

“Así, nomás viendo”. Pedagogías campesindias en el Tlaxcala profundo

“Like this, just seeing”. “Peasant Indian” pedagogies in deep Tlaxcala

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1560>

Pedro Antonio Ortiz Báez*
María Teresa Cabrera López**
María Mercedes Corona Serrano***

Resumen

En la literatura sobre saberes campesinos y conocimiento tradicional resulta frecuente caracterizar a ambos como “conocimiento milenario que se transmite de generación en generación”. Pese a que múltiples autores han señalado la importancia de esos conocimientos y saberes en la pervivencia y sostenibilidad de los pueblos que los portan, son prácticamente inexistentes los textos que describen y dan cuenta de las formas específicas con que, en las sociedades campesinas e indígenas, una generación transmite a otra los saberes acumulados. Este texto muestra las formas de entrenamiento, transmisión y aprendizaje identificadas por nosotros alrededor de los conocimientos y saberes para el trabajo, en tres diferentes pueblos campesinos e indígenas del estado de Tlaxcala, en el Altiplano central mexicano. También muestra los valores filosóficos que les dan forma y sistematicidad, así como algunas de sus categorías clave, que los hacen dependientes del tejido comunitario y el manejo territorial. La consistencia y sistematicidad de lo allí encontrado nos lleva a caracterizar el conjunto como pedagogías indígenas y campesinas (*campesindias*), y no como meros epifenómenos de las tareas de socialización, que toda cultura opera sobre sus nuevos integrantes.

Palabras clave: Pedagogías campesinas e indígenas – conocimiento tradicional – aprendizaje – educación de los sentidos – comunidad y territorialidad.

Abstract

In the literature on peasant knowledge and traditional knowledge, it is common to characterize both as “millenary knowledge transmitted from generation to generation”. Despite the fact that many authors have pointed out the importance of this knowledge in the survival and sustainability of the peoples that carry it, there are practically no texts that describe and account for the specific ways in which, in peasant and

* Doctor en Ciencias Antropológicas. Línea de investigación: Sistemas Socioambientales Complejos; Conocimiento tradicional. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. elnegroyelrojo@gmail.com

** Doctorado en Etnobiología y Patrimonio Biocultural. Docente, Centro de Capacitación del Magisterio. Tlaxcala, México. marterecabrera@gmail.com

*** Doctora en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. mmcorse9@gmail.com

indigenous societies, one generation transmits the accumulated knowledge to another. This text shows the forms of training, transmission and learning identified by us around the knowledge and know-how for work, in three different peasant and indigenous peoples of the state of Tlaxcala, in the Central Mexican Altiplano. It also shows the philosophical values that give them shape and systematicity, as well as some of their key categories, which make them dependent on the community fabric and territorial management. The consistency and systematicity of what is found there leads us to characterize the set as indigenous and peasant pedagogies (“campesindias”), and not as mere epiphenomena of the socialization tasks that every culture operates on its new members.

Keywords: Peasant and indigenous pedagogies – traditional knowledge – learning – education of the senses – community and territoriality.

Introducción

Desde el año 2015, un grupo de estudiantes y docentes del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, hemos desarrollado investigaciones convergentes nucleadas alrededor del proyecto de investigación denominado: “Territorios Bioculturales en el Altiplano Central Tlaxcalteca. Sentires, conocimientos y percepciones en torno al vínculo sociedad/naturaleza/cultura”. Una de las líneas de análisis de ese proyecto indaga sobre la generación y transmisión del conocimiento tradicional, asociado al trabajo agrícola y artesanal en los poblados campesinos e indígenas que se asientan en ese espacio territorial.

Se trata de pueblos campesinos e indígenas muy antiguos que reproducen una riquísima tradición agrícola, artesanal, ambiental y culinaria, en un patrón de supervivencia milenario que remonta hasta fechas tan tempranas como 1400 a.C. (García-Cook, 1999; Luna, 1993). Pese a que en la literatura antropológica campesinos e indígenas son abordados como ámbitos diferenciados, principalmente por el peso que en la disciplina tienen los componentes identitarios (Giménez, 2000, 2004), en este texto los vamos a tratar como conjunto, bajo el concepto unificador de pueblos *campesindios* (Bartra, 2003). Ese concepto hace referencia al hecho de que, en el contexto mexicano, especialmente en su área con pasado cultural mesoamericano, existe gran semejanza territorial, cultural, histórica y social entre pueblos campesinos e indígenas (Bonfil, 1994; Ortiz, 2019).

La riqueza de la tradición agrícola de estos pueblos no deriva de la bondad de sus ecosistemas y paisajes, sino al revés. Ellos habitan un territorio compuesto por tierras áridas y con suelos pobres, situadas por arriba de los 2,200 msnm, y con inclinación entre moderada y abrupta, según la presencia en ellas de cerros, lomas, cañadas, barrancas, depresiones y volcanes, que llegan a alcanzar alturas de hasta 4,420 msnm en el volcán La Malinche (o *Matlalcuéyetl*, como se le llama en la lengua ancestral de sus pobladores). Estos territorios áridos, fríos y deforestados, sujetos a un temporal tan errático como inclemente, se hallan salpicados aquí y allá por

manchones muy deteriorados de bosque de pino-encino que, en forma natural, no favorecen gran biodiversidad (Perlin, 1999) y compiten por el espacio con los cultivos agrícolas. El medio permite mayor diversidad en aquellos espacios donde se desarrolla vegetación riparia, esto es, en las barrancas, ríos, arroyos, manantiales, lagunas y pantanos de altura que tienen presencia en el territorio.

Pese a ello, como han mostrado García (1976), Boehm (1997) o Castro (2006), el altiplano tlaxcalteca ha sido escenario del desarrollo de intensos procesos culturales y civilizatorios, con sorprendente continuidad histórica hasta nuestros días. Ortiz (2013) ha rastreado los conocimientos y saberes tradicionales que sintetizan esa gran herencia milenaria, y ha mostrado su sistematicidad, complejidad y vigencia. Según su estudio, se trata de un conocimiento que tiene como base la representación e interpretación de las características de las interacciones eco-sistémicas en el territorio, pero también de las posibilidades humanas de soportar y sostener en ellas procesos vitales humanos. El resultado son técnicas, taxonomías, rituales, calendarios y procedimientos operativos que han permitido a esos pueblos la subsistencia de largo plazo en ese medio adverso y poco generoso.

En este texto nos abocamos a mostrar y caracterizar los diferentes mecanismos culturales con que los pueblos del Altiplano central tlaxcalteca se aseguran la continuidad, enriquecimiento y transmisión de esos saberes milenarios, con énfasis en aquellos relacionados con el trabajo agrícola y la producción de artesanías. Para tal efecto, se toma el caso del aprendizaje de la agricultura en Atlhuetzía (en la parte central del Altiplano, a 2,250 msnm), una localidad mestiza que se urbaniza a pasos agigantados, pero cuyos habitantes son herederos de una cultura náhuatl vigorosa, presente en el lenguaje, la dieta, el patrón de cultivos, el apellido y en la organización comunal del territorio. Se analiza también el caso de la transmisión del saber sobre plantas y animales en los huertos de traspatio de Pipillola y Álvaro Obregón (localidades del municipio de Españita), y de Atotonilco (del de Ixtacuixtla), pueblos campesinos de tradición mestiza, situados al poniente del estado, en el así llamado “Espolón de la Sierra Nevada”; la más baja de estas localidades se ubica a 2,400 msnm y la más alta a 2,800. Un tercer caso lo proporciona el entrenamiento artesanal en torno a los bordados en Ixtenco, pueblo de filiación indígena otomí (*yumhu*, en la lengua local) dedicado a la agricultura de autoabasto, situado en la ladera oriente del volcán La Malinche, entre los 2,350 y 2,900 msnm. Poblados todos del Tlaxcala profundo.

Para este estudio hemos seguido de cerca las ideas de Chamoux (1991), quien sostiene y argumenta la existencia de sistemas pedagógicos autóctonos en los pueblos ancestrales originarios de la Sierra Norte de Puebla. Con dichos sistemas, sus pobladores se aseguran la transmisión del saber de una generación a otra y, en esa medida, la continuidad del tejido comunitario. Al aplicar su modelo a nuestra región indígena y mestiza (*campesindia*), éste presenta consistencia y semejanzas relevantes. La principal es la existencia de una gran diversidad de prácticas

y mecanismos para la transmisión, reproducción y reformulación del conocimiento sobre agricultura, artesanía y trabajo en los huertos de traspatio cuya sistematicidad permite caracterizarlas como pedagogías autóctonas o campesindias, y no como simples tareas de adiestramiento o socialización. La descripción pormenorizada de esas estrategias pedagógicas, además, arroja un cuadro enfáticamente diferente al de las formas de transmisión del conocimiento que se siguen en la educación escolarizada, componente esencial de la reproducción sociocultural en las sociedades modernas y occidentales (Bourdieu, Passeron, 1970; Mansutti-Rodríguez, 2020).

En la primera parte de este texto damos cuenta de la especificidad, tanto del conocimiento tradicional campesindio como de sus pedagogías, para diferenciarlos de las labores generales de socialización y endoculturación. También se discute su relación con los procesos modernos de escolarización en contextos campesindios, y se argumenta por qué nos referimos a ellas como pedagogías. Para ello, resulta clave la descripción del modelo desarrollado por Chamoux (1991) sobre la transmisión del conocimiento en zonas indígenas de la Sierra Norte de Puebla, y valorar desde él las prácticas pedagógicas identificadas en Tlaxcala.

