respiraciones buscando el unísono. Después de unos instantes, les pedí que imaginaran un color, luego un largo pasillo del mismo color. Al final del pasillo estaba una puerta: tenían que abrirla. Aparecía entonces un ser horrible y monstruoso, mezcla de animales. El monstruo atacaba y empezaba una lucha terrible. Al final, el soñador despierto derrotaba a la criatura.

### COMPARTIR EL SUEÑO DESPIERTO

Compartir lo que se escribió leyendo en voz alta no es nada fácil. Para eso, la lectura no es obligatoria. Muchas veces no nos

gusta lo que escribimos, ni como lo escribimos. Pensamos que es algo banal, feo, algo que no tiene sentido, que no es interesante para los demás. Nos puede dar vergüenza, hasta temor: la escritura es algo que puede ser muy íntimo, venir de muy adentro, expresar sentimientos, emociones, pensamientos que nos sorprenden o nos turban.

Los niños se mostraron muy tímidos al momento de leer lo que habían escrito. Quedaba claro que tenían ganas de leer en voz alta, pero les daba mucha vergüenza. Intentaban empezar, se sonrojaban, casi tartamudeaban y, sin embargo, deseaban hacerlo. Después de haber pasado un rato largo intentándolo, les dije que no importaba si nadie llegaba a leer lo que había escrito.

Fue entonces que un niño propuso que se cambiaran los papeles entre ellos, así que un compañero pudiese leer el sueño del otro. Así, aquel niño, ofreció a su amigo su sueño despierto, para que lo leyera en voz alta y recibió, a su vez, el sueño del otro. Mientras el niño leía, el escritor de aquel sueño se escondía atrás del papel que llevaba el sueño de su amigo lector, y cada vez que el lector no conseguía descifrar la escritura ajena pedía consejo: entonces, el tímido escritor, sacaba su cabeza de detrás del papel de sueño y le murmuraba al oído la palabra indescifrable.

#### DESPEDIDA

Para despedirme, ofrecí una pequeña parte de un poema de Pablo Neruda guardado en papelitos enrollados:

Tengo miedo. La tarde es gris y la tristeza  
del cielo se abre como una boca de muerto.  
Tiene mi corazón un llanto de princesa  
olvidada en el fondo de un palacio desierto.

Neruda, 1923

Luego de concluir el itinerario, volvimos a seguir con las entrevistas en las casas del pueblo hasta la hora de la comida, cuando nos despedimos y nos fuimos.

Así terminó el tercero y último día en el pueblo de maíz.  
 Volví a la gran ciudad, ella también acostada en una cuna de montañas.

Y, unos pocos días después, volví a Italia.

#### EPÍLOGO

En un espacio de tres días encontró su fin mi experiencia en el pueblo de maíz.

Pero llevé conmigo una mazorca de aquellas que se escogen especialmente para la siembra, por si un día me agarra demasiada nostalgia y necesito tener en la mano las semillas de México.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ABADI, A. (2003), *Un rey de quién sabe dónde*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.
- BENEDETTI, M. (2008), *Cuentos completos*, México, Alfaguara.
- DE KOCKERE, G. (2008), *Greta la loca*, edición de Barbara Fiore, s.l., s.e.
- FREIRE, P. (2006), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- GAIMAN, N. (2004), *Wolves in the Wall*, Londres, Bloomsbury.
- GALEANO, E. (2006), *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, Catálogos.
- (2007), *Las bocas del tiempo*, Buenos Aires, Catálogos.
- JEDŁOWSKI, P. (2007), *Storie comuni*, Milán, Bruno Mondadori.
- NERUDA, P. (1923), *Crepusculario*, Santiago, Claridad.
- PENNAC, D. (2000), *Come un romanzo*, Milán, Feltrinelli.
- TAN, S. (2008), *El árbol rojo*, edición de Barbara Fior, s.l., s.e.

# Dibujar la siembra del maíz. Relatos de la vida productiva\*

Norma Georgina Gutiérrez Serrano\*\*

*Que formas particulares de representación  
se conviertan en aceptables para la comunidad  
de investigadores educativos es más una cuestión  
política que epistemológica.*

Eisner, 1998

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende el análisis de relatos gráficos de la vida productiva alrededor del maíz a partir de dibujos elaborados por niños en edad escolar, quienes pertenecen a la comunidad de estudio, San Andrés de la Cal. Esta experiencia constituyó parte de una investigación que pretendió identificar y caracterizar los conocimientos y experiencias socioculturales de aprendizaje relativas a la siembra del maíz e inmersas en una porción de la vida cotidiana.

El punto de partida es considerar que los dibujos que se obtuvieron de los niños son productos que condensan y expresan símbolos, significados, conocimientos y saberes que están pre-

\* Todos los dibujos que aparecen en este capítulo se retoman de la obra de Gutiérrez (coord.), (2008) *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz*, Cuernavaca, CRIM-UNAM. Este capítulo es una versión modificada de un artículo publicado en *Ricerche di pedagogia e didattica*, vol. 4, núm. 2, 2009, en <<http://rpd.civ.unibo.it>>.

\*\* Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: <[gala@servidor.unam.mx](mailto:gala@servidor.unam.mx)>.

sentos en la vida cotidiana de la producción del maíz, en la que todavía participan los niños de la comunidad semiagrícola de San Andrés de la Cal.



Imagen 1: Sol y nubes.

A través de los dibujos logramos un acercamiento al conocimiento complejo y dinámico de la vida productiva, a un tipo de conocimiento donde la cultura y la naturaleza se entremezclan (Carrillo, 2006:28). Obtuvimos, también, una experiencia de diálogo con alumnos de dicha escuela, en la que éstos expresaron una actitud entusiasta y responsable, una experiencia de cooperación entre pares, que a su vez reflejaba interés y agrado. Esto último es considerado como una actitud propia del aprendizaje en familia o comunidad (Paradise, 1998).

