



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Formación de la identidad y la cultura tutunakú de Ecatlán a través de los conocimientos cotidianos y saberes del campo frente al conocimiento occidental y el adultocentrismo

Ana Miriam García García
Brenda.i.stgo@gmail.com

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes en educación intercultural.

Trabajo de investigación educativa asociado a tesis de grado.

Programa de posgrado: Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje, cuarto semestre.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Intercultural del Estado de Puebla.



Resumen

Lo que las niñas tutunakús de Ecatlán conocen y transforman en conocimiento surge desde la cosmovisión de su pueblo con intenciones de formar parte de las prácticas culturales y servir a lo personal, familiar y comunitario, pues los niños y las niñas no sólo gustan de conocer y aprender, sino también de enseñar y compartir lo que de su pueblo se desprende como único y propio de la cultura tutunakú a la que se pertenece.

Los niños y las niñas tutunakús de Ecatlán se cimentan a partir de experiencias personales y comunitarias. Su vida se forma en relación con sus dinámicas cotidianas a través de las cuales, como pertenecientes a un pueblo tutunakú de la Sierra Nororiental de Puebla, construyen parte de sus conocimientos y constituyen su cultura y su identidad. Por otro lado, nos encontramos con los conocimientos de las culturas occidentales modernas que se han incrustado como universales y dominantes en todos los mundos, desprendiéndose de esos sistemas hegemónicos la asimetría adultocentrista.

Más allá de reconocer lo que las niñas adoptan, aprenden, enseñan y reproducen acerca de su pueblo en contraste con lo adherido de occidente, se pretende ligar a la problemática entorno a los imaginarios sociales del adultocentrismo a los que las generaciones jóvenes de Ecatlán se han enfrentado, no sólo como niños y niñas, sino como niños y niñas pertenecientes a una comunidad indígena.

Palabras clave: *Niñeces indígenas; identidad cultural; conocimientos y saberes; conocimiento occidental; adultocentrismo.*

Introducción

Se presenta una discusión centrada en las formas de conocer, aprender y construir la identidad cultural en contextos de los niños y niñas pertenecientes a un pueblo indígena dedicado mayormente al campo. Los siguientes análisis y reflexiones forman parte de una investigación de maestría enfocada en los desplazamientos de prácticas culturales que forman parte de las transformaciones de la identidad del pueblo tutunaku de Ecatlán, Jonotla, Puebla. Esta investigación está centrada en los conocimientos y las prácticas desprendidas de la vestimenta tutunaku.

Junto con el proyecto de investigación de maestría se implementó un proyecto participativo que cuenta con la colaboración activa de mujeres adultas mayores, niños y niñas tutunaku. De esta forma es como se ha identificado la manera en que niños y niñas constituyen su identidad cultural a través de lo cotidiano y comunitario.

En el desarrollo del texto se examina la dinámica social y cultural de los pueblos indígenas. Esta dinámica tiene particularidades en los contextos comunitarios, ya que en esos espacios las niñas socializan más activamente en cuestiones laborales, económicas, sociales y culturales. También se habla del dominio epistemológico y tecnológico de occidente, así como del adultocentrismo enfocado en posicionar a las niñas por debajo de otros grupos de edad.

Conocimientos del día a día: Casa, campo y escuela

Las comunidades indígenas mantienen una relación, cercanía e interacción afectiva con la naturaleza y la conservación y defensa de la vida que contrasta con las occidentales, mostrada como una dinámica “que elimina o excluye las formas de convivencia no modernas, despersonaliza a los seres vivos individuales (desidentificación) y los enajena en la identidad del sistema social asimétrico (grupos de poder)” (Tintaya, 2014, p. 55).

Los niños y niñas tutunaku de Ecatlán conocen los tiempos de siembra y de cosecha, así se marca su calendario. Sus conocimientos son derivaciones de sus experiencias cotidianas en el pueblo y de lo que sus familias les han enseñado acerca de cómo ser tutunaku y tener el sentido de pertenencia de la comunidad de Ecatlán.

