

Antropología comprometida: realización de materiales para la educación intercultural bilingüe con ikojts y comcaac

LAURA MONTESI

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT)
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
(CIESAS) PACÍFICO SUR
OAXACA, MÉXICO
Correo electrónico: lmontesi@conacyt.mx

GUILLERMO HERNÁNDEZ SANTANA

DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS,
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)
MÉXICO
Correo electrónico: ghsantan@hotmail.com

Fecha de culminación: 06-09-2019 / Fecha de envío: 09-09-2019
Fecha de recepción: 11-09-2019 / Fecha de aceptación: 03-07-2020.

RESUMEN

La idea del antropólogo como observador externo y desvinculado de su sociedad de estudio ha quedado ampliamente superada. En este artículo presentamos algunas formas en que la antropología puede aplicarse fuera de la academia y en estrecha colaboración con miembros de las comunidades. En particular, examinamos de qué manera los acercamientos y conocimientos antropológicos pueden ponerse al servicio de la educación intercultural bilingüe en contextos indígenas pluriculturales. Presentamos materiales realizados con pobladores *ikojts* y *comcaac*, compartiendo los métodos usados para la recopilación y creación de insumos comunitarios, al igual que algunos procesos que se han llevado a cabo para contribuir a la lucha indígena para el fortalecimiento de las lenguas originarias. También se evidencian los derroteros y retos que caracterizan este tipo de trabajo.

PALABRAS CLAVE: antropología comprometida; educación intercultural bilingüe; movilización de material de campo; vitalidad lingüística

Engaged anthropology: developing materials for bilingual, intercultural education in collaboration with ikojts and comcaac indigenous people

ABSTRACT

In the last few decades, the idea of the anthropologist as an external, disassociated observer has been largely discredited. In this article we present ways in which anthropology can be applied outside the academy and in tight collaboration with members of the communities of study. Particularly, we examine how anthropological approaches and knowledge can be useful to intercultural bilingual education in indigenous, pluricultural contexts. We present didactic materials realized with *ikojts* and *comcaac* people. We share some of the methods we used to collect and create community-based materials, as well as the processes and strategies mobilized to contribute to the indigenous struggle that aims at claiming language rights. We also highlight the defeats and challenges that define this type of work.

KEYWORDS: engaged anthropology; intercultural bilingual education; mobilization of field material; language vitality

INTRODUCCIÓN¹

Que la antropología como disciplina científica se haya desarrollado e institucionalizado a finales del siglo XIX, dentro del contexto colonial e imperial, no es un hecho accidental sino que revela una filiación directa. Como argumenta Talal Asad (1973), la antropología se fundamenta en un encuentro de poder desigual entre Occidente y el resto del mundo. Sin embargo, la función y la relación que los antropólogos establecieron con las autoridades coloniales es una cuestión abierta y controversial, con muchas contradicciones y ambivalencias. Si por un lado el positivismo, junto a las teorías evolucionistas, permeaban los primeros acercamientos científicos que pretendían descubrir e interpretar la otredad, también se vislumbró un afán por encontrar y demostrar la

1 En este artículo se cita y referencia con las Normas APA, séptima edición.

existencia de cierta lógica y coherencia en las formas de vida de las poblaciones estudiadas.² En dicha época, marcada por el racismo científico, el hecho de que se pudiera reconocer que las sociedades y los individuos no europeos eran complejos, podía considerarse de por sí audaz.

La antropología nació como la ciencia que estudiaba a la «sociedad primitiva» [*sic*], cuyo conocimiento podría arrojar luz sobre la naturaleza humana y la evolución del hombre [*sic*]. Los evolucionistas no tenían dudas acerca de la inferioridad de las sociedades primitivas y utilizaban datos de segunda mano para demostrar sus teorías. Su producción del conocimiento estaba fuertemente vinculada a la especulación filosófica. Por el contrario, los antropólogos que se alejaban de la comodidad de sus centros de trabajo y convivían con las poblaciones que estudiaban empezaron a producir etnografías dotadas de un carácter empírico.

Lewis Henry Morgan (1818-1881) personifica una temprana transición de una antropología especulativa a una antropología que no pierde su vocación por la teoría, pero se fundamenta en el trabajo de campo. Es notable el hecho de que Morgan se haya manifestado a favor de los derechos territoriales de los indios séneca llevando la pelea al Congreso de Estados Unidos, por lo que algunos lo reconocen como precursor de la antropología comprometida (*engaged anthropology*, en inglés) (Mason, 1993, 54). Otra razón por la cual es importante mencionar a Lewis H. Morgan es debido a que su trabajo ejemplifica uno de los rasgos que caracterizan a la disciplina antropológica, es decir, la problematización de fenómenos que las sociedades consideran «naturales» y por ende incuestionables. Según Good (1994, 1-3), Morgan jugó un papel clave en adjudicar un dominio analítico propio al «parentesco», haciéndolo susceptible al estudio sociocultural. Esta operación fue innovadora dado que a los conceptos de familia, parentesco y sangre se les consideraban expresiones biológicas, enraizadas en la sexualidad y procreación

2 Véase por ejemplo a Lévy-Bruhl ([1922]1972) quien se destaca de los planteamientos evolucionista para demostrar que los pueblos «primitivos» tienen formas propias de pensar, sentando las bases al relativismo cultural, aunque sí todavía desde un marco conceptual racista.

humanas. La «desnaturalización» del parentesco es un ejemplo de cómo la antropología, aun siendo producto del colonialismo, conlleva un intrínseco potencial disruptivo que se manifiesta en el cuestionamiento de las «verdades» asumidas.

Esto nos lleva a visualizar el potencial que tiene la antropología de abrirse a la «otredad» y, simultáneamente, reflexionar y cuestionar sus propios puntos de partida. Este doble movimiento, hacia afuera y hacia adentro, determina que la antropología, más que cualquier otra ciencia, ofrece caminos válidos para el reconocimiento de otras epistemes y de la situación colonial que buscó subordinarlas.