A la luz de ese modelo, en un segundo apartado se identifican las dificultades metodológicas que una investigación como la acá planteada implica, y la forma en que las resolvimos. El problema a resolver consiste en dar cuenta de procesos y estrategias que no tienen una representación o descripción exhaustiva de su complejidad y sistematicidad en la mente de nuestros entrevistados, quienes, ante nuestras diferentes preguntas acerca de su aprendizaje para el trabajo, contestaban siempre con la misma frase: “pues así, nomás viendo”. El trabajo en términos metodológicos consistió en desarrollar una estrategia para visibilizar y dar cuenta de la complejidad sociocultural y sus implicaciones éticas y pedagógicas albergadas detrás de esa frase.

En la tercera parte, describimos los resultados obtenidos por nosotros en torno a la transmisión de saberes, conocimientos, destrezas y marcos filosóficos relacionados con la artesanía textil, el trabajo agrícola y los cultivos de traspatio. El producto de ello es un cuadro etnográfico lleno de procesos, experiencias y técnicas de aprendizaje, que tienen como eje la búsqueda de la educación cultural “del ver”. Se dedica allí un apartado para hacer una caracterización del conjunto y mostrar cómo estos procesos pedagógicos –para lograr el dominio cognitivo “así, nomás viendo”– deben enfocarse no en la transmisión de secretos, no en el dominio de las herramientas ni en la maestría sobre secuencias operativas concretas, sino en incitar y conseguir el deseo de aprender entre los discípulos, mediante lo que hemos denominado “la dimensión ética del aprendizaje” (Ortiz, 2019).

1. Los retos conceptuales y metodológicos

1.1. *Conocimiento tradicional y pedagogías campesindias*

Como señalamos páginas arriba, la forma en que se producen los conocimientos y se habilita para el trabajo entre campesinos e indígenas es un tema del que se han realizado pocas

reflexiones académicas. Este panorama es aún más desolador cuando se abordan las formas en que esos pueblos aseguran la reproducción intergeneracional de conocimientos, saberes y habilidades. En una revisión de alrededor de cien obras sobre saberes y epistemologías indígenas y campesinas, desde la perspectiva del diálogo de saberes en educación intercultural, producidas entre 2011 y 2022, Díaz y Ortiz (2024) no encontraron una masa crítica de textos que mostraran, describieran o caracterizaran las formas específicas con que se producen y reproducen esos saberes. La mayoría de esos textos se limitaba al abordaje general de los ámbitos del trabajo, a la descripción de las secuencias operativas, a identificar el papel del saber tradicional en ellos, y a señalar los contextos que ponen en peligro la continuidad de la tradición. Coincían, y es importante resaltarlo, en señalar la importancia cultural y civilizatoria de los saberes y conocimientos implicados, así como en destacar el imperativo moral de su revaloración. No más de diez de esos textos¹ extendían su análisis hacia la identificaron de componentes del conocimiento y el saber tradicionales, tales como el papel de los actores de la cognición, el desarrollo de criterios para la toma de decisiones, formulaciones teóricas, conceptos clave, condiciones para el dominio de las secuencias operativas, mecanismos internos de validación, etnotaxonomías. Es significativo que, para el periodo, sólo encontramos tres textos (Ortiz, 2019; Corona, 2018; Chan *et al.*, 2019) que abordan formas específicas para la reproducción intergeneracional de esos saberes; esto es, fases formativas, el papel de los instructores y la familia campesina, las formas de motivación para el aprendizaje, los espacios para a instrucción, la forma en que se acopla con otros sistemas de conocimiento y aprendizaje.

Ortiz (2013) afirma que esto es así, básicamente, porque en la literatura sobre el tema se tiende a pensar que el trabajo agrícola de los pueblos campesindios está supeditado a técnicas y procedimientos de carácter empírico, en los que el conocimiento utilizado responde a destrezas, habilidades y fuerza corporal, sin que intervengan instrucciones algoritmizadas, sistemas clasificatorios, relaciones de causalidad, proposiciones teóricas o marcos explicativos. En un conocimiento de ese tipo, parecen concluir esas mismas posiciones, su transmisión intergeneracional no requiere de procedimientos específicos, más allá de la simple imitación o las operaciones mecánicas de ensayo-error-corrección.

Por si fuera poco, se tiende a considerar que cualquier tipo de conocimiento allí involucrado, y su transmisión intergeneracional, ocurre sin una intervención activa de los campesindios actuales, quienes sólo reproducen en forma mecánica la herencia milenaria; sin que esto sea motivo, desde luego, para indagar y dar cuenta de los mecanismos y procedimientos con que tal cosa se consigue.

Este panorama, por desgracia, no es exclusivo del sentido común ni de la ciencia agronómica o la política pública anticampesina prevaleciente en los países latinoamericanos, sino que

¹ Entre ellos, resultan sobresalientes la tesis de maestría de Espinoza (2013), sobre selección y mejoramiento de semillas; el trabajo de Ortiz (2013), sobre el saber tradicional; el de Chan *et al.* (2019) sobre meliponicultura, y el texto de Quintriqueo *et al.* (2012), sobre colorantes en Chile.

puede encontrarse en medio de documentos de alcance internacional, concebidos para proteger y favorecer las formas campesindias de subsistencia y su conocimiento asociado. Es el caso del texto preparado por la Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica y el PNUMA, para la instrumentación del artículo 8 (j) de ese convenio. Allí puede leerse lo siguiente:

Concebido a partir de la experiencia adquirida a través de los siglos, y adaptado a la cultura y al entorno locales, el conocimiento tradicional se *transmite por vía oral*, de generación en generación. Tiende a ser de propiedad colectiva y adquiere la forma de historias, canciones, folklore, refranes, valores culturales, rituales, leyes comunitarias, idioma local y prácticas agrícolas, incluso la evolución de especies vegetales y razas animales. El conocimiento tradicional *básicamente es de naturaleza práctica*, en especial en los campos de la agricultura, pesca, salud, horticultura y silvicultura (CDB-PNUMA, s/f: 1, cursivas añadidas).

Para efectos de lo aquí argumentado, resulta de especial importancia señalar el error fundamental de documentos como éste, que conciben el conocimiento tradicional como algo de naturaleza práctica (es decir, sin representaciones simbólicas ni componentes cognitivos, teóricos o filosóficos) y reducido a folklore, rituales y canciones, así como de señalar que su vía de transmisión se hace “por vía oral, de generación en generación”.

Sin eludir los componentes prácticos de ese conocimiento, en este texto vamos a resaltar sus elementos abstractos, filosóficos y ontológicos, difícilmente retenibles en canciones y refranes y, sobre todo, a mostrar que su transmisión no se da principalmente por la vía oral, sino por la de la educación cultural del sentido del ver, que permite el aprendizaje “así, nomás viendo”.

Concebir los saberes tradicionales como algo “de naturaleza práctica”, ha tenido consecuencias desastrosas para el desarrollo de una corriente científica de investigación sobre las pedagogías campesindias. Esta ausencia es patente incluso en la así llamada antropología educativa. Sus autores han abordado temas con una gran diversidad de enfoques, que van desde las formas de socialización, adquisición y modelación en espacios escolares o comunitarios (Correia da Silva, Gomes, 2015), el uso del lenguaje y las formas de comunicación (Duranti, Ochs y Schieffelin, 2011), la elaboración y utilización de objetos y su relación con la naturaleza (Ingold, 2000), además de las diferentes interacciones sociales (Holland, Lave, 2001). Es así que dicha rama antropológica favorece a la comprensión de “cómo se construye el conocimiento social y culturalmente” (Ayala, 2020: 144), pero referido fundamentalmente a lo que ocurre en el interior del aula y los contextos escolares.

Un sesgo equivalente podemos encontrarlo en los estudios sobre educación rural o campesina, donde no existe una tradición investigativa abocada a la comprensión de las formas y mecanismos usados por las culturas milenarias para asegurarse la permanencia y continuidad de su arsenal cognitivo. En razón de ello, los educadores y extensionistas resultan desarmados para identificar el tipo de entrenamiento y preparación previa con que llegan sus aprendices y estudiantes a las aulas, como lo señalan Quintriqueo *et al.*, (2012). Esto es así, porque domina en

ellos un prejuicio equivalente al del documento de la CDB. En efecto, en esos estudios se tiende a concebir a los niños (y en general a los habitantes) de las zonas rurales como “hojas en blanco”, en las que se buscará inscribir lo mejor del saber universal. Florentino Sanz (2000) ha señalado con acierto que:

...la racionalidad moderna ha irrumpido en el mundo rural sin una estrategia dialógica, identificando, sin más, lo rural con lo atrasado, con lo ineficaz, lo marginal y lo subdesarrollado e imponiendo unas dinámicas consideradas unilateralmente como más eficaces y rentables. Nos encontramos frecuentemente que los criterios de racionalidad y eficacia que la modernidad ha construido parcialmente desde una perspectiva de rentabilidad monetaria no son compartidos por el concepto de racionalidad y eficacia que la cultura rural construye desde una perspectiva más social y moral.

Si la “racionalidad moderna” entra al mundo rural sin voluntad dialógica –cabe insistir–, es porque se considera que en las mentes de los infantes de las zonas indígenas y rurales no existe saber, conocimiento o proceso civilizatorio previo con el cual dialogar. Si acaso, algunas “historias y canciones”, sólo algunos “refranes y rituales” que, sin tener claro cómo, repercuten en la “evolución de especies vegetales y razas animales”.

Por ello, para describir, interpretar y caracterizar los mecanismos y estrategias de los que se valen los campesindios del Tlaxcala profundo para transmitir de una generación a otra sus saberes, técnicas y conocimientos en torno al trabajo agrícola y artesanal, resulta necesario operar algunas rupturas cognitivas y desplazamientos epistemológicos que permitan identificar como objetos de estudio a los componentes y mecanismos del conocimiento milenario, así como a sus mecanismos de transmisión intergeneracional. La intención no es sólo aportar hacia la comprensión de la diversidad cognitiva humana en abstracto, sino brindar elementos concretos que permitan materializar una “estrategia dialógica” entre la racionalidad moderna y el mundo rural, que es, además, una de las metas de la Nueva Escuela Mexicana. Otro resultado esperado es el de poder tomar enseñanza desde allí para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de nuestra sociedad (enfáticamente escolarizada), en la que las culturas campesindias se encuentran inmersas y con las cuales dialogan.

