

Nota

Oralidad, parentesco y educación indígena: el proceso de transmisión de la cosmología a los niños nahuas del México Central

Introducción

Situada en el México Central, a 40 km al oriente de la ciudad de México, la Sierra de Texcoco es una región formada por cinco comunidades con cerca de 16.000 habitantes adscritos a la tradición indígena nahua. Hasta 1960 vivían de la agricultura intensiva de regadío y la explotación forestal, hablaban la lengua náhuatl y vestían la indumentaria indígena. Hacia 1970, al comunicarse con la ciudad de México, muchos pobladores comenzaron a trabajar en la urbe, al tiempo que tuvo lugar la instalación del agua corriente, la luz eléctrica, la atención sanitaria y un incremento de la escolarización que influyó en la pérdida creciente de los rasgos de la identidad indígena más visibles, como el atuendo y la lengua nahua. Los serranos parecían, al menos exteriormente, relegar el estatus de «nahuas» y avanzar decididos, siguiendo el discurso del Estado mexicano, a convertirse en «mexicanos modernos». Hoy en día el crecimiento desbordado de la capital (24 millones de habitantes) ha incidido en la expansiva urbanización de la zona. Gran parte de la población trabaja diariamente en la ciudad como comerciantes, policías, músicos o asistentes domésticas, y los menores de 40 años son monolingües de castellano¹.

Pese a este proceso de modernización acelerada y «visible» para un observador externo, el trabajo etnográfico realizado en la Sierra durante varios períodos entre 2003 y 2013² reveló la existencia –junto a formas de organización comunitaria, ciclos festivos, un sistema de parentesco y una noción de persona que evidencian una ascendencia nahua directa³–, de un complejo cosmológico de origen precolombino referido a los fenómenos atmosféricos y ciertas enfermedades sobrenaturales. El complejo lo protagonizan las entidades denominadas *ahuaques* o espíritus «dueños del agua». Sin embargo, el complejo permanece oculto a las miradas foráneas debido en gran parte a su estatus peyorativo de adscriptor de la identidad indígena. Los adultos afirman que estas creencias desaparecieron con la llegada de la luz eléctrica y el entubado del agua potable. No obstante, el trabajo etnográfico y la encuesta realizada a una muestra de 167 niños de entre 10 y 13 años (con sus cerca de 1000 parientes asociados), demostró no sólo la vigencia del complejo, sino cómo su transmisión en el ámbito doméstico ocupa gran parte de los procesos locales de reproducción cultural.

¹ Para un panorama más detallado de las características y transformaciones experimentadas por la región, véase Lorente (2011: cap. 2).

² Una descripción detallada de la trayectoria y procedimientos metodológicos adoptados en dicha investigación fue objeto de un artículo monográfico (véase Lorente 2010).

³ Véanse, respectivamente, Lorente 2011: cap. 2, 2012a, 2012b, 2012c.

Los *ahuaques* o «dueños del agua» en la cosmología nahua serrana⁴

Según los niños, los *ahuaques* constituyen seres antropomorfos e invisibles que habitan en los manantiales y canales del sistema de regadío prehispánico que surca la Sierra. Allí poseen un mundo en miniatura idéntico al de los seres humanos en la Sierra. A las 12 del mediodía emergen a la superficie para alimentarse y entonces su vajilla puede ser aplastada por los vecinos que acuden a lavar la ropa o pastorear los animales en el lugar. Cuando esto ocurre, los *ahuaques* capturan como represalia el espíritu de la víctima, que enferma gravemente y fallece con el paso de los días si el especialista ritual llamado *tesiftero* o *granicero* no restituye los objetos rotos por nuevos y recupera el espíritu perdido. Estos seres constituyen también deidades de la lluvia. En la estación húmeda forman las nubes de tormenta y envían la lluvia para hacer crecer las milpas, y el granizo y los rayos para, respectivamente, cosechar el aroma de las semillas del que se alimentan, y espíritus humanos para convertirlos en sus parientes *ahuaques*. El *granicero*, gracias al don conferido por estos seres, se ocupa entonces de solicitar la lluvia cuando ésta falta, retirar el granizo que destruye las cosechas y curar a las personas golpeadas por el rayo. Éste es, básicamente, el conocimiento infantil.