La lengua tutunaku como herramienta de comunicación entre algunos niños y niñas con sus abuelos y abuelas, las historias del pueblo, la alimentación conforme a lo que de la tierra nace, el trabajo del campo, las celebraciones y los rituales, los quehaceres del hogar y la manufactura de lo que se produce en los suelos de Ecatlán son algunos de los conocimientos y las prácticas que niños y niñas mantienen más vívidos en cuanto a la praxis.

Hay elementos constituyentes de la cultura que ya no se llevan a cabo, pero siguen siendo observados y percibidos como existentes, como es el caso del uso de la vestimenta tutunaku que sólo sobrevive en los

cuerpos en resistencia de algunos abuelos y abuelas de la comunidad¹. Sin embargo, muchas otras prácticas y saberes han sido desplazados y desaparecidos por cuestiones ligadas a la incrustación de la modernidad y a los cambios relacionados con la idea de occidente.

Los nuevos procesos para adquirir la lengua

Los niños y niñas mantienen enseñanzas y prácticas transmitidas por aquellas personas que les rodean, junto a las que comparten sus vidas. Las abuelas ocupan un lugar importante en la socialización, en la transmisión de conocimientos, prácticas y saberes. Su acompañamiento va desde enseñar a caminar, a vestirse, a hablar y conocer la lengua tutunaku del pueblo. Pues, aunque no todos los niños pueden hablar esta lengua, conocen palabras o entienden su sentido.

En su mayoría, las palabras conocidas por niños y niñas se refieren a integrantes de la familia, animales de la casa y del rancho, frutas, verduras y otros alimentos, elementos de la naturaleza, saludos y despedidas. También se conocen popularmente ciertas indicaciones, frases y expresiones dichas por la gente del pueblo, y palabras de agradecimiento.

Muchos papás y mamás son conscientes de no practicar la lengua tutunaku con sus hijos e hijas. Entre familias tradicionales² se hablan mayormente en el idioma español. Sin embargo, a la hora de que los niños y niñas conviven con sus abuelos y abuelas, es como van conociendo el tutunaku, por lo que los padres y las madres reconocen que es por la gente mayor que ésta se sigue transmitiendo a los y las menores. Sin contar que en las escuelas se han implementado actividades para el fortalecimiento de las lenguas indígenas y su no desaparición.

En este punto es importante resaltar el papel que abuelos y abuelas desarrollan al ser quienes más transmiten y reproducen prácticas culturales del pueblo. Andrade et al. (2011) hace una relación entre el pasado y las tradiciones según pobladores tutunaku de otras regiones:

Asociar su recuerdo del pasado con la práctica de las tradiciones propias de su cultura totonaca, con la unión comunitario, la generosidad y el apoyo que las familias obtenían de sus miembros para trabajar y salir adelante en la vida, subrayando la importancia que guardaba la solidaridad que tenían con sus propios ancianos a quienes cuidaban y protegían (p. 315).

Lo anterior resume muchas de las inquietudes y añoranzas de gente mayor que hoy en día percibe un desplazamiento evidente en conocimientos y elementos culturales e identitarios que en sus pasados adquirió una significación relevante de acuerdo con los modos de vida que se experimentaban. La preocupación de la población mayor de Ecatlán por el desplazamiento está latente, pero hay que considerar que el problema no es reciente, pues tiene raíces en los proyectos civilizadores y modernizadores que han afectado directamente a los pueblos indígenas.

¹ Es importante enmarcar que son las abuelas quienes más conservan la práctica por el uso de la vestimenta en comparación con los abuelos.

² Familias conformadas por mamá, papá, hijos-hijas.