LA HIJA REBELDE DE LA HEGEMONÍA

Considerando lo anterior, podríamos decir que la antropología ha jugado y juega el rol de la hija rebelde, retoño de la hegemonía y sin embargo potencialmente disruptiva. Desde esta perspectiva, esta disciplina puede ofrecer instrumentos metodológicos, teóricos y éticos útiles para cruzar fronteras epistemológicas e imaginar formas alternativas de ser y convivir. David Graeber asevera que:

la antropología abre ventanas sobre otras posibles formas de existencia social humana; (...) sirve como un recordatorio constante de que la mayor parte de lo que asumimos inmutable ha sido, en otros espacios y tiempos, organizado de manera bastante diferente y, por lo tanto, que las posibilidades humanas son muchas más de lo que generalmente imaginamos (Graeber, 2007, 1).³

El enfoque de Graeber infiere que el método u orientación epistémica de la antropología dirige al desacato, al viraje de perspectiva, a la asunción de otros puntos de vista, cuya premisa indispensable es la relación abierta con el otro y, por ende, el ejercicio de la interculturalidad, definida como una relación horizontal entre sujetos.

En este artículo planteamos que la aplicación de la antropología fuera de la academia y puesta al servicio de la educación intercultural

3 Traducción del inglés al español realizada por los autores.

bilingüe en contextos indígenas⁴ pluriculturales es útil para contribuir a los esfuerzos que organizaciones y comunidades han puesto en marcha con el fin de reivindicar la diferencia cultural y lingüística y, a través de opciones educativas «populares» (Freire, 1982), exigir autonomía dentro de su territorio. De aquí sigue que el compromiso y la participación en las dinámicas inter e intragrupalas son cruciales para el antropólogo al poner las herramientas propias de la disciplina al servicio de las comunidades y colaborar en la reivindicación y fortalecimiento de las lenguas originarias frente a la negación sistemática de los derechos lingüísticos que opera la sociedad dominante.

Dentro de esta propuesta, el antropólogo ya no es un observador externo y desvinculado de la comunidad. Más bien se trata de un actor de la sociedad indígena, de una persona con necesidades particulares (donde se incluyen las académicas), que crea vínculos con las personas con las que trabaja. En este sentido, verlo como actor de la comunidad implica adentrarse en los problemas comunitarios desde una posición bivalente. Por un lado, tiene una formación académica que le permite analizar los problemas culturales desde marcos conceptuales específicos; por otra parte, al adentrarse en los problemas y conflictos sociales, tiene la posibilidad de entenderlos desde una posición más cercana a las vivencias y epistemologías locales. A partir de esta postura, los antropólogos tenemos ciertas obligaciones con la sociedad indígena: reportar los problemas que hemos identificado desde nuestra posición particular; involucrarnos en la cultura y los problemas de la sociedad donde trabajamos durante largos periodos de tiempo; buscar soluciones tanto en el interior como en el exterior del entorno indígena. Es decir, que la investigación no favorezca solo los intereses académicos, sino que abone a la compleja labor de los sujetos indígenas que, en este caso particular, están activos en la educación intercultural buscando conservar y fortalecer las lenguas y culturas originarias.

4 Reconocemos que el término «indígena» es resultado de la situación colonial. En la medida de lo posible, hemos optado por ocupar las autodenominaciones de los grupos étnicos. Sin embargo, también recurrimos al término «indígena» en cuanto hace referencia a la lucha de los pueblos que han sufrido la ocupación de sus tierras y la violencia colonial. El término tiene por lo tanto un valor político que remite a la conformación étnica y de derechos frente a las sociedades dominantes del Estado-nación.

NUESTRAS PREMISAS TEÓRICAS

Los autores de este artículo hemos colaborado con hablantes *ikojts* y *comcaac* preocupados por la conservación y vitalidad de sus lenguas porque reconocemos el valor que los idiomas originarios tienen *per se* y en cuanto son actos de resistencia dentro de la situación colonial.

Si hablar y escribir en lengua *umbeyajts* (literalmente, «nuestra boca» y por extensión, «nuestra habla»)⁵ o en *cmiique iitom* (literalmente «lo que habla un seri») son actos de resistencia y nosotras,⁶ como antropólogas y lingüistas, apoyamos este esfuerzo, entonces nos colocamos en el marco de la investigación descolonizada que, retomando a Charles Hale (2007), definimos como una investigación que «opta por una alianza básica con un grupo de sujetos organizados en lucha y se compromete a producir conocimiento en diálogo» (299-300). Ligado a este planteamiento, se encuentra otro aspecto teórico-metodológico que consideramos importantes destacar: colaborar con sujetos en resistencia desde nuestra posición de académicos no indígenas nos implica ejercer una «permanente vigilancia epistemológica» (Bastian Duarte y Berrío Palomo, 2015, 109) que nos permite tomar conciencia de las asimetrías de poder presentes en esta colaboración y reconocer que nuestro bagaje cultural y educativo deriva de la epistemología dominante. Se trata de ese doble movimiento, hacia afuera y hacia adentro, del que hablábamos en la sección de abertura y que visualiza las permanentes tensiones que se generan en los espacios de colaboración.

Este doble movimiento es estimulado por las voces de intelectuales, líderes y activistas indígenas que trabajan dentro y fuera de la academia y cuyas contribuciones reforman o quebrantan, según los casos, los procesos cognoscitivos dominantes. Asimismo, en el nivel comunitario, las y los maestros bilingües y los que abogan por

5 El INALI (Instituto Nacional de Lenguas) denomina la lengua huave del este «ombeyajts». Nosotros ocupamos la transcripción *umbeyajts* en apego a la forma usada por los maestros bilingües de San Dionisio del Mar con quienes colaboramos.

6 Sin ansias de innovar en formas lingüísticas, en este texto usamos indistintamente el género masculino y femenino para referirnos a autores y actores sociales debido a lo irritante que resulta representarnos únicamente con un género.

las lenguas originarias son los que mejor conocen las necesidades y las fortalezas de sus pueblos, así que son ellos los que guían las acciones de revitalización lingüística e incidencia política. En el caso de la comunidad *ikojts*, algunos maestros bilingües activos en la educación primaria han sido un referente para las acciones que hemos emprendido; en el entorno de los *comcaac*, colaboramos con personas relacionadas con la educación; individuos preocupados por la difusión de su cultura y, en alguna medida, autoridades de la comunidad.