La vida cotidiana de los niños de la Sierra

Como en otras regiones rurales de México, en la Sierra existe un alto porcentaje de niños, de tres a cuatro entre las parejas de alrededor de 40 años. Éstos viven con sus padres, hermanos y, en ocasiones, abuelos paternos en la misma vivienda, rodeada por otras donde habitan los parientes del padre; los maternos, por lo común, residen en otras zonas del pueblo. Debido al sistema nahua de parentesco (patrilineal-viri/neolocal), el espacio comunitario se subdivide en una serie de configuraciones territoriales de parientes enlazados por vínculos agnaticios. Los parientes masculinos viven en casas adyacentes mientras que las mujeres se desplazan para vivir con sus maridos tras casarse, cambiando de residencia en el pueblo o incluso de comunidad⁵.

Diariamente los niños van a la escuela de ocho de la mañana a una de la tarde. Allí, vestidos de uniforme, reciben una instrucción formal rigida por los programas del Estado mexicano y orientada a inculcarles valores mestizos distanciándolos del mundo indígena campesino⁶. Comen en sus casas y, por la tarde, ven programas de televisión durante tres o cuatro horas, navegan por internet o juegan videojue-

⁴ Este apartado reproduce el conocimiento de los niños. Para un desarrollo pormenorizado del complejo referido a los *ahuaques* y al especialista denominado *tesiftero* o *granicero* tal y como es concebido en la Sierra, véase Lorente (2011).

⁵ Sobre el sistema de parentesco nahua, véase, entre otros, Taggart (1975), Good (2005), Mulhare (2003), y sobre los nahuas de la Sierra de Texcoco, Lorente (2011: 77-81).

⁶ No obstante, como se argumentó en otro lugar (Lorente 2012a), la formación escolar no parece interferir, ni tampoco neutralizar, los procesos de educación informal a los que los niños se ven sometidos en el ámbito familiar y comunitario, donde reciben valores nahuas sobre el «respeto» y otras imágenes, discursos y orientaciones referidos a la manera de ser serrana. Véase también, sobre estas formas diferenciales de educación que coexisten socialmente, Paradise (1998).

gos. Pero también ayudan a sus padres desempeñando ciertos «trabajos» o tareas, en ocasiones acompañados de otros parientes: los niños pastoreando los animales y las niñas trayendo agua para beber o lavando la ropa o los trastes en los arroyos, y ambos cuidando de sus hermanos menores y haciendo recados en el pueblo. De esta forma, aprenden la ubicación y el nombre de los arroyos, los cerros y las viviendas de sus vecinos, los tipos de vegetación y los lugares sagrados del paisaje donde, en las celebraciones rituales, se disponen las ofrendas para las entidades tutelares. Este conocimiento se va reforzando los fines de semana, cuando la mayoría de los niños visita los manantiales con sus familias y coincide en estos lugares con sus amigos.

En consecuencia, como muestran las encuestas⁷, los niños de entre 10 y 13 años poseen un complejo conocimiento del medio ecológico de sus comunidades y de la lógica de la reciprocidad que rige las relaciones sociales, pero también, por medio de la televisión y la escuela, de las modas, formas de vida y lenguaje característicos de la vida urbana.

Características y dinámica de transmisión del complejo cosmológico

Frente a la educación sistemática de la escuela, en el ámbito familiar los niños reciben una instrucción fragmentaria e informal sobre el complejo referido a los *ahuaques* y otros aspectos de la cosmología local. Creencias y saberes míticos surgen cotidianamente de forma asistemática, sin orden predecible ni regulación, a la manera de una pedagogía implícita⁸. En diversos contextos, lejos de los oídos extraños, los adultos conversan sobre los *ahuaques* y los males que ellos o sus vecinos sufrieron mientras los niños, siempre presentes, escuchan atentos y retienen las historias⁹.