La investigación de la que se desprende este trabajo se enfocó en las prácticas productivas, pues se considera que en ellas, concebidas como prácticas sociales, se expresan significados y símbolos que sostienen la vida cotidiana en sus dimensiones individual, colectiva y social.

#### DEL DIBUJO COMO UN RECURSO, AL DIBUJO COMO ESTRATEGIA DE INDAGACIÓN

Recordemos que se accedió, mediante entrevistas, a las prácticas productivas de los pobladores de la comunidad. Se necesitaba el relato de una experiencia o de prácticas en situación, para acceder a “una dimensión diacrónica que permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, y la configuración de las relaciones sociales en su desarrollo histórico (reproduc-

ción y dinámica de transformación)” (Bertaux, 2005:11). Recordemos también que para nosotros estos relatos permiten acceder al entramado de significaciones que estamos entendiendo por cultura.

Nuestro primer reto fue lograr estos relatos por parte de los alumnos de la escuela. Los adultos pobladores de la localidad proporcionaron fácilmente los relatos; sin embargo los niños sonreían, respondían con monosílabos, esquivaban la mirada. La dificultad de acceder a los conocimientos de los niños sobre la siembra del maíz mediante el diálogo, la dificultad de recuperar un relato oral de su vida productiva en el campo, llevó a impulsar la realización de dibujos sobre el tema, como una petición a los niños de la escuela primaria de San Andrés de la Cal.

Inicialmente se recurrió al dibujo como un recurso para entablar el diálogo como una forma para que los niños expresaran y representaran sus prácticas productivas en torno al maíz. Con esa intención se invitó a dibujar, primero, a los niños mayores de quinto y sexto grados. “¿Me podrías hacer un dibujo de lo que haces cuando vas al campo con tu familia? ¿Lo podrías traer mañana o la semana próxima?”. De esta forma el dibujo tardaba en llegar. Desarrollar un taller de dibujo fue otra alternativa. Consistió en llevar colores, acuarelas y hojas y solicitar a los alumnos, de cada uno de los grupos de primero a quinto grados (cinco grupos en total), la realización de un dibujo de lo que ellos realizaban con sus familias en el campo.<sup>1</sup>

Los niños demandaban mayor precisión: “¿qué dibujar?”, “¿cómo hacerlo?”. En respuesta, se les dieron opciones orientados a la recuperación de información de los relatos que, tras mucha insistencia, se habían logrado obtener con anterioridad mediante entrevistas a otros alumnos. De esta forma la consigna se precisó: “pueden dibujar sobre lo que hacen, si es que ustedes ayudan a deshierbar, a sembrar, a recolectar, lo que ven

<sup>1</sup> Esta actividad fue llevada a cabo con el apoyo de una antropóloga, Lourdes Escalante y una licenciada en ciencias de la educación, Rocío González.

cuando están en el campo y sus familias están trabajando, dibujar sobre lo que les gusta de la siembra del maíz y del campo”.

Fue en ese momento cuando floreció el entusiasmo, así como el trabajo y la responsabilidad por terminarlo, pero también el constante intercambio entre compañeros, la observación, revisión y comentarios de los trabajos de los otros. El taller resultó una actividad dinámica que agradó a los niños y a partir de la cual no sólo se obtuvo un producto esperado, 64 dibujos, que en sí mismos representaban relatos de prácticas productivas, sino que además, con base en algunos de ellos se logró la recuperación de relatos orales.

Así, el dibujo se transformó en una estrategia de indagación,<sup>2</sup> que permitía observar el proceso de creación, reconstruir relatos orales a partir de aquellas expresiones gráficas que el niño había realizado, así como acceder a ricas representaciones sobre el tema que condensaban conocimientos sobre la siembra del maíz. El dibujo se convirtió en una posibilidad de expresión de significados y en una estrategia metodológica que, siguiendo a Eisner, “permite una indagación educativa más completa, en tanto que aumenta el alcance de las maneras mediante las que describimos, interpretamos y evaluamos el mundo educativo” (Eisner, 1998:22).

#### EL DIBUJO COMO RELATO Y REPRESENTACIÓN DE LA VIDA PRODUCTIVA ALREDEDOR DEL MAÍZ

Ante todo podemos considerar que los dibujos de los niños sobre el cultivo del maíz son una representación gráfica de objetos, de la naturaleza, de los fenómenos que en ella acontecen, y también de acciones y prácticas; es decir, constituyen una representación de las relaciones socioculturales que se encuentran

<sup>2</sup> Referimos al dibujo como un nuevo recurso y estrategia de indagación, porque emergió en el curso de la investigación, se trata de una adecuación no prevista y se retoma el sentido que Eisner le está dando a la noción de indagación cualitativa (Eisner, 1998).

ligadas a esta actividad productiva. También podemos decir que son la expresión de experiencias individuales y colectivas.

Se trata, entonces, de representaciones gráficas en las que se expresan cualidades de relaciones (Eisner, 1998) con la naturaleza y sociales, así como una expresión del valor que se asigna a estas cualidades. Asimismo, son un reflejo de la percepción que los niños tienen sobre el mundo y una forma de reflejar conocimiento y saberes, plasmados en símbolos y significados que representaron, en este caso, la siembra del maíz.

Tal caracterización sobre los dibujos de los niños posibilita distintos acercamientos analíticos. Un primer acercamiento se intentó retomando elementos de una perspectiva derivada de la educación artística, la cual se apoya en aspectos de apreciación artística y de fundamentos de la psicología evolutiva (Hargreaves, 2002). Desde esta perspectiva, el dibujo es considerado un producto de la creatividad de los niños. En esta línea, los dibujos son trabajos que pueden ser valorados por su color, forma, integración, diversidad y armonía visual, sin olvidar que estas producciones creativas también son expresión de lo que los niños son capaces de decir sobre el mundo que los rodea.