Como es de esperarse, esas rupturas cognitivas y desplazamientos epistemológicos tienen como punto de partida marcar distancia con la idea de que el conocimiento tradicional indígena y campesino involucra principalmente elementos de “naturaleza práctica”. Nuestra posición no niega la existencia de componentes prácticos en su interior, sino que se enfoca en mostrar el vínculo y dependencia que ellos establecen con elementos abstractos tales como la clasificación y jerarquización de los componentes del entorno, un calendario ritual y productivo que refleja siglos y siglos de observación de las variaciones del cosmos (Ortiz, 2023; Toledo, Barrera, 2008), y los ritmos diferenciados involucrados en el manejo combinado y paralelo de una im-

presionante cantidad de especies animales y vegetales, así como las sinergias ecosistémicas que producen. Además, desde luego, de sus conexiones simbólicas con los componentes del trabajo, la vida en comunidad y las cosmovisiones locales (Ortiz, 2013; 2019).

La complejidad sistémica de esos elementos resulta todo un reto para las prácticas que dan forma a las pedagogías campesindias, que deben garantizar la replicación y reproducción intergeneracional de ese conjunto, sin fases formativas que dosifiquen el entrenamiento de los aprendices, sin contar con espacios ni horarios específicos para el aprendizaje, y sin la figura del especialista en la transmisión cognitiva, como ocurre en los ámbitos escolarizados.

Por si fuera poco, ni siquiera sus componentes “de naturaleza práctica” pueden ser transmitidos mediante la imitación simple de procedimientos y operaciones instrumentales, toda vez que, como ha mostrado Ortiz (2013), esos componentes prácticos son, en realidad, operaciones que deben ser caracterizadas por aquello que Chamoux (1991) denomina “saber-hacer incorporado”. Esto es, operaciones que se encuentran a medio camino entre la simple destreza operacional y el conocimiento abstracto. Este saber-hacer incorporado implica el manejo de un gran abanico de secuencias operativas que se modifican y ajustan según lo hacen las condiciones espaciales y temporales del trabajo. De esta manera, para transmitir sus componentes prácticos, las pedagogías campesindias, más que entrenar en el desarrollo de destrezas y el aprendizaje de las secuencias operativas, deben capacitar en el desarrollo de mecanismos de ajuste ante las variaciones, así como en el desarrollo de una serie de criterios para el reconocimiento de las situaciones que ameritan activarlos. En forma adicional, es necesario hacer notar que buena parte del saber-hacer incorporado involucra el manejo de un conocimiento de tipo tácito (Tyrtania, 1999), de un universo de cosas en concreto que no cuentan con representación mental, secuencial o conceptual, sino que han sido inscriptos en los sentidos y en el uso del cuerpo como un todo operativo y perceptivo (Ortiz, 2013), lo cual implica un reto esencial para su transmisión intergeneracional.

1.2. Prácticas, saberes y enseñanzas. Los retos metodológicos

Hemos señalado líneas arriba la carencia de una tradición investigativa en torno a las formas pedagógicas campesindias, que nos pudiera aportar referentes para el desarrollo de la investigación de campo y el ordenamiento de los datos. Asimismo, hemos señalado una serie de componentes del conocimiento tradicional que, como el saber-hacer incorporado, la variabilidad de las secuencias operativas y los sistemas clasificatorios, no cuentan con una representación conceptual y operativa sistémica o exhaustiva en la mente de quienes las portan. Esto hizo necesario el desarrollo de una estrategia heterodoxa de investigación etnográfica, que permitiera combinar las tradicionales herramientas de entrevista a profundidad y observación participante, con la incorporación de nosotras como aprendices de los oficios y labores que estábamos investigando.

Con las entrevistas y la observación, reconstruimos las formas de enseñanza observadas y representadas en la memoria de las y los entrevistados, así como la identificación de las categorías y principios teóricos que ordenan el conocimiento tradicional y sus formas de transmisión. Con nuestra inmersión como aprendices, tuvimos acceso a una serie de procedimientos no algoritmizados y sin representación conceptual ni operativa, que forman parte del amplio arsenal de saber-hacer incorporado que se opera en el interior del conocimiento tradicional y que impone requerimientos particulares a las pedagogías campesindias para su transmisión intergeneracional. La importancia metodológica de esta estrategia se discute en un texto en preparación, acá sólo señalamos su papel crucial en la reconstrucción de procedimientos que la gente, pese a practicarlos en forma cotidiana, no los tiene reflexionados, representados o conceptualizados.

Es así que el error reiterado, la incapacidad para descubrir nosotras mismas el siguiente paso, la imposibilidad para igualar los ritmos de trabajo, nuestras manos lastimadas por el mal uso de las herramientas, la necesidad de que nos explicaran cómo pararnos, cómo sentarnos, cómo tomar una pala, una aguja, un azadón, o la necesidad de auxilio para la toma de decisiones en las secuencias operativas subsecuentes, resultaron de gran utilidad etnográfica, especialmente para identificar dimensiones cognitivas o didácticas poco evidentes, tanto desde el sentido común como desde nuestros supuestos científicos incorporados en guías de observación o machotes de entrevista.

Esta estrategia tuvo como condición previa realizar algunos desplazamientos epistemológicos que nos permitieran dar cuenta de las características distintivas de las pedagogías campesinas e indígenas. El principal consiste en alejarse con claridad de eso que Pereda (2008) ha denominado la “razón arrogante”. Esa que desdeña o repudia “las palabras que no reafirman o prolongan las creencias centrales de la primera persona. Incluso se declara a tales palabras como productos de la ineptitud o de la ignorancia. Lo que no comprende la [razón] arrogante, no se comprende” (Pereda, 2008: 22). Esto significa dejar de considerar al saber tradicional campesino como “conocimiento sobre las cosas en concreto”, “conocimiento empírico” o meras “operaciones subordinadas de episteme” (Medina, 2000), pues con ello se le despoja de cualquier mérito cognitivo y se le hace depender únicamente de secuencias operativas basadas en la fuerza y la resistencia corporal (como si esto no fuera producto también de un entrenamiento cultural digno de indagación). Significa también dejar de concebir lo anterior como si operara con reglas y patrones fijados en un pasado milenario, del cual los campesinos actuales sólo conservan fragmentos desarticulados y sin aporte cognitivo alguno (Abasolo, 2011).

Esta ruta entronca con una tradición latinoamericana de autores que hacen estos mismos desplazamientos alrededor de las discusiones sobre decolonialidad y posicionalidad etnográfica (Leff, 2011, 2016; Mignolo, 2016; Escobar, 2016). Ellos ofrecen las bases para caminar hacia la “descolonización de las metodologías” (Tuhiwai, 2016) desde nuestra realidad latinoamericana.

Esto hace necesario asumir una posición ética y ontológica en la que, quien desea aprender (el investigador, en este caso), debe generar la apertura para recibir aquello que los locales comparten y muestran para quien esté dispuesto a ello.

Hablar con ellos desde la humildad, el respeto, la confianza y la honestidad tiene significados profundos, no sólo metodológicos sino de carácter vital que, en nuestro caso, marcaron en forma definitiva a cada uno de los integrantes del grupo de investigación. Así, aprender a escuchar con atención, saber callar, brindar a las personas la lealtad y honestidad en los procesos de transmisión de información delicada,² lo consideramos un proceder anticolonial, pues significa generar una sensibilidad y apertura en nosotras como etnógrafas, que nos permita abrir nuestros sentidos a las experiencias distintas, a los procedimientos inesperados, al error y la ignorancia ante lo que para todos es evidente, lejos de la seguridad que da el dominio de los referentes de la sociedad dominante, donde hemos crecido o nos hemos educado.

Los datos de campo con los que se construyó este texto corresponden a investigaciones materializadas en tesis de maestría y doctorado (Corona, 2018; Cabrera, 2024) y fueron colectados en diferentes momentos entre 2015 y 2019, durante la vigencia del proyecto arriba mencionado. Se trata, por tanto, de datos que responden a objetivos de investigación particulares de cada una de las investigadoras, pero convergentes con los objetivos y estrategias metodológicas y analíticas del proyecto común.

MMC trabajó como aprendiz del trabajo textil conocido como “bordado de pepenado”, con mujeres indígenas del municipio de Ixtenco. María Teresa Cabrera, en adelante (MTC) trabajó en huertos campesinos de traspatio, en las localidades mestizas de Pipillola y Álvaro Obregón (del municipio de Españita) y Atotonilco (del de Ixtacuixtla), situadas en la región del Espolón de la Sierra Nevada, al surponiente del estado, y aprendió los fundamentos del trabajo intensivo en huertos de traspatio en estancias anteriores en las localidades de Hueyotlipan y Vicente Guerrero, de la misma región. PAO hizo lo necesario para aprender el trabajo agrícola en Santa María Atlhuetzía, municipio de Yauhquemehcan, en la parte central del estado.

2. Resultados: las pedagogías campesindias en el Tlaxcala profundo

Para la recopilación, procesamiento y organización de los datos resultó crucial el sorprendente y casi solitario trabajo de investigación que Marie Noëlle Chamoux llevó a cabo en comunidades indígenas de filiación náhuatl en la Sierra Norte de Puebla, hacia finales del siglo pasado. En su excelente artículo titulado “Aprendiendo de otro modo” (1991) argumentó que, en la preparación de los infantes para el trabajo artesanal de alfarería, en el municipio poblano de San

2 A María Mercedes Corona (en adelante MMC) le fueron compartidas muestras ancestrales del trabajo de bordados, pero debió hacer el compromiso de no divulgarlas ni reproducirlas. Desde luego, cumplió con ello. A Pedro Antonio Ortiz (en adelante PAO) le compartieron una receta para abortar, que la mamá de una entrevistada conocía, pero no la reprodujo en ningún texto, pues quien la compartió consideraba que era una cosa mala, delicada y peligrosa. En este caso no hubo petición de secrecía, pero eso es lo que entendemos por compromiso ético: no traicionar la confianza que nos fue depositada.