Se trata de episodios terapéuticos provistos de una estructura fija y caracteres retóricos constantes: a) el narrador o un vecino del pueblo acude a un manantial o cualquier otro enclave acuático y b) pisa inadvertidamente los objetos en miniatura de los *ahuaques* o a estos seres, c) retorna a su casa y acusa los síntomas del robo del espíritu, d) descubre su transgresión por un granicero, un pariente o los propios

⁷ Para una descripción más detallada de estas encuestas y su dinámica de aplicación, véase Lorente (2010: 90-92; 2011: cap. 5).

⁸ Apunta Chamoux sobre la «pedagogía indígena» de los nahuas de Huauchinango, en Puebla: «el tiempo y el espacio del aprendizaje no están predefinidos: cualquier momento y cualquier lugar son propicios de antemano, y son las circunstancias concretas los que los transforman momentáneamente en tiempos y espacios para la transmisión [...] la duración de lo que podríamos denominar los actos elementales de enseñanza [...] puede abarcar desde algunos segundos hasta varias horas consecutivas» (1992: 75). Y sobre los nahuas de Guerrero, indica Good: «Muchas de las ideas y los conceptos clave acerca de los lugares sagrados, los rituales y la percepción de la naturaleza se transmiten de manera casual. No hay ninguna instrucción formal; los conocimientos importantes pueden salir en cualquier plática, inclusive en las borracheras. No sólo el investigador sino los nahuas mismos se enteran casi por accidente de ciertos aspectos de la cosmovisión si están presentes cuando se aborda un tema» (2001: 287). Sobre la pedagogía informal mediante la que se inculca el valor nahua del «respeto» en la Sierra de Texcoco, véase Lorente (2012a). De manera más general, Rogoff *et al.* (2003 y 2007) han realizado estudios comparativos entre grupos indígenas americanos y teorizado sobre este tipo de aprendizaje basado en la exposición a la vida cotidiana, al que llaman «aprendizaje a través de la participación intensiva en comunidades».

⁹ Ejemplos de estos relatos narrados por los adultos figuran en Lorente (2010: 94-95; 2012c).

Cuadro 1: Características estructurales del contenido de los relatos. (Fuente: Lorente 2011: 217).

Constantes	VARIABLES
Enclave acuático	Personas involucradas: narrador, parientes, vecinos
Inframundo corpóreo y material	Escenario del episodio: manantial, pozo, caño, barranca
Hostilidad de los <i>ahuaques</i>	Contexto espacial y temporal: situaciones específicas del episodio
Procedimientos terapéuticos: reemplazar objetos rotos por nuevos, intervención del granicero	Descripción de los <i>ahuaques</i> : fisonomía, tamaño, denominación
Transgresión <i>versus</i> restitución	
Desenlaces posibles: curación, locura o muerte de la víctima	

ahuaques que se lo transmiten en sueños, e) restituye los objetos rotos por nuevos y recobra el espíritu y la salud, f) o no los restituye, y enloquece o muere. El marco geográfico en el que transcurren las acciones otorga verosimilitud y veracidad al episodio. Tres ejemplos recogidos en los cuestionarios infantiles resultan ilustrativos (los textos mantienen los errores ortográficos de la redacción original):

Un día una señora andaba lavando la ropa en un de posito y los duendes [*ahuaques*] dejaron sus trastes [,] la señora rompió un plato y la señora escucho unas voces diciendo que le isiera dos platos por que sino a la ivan a matar [;] la señora mando hacer 2 platitos de porcelana y la señora llevo los platitos con los duendes (Sandra Dulce Espejel Clavijo, 11 años, quinto de primaria).

Una señora que queria sacar su borego del pozo escucho que rompía algo [,] no le tomo importancia y se fue a su casa [;] entonces en la noche soño q' un duende [*ahuaque*] le decia q' tenia q' pagar la puerta q' les habia roto sino no se iba a curar [,] entonces la señora lo hizo y ya no se sintio mal (Iván Clavijo Martínez, 12 años, sexto de primaria).