Como muestra de esto, vemos el siguiente poema expresado por un miembro de la comunidad *comcaac*, Josué Robles Barnett (†), quien expresa preocupación por su lengua:⁷

*Cocsar quih coi hamiime com cöihooctam hac,
comcaac coi cöihooctam hac cmis ya?
He xiica quiistox comcaac hayaza quih ipacta quih quiyaj iha,
xo,
cocsar coi cmiique iitom z ihá itcmamcaj iha.*

¿Los blancos miran el cielo igual?
Nosotros, la gente seri
conocemos con profundidad nuestra palabra
pero
los blancos no quieren aprender nuestra lengua.

El poema anterior fue realizado por Josué una noche en la que estábamos platicando acerca de varias historias de la comunidad.⁸

7 Tanto el huave como el seri son lenguas con sistemas de escritura relativamente recientes. En este artículo, así como en las obras que citamos y discutimos, los lectores podrán tener dudas legítimas acerca de su representación gráfica. Actualmente existe un importante debate (y posiciones encontradas) en relación con las normas de escritura. El INALI ha trabajado en este aspecto desde su creación en 2003. A finales del 2019, en el marco de las reuniones de trabajo que impulsó este instituto se firmó el acuerdo para la publicación de la escritura huave, el cual contará con cuatro alfabetos correspondientes a las cuatro variantes (Rasheny Lazcano Leyva, enero 2020, comunicación personal). En cuanto al seri, actualmente se está revisando la norma de escritura para su publicación (Nicandro González, enero 2020, comunicación personal). En las obras descritas en el artículo, los autores reconocemos la presencia de varias inconsistencias en la escritura. Sin embargo, consideramos prioritario que las lenguas se escriban en tanto que la escritura representa un registro de la oralidad. Finalmente, reconocemos la labor de los hablantes legítimos al desarrollar su lengua escrita y determinar las normas de escritura.

8 Recientemente fue revisado por la poeta seri Valeria Romero.

Tomando en cuenta estas inquietudes, nos dimos a la tarea de promover la creación de materiales comunitarios en lengua indígena, inspirados en la educación popular (Freire, 1982). De la obra de Freire se aprecia el énfasis que este pone en la concientización colectiva y el compromiso a la transformación social a través de la educación. Esto urge frente a la realidad de niños que no dominan la lengua tradicional de su comunidad, muchas veces minoritaria, y que incluso perciben «fea» su sonoridad (Montesi y Hernández, 2016). De esta forma, se trabajó en la realización de propuestas para una educación intercultural bilingüe dentro de los siguientes rubros: «metodologías de enseñanza de la lengua indígena, construcción étnica de la escuela bilingüe, diseño de los contenidos curriculares, fomento de la autoestima positiva, identidad y revitalización de las lenguas minorizadas» (Muñoz Cruz, 1999, 41).

En el siguiente apartado, presentamos las formas en que la antropología puede aplicarse en estrecha colaboración con actores sociales locales. En particular, examinamos cómo es que los acercamientos y conocimientos antropológicos pueden ponerse al servicio de la educación intercultural bilingüe en contextos indígenas pluriculturales. Presentamos algunos materiales en conjunto con los procesos usados para la recopilación y creación de estos insumos comunitarios. Se describen algunas estrategias que han funcionado para promover temas como la revitalización lingüística por medio de la integración de equipos multidisciplinarios y la intervención de diversos actores sociales, entre ellos, profesores indígenas, niños, ancianos, adultos y los mismos autores de este texto.

Si bien se trata de dos pueblos y comunidades disímiles entre sí, nos une la forma de acercarnos, los métodos y nuestros intereses, al igual que el tipo de derroteros para crear y proponer materiales *ad hoc*, conseguir fondos y crear alianzas. Identificamos problemas similares en ambas comunidades y, al mismo tiempo, las cuestiones no resueltas que tienen que entrar en un diálogo con las fuerzas de la comunidad, tanto en el interior como en el exterior.

MOVILIZAR EL MATERIAL DOCUMENTADO

Si bien es un reto realizar materiales *ad hoc* dentro de un contexto en el que el antropólogo es externo, aquí hemos puesto de relieve la importancia de lo que Himmelmann (2007) denomina *movilización*. Esto implica regresar la información que se documenta a la comunidad, es decir, que no solo sirva a la academia sino a la comunidad de estudio y que la investigación se lleve a la praxis mediante la creación de materiales desde las lógicas internas de la comunidad. En nuestro trabajo, hemos priorizado la creación de material infantil, reconociendo a los niños un rol social de primera importancia.

Una idea esperanzadora y quizá romántica es que algunos libros que hemos promovido en colaboración tanto con niños como con artistas indígenas beneficien a las comunidades con las que trabajamos. De hecho, hemos visto que algunas veces estos materiales resultan ser de los primeros a los que algunos niños tienen acceso mientras comienzan su educación primaria, esto implica que sean materiales significativos para ellos. Nuestra intención es que las primeras palabras escritas a las que un niño tiene acceso cuando comienza su educación formal sea en lengua indígena con un fuerte contenido local, es decir, este tipo de trabajos puede favorecer el empoderamiento de la lengua y la cultura indígena en contextos escritos.

El propósito no es solo que el material circule en la comunidad, sino que sea un producto visible de la investigación, pensado desde un enfoque de movilización del material recopilado en campo (Himmelmann, 2007). Regresar el material documentado a la comunidad representa una forma de agradecer su apoyo en la investigación por medio de la creación de insumos básicos en lengua indígena (Fishman, 1991). Algunos de los productos que se pueden realizar son libros, carteles, videos, animaciones, programas de radio grabados, pódcast, entre otros. Todos estos materiales educativos se pueden utilizar en la escuela, favoreciendo la creación de materiales pedagógicos y también el aprendizaje en el terreno infantil.