Si bien en los 64 dibujos que se obtuvieron se observa, en general, una amplia variedad en el trazo, las formas y los colores y, por lo tanto, cada uno de ellos es una producción creativa original y singular; también fue notorio que, en su conjunto, los trabajos dieron muestra de elementos comunes, constancia y una posibilidad de categorización y agrupamiento, a partir de lo cual es posible orientar la indagación preliminar.

En su mayoría, los dibujos son coloridos y en una buena parte de ellos se usó el color de manera asociada a la forma, pero también se presentaron creaciones en las que dominó el entusiasmo por el uso del color sin apego a la forma que se representaba.

En todos los dibujos dominó la representación de elementos asociados a la siembra del maíz o al campo. Entre los niños más pequeños se mantenía constancia en los elementos representados, siempre con variedad interna respecto de colores, tamaños y composición general.



Imagen 2: Almacén colorido de maíz.

Los elementos más comunes encontrados en los dibujos de los niños de distintas edades, se relacionaron con la representación de los elementos presentes en el desarrollo de la planta del maíz: sol, agua, tierra y viento.



Imagen 3: Colección de nubes y soles.

Tan sólo en relación con la representación del sol, éste se encuentra dibujado de distinta manera en un total de 61 productos.

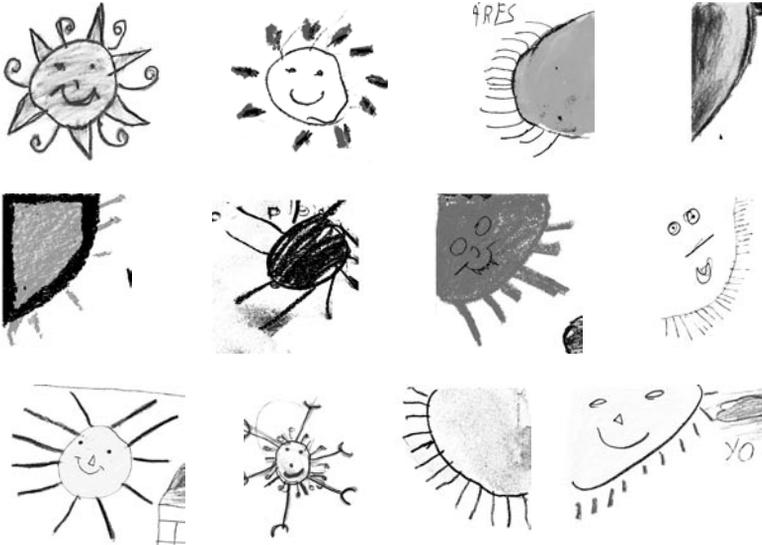


Imagen 4: Colección de soles.

Hubo claras muestras de originalidad en el diseño, por ejemplo, cuando se representaban elementos organizados estéticamente, esto es, representando complejidad y diferenciación e integrando los elementos, de manera intencional, en un conjunto compacto y alineado.

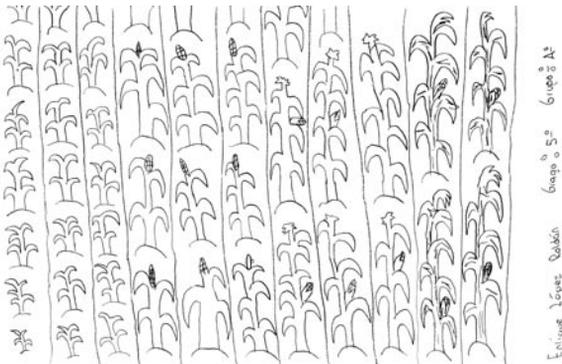


Imagen 5: Plantas del maíz en blanco y negro.

Por otro lado, una serie de dibujos llamaron la atención por la extensa cantidad de rasgos compartidos, lo cual podríamos identificar como un subtema: el almacenamiento de la semilla.

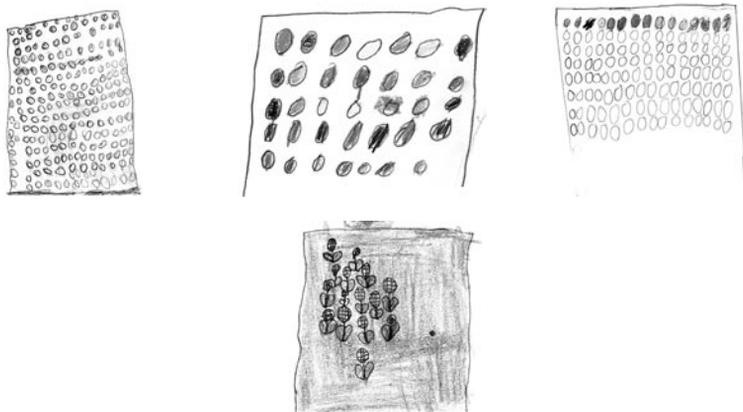


Imagen 6: Colección de granos de maíz.

En estos dibujos la semilla generalmente se representa organizada en hileras verticales u horizontales. También aparecen dentro de esta línea temática, una casita o espacio edificado, que hace las veces de almacén de la semilla.

Otro elemento compartido fueron los insectos voladores de tamaños y colores distintos, y que aparecen cerca del lugar donde se organizan las semillas, del almacén de las mismas y alrededor de la milpa: “mariposita que siempre está junto a la semilla antes que mi papá le eche la pastilla” (insecticida contra parásitos).



Imagen 7: Colección de insectos.