Aquí en el pueblo hay una pequeña cascada donde dicen que hay duendes y que una vez una niña fue en la tarde [y] se tardó tanto que la tuvieron que ir a traer [,] la llevaron al doctor [granicero] y dicen que tuvo contacto con los duendes [,] al otro día llevo fruta y sus juguetes [,] cuando la fueron a buscar estaba sola y estaba como burlándose (Érica Alejandra Martínez Herrera, 11 años, quinto de primaria).

Como se aprecia en los ejemplos, las historias incluyen una serie de elementos constantes (véase Cuadro 1), partiendo de los cuales el niño va construyendo el conocimiento mediante un proceso de aprendizaje inductivo. Los episodios oídos a los adultos le permiten, por un lado, asimilar progresivamente ciertos valores e imágenes *explícitas*, pero también, por otro, inferir progresivamente un entramado de conocimientos *implícitos* que se desprenden o son presupuestos lógicamente por los valores y las imágenes explícitas¹⁰ (por ejemplo: los objetos propiedad de los *ahuaques* evo-

¹⁰ Véase al respecto Merrill (1992: 97) y su análisis de la reproducción cultural entre los rarámuris del noroeste de México.

can la lógica de transgresión-restitución que rige el contacto con el ámbito extrahumano; los enclaves acuáticos como puertas al inframundo remiten a concepciones míticas sobre la estructura del cosmos; el fenómeno del *robo del espíritu* alude directamente a la composición anímica del ser humano, etc.; toda una cosmología puede ser así transmitida recurriendo a un número discreto de imágenes que condensen, a la manera de los símbolos rituales de Turner [1999], una multiplicidad de referentes¹¹). Además, los relatos constituyen *modelos de relaciones lógicas culturalmente establecidas* mediante las cuales los niños aprenden el motivo de que ciertos aspectos o temas míticos «vayan juntos», como pisar las propiedades *ahuaques* y padecer males anímicos, por ejemplo, y permiten a los niños aprender a establecer analogías y correspondencias, e interiorizar la cosmología no únicamente como un cuerpo de conocimientos intelectuales o teóricos, sino como un eficaz mecanismo u *operador cognitivo*: un macro-esquema general por el cual son capaces de percibir culturalmente el mundo, concebirlo y orientar su acción en él.

Esto en cuanto a la naturaleza del conocimiento transmitido. En lo que atañe al proceso de transmisión, el análisis de los cuestionarios y las dinámicas observadas directamente en trabajo de campo permiten distinguir tres categorías centrales de narradores, y un orden preciso en la transmisión. Sintetizando la información ofrecida en el Cuadro 2, es posible concluir que: 1) El *padre*, el *abuelo* y los *tíos paternos* constituyen los parientes que más episodios relatan a los niños. 2) Por su parte, la *madre* y los *abuelos maternos* ocupan un lugar secundario, precediendo a diversas personas (primos colaterales, vecinos no-parientes, otros sujetos de la comunidad, cuñados, etc.) cuyo papel no resulta significativo en la transmisión. Los *hermanos* y los *amigos* del niño, por último, ocupan un lugar intermedio entre los parientes patrilineales y los matrilineales.

Estos resultados permiten extraer una serie de conclusiones relevantes. En primer lugar, que no parece existir una correlación entre el sexo del niño y el del pariente que le narra la historia, léase, que no se da una transmisión por grupos o líneas de género (del tipo mujeres educan a niñas y hombre a niños). Lo que prevalece es el sistema de parentesco nahua, y más específicamente la *corresidencia* (parientes que viven juntos) y *patrilinea* (parientes patrilineales o agnaticios distribuidos en viviendas y terrenos adyacentes a la vivienda del niño, formando una agrupación territorial). Que los principales narradores sean patrilineales se explica por ser aquellos con los que el niño convive habitualmente. La familia materna se localiza en otra patrilinea, quizá en un pueblo vecino. Los parientes y vecinos que no pertenecen al grupo doméstico inmediato o cercano cumplen una función auxiliar. En este sentido, es coherente que los contextos comunes de transmisión coincidan con el desempeño de actividades cotidianas, generalmente domésticas y muy frecuentemente vinculadas con el trabajo y las «ayudas». Los niños trabajan para, o con, diferentes categorías de parientes a diario, situaciones muy propicias para la transmisión de las historias. Así pues, el compartir las actividades domésticas o productivas, el «ayudar» o el «trabajar juntos»,