En el camino se presentan algunos derroteros, cuestiones que el mismo antropólogo tiene que sortear, por ejemplo: ¿cómo

crear el material?, ¿quiénes son los aliados?, ¿cómo y dónde buscar fondos? Para todas estas preguntas no hay respuestas generales. Cada comunidad de estudio implica en sí misma un universo con necesidades y características particulares y es la labor de cada antropólogo identificarlas y responder a estas apropiadamente. No hay política *one-size-fits-all*.

SEIS MUESTRAS DE INTERVENCIÓN ANTROPOLÓGICA

Enseguida presentamos seis ejemplos de materiales creados en las dos comunidades indígenas que comentamos anteriormente. Aquí ofrecemos ideas acerca de cómo llevar el material documentado a planos que podrían favorecer la colaboración, el desarrollo de materiales y el empoderamiento, aunque sea de forma parcial.

Libro de medicina tradicional: Salud y enfermedad según los niños ikojts de San Dionisio del Mar

Este libro se mantiene en versión digital y no se ha impreso por falta de financiamiento. Es el producto de un taller que se llevó a cabo en 2014 con alumnos de primero, cuarto y sexto grados de primaria. Este se proponía como objetivo estimular a los alumnos a tomar consciencia de las ideas y las nociones que tienen acerca de los procesos de salud-enfermedad-atención, además de visualizar los conocimientos médicos que comparten con sus pares y sus familias. Uno de los objetivos fue proponer diferentes actividades didácticas según la edad, además de los gustos que tienen los alumnos por expresar sus ideas.

Se abarcaron tres ámbitos de trabajo: a los niños más pequeños se les propuso dibujar cómo se sienten cuando «están bien» y cómo se sienten cuando «están mal»; con el grupo mediano nos propusimos explorar la forma en que las emociones se expresan somáticamente y los efectos que estas emociones tienen en su cuerpo; con el grupo de mayor edad organizamos un pequeño proyecto de etnobotánica con el cual investigamos afecciones y usos de plantas medicinales que se pueden encontrar en el entorno más próximo.

El conjunto de acciones planeadas se basó en algunas premisas básicas: I) reconocimiento de los conocimientos que tienen los niños al estar relacionados con su entorno ambiental y sociocultural; II) fortalecimiento del intercambio generacional de saberes, entre niños de diversas edades, por ejemplo entre compañeros de diferentes grados y también entre niños y adultos (padres de familia en particular); III) valorización del conocimiento médico local, de la lengua materna y de los recursos comunitarios que solidifican sentidos de identidad y cuidado de sí mismos.

A partir de los resultados del taller pudimos analizar que los niños y las niñas de primer grado expresaron su sentido de bienestar dibujándose en situaciones de compañía e insertos en un entorno familiar. También representaron el gusto por el juego y su capacidad de moverse y estar activos. Al contrario, el sentido de malestar fue expresado con el aislamiento, la inmovilidad y la incapacidad de acción. También dibujaron a personas, probablemente familiares, cuidando a un ser querido. Los alumnos de sexto grado buscaron dar sus propias definiciones de salud. Estas fueron algunas de sus respuestas:

- La salud es como una segunda vida que gracias a ella podemos vivir bien.
- La salud es un proyecto de vida que gracias a Dios y a las plantas que nos dan oxígeno para vivir.
- La salud es parte de ser feliz de la vida.
- La salud es como tu familia porque está muy bueno.
- La salud es una parte maravillosa de la planta, de los animales y de las personas para vivir.
- La salud es cuando comes bien.

A pesar de la dificultad para describir abstractamente la salud, los alumnos asociaron el bienestar con estados de felicidad y satisfacción que comparten con otros seres. Las plantas fueron mencionadas varias veces como elementos importantes en la vida de las personas y seres vivos que comparten un principio vital con animales y personas (seres animados). La importancia de las plantas

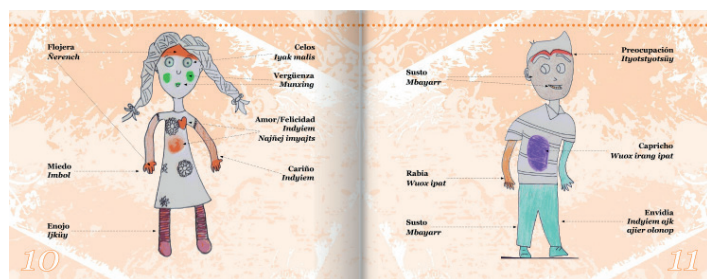
en el manejo de los procesos de salud y enfermedad se concretó cuando los estudiantes se propusieron guiar a los facilitadores del taller por las casas de la comunidad, identificando huertos, plantas domésticas y silvestres, sus diversos usos para malestares de todo tipo, desde el resfriado hasta la diabetes. La inclusión de la diabetes como patología que puede ser controlada de forma complementaria con hierbas, demuestra la vitalidad de los conocimientos que se transmiten en el plano intergeneracional y su capacidad de englobar nuevas formas de cuidado frente a problemas emergentes.

La caminata por el pueblo resultó en la recolección de muestras de plantas medicinales y toma de fotografías. Los alumnos, de forma autónoma, entrevistaron a padres y abuelos, además recolectaron información acerca de los usos de dichas plantas. Los nombres de las plantas y de las patologías que curan fueron transcritos en lengua *umbeyajts* y en español. El material se sistematizó y se creó un recetario bilingüe para uso comunitario y escolar. De hecho, la Organización Mundial de la Salud (2002), al analizar el conocimiento medicinal tradicional, reconoce que las plantas representan un elemento crucial en los sistemas de salud y, sin embargo, amenazado, sobre todo en comunidades en proceso de urbanización y con un deterioro del medioambiente y de las dinámicas comunitarias, incluyéndose la pérdida lingüística.