Conocimientos de occidente: Escuela y tecnología

Algo que ha preocupado a la población de Ecatlán, es el avanzado desplazamiento de prácticas culturales que ha terminado por alterar los procesos de socialización de la identidad. Muchos de ellos refieren a la escuela de años pasados como uno de los proyectos del Estado causantes de desprendimientos en cuanto a la vestimenta y la lengua del pueblo:

Yo fui de calzón, pero por motivos de cuándo va uno a la escuela te dicen que compremos uniformes, entonces ahí se cambia. Ya te piden pantalones o camisas así de manga corta... que se uniforme uno. Entonces ya ahí se empezó a cambiar (Agapito, comunicación personal, 7 de noviembre de 2020).

Agapito es campesino, productor y vendedor de café, tiene 67 años y cuenta que durante su juventud experimentó el arrebato de algunos elementos de su cultura tutunaku por parte de la institución educativa. Lo desprendieron de la vestimenta característica de Ecatlán al instaurar el uso de uniformes e intentaron hacer lo mismo con el uso de su lengua. Sin embargo, hoy ve que en las escuelas exigen intentos por “recuperar” lo que tanto trataron de desaparecer:

La lengua, ahora ya les exigen a los niños que van a la escuela que hablen totonaco, pero antes no. Ahí te tienen que obligar un maestro que venía del estado “tienes que hablar el español”. No puedes y te castigaban, ¿de dónde ibas a aprender si tus papás, tus hermanos hablan puro totonaco? (Agapito, comunicación personal, 7 de noviembre de 2020).

Al respecto, Pusseto (2016) habla acerca de otra experiencia de despojo hacia elementos de las culturas indígenas en Latinoamérica. Él menciona los procesos civilizatorios que ocurrieron hacia los pueblos indígenas de Brasil al establecer “la transmisión de nociones elementales de la lengua portuguesa (lectura y escritura) y estímulo a abandonar las lenguas nativas (p. 192). Por lo que esta situación que afectó en el pasado, hoy en día sigue teniendo grandes secuelas sobre los pueblos.

El aumento en el uso e interés por las tecnologías por parte de los y las jóvenes ha sido también un factor de la “pérdida cultural” y la transformación de la identidad, referidas por la gente de Ecatlán. Francisca, una mujer adulta tutunaku, relaciona la tecnología y la no transmisión de la lengua como componentes causantes de su desaparición:

Nomás están ahí con el celular y aquí ya, lamentablemente ya los jóvenes, ya no, pues ya no se interesan en la cultura. Tan sólo en la lengua [...], pues ha cambiado muchísimo. Y también nosotros, también tenemos, cometemos el error porque ya desde chiquitos les empezamos a hablar el español. (Francisca, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Leff (2011), hace una descripción de los métodos de conocimiento occidental en la que resalta su lucha por la objetivación y por crear una realidad universal aplicable a todos los mundos en donde “el sujeto pasa a ser

parte de ese mundo cosificado; ese sujeto abstracto y puro que habría de conocer la realidad y a través de esa comprensión científica transparentar el mundo, para darnos un mundo cierto y controlable” (Leff, 2011, p. 382).

Mientras todo esto ocurre, hay que tener presente la desvalorización de los conocimientos y las culturas indígenas aplicada, no sólo a la invisibilización de los mismos, sino a la activa participación por parte de organismos científicos internacionales por buscar y encontrar “una definición del conocimiento indígena, al cual denominan tradicional, con el afán ideológico de caracterizarlo como atrasado y por lo mismo con menos valor que el que realmente tiene” (López, 2008, p. 21).

A pesar de que los niños y niñas mantienen activos conocimientos referentes a su pueblo para una vinculación activa de participación y práctica cultural, no hay que olvidar que muchos de los otros conocimientos adquiridos en la escuela son descontextualizados al aplicarlos a las comunidades indígenas. Se trata de conocimientos universales y modernizadores que desde hace años han sido promocionados por las instituciones educativas.

La educación escolar de las instituciones educativas es pensada para formar, reformar y fabricar personas mejores y más capacitadas en lo que para occidente es importante. Los cimientos de la educación escolar comienzan a una edad temprana. Pasamos nuestra infancia, pubertad, adolescencia y juventud en una construcción de lo académico y social.