Aunque esto puede ser interpretado como una “copia” o una “imitación”, también es posible considerar que los dibujos son resultado de una interacción constante, a partir de la cual se logró compartir elementos, de intercambiar ideas, de realizar construcciones conjuntas, de elaborar significados intersubjetivamente, de realizar un ejercicio de exploración activa (Wolf, citado por Cowie, 2002:114). Además, podemos inferir que en la realización conjunta de esas actividades cada quien aporta o contribuye con una porción del conocimiento que es requerido; así, parece entrar en escena una distribución social de conocimiento.<sup>3</sup>

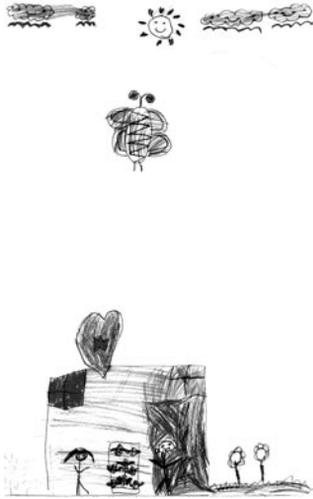


Imagen 8: Dibujo de una casa con una mariposa arriba.

#### LOS DIBUJOS COMO EXPRESIÓN DE LA COGNICIÓN

J. Hargreaves, junto con otros autores, ha enfatizado que dentro de la investigación sobre la educación artística, la psicología evo-

<sup>3</sup> De acuerdo con Hutchins se reflejan relaciones de interacción dinámica entre los niños (Hutchins, 1995).

lutiva ha proporcionado un valioso apoyo teórico (Hargreves, 2002; Arizpe y Styles, 2004). Desde nuestro enfoque, el carácter cognitivo de esta corriente psicológica resultó relevante para nuestro análisis. Así, los dibujos se llegaron a considerar dentro de la investigación, motivo de este trabajo, como un producto de la creatividad mental, tanto como una expresión de la cognición humana.

Desde dicha perspectiva psicológica, fue posible observar que los dibujos de los niños mostraban variaciones que pudieran relacionarse con su desarrollo cognitivo. Etapas vinculadas con edades, las cuales se constituyen en un eje de análisis posible, aunque no suficiente. Los dibujos de los niños más pequeños (seis años) tendieron a apegarse a la temática, no se observaban variaciones espontáneas respecto del tema, ni la inclusión de elementos adicionales. Los investigadores tuvieron que hacer un esfuerzo de interpretación de los dibujos para identificar semillas (“las semillas son así pequeñitas y de colores”), insectos asociados al almacenaje (“no son mariposas, son palomitas”), los lugares de almacenaje (“no, no es una casa, ahí se guardan las semillas”) o la organización del almacenaje de la semilla (“somos todos, mis hermanos, mis amigos, vamos a guardar semilla, las hormigas son chiquititas, aquí somos nosotros”).

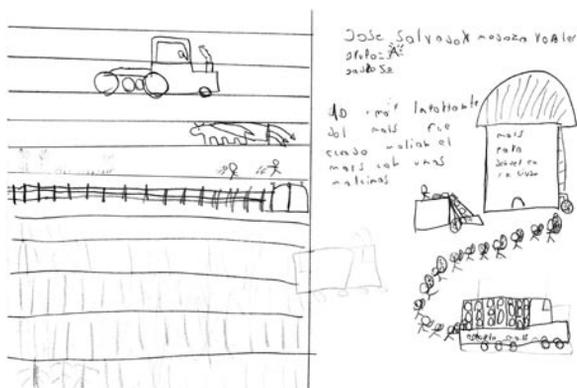


Imagen 9: Personas descargando un camión y dirigiéndose a un almacén.

Niños de ocho y diez años mostraron dibujos muy realistas, incluían más elementos en sus creaciones y mostraban diferentes cualidades de un mismo tema o de un mismo objeto. En este rango de edades se reflejó una mayor cantidad y variedad de conocimientos sobre el tema.

En estos dibujos pudimos reconocer la milpa de maíz criollo, porque sólo tenían una o dos mazorcas, a diferencia de la planta de maíz híbrido que suele tener varias mazorcas. También pudimos observar múltiples elementos de la naturaleza interactuando dentro del proceso de siembra, ya no sólo el sol, sino también la lluvia, las nubes, el aire imprimiendo movimiento a las plantas, acumulaciones de agua y animales de granja.



Imagen 10: El progreso y el crecimiento de una planta de maíz.

Los 64 dibujos realizados también contienen o constituyen en sí mismos relatos de sus prácticas productivas, es una parte de la experiencia en su vida cotidiana en la que aparecen esquemas y modelos culturales y cognitivos.

Los dibujos son relatos en tanto que representan acontecimientos vinculados a lo largo del tiempo (Bruner, 1991). Así, se representa desde el aire que mueve una planta, momentos de transformación de la semilla que se va convirtiendo en mazorca, el paso de un tractor arando la tierra, o las palomillas que revolotean alrededor de las semillas que se almacenan; en casos

notorios, aparecieron distintas escenas dentro de un mismo dibujo, representando distintos momentos de una misma actividad.

### LA MILPA



Imagen 11: Maíz movido por el viento.

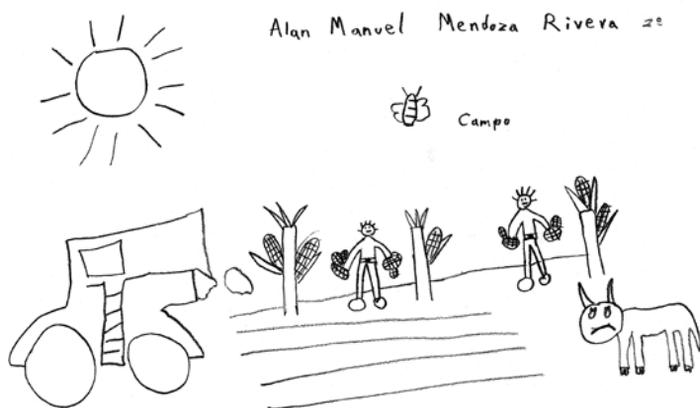


Imagen 12: Maquinaria y herramientas agrícolas.