El tercer grupo de alumnos fue involucrado en un ejercicio de mapeo corpóreo, una metodología que permite hablar y visualizar ideas en torno al cuerpo y representaciones del mismo, las cuales fueron debatidas en grupo. El mapeo corpóreo utiliza el arte para discutir temas sensibles y romper con barreras lingüísticas y ligadas a la alfabetización. Los participantes fueron invitados a recordar episodios en los que vivieron emociones fuertes que afectaron su estabilidad psicofísica. También se les invitó a relacionar las emociones con ciertas partes del cuerpo que sintieran estar más involucradas en la afección. El tema se eligió a partir del estudio antropológico de las concepciones del cuerpo presentes en la ideología comunitaria.

Cabe destacar que para los *ikojts*, así como para muchos otros pueblos indígenas del país, las emociones juegan un rol fundamental en un sinnúmero de padecimientos (Signorini, 1979, 233). Estas

son fuerzas que afectan la calidad de la sangre y determinan profundas alteraciones que pueden causar la *pérdida del alma* o «caída del corazón» (Signorini, 1979, 235) y, sin una atinada y rápida intervención de parte de los especialistas rituales de la comunidad, puede causar la muerte. Es importante, entonces, contribuir a que los niños reconozcan sus propias emociones para que puedan actuar al respecto. En esta actividad, los alumnos detectaron varias emociones que relacionaron a algunas partes del cuerpo, buscaron explicar el por qué y en qué circunstancias se han visto afectados por emociones y de qué manera influyen en los procesos fisiológicos del cuerpo, alterando el latido del corazón, moviendo los intestinos, etc. Todo este conocimiento fue integrado por historias orales que relatan episodios de sustos y vergüenzas padecidos y resueltos en el ámbito doméstico. Un relato en particular fue seleccionado por los alumnos, pues se trata de una historia contada por un abuelo que presenta elementos arquetípicos de las historias orales locales, incluyendo la existencia de duendes que espantan a personas imprudentes.⁹



Libro de medicina tradicional: *Salud y enfermedad según los niños ikojts de San Dionisio del Mar*.

«*Tesoro Ikojts*»: Video documental realizado desde la esfera interna

Un ejemplo de cómo puede desarrollarse el trabajo etnográfico colaborativamente es “*Tesoro Ikojts*”,¹⁰ un video documental rea-

9 Algunos de estos contenidos se ocuparon en otro taller de revitalización lingüística financiado por la Fundación Edward H. & Rosamond B. Spicer en el 2016.

10 Se puede visualizar en el siguiente enlace web: <https://www.youtube.com/watch?v=MkvZUp8dwDU>.

lizado por un grupo de jóvenes *ikojts*, quienes participaron en un taller denominado «Salud, alimentación e identidad cultural». El taller, financiado por la Fundación Wenner-Gren que se dedica a promover investigación y trabajo antropológico, tenía la finalidad de fomentar reflexiones críticas acerca de la relación entre salud, prácticas alimentarias e identidad cultural entre jóvenes de una escuela preparatoria. El taller animaba momentos colectivos de debate sobre un importante número de temas interrelacionados, por ejemplo, recursos naturales en la comunidad, propiedades nutricionales de los alimentos consumidos, origen de los alimentos, transiciones epidemiológicas, cambio en patrones de consumo, entre otros, e impulsó a los participantes a elegir su propio objeto de investigación y el producto mediante el cual comunicar sus resultados.

Cuatro jóvenes decidieron retratar un día ordinario en la vida de un pescador y, a través de una entrevista, presentar los retos que los pescadores enfrentan en esta comunidad en las rutas de intercambio al intentar sacar su producto para la venta. Los autores del video supieron valorar en detalle las microprácticas cotidianas relacionándolas con un contexto mayor en donde los bienes son intercambiados siguiendo rutas del poder, en una expresión: economía política.

De hecho, en la literatura encontramos que la antropología sociocultural se ocupa precisamente de grandes cuestiones a partir de detalles, explorando en profundidad la vida local con todas sus complejas interrelaciones: «Uno podría entonces decir que la antropología pone grandes preguntas, mientras que retoma al mismo tiempo sus más importantes conocimientos a partir de pequeños lugares» (Eriksen, 2001, 2).¹¹ Los autores del video documental lograron reflejar una pequeña realidad social y al mismo tiempo abrir preguntas de largo aliento que tienen que ver con la naturaleza de las relaciones de poder dentro de un contexto multiétnico que retrata los circuitos económicos locales y regionales.

11 Traducción del inglés al español realizada por los autores.

PEQUEÑA ANTOLOGÍA DEL NIÑO IKOJTS

La mayoría de las lenguas originarias se transmiten por vía oral, en muchos casos en el ámbito ritual comunitario y doméstico. Esto no invalida las tradiciones escritas. Al respecto basta mencionar la escritura del náhuatl. Históricamente, la introducción del alfabeto latino, de la prosa y la sucesiva alfabetización de los pueblos constituyó una forma epistémica de dominación por parte de los primeros frailes que llegaron a América y posteriormente por parte de los forjadores de la patria (en este último frangente, los antropólogos teóricos del indigenismo jugaron un rol central). Hasta hace pocas décadas, en las escuelas del país, las lenguas indígenas eran prohibidas y su uso se castigaba incluso corporalmente. Es posible aseverar que la escolarización fue pieza clave de la estigmatización de las lenguas indígenas y en muchos contextos la escolarización sigue funcionando como medio de asimilación a la cultura nacional. Bajo la perspectiva foucaultiana de la escuela como tecnología del poder, se puede concluir con que la alfabetización de las lenguas originarias representa una forma de violencia, ya que tuerce la expresión de la lengua y la encasilla dentro de estructuras narrativas preestablecidas del mundo colonizador. Como argumenta Seed:

Además de ser una invasión militar y política, la conquista española del Nuevo Mundo también implicó una conquista de la lengua y una conquista a través de la lengua [...] A lo largo de la conquista, la lengua se convirtió en un instrumento de dominación, una vía para forzar a los hablantes de lenguas indígenas y moldear sus mentes, expresiones y pensamientos en fórmulas, frases rituales e inflexiones propias de la cultura castellana del siglo dieciséis (Seed, 1991, 12).¹²

Frente a esta cuestión, cualquier proyecto que busque fomentar la escritura debería revisar sus premisas éticas e identificar si es posible descolonizar la escuela y las prácticas sociales sobre las que se funda, incluso la producción de textos escritos. El primer paso hacia la descolonización es tomar en cuenta seriamente la agentividad de

12 Traducción del inglés al español realizada por los autores.

sus hablantes y escritores, preguntarse ¿cuáles son sus inquietudes?, ¿cuáles sus voluntades?, ¿cuáles sus formas de expresión favoritas?