Parte de los conocimientos que los docentes se han encargado de facilitar a sus estudiantes son los provenientes de la academia, validados ante un sistema de educación nacional-internacional que se da a la tarea de uniformizar a la sociedad con fines de modernización, civilización e introducción al sistema económico dominante.

Breidlid (2016) habla del “rol hegemónico de la llamada epistemología modernista occidental que se extendió en los albores del colonialismo y del sistema capitalista económico, y su exclusión y rechazo de otras epistemologías”. (p. 13) Hace hincapié en la desvalorización de otros conocimientos que no son producidos por occidente, pues de esta manera es que la construcción de la identidad de los pueblos indígenas y otros mundos minimizados ha sido colocada en el limbo, siendo estas identidades interrumpidas y luego impuestas, mezcladas, debilitadas, desplazadas o extinguidas.

Formas de ser niños y niñas indígenas frente al adultocentrismo

Con todo lo que occidente ha esquematizado para lograr la unificación de los mundos, el adultocentrismo refleja una asimetría estructural de imaginarios que no puede faltar a la hora de discutir acerca de las niñeces y sus formas de construir conocimientos y su identidad cultural, sobre todo si se trata de grupos que no sólo han sido limitados por características como su edad (y por lo tanto su “inexperiencia” en ciertos aspectos de la vida que muchas veces están vinculados al “poder de la persona adulta”), sino por su origen y el de su cultura. Pussetto (2016) menciona que:

La cuestión evolutiva juega un papel clave en la dominación adultocéntrica, porque se instala la idea de que, en última instancia, cuando el niño sea adulto podrá ejercer la dominación en la que ahora se lo somete. De este modo, entonces, de la misma manera que Europa leyó el mundo indígena, como un estadio previo a la civilización, leemos la niñez, como sujetos a ser llenados y prepararlos para (p. 196).

El grupo generacional de las niñeces se ha visto, en parte, encasillada en una construcción social hegemónica occidental que designa lo que encaja y lo que no en la sociedad y sus distintos grupos separados por género, edad, lugar de origen, entre otros, “así, partimos desde una perspectiva crítica de la infancia en clave poscolonial/ decolonial considerando a la niñez como una construcción social, cultural e histórica, intersectada por factores genéricos, de clase social y origen étnico” (Mejía, 2021, p. 3).

En los contextos urbanos y de las comunidades indígenas existen diferencias que involucran a niños y niñas como sujetos con distintas actividades y permisiones. En los espacios rurales las dinámicas socioculturales se extienden a toda la población. De esta manera, las niñeces se involucran y son involucradas en las prácticas cotidianas y económicas. Así es como ellos y ellas obtienen conocimientos referentes a su comunidad y su cultura.

Los derechos sociales, y en específico, los derechos de niños y niñas establecen la prohibición del trabajo infantil. La Organización Internacional del Trabajo (OIT), delimita “al trabajo infantil como todo aquel que priva a niñas, niños y adolescentes de su potencial y dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico”. Así mismo, la OIT menciona que el trabajo infantil puede desencadenar “efectos negativos, inmediatos o futuros para su desarrollo físico, mental, psicológico o social, e impide el disfrute pleno de sus derechos humanos, en especial obstaculiza su asistencia o permanencia en la escuela y reduce su rendimiento en ella”. Por lo que este discurso de los derechos universales de niños y niñas puede llegar a diferir con algunas formas de conocer y adquirir conocimientos en contextos de los pueblos indígenas.

Mejía (2020), transporta estos hechos a la situación vivida por niños y niñas tsotsiles que, durante los periodos vacacionales, migran junto con sus familias a las localidades urbanas para desempeñarse laboralmente y apoyar a la economía familiar. Hecho que contrasta completamente con la visión hegemónica hacia las niñeces, considerándolos frágiles y en un unilateral proceso hacia la adultez:

Las múltiples prácticas de participación que las niñas y los niños tsotsiles reproducen en sus comunidades de origen y en las ciudades a las que migran, demuestran formas otras de vivir la niñez que se contraponen al modelo hegemónico de niñez que naturaliza a las niñas y niños como seres vulnerables, en proceso de desarrollo a la adultez (Liebel, citado en Mejía, 2020, p.15).