Puede afirmarse que los dibujos constituyen relatos de prácticas en situación, de una porción de la vida cotidiana en las

que se enlazan en el contexto, las actividades y las prácticas sociales inmersas en el cultivo del maíz.

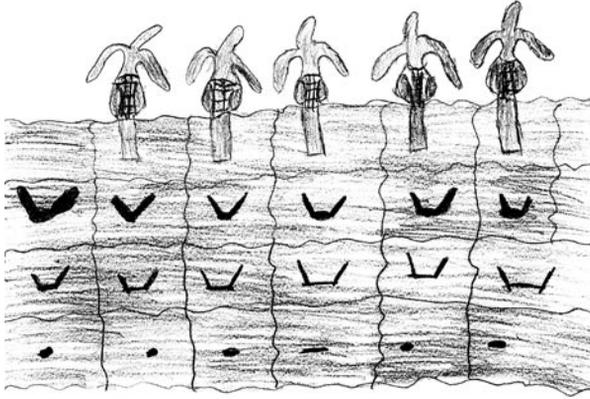


Imagen 13: Crecimiento del maíz.

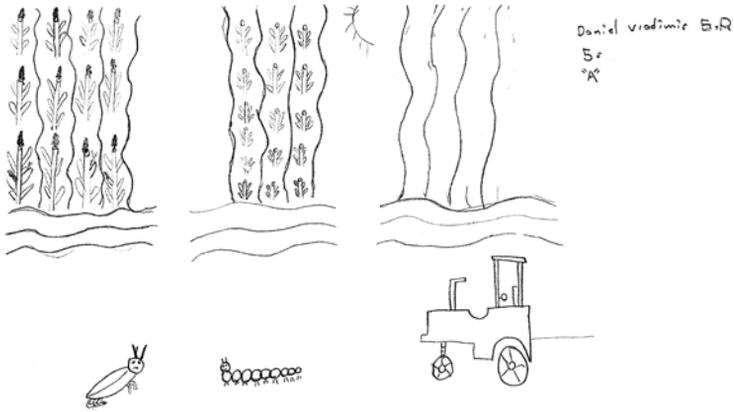


Imagen 14: El maíz en sus etapas de desarrollo.

Los niños también relataron procesos biológicos y físicos relacionados con el crecimiento de la planta del maíz (crecimiento

de la semilla y elementos implicados), acciones sociales referidas a la siembra (almacenaje colectivo de semillas), mostraron cualidades de objetos y de la naturaleza (una mata de maíz criollo con una o dos mazorcas de colores diferentes, un campo de labranza con una hilera de árboles contiguos protegiendo del viento a la milpa) y representaron distintos artefactos (instrumentos de labranza y tractores). Se conformaron relatos que quedaban expresados con trazos, en algunos casos con la escritura de sencillas oraciones que acompañaron los dibujos y en otros de manera oral, expresando una descripción del contenido del dibujo; en cualquier caso, el dibujo nos permitió reconstruir el relato de su práctica productiva.

En estas composiciones gráficas fue posible ubicar elementos que proporcionan estructura al relato: escenarios, personajes humanos o animales, acciones y resultados, elementos que son considerados como el sentido básico de las narraciones (Cowie, 2002:119); también fue posible identificar la representación de algunas soluciones a problemas productivos.

En el siguiente dibujo aparece una línea de árboles protegiendo la milpa y las matas de maíz criollo de los fuertes aires que pueden tirar las plantas.

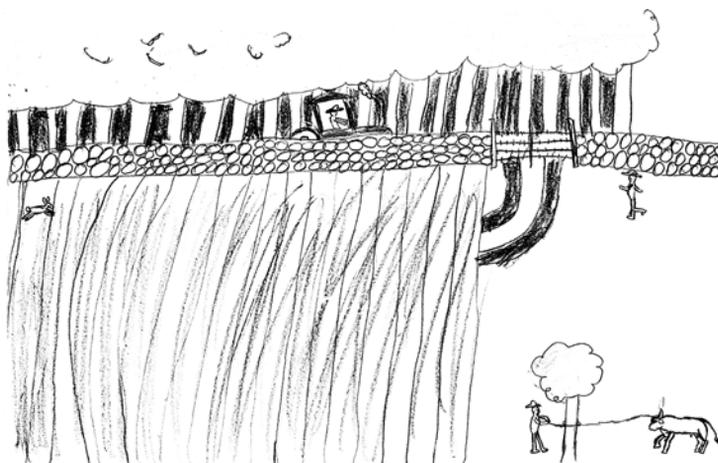


Imagen 15: Los limitantes de cada terreno.

El relato puede desprenderse del dibujo mismo, con una que otra aclaración de los niños sobre el tema. En algunos casos contó con la expresión oral de un argumento completo relacionado con las escenas plasmadas en el dibujo, argumentos que referían un comienzo, un centro o nudo y un desenlace. Los niños de entre ocho y diez años expresaron episodios completos, aun cuando éstos no hubiesen estado representados gráficamente: de esta forma se pudieron obtener los relatos pretendidos.

#### CONOCIMIENTO, ESQUEMAS, ESTRUCTURAS COGNITIVAS Y MODELOS CULTURALES REPRESENTADOS EN LOS RELATOS GRÁFICOS Y ORALES

La idea original de la investigación fue recuperar el relato y, a partir de él, los conocimientos sobre la vida productiva alrededor del maíz. Encontramos que además de poder acceder a tales conocimientos, también era posible acceder a los esquemas cognitivos que apoyaban o sustentaban los conocimientos referidos.