Miguel Tenextatiloyan, operaban mecanismos culturales sofisticados y con tal grado de integralidad sistémica, que le permitieron caracterizarlos como “pedagogías indígenas”, separables conceptual y analíticamente de los trabajos generales de socialización o endoculturación que esa comunidad opera para la incorporación de sus nuevos miembros a las tradiciones y la vida comunitaria.

Como resultado, construyó un modelo con los componentes básicos de esa pedagogía que –sostiene– tiene diferencias esenciales con la usada en el ámbito escolar mexicano: “que remite a las mismas fuentes que en Europa” (Chamoux, 1991: 74). La pedagogía indígena, escenificada por los maestros alfareros de Tenextatiloyan al entrenar a los hijos en el dominio del oficio, consta de los siguientes componentes: *a)* uso de valores y estrategias flexibles, *b)* uso de espacios “no afectados”, *c)* la ausencia deliberada de secretos, *d)* ausencia de componentes de coerción (castigos, burlas, amonestaciones).

Desde su perspectiva, con estos componentes como base, se generan las condiciones para centrar el proceso en el aprendizaje, minimizar el papel del instructor y apuntalar el desarrollo del mecanismo eje del proceso, que es la modelación cultural del sentido de la vista; esto es, el desarrollo de la capacidad para aprender “así, nomás viendo”. No se trata, como explicaremos adelante, de una simple estrategia pedagógica centrada en el aprendizaje. Es, más bien, una pedagogía que opera dentro de un marco ético para la formación del ser en comunidad, en la que el aprendizaje no se consigue como producto del entrenamiento para el trabajo en sí, sino de la inmersión en el trabajo, de lograr aprender sólo viendo, y de la forma en que lo aprendido es ajustado, modelado, reforzado y complementado en la interacción con la familia, los grupos de edad, las redes de relaciones y el tejido comunitario (Chamoux, 1991; Ortiz, 2013; Ortiz, 2019).

Como propuesta para la conceptualización de los sistemas pedagógicos nativos, el modelo de Chamoux tiene capacidad para darle sistematicidad y consistencia a una serie de prácticas de enseñanza y aprendizaje detectadas y analizadas desde la pedagogía situada por autoras como Codonho (2013), Paradise (2015), de León (2004) o Tassinari y Codonho (2015), quienes han dado cuenta de múltiples estrategias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en situaciones reales y concretas en pueblos indígenas de Brasil y México. La riqueza que se devela en las prácticas educativas étnicas por ellas descritas, en las que se favorece la observación y la experimentación para lograr la maduración del cuerpo infantil en su contexto natural, coinciden con el modelo de Chamoux en que la lógica final de dichas prácticas consiste en lograr que el aprendiz desarrolle habilidades, capacidades, actitudes, aptitudes y valores para resolver problemas en su vida cotidiana, y que en ese objetivo resulta crucial la educación de la observación.

En las siguientes líneas, los datos y experiencias de campo recopilados por nosotras serán expuestos y analizados a la luz de ese modelo. Es necesario poner en relevancia el hecho de que Chamoux generó su modelo con base en la observación de las prácticas pedagógicas de

comunidades indígenas de filiación náhuatl, que combinan la agricultura con la alfarería. La forma en que modeló lo observado resultó suficientemente abstracta, al tiempo que precisa y abarcadora, lo que le permitió postularlo como un modelo pedagógico generalizable, por lo menos, a todo tipo de comunidades indígenas de habla náhuatl de la Sierra Norte de Puebla.

Nosotras lo hemos contrastado con lo observado en comunidades campesinas mestizas, y también indígenas, de Tlaxcala, y el modelo parece operar acá de la misma manera que en la Sierra Norte, con apenas algunos matices. Por ello, nos atrevemos a sostener su capacidad para describir las formas pedagógicas presentes en la mayor parte de los pueblos del centro de México que organizan la producción (agrícola o artesanal) en forma campesina (Chayanov, 1974; Palerm, 1989) y que tienen en común la presencia vigorosa de un largo pasado histórico, que entronca con las grandes civilizaciones indígenas que poblaron esta parte del actual territorio mexicano. En razón de ello, a partir de acá nos referiremos a ese modelo como “pedagogías campesindias”.

2.1. El sistema pedagógico campesindio

2.1.1. Mecanismos flexibles

El modelo de Chamoux tiene como punto de partida la idea de que las pedagogías campesindias son de carácter flexible y de amplio espectro, lo cual puede estar relacionado con la necesidad de que cualquiera de los miembros de la unidad doméstica campesina pueda entrar a suplir en el trabajo a los miembros ausentes temporalmente. Desde los trabajos de Chayanov (1974), las teorías del campesinado aceptan que la unidad doméstica campesina es, ante todo, una unidad de producción/consumo que administra y distribuye el trabajo de sus integrantes en el interior y exterior de la unidad productiva familiar (Archetti, 1974; Warman, 1988; Ferrer 2004). Así, podemos afirmar que la flexibilidad del modelo es una respuesta a las necesidades de capacitación que impone el trabajo agrícola y artesanal de tipo campesino –el que tiene como base organizativa a la unidad doméstica–, que requiere que todos sus miembros, independientemente de sus roles de género y edad, desarrollen habilidades para enfrentar la variabilidad en los ritmos y condiciones del trabajo agrícola y artesanal, así como hacer lo necesario para que puedan insertarse en forma temporal en trabajos de todo tipo fuera de la localidad.

Esto significa que el reto mayor de las pedagogías campesindias consiste en resolver al mismo tiempo –y, de ser posible, con los mismos procedimientos– las necesidades de: *a*) capacitación general para la operación del proceso productivo completo, sea este agrícola o artesanal; *b*) de especialización que exigen determinados componentes o fases del trabajo (preparar el barro, procesar alimentos, seleccionar semilla, curar a los animales, reconocer los tiempos propicios, cavar pozos, innovar en el diseño), y *c*) garantizar que los integrantes del grupo doméstico desarrollen las capacidades para insertarse en trabajos temporales de todo tipo, cuando salen a vender su fuerza de trabajo fuera de la localidad.

En el largo plazo, esta necesidad ha influido fuertemente en la composición de los modelos pedagógicos campesindios, que tienden a favorecer recursos pedagógicos basados en el aprendizaje y, en consecuencia, minimizar en su interior la importancia de las estrategias de capacitación basadas en la enseñanza y, con ello, reducir la importancia de los especialistas en la transmisión del conocimiento.

2.1.2. Tiempos y espacios “no afectados”

Para que tal flexibilidad pedagógica pueda materializarse, es necesario un cierto grado de informalidad en sus procedimientos. Informalidad significa, en el modelo de Chamoux (1991), que el aprendizaje tiene lugar en espacios y tiempos “no afectados”, que es como ella denomina al hecho de que no se requiera de aulas ni espacios determinados para lograr el aprendizaje.

En efecto, las pedagogías campesindias materializan las actividades de aprendizaje en espacios no afectados temporal ni espacialmente. Ni siquiera los terrenos de cultivo o el taller artesanal son los espacios principales para conseguirlo. El aprendizaje suele darse allí, pero también en la calle, camino al monte, en pláticas con los amigos, en reuniones familiares. En las pedagogías campesindias cualquier lugar y cualquier momento resultan propicios para el aprendizaje, a diferencia de los ámbitos escolarizados, que operan fuera de los tiempos cotidianos y requieren un cierto nivel de aislamiento respecto del entorno, las relaciones sociales y los tiempos de las actividades cotidianas.

Un ejemplo de cómo opera esto en la vida real fue señalado por la señora Graciela, quien le comentó a MTC que, cuando salía con su mamá a recoger maíz o quelites, en una ocasión le mostró una planta “parecida a un clavel”, de la cual le dijo las enfermedades que podía curar en humanos. Al momento de la investigación de campo, doña Graciela la usaba para curar a sus animales de traspatio. Más que espacios adecuados, se necesita que la persona esté dispuesta a aprender y, como en este caso, a proyectar lo aprendido hacia nuevas realidades.

De la misma manera, tampoco existen “tiempos afectados” para el aprendizaje. No hay horarios o días específicos para ello, porque tampoco los hay para las tareas del bordado o el trabajo en el huerto. Cuando en este último hay animales de granja (aves, cerdos, borregos, conejos), los tiempos del trabajo los marcan las necesidades de alimentación y limpieza de estos, pero son tareas que se deben combinar con el aseo de la casa, la preparación de alimentos, el cuidado de los hijos. No obstante, la mayoría de las entrevistadas de MMC mencionaron que preferían realizar el bordado por la mañana, cuando la luz del día era buena, “para no gastar su vista”.

Estas pedagogías tampoco imponen ritmos o etapas que deban ser superadas para ascender por las diferentes fases de la capacitación, puesto que éstas no existen como tales. Los rituales de paso asociados a las tareas de aprendizaje existen, “pero son de carácter propiciatorio, por lo que no definen etapas del aprendizaje” (Chamoux, 1991: 75). Esto es así, puesto que desde las concepciones campesindias el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. No

tiene ningún caso buscar que los aprendices dominen tareas al ritmo deseado por los adultos. Es su propio desarrollo personal, familiar y comunitario el que marca el momento en el que el aprendiz está listo para el trabajo.