En una obra maestra de la etnohistoria, Gruzinski (1991) analiza la transformación de los modos de expresión en México a raíz de la conquista, reconstruyendo el pasaje de la escritura pictográfica a la alfabética y lineal con el relativo trastoque de la imaginación. A pesar de esto, Gruzinski también enseña que las poblaciones originarias se apropiaron de la escritura alfabética y la subordinaron a sus propios fines, sea para entrar en los litigios y salvar sus bienes comunitarios o como arte propio. En fin, la apropiación de la escritura puede expresar agencia e inclusive amplificarla.

La obra *Pequeña antología del niño ikojts* (Flores Farfán, 2012),¹³ es una colección de cuentos, adivinanzas, trabalenguas y canciones que busca descolonizar la alfabetización y empoderar a los hablantes de umbeyajts, demostrando que su lengua originaria puede ponerse por escrito y tiene un valor literario a la par del español o de cualquier otra lengua. La obra fue realizada por alumnos de sexto grado con el apoyo institucional del INALI y LINGUAPAX. Se logró su publicación y distribución en las tres principales comunidades de *ikojts*. Actualmente, el libro se sigue integrando a la didáctica en la escuela bilingüe de San Dionisio del Mar y constituye una pieza relevante, ya que los materiales en *umbeyajts* son escasos; entre ellos podemos citar el libro de Gervacio Montero (2014) producido con la SEP.

Los cuentos, adivinanzas, trabalenguas y canciones que conforman esta obra demuestran que la escritura puede acercarse a reflejar la oralidad y las dinámicas colectivas en el uso de la lengua. Las adivinanzas, por ejemplo, se disfrutaban plenamente cuando se leen en compañía y uno las recita al otro. Los trabalenguas adquieren sentido leyéndolos en voz alta y dándoles entonaciones que a veces suenan como melodías. Las canciones también se disfrutaban en coro. Los mismos cuentos creados por los niños reflejan una tradición oral que sigue viva. En efecto, en los cuentos se encuentran

13 Fundamental fue el trabajo de todos los maestros bilingües de la Escuela Primaria Benito Juárez y, en particular, del maestro, compositor de música y escritor Obdulio Muriel Díaz, quien ayudó a los alumnos en la producción escrita en *umbeyajts*.

enclavados elementos que caracterizan el entorno y la cultura de los *ikojts*. Frecuentes son las referencias a pescadores, campesinos, tortilleras, figuras que animan la vida cotidiana. También se habla de brujos, duendes, sirenas y fuerzas telúricas; herencias típicas de una tradición oral que entreteje aspectos míticos, cosmogónicos y naturales.

Resulta sumamente importante que las y los alumnos, generación tras generación, puedan contar con este tipo de materiales por al menos tres razones: 1) para que el alumno estudie, lea y juegue utilizando un material que resuene con su contexto ecológico y sociocultural; 2) para que la alumna reconozca que su lengua materna puede hablarse, cantarse, jugarse y escribirse a la par de las lenguas dominantes y 3) para que el alumno aprenda que su trabajo como hablante *umbeyajts* y como escritor es valorado y así descubra su rol como sujeto activo, forjador de procesos lingüísticos y culturales dentro de su comunidad.

El reto descolonizador que los autores de *Pequeña antología del niño ikojts* han asumido fomenta la escritura sin menospreciar la oralidad y, al contrario, promueve un rico intercambio entre estas dos formas de expresión. De esta manera, la escritura no se convirtió en «un gesto etnocéntrico» que entorpece a la revitalización lingüística (Flores Farfán y Córdova Hernández, 2012, 57), sino de un excelente aliado para el proyecto educativo endógeno.

ANIMACIÓN SERI DE LA FIESTA DE PUBERTAD

Un rito de paso que aún practican los comcaac es la fiesta de pubertad femenina denominada «*hapaatim*» en *cmiique iitom*. Esta fiesta se realiza cuando las niñas comienzan su primer ciclo menstrual. En el pasado, se celebraban fiestas de pubertad tanto para mujeres como para hombres, pero en la actualidad solo se conserva el rito femenino. Cuando se realiza esta fiesta se construye una especie de choza con varas entrelazadas donde la niña se queda durante cuatro días, tiempo durante el cual recibirá consejos de una madrina, la cual es nombrada de forma similar que la niña,

Hapaatim,¹⁴ quien la instruirá de acuerdo a cómo debe comportarse en su vida adulta. Es ella misma, la madrina, quien debe organizar y pagar la fiesta. Es interesante que el término con el que se denomina a la niña y a la madrina sea el mismo durante la fiesta, lo cual se podría interpretar como que, durante este proceso, existe una transición de conocimientos en el que la identidad de la madrina es transferida a la niña por medio de este rito de paso.

Ese festejo se mantiene vivo gracias a la disposición de recursos. Por ejemplo, Margarita Nolasco¹⁵ (en McGee, 1980, XVII-XVIII) describió que durante su visita a la zona seri, posiblemente en la década de los 70s, pudo presenciar una fiesta de pubertad, a pesar de que hacía cerca de cincuenta años que no se realizaba ese festejo. A cambio de que ella pudiera presenciar la fiesta, se le solicitó cubrir los gastos que constituían la celebración. Si bien los seris venían de una forma de vida nómada y parece ser que habían dejado de realizar el rito, al tener los recursos disponibles les fue posible realizar la fiesta. En la actualidad, esta celebración, al igual que la de quince años, es más o menos común. Existen dos historias en la tradición oral que explican el inicio mítico de la fiesta. La primera tiene que ver con un grupo de estrellas y la segunda tiene relación con la tortuga de siete filos que, para los seris, se trata de un animal que entiende su lengua.