Para los niños y niñas de Ecatlán participar en las prácticas de su comunidad es parte de su niñez tutunaku. Sus actividades corresponden con las formas de socialización de la comunidad. Ecatlán es un pueblo cuya principal actividad económica es el campo, razón por la cual éste es el ámbito a partir del cual se conoce el mundo. Niños,

niñas, adolescentes, padres, madres, abuelos y abuelas consideran que muchos de sus conocimientos se desprenden de su relación con la tierra, el clima, la vegetación y los periodos de lluvia, siembra y cosecha.

Los niños y niñas gustan de compartir y enseñar a quienes no conocen o no forman parte de la historia de la comunidad. Ellos y ellas platican a partir de sus experiencias que están interrelacionadas con lo que sus familias les comparten acerca de la vida y lo que es vivir y formar parte del pueblo y la cultura tutunaku de Ecatlán. Sus vidas, pensamientos y sentimientos están vinculados con lo que la experiencia y la tradición oral han traído consigo para alimentar y retroalimentar sus conocimientos.

Conclusiones

En relación con la educación y los conocimientos académicos se tiene que éstos no pueden ser la prioridad ni lo único que forme parte de la construcción social de los niños y niñas, sobre todo en la delimitación que da hacia los pueblos indígenas u otros grupos que resisten.

No se propone un desprendimiento total de esta forma de educación, pues la hibridación en todos los mundos es tal que sería imposible borrar nuestras partes occidentales, sin embargo, es necesario considerar la posibilidad de la revalorización, del fortalecimiento y de la revitalización de las formas de vida de los pueblos indígenas, incluido el conocimiento, su creación y reproducción conscientes de que su importancia no es menor que la derivada de occidente.

Mejía (2021) menciona que es importante dar un lugar y reconocimiento a la diversa existencia “de múltiples niñeces que no se apegan al modelo de niñez universal que desde occidente se ha pretendido establecer en países Latinoamericanos; modelo que niega, excluye y desvaloriza otras formas de ser niña y niño desde otras contextualidades” (p. 3).

El respeto a la diversidad cultural y a las prácticas involucradas es una tarea en desarrollo. El adultocentrismo es una visión apegada a la dominación de grupos percibidos como vulnerables. No es cuestión de mirar hacia una sola lucha, pues vemos que, dentro de una causa, existen otras más que necesitan ser reconocidas para romper con todas las cadenas, no sólo con unas cuantas.

Referencias

- Andrade, B., Del Amo, S. y Ortiz, B. (2011). Memoria, territorio y significación ambiental: el caso del Totonacapan. En Argueta, A., Corona-M, E. y Hersch, P. (Coord.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (p. 309-328). UNAM.
- Breidlid, A. (2016) *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*. Buenos Aires: CLACSO.
- CNDH. (2018). Di NO a la explotación laboral de niñas, niños y adolescentes. CNDH.
- Leff, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En Argueta, A., Corona-M, E. y Hersch, P. (Coord.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (p. 379-391). UNAM.
- López, F. (2008). La regulación internacional de los recursos genéticos y su impacto en la legislación mexicana y en el conocimiento indígena. En Banda, O. (Comp.). *Recursos genéticos y pueblos indígenas* (p. 13-50). Centro de Producción Editorial.
- Mejía, R. (2021). Niñez indígena trabajadora migrante en contextos urbanos: Participación, poder y resistencia. En *Linhas Críticas*, 27, 1-19.
- Pussetto, M. (2016). *Entre niñez, estado y adultocentrismo*. Cercanías y distancias desde una práctica extensionista. En *Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos*, (2), 188-205.
- Tintaya, P., (2014). Sentido de convivencia y construcción de saberes válidos. En *Lecturas en psicología*, (12), 31-57.