¹¹ Estas imágenes colectivas coinciden con las que aparecen en el discurso ordinario y en el ritual (Taggart 1983: 1). Así pues, los niños encuentran referentes explicativos en otros ámbitos de la cultura nahua, y no únicamente en los relatos.

Cuadro 2: Transmisión de relatos sobre *ahuaques* a los niños de entre 10 y 13 años.
(Fuente: Lorente 2011: 212).

Narrador	Proporción (%)	Cantidad de niños sobre el total (muestra: 167 niños)	Situación y contexto de la transmisión
1. Padre	95,2	159	noche, desayuno, comida, trabajando juntos
2. Abuelo paterno	86,8	145	noche, desayuno
3. Tío y tía paternos	82	137	noche, desayuno, comida, manantial, paseos
4. Amigos y hermanos	79,6	133	noche, desayuno, comida, manantial, paseos, trabajando juntos
5. Madre	62,8	105	noche, desayuno
6. Abuela paterna	61	102	comida, manantial
7. Abuelo y abuela maternos	52,7	88	desayuno, comida, paseo, trabajando juntos, desayuno, manantial, paseo
8. Primos	41,9	70	noche, desayuno, comida, manantial, trabajando juntos
9. Vecinos	26,3	44	noche, desayuno
10. Otras personas de la comunidad	14,9	25	
11. Cuñados y sobrinas	7,7	13	trabajando juntos, paseo, manantial

parece resultar tan relevante en la reproducción cultural como el patrón de parentesco que implica residir cercana o conjuntamente¹².

En segundo lugar, la coresidencia y convivencia con la patrilinea aclara los tres principales contextos de transmisión (Cuadro 2): el desayuno, la comida y durante la cena o en conversaciones nocturnas. En estas ocasiones los niños, o bien se hallan en otras unidades residenciales cercanas a la suya por su continuo trasiego entre ellas, o bien, por un circular inverso, los parientes patrilineales acuden a desayunar, comer o cenar a la casa del niño. Sin embargo, en estos contextos es importante indicar que las historias que los parientes cuentan a los niños no se las cuentan a ellos exclusivamente. Más del 90% de los cuestionarios revelan la presencia activa de otros sujetos cuando el niño escuchó el relato. Las narrativas surgen en ámbitos domésticos en los que varios parientes participan simultáneamente en el intercambio generalizado de conocimientos. El período previo a acostarse para dormir o de salir a trabajar o a la escuela por la mañana, o las comidas a mediodía, son situaciones de convivencia familiar caracterizadas por el consumo compartido del alimento, expresión de la unidad y dependencia mutua de los parientes; comer es siempre un acto colectivo, alimentarse en solitario adquiere connotaciones peyorativas entre los nahuas. Las coyunturas domésticas son espacios de

¹² Al respecto, es significativo que un buen número de etnografías sobre comunidades nahuas de México coinciden en señalar que compartir las actividades productivas y/o el consumo, o el vínculo social de «trabajar juntos», resulta tan o más relevante para sus miembros que el hecho de residir conjuntamente (véanse, entre otros, Good [2005], Magazine y Ramírez [2007] y Taggart [1975: 78-79]).

socialización compartidos por varias generaciones que propician una amplia difusión de los conocimientos verbalizados. En ellos, como en el resto de la vida serrana, no se disocia lo apto para los niños de las conversaciones «de adultos»; no existen omisiones ni adecuaciones infantiles. Tampoco se hacen concesiones especiales a su presencia y se habla de todo con normalidad y sin censuras. Como ha explicado Chamoux refiriéndose a los nahuas de Huauchinango, en Puebla:

«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 los niños, este rasgo ha sido frecuentemente señalado [...] el acceso a los saberes no está protegido especialmente; se encuentra al alcance de todos bajo una sola condición: la participación en la vida familiar y comunitaria» (1992: 76).