Nuevamente, es importante señalar que, al compartir sus saberes con alguien que no es de la localidad, nuestros entrevistados sí establecieron ritmos y secuencias de aprendizaje, además de que usaron mayor tiempo para aclarar o corregir nuestros errores como aprendices. A MMC le enseñaron de manera dosificada: primero el entendimiento de términos como *rayar la tela*, *pepenado* y *pepena*, luego, iniciarse con telas con la trama más marcada, como el cuadrillé, para después pasar a telas más finas como la manta. Con MTC debieron alargar el tiempo para sembrar una planta o explicar el cuidado de los animales, y solían citarla al final de la jornada, ya cuando habían terminado, “para poder platicar con más calma”.

Esto no pasa con los infantes locales, quienes son incorporados al trabajo –y con él al aprendizaje– prácticamente desde que empiezan a caminar. Un ejemplo significativo de ello fue registrado por la propia Chamoux (1991) en familias de alfareros. Ella notó que los infantes, independientemente de su edad, entraban libremente a jugar al taller artesanal, que está lleno de piezas terminadas o en proceso, que pueden ser dañadas con cualquier movimiento poco cuidadoso. Observó que, en vez de reprimir la entrada de los hijos al taller, los padres aprovechaban su presencia para fomentar el aprendizaje. Chamoux observó cómo les daban bolitas de barro moldeable para que los niños jugaran con ellas. A veces sólo la amasaban, otras veces formaban figuras y en algún momento producían vasijas. Es cierto que esto lo hacían como juego, pero en un escenario en el que se borran las fronteras entre juego y trabajo y, con él, el de etapas para el aprendizaje.

2.1.3. Ausencia de secretos

Otra característica básica de estas pedagogías es que se distinguen por “la ausencia deliberada de secretos”. Esto marca, nuevamente, distancia con la forma en que se trata el conocimiento en el ámbito escolarizado, en el cual, del ocultamiento de ciertas partes de la actividad pedagógica (la planeación de los cursos, el contenido de los exámenes) se sigue la supremacía, el prestigio y la autoridad de los especialistas en la transmisión del conocimiento. En cambio, según Chamoux, en el medio indígena:

Nada o casi nada de la actividad de los adultos se oculta voluntariamente a un grupo de edad o a un grupo de género... Por lo que respecta a la agricultura y a las diversas actividades artesanales, el acceso a los conocimientos no está protegido especialmente; se encuentra al alcance de todos bajo una sola condición: la participación en la vida familiar y comunitaria (Chamoux, 1991:76).

En esa relación, la ausencia de secretos es tan absoluta, que ni siquiera en nuestro caso de “aprendices externos” se guardaron cosas que no pudieran decirnos; si acaso, se nos pidió dis-

creción con información delicada. Incluso a MMC, una vez que dominó los elementos base del bordado, le compartieron varios secretos que las entrevistadas denominaban “trucos” (corregir las pepenas sin tener que regresar al inicio del bordado; o cómo esconder los “juntos”). A MTC, doña Nieves le compartió este interesante testimonio:

...yo no vacuno para nada a mis animales, ni ahora que tuvieron viruela. Yo todavía, como mi abuelita me enseñó –y fíjese que da muy buen resultado– yo les pongo agua con limón y les pongo sus mejorales [medicamento para humanos] y se les pone aceite quemado [de automóvil] y les empapo la cabeza y las patillas [las patas] y se les quita.

Y decimos interesante, porque muestra elementos tradicionales mezclados con modernos, y porque ejemplifica cómo los “secretos” pasan de una generación a otra.

Según Chamoux, en la Sierra Norte de Puebla existe una atención muy cercana de los padres respecto del entrenamiento de los hijos, pero en un panorama en el que “no son ni las mujeres ni los ancianos los encargados de la enseñanza, sino todos juntos” (Chamoux, 1991: 90). En Tlaxcala, PAO encontró un panorama semejante, aunque en Atlahuetzía resultó común la línea de transmisión de los conocimientos agrícolas con base en la relación abuelo-nieto. Al respecto, le comentó don Ponciano:

Bueno, o sea que él [su padre] no me enseñó, sino que yo viendo con mis abuelitos, o sea con mi abuelito –desde niño, yo andaba con él– él me decía: ¡mira!, este ya tiene chahuistle, hay que echarle esto o hay que tumbarlo, y así. Entonces ahora que ya crecí, pues hago lo mismo con mis nietos.

Algo semejante detectó MTC en los huertos de traspatio, como en el testimonio de doña Nieves citado arriba. En los bordados en Ixtenco, MMC detectó una interesante línea de transmisión suegra-nuera, paralela a la línea abuela-nietos. Resulta notable, pues, que en las zonas indígenas y campesinas del Tlaxcala profundo la unidad doméstica, como un todo, es la encargada de asegurar la transmisión intergeneracional del conocimiento, si bien algunos de sus miembros suelen tener un papel más central en esa relación.

2.1.4. Ausencia de castigos, burlas y amonestaciones

Según Chamoux (1991: 84), estas pedagogías campesindias tienen como eje y objetivo ético del aprendizaje la “adquisición del alma” por el infante. Por ello, desde la mentalidad campesindia, los retrasos en esta adquisición no son producto de torpeza, flojera o falta de atención de los educandos, sino de “faltas” de los padres o producto de enfermedades culturales como “el susto” o la “alteración de los pulsos”. Desde una concepción como ésta, resulta inútil tratar de brincar etapas (pues éstas no existen) o usar castigos físicos para acelerar o corregir la lentitud

del aprendizaje. De acuerdo con la autora, el condicionamiento moral basado en sermones y exhortaciones, “cuando es eficaz, torna evidentemente inútiles los castigos [y], debilita las tentaciones autoritarias del educador” (Chamoux, 1991: 84).

Este es un tema con muchas aristas. Chamoux afirma que los castigos físicos son más propios de la pedagogía no escolarizada de los grupos mestizos, y no de las de los indígenas, entre quienes tal práctica es mal vista socialmente. No obstante, ella misma acepta haber visto castigos crueles en las tareas de formación de los niños indígenas, pero cree que forman parte de técnicas destinadas a incrementar la resistencia corporal, como una forma de preparar el cuerpo físico de los niños para tareas duras y crueles que habrán de enfrentar en el trabajo cotidiano en la vida adulta. Ortiz (2013) ha reflexionado sobre testimonios por él recogidos, que muestran no sólo la presencia de castigos, sino incluso grados altos de crueldad en ellos. Su interpretación es que tal panorama está relacionado con la estratificación por género y por grupos de edad en el interior de las sociedades indígenas y campesinas, y el papel que desempeña el conocimiento en la manutención y reproducción de ambas, y no de las técnicas pedagógicas en sí.

Sea por una u otra razón, parece claro que la presencia de castigos físicos no es algo totalmente ajeno a las técnicas campesindias de transmisión del conocimiento. Pero es significativo que ni MMC ni MTC detectaron castigos crueles en la educación de los hijos en las localidades donde ellas hicieron su investigación. Con alta probabilidad, en esto puede tener un papel relevante el tipo de subsistencia que despliega la unidad doméstica campesina, en la que siempre es posible encontrar canales de salida para aquellos productos que no tienen la calidad o se alejan de los estándares socialmente reconocidos.

Un testimonio más de la señora Nieves puede ser ilustrativo de lo anterior. Ella le comentó a MTC: “cuando uno compra animales, sabe que no siempre todos se logran, y uno hace lo que puede y sabe, pero el que se va a morir, pues se va a morir. Ya ni modo, pues que sea para el perrito o para el arbolito”. Como puede notarse, las formas campesinas de subsistencia tienen maneras de incorporar los resultados adversos del trabajo a alguno de sus múltiples componentes sistémicos, en este caso, como abono o como alimento para mascotas.

Ni siquiera las burlas o la comparación negativa ante los malos resultados tienen mucha oportunidad en el interior de la unidad doméstica campesina. Al respecto dijo doña Sofía a MTC: “hay señoras que me decían que sus pollas ya están poniendo y las mías todavía no, porque las tuve encerradas desde chiquitas para que no se perdieran ni se las comiera ningún perro. Pero bueno, así es, uno le va tanteando con los animales”. En este caso, la comparación se hace para establecer causas posibles en el diferencial de resultados, no para adjudicar errores, faltas, culpas o fallas en el aprendizaje de alguno de los miembros del grupo doméstico, pues estos saben a la perfección que, como lo muestra Ortiz (2013), el trabajo campesino requiere experimentar procedimientos y secuencias en forma recurrente, tanto con los animales como con los demás productos agrícolas, por lo que los buenos resultados dependerán no de la maestría en

la ejecución de las secuencias operativas, sino de la forma en que se conjugan, caso por caso y hasta lograr el resultado esperado, los múltiples y heterogéneos componentes involucrados en el proceso. En las culturas campesindias del centro de México, a esto es a lo que se le denomina “tener buena mano” (regresaremos a esto más adelante).

2.2. La educación cultural de la mirada

Contra el sentido común y cierta literatura especializada (ej. CDB-PNUMA, s/f) que sostiene que el conocimiento tradicional se transmite principalmente en forma oral, Chamoux (1991) y Ortiz (2013, 2019) sostienen que la educación cultural de la mirada constituye el elemento central al cual abonan todas las estrategias pedagógicas descritas en los párrafos anteriores. Al respecto, afirma Chamoux (1991: 84-87):

El aprendiz debe observar con cuidado los gestos que tienen que hacerse, el orden, los efectos que se producen sobre el material. Todo esto requiere de una minuciosa observación, así como de la memorización de los hechos observados... En ciertos casos podrá observarse a los jóvenes enfrentarse manualmente con la materia prima, titubear, fracasar y continuar todo el tiempo que necesiten para conseguir un resultado satisfactorio. Pero en otras cosas en las que esperaríamos encontrar las mismas prácticas, se verá a los indígenas lograr “de golpe” el manejo de una nueva herramienta, sin un ensayo previo (Chamoux, 1991: 87, cursivas añadidas).