Durante 2010, Josué Robles Barnett (†), hijo del gobernador tradicional de los comcaac, comentó que en agosto se puede apreciar la constelación denominada Haaco, que significa *casa*. Esta es una constelación que forma un triángulo, de la cual uno de sus extremos tiene la estrella denominada *Hamác*, ‘fuego’. Esta es una estrella roja que está en la esquina de *Haaco*,¹⁶ ‘la casa’. Cerca de dicha estrella hay una constelación llamada *Cmaamcj*, ‘mujeres’, que coincide con las Pléyades. La historia cuenta que esas estrellas eran un grupo de mujeres que salieron de la casa para festejar a la

14 El término incluye un morfema nominalizador de sujeto, esto es: que puede ser sintácticamente en centro de un sintagma nominal.

15 Margarita Nolasco en William J. McGee, *Los seris, Sonora, México*, 1980, pp. XVII-XVIII.

16 En el mapa astronómico occidental se trata de la estrella Aldebarán.

niña, así que organizaron una fiesta e hicieron una fogata durante toda la noche. Desde entonces a todas las niñas se les hace una fiesta de pubertad.

Dicha historia fue grabada en video durante la noche, cuando se veían estas estrellas. Josué comenzó a relatar la historia en español mientras uno de los autores del presente artículo veía junto con Josué el cielo. Entre la plática, que se volvió soliloquio de Josué, se habló de cómo esas estrellas estaban ahí, en el cielo, que eran unas mujeres y que una de ellas era a quien le tenían que festejar la pubertad. Fue entonces que a una de ellas hizo la fogata y desde entonces comenzaron a celebrar la fiesta de pubertad. Cuando Josué terminó su narración en español fue cuando se le solicitó que la volviera a realizar, pero ahora en *cmiique iitom*. Dicha narración se tradujo con la ayuda de la versión que el mismo Josué había dicho en español. Posteriormente se trabajó en una animación. Uno de los motivos fue que sería atractivo para algunos niños tener la narración en formato audiovisual, pues en ese momento se notó que el uso de DVD en la comunidad era común, además cuando se grabó a Josué, el video era demasiado malo y solo se pudo utilizar el audio. Actualmente el video se encuentra disponible en YouTube¹⁷ y en las continuas visitas a campo se aprovecha la oportunidad para mostrar el video a algunos chicos y jóvenes, siempre tratando de fomentar un diálogo y ver su interés en continuar trabajando este tipo de materiales.



En el video se puede ver también la estrella *Hamác*, 'fuego', que corresponde a Aldebarán, junto se aprecian las Pléyades.

17 Se puede ver en el enlace web: <https://youtu.be/me-VE5xh96I>.

EL LIBRO *LA HISTORIA DE LA CREACIÓN*

Este libro retoma historias orales y las lleva a medios impresos gracias a la grabación con voz de Josué Robles Barnett (†).¹⁸ Dicho audio no solo sirvió para hacer análisis lingüístico y documental; dos de los intereses del ADLI (Acervo de Lenguas Indígenas) en el CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social). En ese momento, el ADLI contaba con recursos para realizar trabajos de campo y materiales impresos en varias lenguas, por lo tanto, se aprovechó la oportunidad para impulsar varios de los proyectos que se estaban realizando, también se aprovechó el trabajo comunitario y colaborativo.

En un primer momento, dicho acervo contó con recursos del CONACYT, en conjunto con el instituto Max Planck. La intención original del CONACYT era equipar al laboratorio y formar recursos humanos, de tal forma que algunos de los productos estuvieran vinculados a la difusión, pero también a la creación de libros académicos.

En principio, se avisó a uno de los miembros del consejo de ancianos de la comunidad de Punta Chueca, Antonio Robles (†), acerca de nuestros intereses por realizar un trabajo que pudiera servir como material para la educación o difusión de algún tema que considerara adecuado. La invitación también iba en el sentido de que ellos mismos ofrecieran algún tipo de recurso y vieran el interés para promover un material, ya sea al interior o al exterior de la comunidad. En la plática, Ramona Barnett, esposa del representante del consejo de ancianos, comenzó a contar la historia de la creación, que también suelen cantar en otras ocasiones. Ambos asintieron para que se trabajara en esta historia, pero seguía pendiente cómo querían presentar esta historia-canto y a qué público dirigirse.

El tipo de producto se discutió con Josué Robles (†), con quien ya habíamos realizado previamente el video y le había gustado. Él mismo propuso hacer un libro y un disco, de tal forma

18 Josué (†) fue hijo del gobernador tradicional de los *comcaac*, Antonio Robles (†), y de Ramona Barnett.

que realizamos una grabación del canto y también de la historia. Al regreso a la Ciudad de México, se trabajó con el material y los audios fueron enviados a musicalizar por un compositor, quien se valió de elementos de la cultura de los comcaac. En ese momento, la partida presupuestal alcanzó para realizar un libro en versión bilingüe y otro en versión monolingüe, el segundo incluía un disco en lengua seri con una musicalización *ad hoc*. La idea era que este material se pudiera escuchar en varios contextos comunitarios, por ejemplo, cuando un seri va en su camioneta o carro a otro pueblo o va de una casa a otra dentro de la comunidad.

Este libro fue repartido en las escuelas de la comunidad. De hecho, la experiencia de ver cómo fue usado entre los niños y adultos valora el esfuerzo de crear este tipo de materiales, por lo menos en lo que respecta a la interacción generacional. Resultó evidente el hecho de que algunos niños no supieran leer, pero ellos mismos pedían a personas mayores que les contaran la historia basándose en los dibujos del libro. Otra característica de dicha versión impresa fue que estaba en blanco y negro y trazada solo con líneas, por lo tanto, servía para iluminarlo.

La experiencia en la escuela también fue grata, pues a falta de material pedagógico que ayude a los profesores a cumplir con los contenidos estipulados, ellos se tienen que valer de varios métodos y habilidades, a veces extracurriculares, para que los contenidos sean atractivos a los alumnos. Después de algún tiempo, una de las profesoras de la comunidad nos comentó que a dicho libro lo había utilizado en la primaria como parte de los libros de texto. Por su parte, los maestros de preescolar utilizaban fotocopias del libro para repartirlos entre los niños, hablarles de los elementos que veían en estas hojas y al final pedirles que iluminaran los elementos que identificaban.