Los ámbitos de consumo alimenticio son también contextos de intensa emotividad. En la privacidad del hogar se discuten aspectos clave de la existencia serrana y temas relacionados con la enfermedad, la muerte, la envidia y el sentido profundo de la vida como son las historias sobre *ahuaques*, pese a que estos comentarios adopten con frecuencia el carácter de chismes. Se cuentan anécdotas y chascarrillos desordenados cuya intensidad y tono narrativo alerta inmediatamente a los presentes de que está en juego información de la que deben imperiosamente enterarse. Los niños, allí infiltrados, son receptores activos. Asistir a estas situaciones durante el trabajo de campo me permitió comprender con acierto las respuestas infantiles de las encuestas¹³.

Finalmente, es notorio que, con igual porcentaje al de los hermanos, los amigos ocupen el cuarto lugar en la transmisión. A menudo, y paradójicamente, en el ámbito escolar los niños intercambian entre sí las historias que les narran sus parientes en un proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuye, no sólo a la difusión intrageneracional del conocimiento, sino a su homogeneización, generándose cierta regularidad y consenso en el corpus teórico de los individuos por grupos de edad. Al tiempo que confrontan los relatos, los amigos negocian y alcanzan ciertos acuerdos sobre el contenido y significado de los mismos, conformando una suerte de «nudos» en los que convergen grandes redes parentales de narrativas. De esta forma, las creencias adquiridas verticalmente en el interior del grupo doméstico se reproducen horizontalmente entre los niños (hermanos y amigos) de la misma generación.

Dicho sucintamente, el conocimiento acerca de los *ahuaques* conforma un saber fragmentado, disperso e irregular que no opera a través de formas institucionalizadas de transmisión.

Reflexiones finales

Los parámetros empleados convencionalmente por las instituciones político-administrativas mexicanas para determinar si una población puede caracterizarse como «indígena» son principalmente el lingüístico y la autoadscripción. Las comunida-

¹³ Estos contextos domésticos de transmisión no parecen ser privativos de los nahuas. Como señala de forma coincidente Merrill sobre los rarámuris del norte de México: «los temas más teóricos [...] a menudo se discuten mientras descansan los miembros de la familia, en las noches antes de irse a dormir o muy temprano por las mañanas» (1992: 98).

des que han experimentado un proceso de pérdida del idioma vernáculo y cuyos pobladores no se identifican explícitamente como pertenecientes a un grupo étnico determinado son consideradas comúnmente como «mestizas»¹⁴. Sin embargo, como atestigua la información etnográfica presentada en este ensayo, la situación, en la práctica y sobre los hechos, ofrece un panorama bastante más complejo e intrincado, en especial cuando se consideran empíricamente sobre el terreno las formas de vida y los procesos locales de transmisión y reproducción cultural.

La situación se complejiza aún más cuando son los propios sujetos involucrados quienes, en un sofisticado juego de máscaras, tratan de asumir los criterios étnicos externos para evitar ser censurados socialmente fuera de sus comunidades con términos despectivos. Expuestos a los valores del mundo urbano, a los discursos promovidos por los medios de comunicación que identifican modernización con secularización, ascendencia indígena con pobreza, a los términos peyorativos utilizados hasta fechas recientes en regiones cercanas para designarlos («gente de la Sierra», «montañeses», «pies rajados»), los pobladores de la Sierra han aprendido a ocultar, de manera más o menos consciente, todos los rasgos estigmatizadores y reprobables que les devuelven, reflejados como en espejo, sus relaciones cotidianas con los foráneos. Pero este camuflaje no es únicamente utilitario, una mera estrategia de «resistencia» instrumentalizada con fines de defenderse del estigma. El incorporar identidades ajenas es una práctica común y hasta deseada en numerosos contextos cotidianos y rituales nahuas, y jugar a ser «otro» asumiendo algunos de sus rasgos y maneras distintivas (y rechazando, en consecuencia, otras propias) es también un modo de «ser indígena»¹⁵.