Qué es lo que los niños conocen sobre la siembra del maíz:

- La participación de los elementos agua, tierra, sol y aire durante el proceso productivo.
- La existencia de distintos tipos de maíz (criollo e híbrido) y las variedades de maíz criollo.
- La variación de colores y formas asociadas al maíz criollo y las características físicas de la semilla que permiten su clasificación y selección.
- Las características diferenciadas entre las matas o plantas de maíz criollo e híbrido, por altura, por enraizamiento, por número de mazorcas y coloración de las mismas.
- La especificidades del cultivo del maíz criollo y el híbrido: el híbrido es más fácil, no se deshierba, se siembra más. El criollo es para la casa, casi no se vende.
- Las formas de almacenamiento del cereal.
- La distribución de actividades productivas entre los miembros de la familia por edades y género.

- Las plagas asociadas al cultivo y el control de las mismas por métodos tradicionales y modernos.
- El uso y aplicación de pesticidas y fertilizantes, así como los riesgos de contaminación en manos y cara.
- La dinámica de la siembra de temporal.
- Los diferentes alimentos derivados de la planta del maíz y sus demás usos en la producción agropecuaria.
- Las formas tradicionales de siembra y los artefactos y su uso de acuerdo con el tipo de terreno a cultivar.
- La organización comunitaria asociada a la producción del maíz y los rituales ceremoniales implicados.

Los relatos gráficos y orales permitieron la identificación de estos conocimientos que, expresados como relatos, reflejaban acontecimientos conexos; sin embargo, en estos dibujos también se están expresando esquemas, o estructuras de conocimiento en las que sus partes se relacionan entre sí (Cole, 2003).<sup>4</sup>

Quizás un ejemplo claro de un esquema de este tipo es la representación de una serie de matas de maíz en crecimiento que muestran modificación en su altura debido a la irregularidad del terreno. El niño que lo dibujó tiene un esquema de constancia en su percepción espacial: identifica que las irregularidades de un terreno, la base sobre la que crecen las matas, afecta la altura que alcanza cada mata.

Puede considerarse que se representa un esquema cognitivo cuando se dibuja la acción del viento imprimiendo movimiento a las plantas de maíz: es un esquema que asocia el movimiento a la acción de un elemento físico de la naturaleza.

<sup>4</sup> El esquema es una estructura mediadora de la acción individual y está constituida por una red de interrelaciones (Cole, 2003:120). Constituye un mecanismo de selección, de estructuración, de retención y uso de información por medio del cual se canaliza el pensamiento individual. La noción de modelos culturales pone el acento en los esquemas culturales compartidos intersubjetivamente, a los cuales considera como las entidades que sirven de orientación y guía para la acción.

Los acontecimientos y los guiones se pueden sumar a esta interpretación cognitiva, de manera que permitan la articulación entre los esquemas y la posibilidad de ubicar, en determinadas situaciones, los roles adecuados que deben seguir los distintos sujetos.

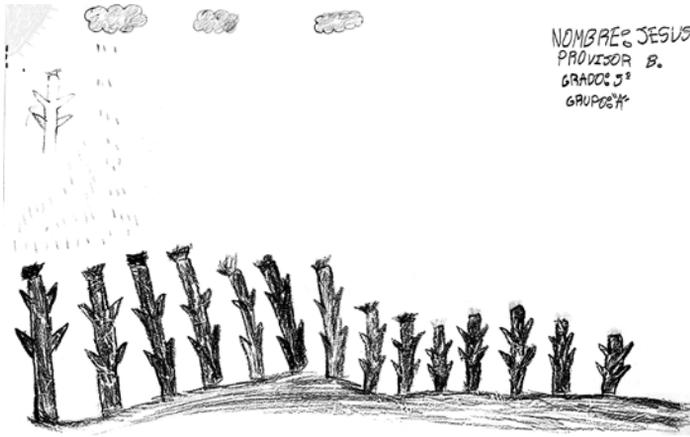


Imagen 16: Milpa de diferentes tamaños.

Los esquemas permiten captar el dinamismo de la naturaleza y se pueden interpretar como resultado de procesos previos de observación e interacción con ella.

Un esquema con frecuencia representado fue el de la transformación de la semilla del maíz en planta, presentando momentos distintos asociados a las características físicas de la planta, determinadas fundamentalmente por el tamaño, la forma y los elementos adicionales (floración, fruto).

Esquemas aritméticos de suma, resta y división asociados a la aplicación del fertilizante por hectárea y/o toneladas de producto fueron expresados por niños de mayor edad.

Asimismo, se integraron esquemas perceptuales de figura y fondo, los cuales permiten abstraer características, rasgos y propiedades de las plantas de maíz y configurar diseños gráficos que muestran una unidad adicionada, atribuida por el que representa, logrando con ello estructuras integradas y armónicas a la visión.

¿Qué es lo que puede considerarse como relevante de la identificación de estos esquemas? Que son representaciones de la vida cotidiana y, a la vez, son una fuente posible de categorización para otros ámbitos de contenido, son esquemas que apo-

yan operaciones cognitivas más allá de los escenarios y situaciones contextuales en los que se generan o expresan. Son, también, esquemas que se generan en el contexto mismo del desarrollo y la vida cotidiana a la que los sujetos pertenecen. Los esquemas, tanto como los acontecimientos relatados, forman parte de modelos culturales apropiados por los niños desde sus primeros procesos de socialización en el seno familiar. Estos modelos revelan los esquemas culturales compartidos intersubjetivamente, entidades que sirven de orientación y guía para la acción. Dentro de ellos se pueden ubicar los roles asignados al interior de una configuración social, es decir, los roles adecuados para los distintos sujetos (Cole, 2003).