Esta autora afirma haber presenciado logros de aprendizaje por esa vía, en actividades que desde nuestra cultura difícilmente podríamos ligar con algo que se aprende “así, nomás viendo”, tales como tocar guitarra o manejar autos. Nuestra posición es que la educación cultural de la mirada no consiste en un simple exhorto al aprendiz hacia la atención en los detalles de las secuencias operativas, no se reduce a desarrollar la capacidad para identificar las características de los ingredientes ni al registro atento de la variación en las operaciones de ensayo-error-corrección. Todo eso cuenta, pero no es suficiente.

Para aprender “de golpe”, y “así, nomás viendo” se requiere haber pasado por un entrenamiento y una inmersión formal e informal en el trabajo concreto, en la que no se busca el dominio de conocimientos o habilidades específicas ni la habilitación en secuencias operativas fijas; en la que no se castiga ni reprueba a los aprendices ante los malos resultados; en la que no se ocultan secretos ni información específicos, y que tiene lugar en tiempos y espacios “no afectados”.

Así, cuando el aprendiz debe enfrentarse a las materias primas, las herramientas y las máquinas, y con actividades productivas concretas, conocidas o desconocidas, ha pasado ya por un proceso que le permite introyectar de golpe las condiciones para que, así, nomás viendo ocurra el aprendizaje. Desde luego, se trata de un procedimiento que depende fuertemente

de las condiciones operativas concretas, toda vez que aprender de golpe y así, nomás viendo, significa observar e introyectar el proceso completo, de forma tal que se produzca el acomodo y clarificación de ritmos, secuencias, movimientos, operaciones y finalidades en un solo acto cognitivo, en el que también es deseable el acomodo y organización jerárquica de conceptos, proposiciones teóricas, creencias y saberes heredados.

La justeza de esta forma de reinterpretar el modelo de Chamoux puede calibrarse con base en los datos colectados por nosotras en múltiples pasajes de la realidad campesindia tlaxcalteca. Por ejemplo, la totalidad de los entrevistados por Ortiz (2013) no recordaban otra forma de capacitación y aprendizaje que la de mirar con atención cómo hacían los demás e imitar el procedimiento. En el huerto de traspatio la observación es fundamental para, por ejemplo, empuñar las herramientas o distinguir entre hierbas y cultivos, apenas brotan los primeros tallos.

Cuando MTC empezó su entrenamiento para la siembra de hortalizas, el señor Emiliano le dijo: “así te vas a lastimar las manos, agarras la pala muy fuerte”. Al sentir las ámpulas en las palmas de las manos y detener el trabajo, Emiliano le preguntó: “¿no te escupiste las manos?”. Al responder que no, él le comentó: “¿qué no te diste cuenta de lo que hice al empezar a trabajar?”. La conclusión es clara a la luz del modelo acá glosado: él no le dio instrucción al respecto, empezó a trabajar y esperó que ella imitara sus movimientos, como lo haría cualquier campesino entrenado culturalmente en su mirada por las pedagogías campesindias.

También para el manejo de las magnitudes y la geometría en el trabajo agrícola y artesanal los campesindios suelen confiar en la educación cultural de la mirada, y hacer los cálculos “así, nomás viendo”. Las medidas, las cantidades y el dominio y ubicación en el espacio siempre se resuelven a través de datos imprecisos, que adquieren, no obstante, estabilidad y posibilidades de manejo, vía la observación modelada culturalmente. Cuando MTC quiso conocer la profundidad a la que debería enterrar las semillas en el huerto de traspatio de doña Bernaldina, ésta le contestó: “yo lo agarré [aprendí] de mi mamá, porque entre las dos plantábamos. Ella empezaba y yo me fijaba cómo lo hacía, y yo también lo hacía. Uno ve que, para trasplantar, no debe quedar ni muy abajo ni muy arriba, hay que llenarla bien de tierra y apretarle. Yo lo vi de mi mamá y así mismo lo hago yo”.

Este tipo ambiguo de respuestas aparecieron en forma recurrente cada que preguntábamos por magnitudes: ¿cuánto de cada planta?, ¿de qué tamaño la tela?, ¿qué cantidad de agua? La respuesta siempre fue la misma: “pues ahí le calculas, ahí le tanteas”. “Usted tiene que ver, que conocer a sus animales, pa’saber cómo los tiene que atender”, dijo doña Nieves a MTC, reforzando con ello la idea de la capacidad de la educación cultural de la mirada para transmitir magnitudes, cantidades, formas geométricas y procedimientos de una generación a otra. Quizás el ejemplo más significativo al respecto fue el que le ocurrió a MMC cuando le preguntaron si quería bordar una servilleta grande o mediana, ella contestó que mediana, y doña Lorena, sin

tomar regla, hacer cálculos ni dibujar contornos, la cortó al tamaño de lo que ella entendía por servilleta mediana.³

El inicio del proceso de aprendizaje de los bordados fue bastante accidentado para MMC, quien era incapaz de replicar con precisión las instrucciones que le daba doña Lorena. Ante su frustración, ésta le dijo: “Tranquila, es el inicio y te va a costar, porque no estás hallada a bordar, pero poco a poco irás aprendiendo. A mí casi no me costó aprender, porque veía a mi familia todo el tiempo bordar y *casi sólo viendo aprendí*”. En este caso, la educación de la mirada resulta crucial al momento de diferenciar tipos de tela, coger la aguja en forma correcta, detectar errores en el bordado o poder cortar la tela sin tomar medidas. MMC lo comentó de esta manera:

Llegada la fecha y hora para empezar con esta experiencia, la señora Lorena empezó con mostrarme que la tela que había adquirido era diferente a la que me pidió, se diferenciaba en la textura. Me sorprendió que ella, a primera vista y tacto, haya reconocido las diferencias de las telas tan rápido. Sin embargo, ella me comentó que no había problema con la tela, que sí se podía realizar con ella el bordado.

—Ven, siéntate en el sillón y retráncate bien a su respaldo para que no te canses... toma la aguja y vas a bordar tres cuadros si y tres cuadros no...

—No entiendo, cómo tres sí y tres no...

Muy amablemente me enseñó una muestra y me dijo: —es así como tienes que hacerle: a los tres cuadros pasa el hilo por arriba y dejas tres en blanco, lo sacas y otra vez, tres bordados arriba y tres dejas, sólo ve contando. Es fácil. Yo ya no cuento, porque tiene años que lo hago y ya me aprendí dónde va la aguja.

En ese momento, pareció más claro para mí, ya que me mostraba la tela de su muestra y realizó las primeras dos puntadas. Pero al tomar yo la tela y la aguja lo hice de una forma que a mí me pareció correcta, e hice mis primeras puntadas, mientras ella atendió a unas personas que llegaron a preguntar por una blusa de chaquiras.

A pesar de que ya me había mostrado cómo realizar las puntadas y yo sabiendo contar y suponiendo saber ya cómo tomar la aguja y tela, me equivoqué a la cuarta puntada y no hallé como deshacerla. Me tuve que esperar a que ella terminara de atender a las personas para decirle mi error. Y ella de manera tan sencilla saco el hilo de la aguja y deshizo la puntada. Yo no entendía cómo, con solo ver, podía saber cómo bordar, empero, seguí con lo que me dejó y me volví a equivocar, al menos cuatro veces más. Para la cuarta ocasión, ella me dijo muy tranquilamente:

³ Resulta significativo que doña Lorena usó las tijeras sólo para hacer una pequeña incisión en la tela y luego la cortó rasgándola. Decimos que es interesante porque esto ocurrió en la comunidad yumhu de Ixtenco, de filiación otomí; y es una práctica que Chamoux registra también en la Sierra Norte de Puebla, entre indígenas de filiación náhuatl, donde no usan las tijeras para cortar la tela, sino sólo para abrir un punto para el rasgado.

—Ahh, ya sé porque te estas equivocando tanto, es porque no estás agarrando la aguja bien, y tu mano de abajo está mal, no debes de ponerla así. La aguja se agarra como un lápiz, no como una cuchara para comer. Tú la agarras como cuchara y no... y tu mano de abajo no debes de separarla tanto, debes sentir cómo entra la aguja a la tela y quitarla antes de que te piques... Y pues también te acercas mucho la tela a la cara. No es tan cerca, pero bueno... si tenerla cerca te conforta ver mejor, pues hazle así.

Resulta evidente que todas estas explicaciones nos fueron dadas por nuestro carácter externo a la comunidad, y por no estar socializados en las pedagogías campesindias. A diferencia de lo que señalamos arriba en relación con los “espacios no afectados”, nuestro aprendizaje sí se dio básicamente en el taller, las huertas y los campos de cultivo, y recibimos también instrucciones de cómo proceder en las secuencias operativas del trabajo. Sin embargo, es altamente significativo que éstas se concretaban en las secuencias básicas y eran de un grado tal de generalidad, que fuimos incapaces de replicarlas y lograr con ellas el dominio “de golpe” y “así, nomás viendo” de los trabajos que estábamos aprendiendo. La inferencia es clara. Se nos daban explicaciones básicas y esperaban que nosotras mismas descubriéramos o introyectáramos mediante la observación el resto de los componentes del trabajo. Por eso nos corrigieron la postura, la posición de las manos, la fuerza para agarrar la pala.

A MTC, incluso, le corrigieron la forma de caminar y pisar. En una ocasión, cuando caminaban por el monte, junto con Alejandra y Estela, éstas le sugirieron observar la posición y el lugar donde ellas pisaban: “pisas muy fuerte, así te cansas y te hundes en el lodo, camina como nosotras, camina atrás de mí, pisa donde yo pise”. Desde su propia idea, MTC imitaba lo que ellas hacían, pero irremediamente se hundía en el lodo. Sus zapatos y ropa siempre estaban llenos de barro, mientras que las ropas de ellas terminaban limpias, pese a caminar por el monte más de ocho horas.