En este contexto emerge pues una conciencia de etnicidad sumamente escurridiza que con frecuencia se manifiesta contextualmente; una identidad «ambigua», voluble, que se desenvuelve trascendiendo, o liberándose, de la identificación con la lengua nativa, y que no puede ser abolida al considerarse arrasada por un supuesto proceso de aculturación¹⁶. Los nahuas de Texcoco revelan la posibilidad de una coexistencia coherente entre las principales lógicas culturales e instituciones de la vida serrana y aquellas de carácter exógeno. Los niños, que se hallan presentes en todos los ámbitos de la vida familiar y comunitaria, constituyen una suerte de ventana a través de la cual es posible observar con detalle las sutiles dinámicas de transformación y de continuidad cultural que acontecen en la región. Su papel central en los procesos de reproducción social hace explícita la existencia de un patrimonio compartido de ascendencia nahua que continúa transmitiéndose con dinamismo, y que pone de ma-

¹⁴ Véase, por ejemplo, INEGI (2012), y una perspectiva histórica en Quezada Ramírez (2011).

¹⁵ Véase al respecto el sugerente ensayo de Pedro Pitarch (2003).

¹⁶ Otro tanto apunta Galinier entre los mazahuas del estado de México, aparentemente aculturados: su sistema cosmológico ha pasado inadvertido a los etnógrafos debido a su enunciación en castellano. Según este autor: «no es sorprendente observar que esta integración tan estrecha de los mazahuas al medio citadino ha desalentado el interés de los etnólogos –en busca de ‘autenticidad’– por estos campesinos proletarios urbanos, y ha suscitado nuevas controversias acerca de la agonía de la tradición cultural mesoamericana. [...] Como si la urbanización y el mestizaje hicieran entrar en bloque a todo el sistema de representaciones indígenas dentro de un sincretismo cultural campesino, dominado por el catolicismo popular. Ahora bien, lo que desde mi punto de vista constituye el corazón de la identidad indígena mazahua, es el funcionamiento de cierto tipo de pensamiento simbólico, que en ningún caso se puede confundir con el de los campesinos mestizos, aun cuando existen coincidencias entre los sistemas cognitivos de estos dos grupos» (1990: 251, 253).

nifiesto toda una serie de prácticas, valores y creencias asociados, enraizados en una profunda tradición cultural que se mantiene vigorosa en la región¹⁷.

David LORENTE FERNÁNDEZ
Dirección de Etnología y Antropología Social, INAH (México)
david_lorente_fernandez@hotmail.com

Referencias bibliográficas

- CHAMOIX, Marie-Noëlle
1992 *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS, CEMCA.
- GALINIER, Jacques
1990 «El depredador celeste. Notas acerca del sacrificio entre los mazahuas». *Anales de Antropología* 27: 251-267.
- GOOD ESHELMAN, Catharine
2001 «El ritual y la reproducción de la cultura: ceremonias agrícolas, los muertos y la expresión estética entre los nahuas de Guerrero», en *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, Johanna Broda y Félix Báez-Jorge, coords., pp. 239-297. México: Conaculta, FCE.
2005 «‘Trabajando juntos como uno’: conceptos nahuas del grupo doméstico y la persona», en *Familia y parentesco en México y Mesoamérica. Unas miradas antropológicas*, David Robichaux, comp., pp. 275-294. México: Universidad Iberoamericana.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI)
2010 *Censo de población y vivienda*. Documento electrónico <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=9>>, con acceso el 20/07/2012.
- LORENTE FERNÁNDEZ, David
2010 «Trayectoria metodológica de una investigación etnográfica en México». *Revista Española de Antropología Americana* 40 (1): 85-110.
2011 *La razzia cósmica: una concepción nahua sobre el clima. Deidades del agua y graniceros en la Sierra de Texcoco*. México: CIESAS, Universidad Iberoamericana.
2012a «Ser respetuoso es ser persona. El niño y la pedagogía moral de los nahuas del centro de México». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 67 (2): 431-452.
2012b «El ‘frío’ y el ‘calor’ en el sistema médico nahua de la Sierra de Texcoco. Una aproximación». *Revista Española de Antropología Americana* 42 (1): 251-260.
2012c «Amores de manantial. Un episodio nahua de curación en la Sierra de Texcoco».