Desde esta línea discursiva, se propone que el ámbito escolar de la educación primaria podría recuperar experiencias y prácticas de la vida cotidiana de los alumnos y, a partir de ellas, ubicar esquemas cognitivos e identificar construcciones intersubjetivas de significado que puedan apoyar procesos de aprendizaje significativo.<sup>5</sup>

#### EL ENTUSIASMO POR DIBUJAR LA EXPERIENCIA DE LA VIDA COTIDIANA

Los dibujos fueron valorados en distintas dimensiones: por su color, la forma, la integración y la armonía visual, así como por las formas de su contenido, la representación gráfica de objetos, cualidades y relaciones; por los conocimientos en ellos expresados, símbolos y signos —referentes a procesos, problemas y cualidades físicas, biológicas, ecológicas y socioculturales. Por otro lado, también resultó enriquecedor considerar las formas de interacción que se promovieron entre los alumnos durante la realización de la tarea y el entusiasmo y responsabilidad que se expresó en la misma.

<sup>5</sup> Se considera al aprendizaje significativo como la posibilidad de relacionar contenidos de manera no arbitraria y sustancial con los elementos ya existentes en la estructura cognitiva, es decir, con lo que el alumno ya sabe (Ausbell, 1983).

Investigaciones previas han mostrado que el aprendizaje que tiene lugar en la familia y en la comunidad asume características diferentes al aprendizaje formal que se establece en la escuela. El aprendizaje familiar es propio de la socialización primaria en la vida de los niños, de su incorporación al contexto sociofamiliar en el que nacen. Es una forma mediante la cual el sujeto logra integrarse y sobrevivir al mundo natural y social. Ruth Paradise señala que se trata de un aprendizaje de interacción, que expresa compromiso social y emocional, en el que quienes aprenden asumen de manera activa y creativa la responsabilidad del aprendizaje y en el que está implícito el disfrute y la motivación generada por el reconocimiento del valor de lo que se aprende (Paradise, 1998; Mehead, 1996). Quizás es por esto que se pudo observar en los niños un notable entusiasmo por dibujar sobre su experiencia directa, sobre lo que conocen, sobre lo que ellos mismos pueden mostrar y enseñar. Tal vez este entusiasmo también esté vinculado con el hecho de que en una actividad sencilla, como dibujar sobre una práctica productiva, el niño pueda encontrar un breve espacio de valoración o revaloración de su hacer cotidiano en el ámbito escolar.

### CONCLUSIONES

El trabajo aquí presentado es un análisis de los dibujos de niños de una comunidad semiagrícola del campo mexicano que fueron elaborados sobre una porción de la vida cotidiana: su actividad productiva en torno al cultivo del maíz.

Los dibujos permitieron el acceso a la experiencia productiva de los niños en el marco de su vida cotidiana, lograron una representación de conocimientos especializados sobre el cultivo que son propios del contexto específico al que pertenecen los niños; asimismo, expresaron esquemas y modelos culturales que resultan significativos para el desarrollo social y cognitivo de los menores. La escuela podría tener, en este ámbito de la cultura local, una posibilidad alterna de trabajo académico y escolar, por medio de la cual podría impulsar un aprendizaje significativo

apoyado en la experiencia productiva de los niños, experiencia que todavía inunda la vida cotidiana de los pobladores de esta localidad y que también puede constituir una oportunidad para volver más vivo y dinámico el currículo escolar y valorar, y revalorar, la vida comunitaria dentro de este espacio.

Por otro lado, el dibujo se convirtió en una estrategia de investigación que, ante todo, permitió establecer el diálogo entre los niños y el investigador, así como acceder a los conocimientos que los niños portan respecto de su vida productiva.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. *et al.* (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- ÁVILA, H. (2001), *La agricultura y la industria en la estructuración territorial de Morelos*, Cuernavaca, CRIM-UNAM.
- ARIZPE E. y S. Morag (2004), *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, México, FCE.
- BERTAUX, D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- BRUNER, J. (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- CARRILLO, C. (2006), *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*, México, UNAM.
- COLE, M. (2003), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- COWIE, H. (2002), "Los niños como escritores", en D. Hargreaves, *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata.
- EISNER, E. (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Piados.
- GIMÉNEZ, G. (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, Conaculta.
- GÓMEZ E., J.A. (2006), *Saberes agrícolas tradicionales*, México, UNAM/UACH.
- (2011), *Maíz Axis Mundi: maíz, saberes y sustentabilidad*, México, Conabio/UAEM.

- HARGREAVES, D. (2002), *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata.
- HUTCHINS, E. (1995), *Cognition in the Wild*, Londres, MIT Press.
- KIM LIN, S., (1999), "El cambio, sus características y el ecosistema en un pueblo campesino mexicano", tesis doctoral en Antropología, México, UNAM.
- MEHEAD, H. (1996), *Constructing School Success. The Consequences of Untracking Low Achieving Students*, Nueva York, Cambridge University Press.
- WARMAN A. (1995), *La historia de un bastardo: el maíz, capitalismo y México*, México, UNAM/FCE.

### *Hemerografía*

- PARADISE, R. (1998), "What's Different about Teaching and Learning in Schools as Compared to Family and Community Settings?", en *Human Development*, núm. 41, Karger.

### *Páginas web*

- ALTIERI, M. (1991), "Agricultura moderna frente a agricultura tradicional", en *Agroecología y Desarrollo, Revista de CLEDES*, núm. 1, disponible en <<http://www.clades.org/r1-art2.htm>>, consultada el 13/08/08.



## Sobre los autores

NORMA GEORGINA GUTIÉRREZ SERRANO

Investigadora titular A del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México; actualmente se desempeña como coordinadora del Programa de Educación en este mismo centro. En cuanto a su formación, obtuvo la licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con la maestría y el doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Docente en posgrados en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y, en la actualidad, en el posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Ha publicado más de 30 obras entre libros, capítulos de libro y artículos sobre las siguientes líneas de investigación: Investigación educativa en México, Vinculación científico tecnológica, Redes de conocimiento, Educación, valores y ética profesional.

Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y de la Asociación Francófona de Investigadores en Educación (Afire).

ALBERTO SAUCEDO RAMÍREZ

Estudiante de maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, y be-

cario Conacyt por el mismo programa. Licenciado en Docencia por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Se ha desempeñado como profesor de la licenciatura en Docencia del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad.

Colaboró en el proyecto "Comunidades de conocimiento en una comunidad rural del municipio de Tepoztlán. Relatos de aprendizaje y vida productiva alrededor del maíz" (Conacyt 050709), que coordina la doctora Norma Georgina Gutiérrez Serrano.

Actualmente colabora en el proyecto de investigación "Comunidades agrícolas como comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán. Flujos migratorios, flujos de conocimiento y necesidades educativas" (PAPIIT 311608).

#### LOURDES ESCALANTE GARCÍA

Licenciada en Antropología por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa. Tiene estudios de maestría en Enseñanza Superior por parte del Centro de Investigación Docente y Humanidades del Estado de Morelos.

Ha realizado trabajo de campo en apoyo a proyectos IMSS-Coplamar; participó como coordinadora de la investigación de campo del proyecto "Comunidades de conocimiento en el Municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva alrededor del maíz".

#### JOSÉ ANTONIO GÓMEZ ESPINOZA

Ingeniero agrónomo por la Escuela Nacional de Agricultura, hoy Universidad Autónoma Chapingo. Cursó la maestría en Ciencias y el doctorado en Ciencias de la Educación Agrícola Superior en la Universidad Autónoma de Chapingo. Fue director

fundador de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Autónoma de Morelos, donde es profesor e investigador desde 1981. Su línea de investigación es Los saberes agrícolas tradicionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

#### CARLOS HUMBERTO ARREDONDO MARÍN

Originario de Antioquía, Colombia. Como resultado de sus vivencias personales a través de la danza, la antropología y la pedagogía, el maestro Carlos Humberto Arredondo Marín ha sentido la inquietud de explorar y plasmar diferentes problemáticas relacionados con el cuerpo y lo que gira en torno a su sentido y construcción para los individuos, así como para la sociedad, a través de diversas propuestas y cruces que han resultado en un trabajo serio y creativo, con compromiso ético y crítico, sólidamente continuado, avalado por más de treinta años de trayectoria. En la actualidad es doctorante por la Universidad Nacional Autónoma de México.

#### GABRIELA V. CZARNY KRISCHKAUTZKY

Licenciada en Antropología Social por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; maestra y doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Actualmente es profesora titular B, de tiempo completo, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

Actualmente desarrolla un proyecto de investigación (2007-2010) sobre "Significados de la educación superior para miembros de comunidades indígenas escolarizados en distintos programas de la UPN, Ajusco".

## ROCÍO GONZÁLEZ PÉREZ

Alumna de maestría en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y becaria Conacyt por el mismo programa de posgrado.

Licenciada en Ciencias de la Educación por la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Participó en dos estancias de “Verano de Investigación Científica” en dos periodos: en 2005, en la Universidad Autónoma de Chiapas, y en 2006, en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

De 2007 a 2008 colaboró como becaria en el proyecto “Comunidades de conocimiento en una comunidad rural del municipio de Tepoztlán. Relatos de aprendizaje y vida productiva alrededor del maíz” (SEP/SEB-Conacyt 050709), así como en el proyecto “Comunidades agrícolas como comunidades de conocimiento en el Municipio de Tepoztlán. Flujos migratorios, flujos de conocimiento y necesidades educativas” (PAPIIT 311608) durante los años 2008-2009, ambos proyectos coordinados por la doctora Norma Georgina Gutiérrez Serrano.

Colaboró en la elaboración del cuaderno de trabajo *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz*, publicado en 2008.

## ERICA CAMERAN

Doctorante en Pedagogía por la Universidad de Bolonia, Italia.

Obtuvo la licenciatura en Educación Especial y luego la maestría en Pedagogía en la Universidad de Bolonia.

Durante su formación ha desarrollado estadías de estudio y de trabajo de campo en España, Argentina, Brasil y México sobre las temáticas de la animación sociocultural y el teatro. Ha publicado, en Italia, un libro sobre animación sociocultural.

*Relatos, conocimiento y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos*, de Norma Georgina Gutiérrez Serrano, se terminó en noviembre de 2010, en Imprenta de Juan Pablos, S.A., Malintzin 199, Col. del Carmen, Del. Coyoacán, México 04100, D.F.

1 000 ejemplares



Esta obra es producto de una investigación multidisciplinaria sobre relatos de aprendizaje y vida productiva alrededor del maíz, en Tepoztlán, Morelos, investigación realizada entre los años 2006 y 2009, que contó con financiamiento por parte del Fondo Sectorial SEP-SEB-Conacyt.

Caracterizar a comunidades agrícolas como comunidades de conocimiento fue el objetivo de dicha investigación, y acercar la escuela de educación primaria a la comunidad fue uno de los propósitos de la misma.

Durante cuatro años se trabajó con alumnos y docentes de la Escuela Primaria Benito Juárez de San Andrés de la Cal y con pobladores de la misma localidad.

En la investigación se atravesaron las miradas de la pedagogía, la psicología, la antropología, la ingeniería agrícola y la sociología de la cultura en el intento de reconocer y valorar los conocimientos productivos y tradicionales que detentan y producen pobladores de la comunidad. Los trabajos que este libro contiene son aportaciones de algunos participantes, en los que desde su especialidad contribuyen al análisis e interpretación de la comunidad de San Andrés de la Cal como comunidad de conocimiento.



6 10 11 11 11 11