2.3. La dimensión ética del aprendizaje y el ser en comunidad

Los testimonios anteriores han mostrado en diversos grados y contextos que no estamos frente a simples estrategias de habilitación de la mano de obra, con acento en procedimientos basados en aprendizaje. Lo cual, por cierto, no sería poca cosa. Se trata, más bien, de una pedagogía con dimensiones éticas, identitarias y ontológicas, centrada en el fomento del deseo de aprender por parte de los aprendices. Como señala Chamoux (1991: 84): “lo que se busca transmitir a los jóvenes, antes que nada, es la filosofía del ser que implica una cierta actitud de aprendizaje”.

Hablar de una “filosofía del ser” en el aprendizaje campesindio significa, entonces, que todos los esfuerzos pedagógicos se orientarán, no hacia lograr la perfección de los productos, no al dominio de técnicas específicas ni a la maestría de los procedimientos, sino a conseguir la eficacia del trabajador por medio del perfeccionamiento de su ser (o, como prefiere Chamoux, vía la “bajada del alma”). En esta “pedagogía del ser”, el éxito se consigue mediante la armoni-

zación del proceso formativo individual del aprendiz, con los valores, demandas y necesidades del entorno familiar y su espacio comunitario. Es así que dicho proceso favorece una formación situada en la realidad, que permite revelar y conocer el papel del aprendiz como sujeto dentro de su entorno.

Las aprendices del bordado en Ixtenco entienden pronto que su aprendizaje forma parte de la continuidad de una tradición familiar de bordado que ellas deben proseguir. Dicha tradición pasa de una generación a otra mediante las reuniones familiares para bordar, así como con la conservación y préstamo de “muestras” de bordados, que también se heredan por diferentes líneas de parentesco. A pesar de que la tradición *yumhu* en el bordado del pepenado tiene una misma estructura y comparte los mismos diseños y materiales, desde el inicio de su entrenamiento, las nuevas bordadoras aprenden a distinguir bordados apretados o sueltos, juntos o separados, finos o gruesos. Esto es así, dado que los estilos de bordado presentan pequeñas variaciones en las formas, según cada tradición familiar.

Para obtener reconocimiento comunitario como alguien destacado en el oficio, es condición tener experiencia traducida en años de bordar y haber impreso en sus trabajos un estilo propio, de forma que puedan ser identificados por sus colegas bordadoras. Existe, entonces, una liga clara entre el desarrollo del aprendizaje en la familia y el reconocimiento comunitario como alguien que “sabe” y que es bueno en su oficio. Es así que los valores éticos en el aprendizaje del bordado implican un compromiso de continuidad con una herencia familiar, que se materializa en el dominio de las telas, los hilos, el espacio y las figuras. Con ello logran, también, el reconocimiento de su realidad y dejarla plasmada en “memorias de hilo”, que recrean el origen ancestral de la etnia *yumhu*, con el volcán La Malinche como símbolo identitario central.

En el trabajo en los huertos campesinos de traspatio ocurren relaciones equivalentes a las antes descritas, vinculadas al reconocimiento familiar y comunitario hacia la formación y experticia en el trabajo. Acá resulta más evidente el vínculo de esos ámbitos con un tercer componente de las culturas campesindias, que es el entorno ecosistémico. Por ejemplo, la señora Sofía le comentó a MTC: “yo les dije a mis hijas, desde que eran niñas y me ayudaban, que cuando se siembra, se hace con cariño, no enojados porque las plantas lo sienten, también los animales. Por eso yo, cuando tengo chiquitos [aves pequeñas de corral] no los dejo, porque sienten como si *jueran* niños, se ponen tristes”. Algo semejante le comentó doña Bernaldina: “cuando voy con mis plantas, les hablo, —¡mira nomás que bonita estás! Pues tenemos que hablarles con cariño, hasta cantarles, y ellas lo sienten y crecen mejor”.

Ese tipo de vínculos queda mejor ejemplificado con el testimonio de doña Félix, para quien tener su casa llena de plantas, refrenda, al mismo tiempo, sus buenos resultados en el aprendizaje y su ser como mujer, como centro de la unidad familiar y como mediadora con el ecosistema, en un proceso en el que la abundancia de plantas y la buena crianza de los animales son factores importantes para el reconocimiento comunitario:

mi mamá me decía que una mujer tiene que tener plantas en su casa; si no, parece que no hay mujer. Y fui aprendiendo. Eso mismo le digo yo a mi hija, uno cuida a las plantas con cariño y ellas florecen, nos dan tantos colores, sus aromas. Entonces vienen hartos pájaros y cantan. Entonces uno se siente muy contenta de ver eso tan bonito”.

En el nivel comunitario, la concreción del aprendizaje se valida a través de una impresionante red de intercambios con la familia extensa, las amistades y la comunidad en general. Como dijera doña Sofía: “yo le digo a mi esposo, hay que compartir, por eso se nos dan las verduras; los vecinos me dicen ¿cuánto es? pero no les cobro. Yo les ayudo, luego ellos me ayudarán y, si no, pues no hay problema”. Algo en ese mismo sentido le comentó doña Claudia a MTC: “aquí no es tanto de vender, más bien lo cambiamos, pero no luego luego. Por ejemplo, el vecino tiene ahora cilantro, y si necesito voy y le pido, él me da; luego yo puedo tener calabaza y él viene y me pide, yo le doy. Aquí compartimos, así nos enseñaron, los mayores”.

Estos testimonios muestran la forma en que operan diferentes mecanismos vecinales para el establecimiento de lazos de reciprocidad, en los que no se espera la retribución, al menos no en forma inmediata. No es casual que esas personas sean consideradas en sus localidades como gente con “buena mano”, un concepto importante que permite agrupar a individuos cuyas siembras siempre tienen buenos resultados, que consiguen la adaptación de todo tipo de plantas, sin importar su procedencia ecosistémica y que sus animales se desarrollan a buen ritmo y tienen muchas crías.

Podríamos afirmar que el complejo de actitudes y creencias en torno a la “buena mano” cierra el círculo formativo ético y ontológico de las pedagogías campesindias del Tlaxcala profundo. Al leer los testimonios sobre la “buena mano” a la luz de la idea de una pedagogía centrada en el aprendizaje y que enfoca todas sus energías en lograr el dominio de los procedimientos “de golpe” y “así, nomás viendo”, la idea de que ciertos individuos tienen “buena mano” estaría poco relacionada con el hecho de portar técnicas especiales o secretos cognitivos particulares, y mucho con un buen desempeño de ellos en la tarea de armonizar su ser individual con su ser en familia y en comunidad. Al respecto, fue contundente don P cuando afirmó que quienes no tienen “buena mano” son personas envidiosas, avariciosas, de malos sentimientos: “el que es bondadoso tiene buena mano, y el que no regala nada, el que no sabe regalar nada de lo suyo, ese, dicen que es ‘cacaseca’ y ni siquiera un árbol le pega”.

Conclusiones

En las páginas anteriores hemos mostrado cómo la transmisión intergeneracional de conocimientos en torno al trabajo artesanal y agrícola de los pueblos campesindios del Tlaxcala profundo se opera mediante una serie de procedimientos pedagógicos interconectados, caracterizados por su integralidad sistémica. También pusimos énfasis en que sus estrategias de

flexibilidad e informalidad –caracterizadas por el uso de espacios y tiempos no afectados, la carencia de castigos, sanciones o recompensas de cualquier tipo, así como la ausencia de fases formativas y de secretos– generan un “ambiente” formativo, que limita el papel de la enseñanza en el proceso pedagógico y lo centra en fomentar e incentivar el deseo de aprender.

En los contextos campesindios del centro de México, ese ambiente formativo genera las condiciones para que las estrategias pedagógicas centren su atención en la modelación cultural de la mirada, que es otra forma de afirmar que el recurso básico de aprendizaje para las sociedades campesindias tlaxcaltecas es la “educación del ver”. Con ella como base, se genera la posibilidad de aprender “de golpe”, y “así, nomás viendo”, los procedimientos involucrados en el trabajo agrícola y artesanal de corte campesino.

Como ha señalado Ortiz (2019), esta pedagogía “del ver” disminuye la importancia de las instrucciones orales y la algoritmización de las secuencias operativas, lo cual, a su vez, reduce la importancia del instructor, del sabio o del experto y centra el peso de los procedimientos pedagógicos en los aprendices y en el fomento a su voluntad de aprender. En resumen, reduce al mínimo la importancia de las estrategias basadas en la enseñanza y fuerza a los diferentes componentes del sistema pedagógico a privilegiar el desarrollo de habilidades para el aprendizaje.

Los elementos abstractos presentes en el arsenal cognitivo de las culturas locales (sistemas clasificatorios, relaciones causales, marcos explicativos, ritos y mitologías asociados) son desplazados del proceso pedagógico, que los pone a gravitar en diversos componentes de la cultura local (los refranes, y canciones, que señalaba la definición del PNUMA) desde donde se convocan, “así, nomás viendo”, para dar soporte y orden a los procesos productivos concretos. Por eso hablamos de ellas como pedagogías campesindias y no como simples operaciones de entrenamiento para la imitación y replicación de los procedimientos productivos en la agricultura y las artesanías de corte campesino.

Su énfasis en el aprendizaje, sin embargo, no resulta en la individualización educativa extrema o el aislamiento formativo de los aprendices. El que no existan programas educativos ni fases formativas a superar, no significa que el aprendiz deba resolver en el plano individual su formación para el trabajo. Al contrario, se trata de un sistema pedagógico que involucra como un todo a la unidad doméstica campesina y que no opera separado de sus tareas cotidianas de reproducción social. No sólo eso, sino que, mediante el mantenimiento y transmisión de las tradiciones productivas de los linajes cognitivos familiares, conecta la ética del trabajo individual con el fomento al tejido comunitario y el respeto y compromiso con el entorno ecosistémico.