¹⁷ La situación de la Sierra de Texcoco, más que representar una excepción, resulta representativa de otras regiones nahuas de México donde la lengua y la vestimenta desaparecen con rapidez y las categorías étnicas convencionales no resultan útiles para tratar de definir a la población. Casos semejantes se registran en Tlaxcala (Nutini e Isaac 1974: 432-444), regiones de Puebla y del Estado de México (Mulhare 2003: 268-269) y Morelos (Morayta *et al.* 2003), lugares que conservan una herencia nahua en situaciones de cambio, de rápida pérdida de los elementos tradicionales más visibles.

Tlalocan. Revista de Fuentes para el Conocimiento de las Culturas Indígenas de México 18: 179-200.

MAGAZINE, Roger y Marta Areli RAMÍREZ SÁNCHEZ

2007 «Continuity and Change in San Pedro Tlalcuapan, Mexico: Childhood, Social Reproduction, and Transnational Migration», en *Generations and Globalization: Family, Youth and Age in the New World Economy*, Jennifer Cole y Deborah Durham, eds., pp. 52-73. Bloomington: Indiana University Press.

MERRILL, William

1992 *Almas rarámuris*. México: INI.

MORAYTA, Miguel, Catharine GOOD Ricardo MELGAR; Alfredo PAULO MAYA y Cristina SALDAÑA

2003 «Presencias nahuas en Morelos», en *La comunidad sin límites. La estructura social y comunitaria de los pueblos indígenas de México*. Vol. II (textos reunidos por S. Millán y J. Valle), pp. 17-102. México: INAH.

MULHARE, Eileen

2003 «Respetar y confiar: ideología de género versus comportamiento en una sociedad post nahua», en *El matrimonio en Mesoamérica ayer y hoy. Unas miradas antropológicas*, David Robichaux, comp., pp. 267-290. México: Univerisdad Iberoamericana.

NUTINI, Hugo y Barry L. ISAAC

1974 *Los pueblos de habla náhuatl de la región de Tlaxcala y Puebla*. México: INI.

QUEZADA RAMÍREZ, María Félix

2011 «La cuestión étnica y los censos de población y vivienda», en *Retos, problemáticas y políticas de la población indígena en México*, Germán Vázquez Sandrín y Angélica E. Reyna Bernal, coord., pp. 77-89. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo – Editorial Porrúa.

ROGOFF, Barbara, Ruth PARADISE, Rebeca M. ARAUZ, Maricela CORREA-CHÁVEZ y Cathy ANGELILLO

2003 «Firsthand Learning through Intent Participation». *Annual Review of Psychology* 54 (1): 175-203.

ROGOFF, Barbara, L. MOORE, B. NAJAFI, A. DEXTER, Maricela CORREA-CHÁVEZ y J. SOLIS

2007 «Children's Development of Culture Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices», en *Handbook of Socialization*, J.E. Grusec y P.D. Hastings, eds., pp. 490-515. Nueva York: Builford.

PARADISE, Ruth

1998 «What's Different About Learning in Schools as Compared to Family and Community Settings?» *Human Development* 41 (4): 270-278.

PITARCH, Pedro

2003 «Infidelidades indígenas». *Revista de Occidente* 269: 60-75.

TAGGART, James

1975 *Estructura de los grupos domésticos de una comunidad de habla náhuatl de Puebla*. México: Conaculta, INI.

1983 *Nahuat Myth and Social Structure*. Austin: University of Texas Press.

TURNER, Victor

1999 *La selva de los símbolos* [1967]. Madrid: Siglo XXI Editores.