Más que instrucciones precisas o procedimientos secuenciales determinados, más que técnicas específicas o colecciones enciclopédicas de datos, la esencia de la transmisión del conocimiento de padres a hijos, de abuelos a nietos, de unidades familiares campesinas a conglomerados culturales, adquiere la forma de macroestructuras éticas y de pertenencia orientadas a que el aprendiz perfeccione con el tiempo sus propios valores, fortalezas y capacidades. Esto

se consigue al acoplar valores culturales, dinámicas laborales y sentidos de cooperación, con las necesidades de crecimiento personal y de disponibilidad para el trabajo, en un entrenamiento que involucra, a un mismo tiempo, el dominio de un oficio y el desarrollo de una forma de vida, así como una inserción específica, con base en el trabajo, en el tejido comunitario y con el entorno ecosistémico.

Cuando hablamos de pedagogías campesindias, entonces estamos hablando de un conjunto sistémico de mecanismos de aprendizaje, capacitación, formación ética e inmersión en la cultura y participación en la comunidad, cuya interconexión sistémica permite a los aprendices el dominio cognitivo y de habilidades necesarios para mantener una producción agrícola, artesanal y laboral en contextos adversos y cambiantes, como lo es la agricultura y la artesanía campesina en el Tlaxcala profundo. Esto es, en contextos poblados de sobresaltos y llenos de imponderables, producto de la gran variación ecosistémica y lo cambiante del temporal de un año al otro, de un terreno a otro, de un proceso productivo a otro, de una tradición familiar a otra.

En síntesis, estas pedagogías campesindias, con su herramienta privilegiada, la educación cultural del ver, permiten a los integrantes de la unidad doméstica campesina enfrentar tareas con necesidades de capacitación de amplio espectro, tanto para las que se fue capacitado específicamente en el ámbito familiar y comunitario, como para las que habrá de enfrentar en medios urbanos, industriales o de producción agrícola tecnificada, cuando exista la necesidad, para uno o varios integrantes de la unidad doméstica, de emigrar en forma estacional o definitiva fuera del territorio comunitario.

Se trata, pues, de una pedagogía que es resultado de procesos históricos de larga data, cuyas estrategias esenciales no operan sobre la memoria, la acumulación de datos o la repetición de fórmulas y procedimientos, sino sobre el desarrollo de la capacidad de observación, que permite adquirir dominio cognitivo, incluso, en relación con aquellas tareas para las cuales no se fue entrenado específicamente. Mediante ella, una inmensa cantidad de pueblos desprestigiados, deslegitimados y colocados en una jerarquía inferior, logran sostener en el tiempo estilos de vida que remontan a un pasado milenario y profundo, desde el que extraen sabiduría, identidad, gusto, creencias, solidaridad, valores y posibilidades de subsistencia y sostenibilidad en medios naturales poco favorecedores. Hoy en día, cuando los procesos pedagógicos escolarizados transitan desde la enseñanza hacia el aprendizaje, las pedagogías campesindias no son reminiscencias del pasado, sino horizonte de perspectiva en la búsqueda de nuevos escenarios para la formación integral de las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Abasolo, V. (2011). Revalorización de los saberes tradicionales campesinos relacionados con el manejo de tierras agrícolas. *Iberofórum. Revista Voces y Contextos de Ciencias Sociales*, VI(11).
- Archetti, E. (1974). Presentación. En Chayanov, A. (ed.). *La organización de la unidad económica campesina*. Argentina: Nueva Visión.
- Ayala, S. (2020). Antropología de la educación en México: trama interdisciplinaria y urdimbre política. *Interdisciplina*, 8(22).
- Bartra, A. (2003). *Cosechas de ira*. México: Itaca.
- Boehm, B. (1997). *Formación del Estado en el México prehispánico*. Zamora, El Colegio de Michoacán.
- Bonfil, G. (1994). *El México profundo*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P.; J. Passeron (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. París: Les Editions de Minuit.
- Cabrera, M. (2024). Ecosistema y comunalidad en la producción de las huertas familiares. Pasos hacia una soberanía alimentaria biocultural en el humedal de montaña en el suroeste de Tlaxcala. Tesis de Doctorado. Colombia: Universidad del Cauca.
- Castro, F. (2006). *Colapsos ambientales/transiciones culturales*. México: UNAM, BUAP.
- CDB-PNUMA (s/f.). El conocimiento tradicional y el Convenio sobre Diversidad Biológica. <https://www.cbd.int/doc/publications/8j-brochure-es.pdf>
- Codinho, C. (2013). Etnoconhecimentos infantis: as relações das crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá) com o meio ambiente. En Haverroth, M. (org.). *Etnobiología e saúde de povos indígenas*, 78, 243- 275.
- Correia da Silva, R; A. Gomes (2015). Learning, Body and Territory among Indigenous Xakriabá Boys. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 173-200.
- Corona, M. (2018). Aprendizajes en los sistemas de mínima disipación. El caso del bordado entre los otomíes Yumhu de Ixtenco. Tesis de grado Maestría. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Crespo, J.; D. Vila (2014). *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: El buen conocer y el diálogo de saberes dentro del Proyecto Buen Conocer – Folk Society*. Quito: IAEN
- Chan, G.; G. Vera; I. Aldasoro; L. Sotelo (2019). Retomando saberes contemporáneos. Un análisis del panorama actual de la meliponicultura en Tabasco. *Estudios de Cultura Maya*, (LIII), 289-326.
- Chamoux, M. (1991). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS.
- Chayanov, A. (1974). *La organización de la unidad doméstica campesina*. Argentina: Nueva Visión.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantan*. México: Ciesas, INAH.
- Díaz, G.; P. Ortiz. (2024). Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes en educación intercultural. En Dietz, G. (coord.) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Estado del conocimiento 2012 a 2021*. México: Ediciones Ibero.

- Duranti, A.; E. Och; B. Schieffelin (eds.) (2011). *The Handbook of Language Socialization*. USA: Wiley-Blackwell.
- Escobar, A. (2016). Ecología política de la globalidad y la diferencia. En Alimonda, H. (coord.). *La Naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Argentina: CLACSO.
- Espinoza, J. (2013): "Nosotros también mejoramos semillas, joven": Creación y mejoramiento campesino de diversidad de maíz en Ixtenco, Tlaxcala, México. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ferrer, G. (2004) "Campesinistas y descampesinistas, el debate y su influencia en los programas de intervención", en *Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario*, (8), 217-228.
- García, Á. (1997). Tlaxcala, poblamiento prehispánico. En Á. García, Á. M. Leonor (coords.). *Antología de Tlaxcala, III*, México: INAH, 57-89.
- García, B. (1976). Consideraciones corográficas. En Cossío, D. (coord.). *Historia general de México*. México: El Colegio de México.
- Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En Valenzuela J. (ed.). *Decadencia y auge de las identidades*. México: El Colegio de la Frontera Norte/Plaza y Valdés.
- Giménez, G. (2004). Cultura e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(esp.).
- Holland, D.; J. Lave (2001). History in person: An introduction. In Holland, D.; J Lave (eds.). *History in Person. Enduring Struggles, Contentious Practices, Intimate Identities*. Santa Fe: School of American Research Advanced Seminar, 3-33.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. USA: Routledge.
- Leff, E. (2011). Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia 'otro' programa de sociología ambiental. *Revista Mexicana de Sociología*, 1.
- Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Revista Cuestiones de Sociología*, (14), e009.
- Luna, C. (1993). *Cambios en el aprovechamiento de los recursos naturales en la antigua ciénega de Tlaxcala*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Mansutti-Rodríguez, A. (2020). "Antropología y Educación: cruces conceptuales. En D'aubeterre, L. (ed.). *Antropología para la educación: Itinerarios epistemológicos y derivas interdisciplinarias*. Ecuador: UNAE.
- Medina, M.; T. Kwiatkowska (2000). *Ciencia, tecnología/naturaleza, cultura en el siglo XXI*. México: UAM-I, Anthropos.
- Mignolo, W. (2016) *Hacer, pensar y vivir la decolonialidad*. México: Ediciones Navarra. Pensamiento Decolonial.
- Ortiz, P. (2013). *Conocimientos campesinos y prácticas agrícolas en el Centro de México. Hacia una antropología plural del saber*. México: Juan Pablos.

- Ortiz, P. (2019). Pedagogías "campesindias" en el centro de México. Entre la observación y el ser en el aprendizaje. En Díaz, G. (coord.). *Diversidad de saberes y aprendizaje sociocultural en la configuración de las pedagogías campesindias*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, P. (2023). El tiempo en el trabajo agrícola campesino. Reflexiones desde el Altiplano Central Mexicano. En Figueroa, A.; C. Osorio (eds.). *Reflexiones alrededor de las epistemologías y las ontologías de las ciencias ambientales*. Colombia: Universidad del Valle.
- Palerm, A. (1989). Los estudios campesinos. Orígenes y transformaciones. *Antropología y marxismo*. México: Nueva Imagen.
- Paradise, R. (2014). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, (55), 73-86.
- Pereda, C. (2008). Razón arrogante y complejidad. *Daimon. Revista de Filosofía*, (2).
- Perlin, J. (1999). *Historia de los bosques*, España: Gaia Proyecto 2050.
- Quintriqueo, S.; M. Gutiérrez; Á. Contreras (2012). Conocimientos sobre colorantes vegetales. Contenidos para la educación intercultural. *Perfiles Educativos*, XXXIV(138).
- Sanz, F. (2000). Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural. *Revista de Educación*, (322), 7-10.
- Tassinari, A.; C. Codonho (2015). Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. *Anthropologica*, XXXIII(35), 173-203.
- Toledo, V.; N. Barrera (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. España: Icaria.
- Tuhiwai, L. (2016). *A decolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Chile, Ciencias Sociales y Humanas, LOM ediciones.
- Tyrtania, L. (1999). Ecología de la mente. En Kwiatkowska, T. (comp.). *Humanismo y Naturaleza*. México: UAM-I, Plaza y Valdés.
- Warman, A. (1988). Los estudios campesinos veinte años después. *Comercio Exterior*, 38(7).