Portada del libro *Comcaac ziix aptc iha*.

EL LIBRO *MITOS COMCAAC*

Entre otras actividades, dos de las labores que ha realizado el INALI, desde su creación, es la organización de talleres para la generación de normas de escritura y la creación de publicaciones en lengua indígena. De 2010 a 2013 se aprovecharon dos aspectos que eran parte de los intereses del INALI, la creación de materiales en diferentes lenguas poco trabajadas y en peligro de desaparición,¹⁹ y también sobre el hecho de que había jóvenes indígenas interesados en la creación de materiales en su lengua, de tal forma que se pensó en optimizar los recursos que se tenían para un siguiente libro, pues se contaba con los materiales en digital y el interés de algunos miembros de la comunidad. También se aprovecharon los canales que abrió el diálogo producido después de la creación del libro anterior (*La historia de la creación*), que había dado cuenta de relaciones con otros mitos que se contaban en la comunidad, por lo tanto, se solicitó a dos hermanas seris revisar el libro para analizar los mitos registrados anteriormente, fomentando un metadiálogo

19 Ver: Embriz Osorio y Zamora Alarcón (2012).

de las historias culturales. Posteriormente, en colaboración con una de ellas, se realizaron los textos con base en el diálogo acerca de los mitos con los que se relaciona la historia de la creación de los *comcaac*, de tal manera que se trabajó una versión escrita en *cmiique iitom*. Posteriormente, en la Ciudad de México, al revisar el material, se propuso realizar una versión en español a partir de la original, en conjunto con el coordinador del acervo de lenguas indígenas. El resultado final incluyó el texto en lengua indígena acompañado con una semitraducción en español. Resultó evidente que la versión hispana no reflejaba necesariamente todos los elementos y lógicas indígenas, sino que se trató de una versión literaria a partir de los elementos seris. La justificación en su momento fue el interés de presentar una versión más clara al público que no estaba muy familiarizado con el contexto de los *comcaac*, por ejemplo, había que aclarar en el texto la presencia de la expresión *haaco cama lit*, ‘casa que vive (en un lugar)’, la cual fue propuesta como ‘portavoces del conocimiento ancestral’. Si bien, esta versión no hace justicia al seri, fue presentada no como traducción sino como «versión», lo cual era parte de las estrategias de difusión en el ADLI.

Otros aspectos que resaltan en el libro son los diversos mitos que confluyen y se relacionan entre sí, por ejemplo, las historias que hablan acerca de los primeros animales que habitaron en el territorio y que describen a los antepasados de los *comcaac*; gigantes que habitaron en Hant Ihiin, ‘tierra que está cerca’ y se refiere a Baja California.

El libro *Mitos comcaac* es parte de la interpretación que reúne una joven seri, Valeria Romero, quien recurre a la memoria de su gente, los *comcaac*, para ofrecer un repertorio de historias ligadas entre sí, las cuales le dan sentido al mundo, cuya vía de transmisión es la oralidad. La importancia de este tipo de publicaciones va en dos vías, presentar algunas de las historias fundacionales al interior de la comunidad y al mismo tiempo hacerlo circular al exterior, promoviendo la difusión y el desarrollo de materiales culturales en lengua indígena.



Valeria Romero presentando el libro *Mitos comcaac*, octubre de 2013.
FUENTE: Acervo del INALI.

REFLEXIONES FINALES: RETOS Y PERSPECTIVAS

*Caminante no hay camino
se hace camino al andar*
Antonio Machado

El intercambio de saberes entre sujetos indígenas y antropólogos no pertenecientes a la comunidad no es una labor pequeña, por el contrario, implica una serie de retos que van desde lo teórico a lo práctico. En este artículo quisimos divulgar algunos trabajos que se realizaron al vincularnos con actores comunitarios de *ikojts* y de *comcaac* involucrados en el fortalecimiento de sus lenguas originarias, especialmente entre las generaciones más jóvenes. Se planteó la manera en que la disciplina antropológica puede poner a disposición sus instrumentos de trabajo a los sujetos organizados para que estos los empleen en las modalidades que consideren

pertinentes. Siguiendo una perspectiva histórica, pusimos en el centro de nuestro análisis la filiación colonial de la antropología y nos cuestionamos acerca de la posibilidad de fortalecer el rostro rebelde de la disciplina para que mire las necesidades e intereses de los propios pueblos indígenas. En particular, describimos algunos materiales educativos que reflejan la apuesta por la interculturalidad dentro del marco de la educación popular.

Ciertamente, este tipo de intervención no es falta de complejidades. En los casos expuestos, las personas con las que trabajamos estaban interesadas en colaborar con actores institucionales como el INALI o el CIESAS. Con esta premisa, consideramos que nuestra labor como antropólogos debía facilitar esta relación, empujar hacia las vertientes institucionales y, al mismo tiempo, presionar para que las acciones gubernamentales se enfocaran puntualmente en las necesidades de las comunidades indígenas. Estamos conscientes de que, en otros contextos, con otros actores o en otro momento, esta premisa puede ser distinta y los sujetos se orienten a acciones que rompan la colaboración con entidades institucionales. Como antropólogos comprometidos, quedamos atentos y receptivos a las propuestas que se hacen desde las comunidades, los cuales se formulan dentro de campos de lucha en permanente transformación. Esto nos somete a complejas decisiones de orden político. No hay camino trazado, *se hace camino al andar*.

Finalmente, volviendo a un movimiento «hacia adentro», es decir un movimiento reflexivo que haga un escrutinio de la disciplina antropológica, terminamos este escrito tomando como interlocutor a Claudio Lomnitz (2014), quien nos confronta con una cuestión urgente: el eclipsado rol público de la antropología como punto de referencia dentro de los debates sociales, políticos y civiles en el país. Lomnitz señala que el rescate de la etnografía –práctica antropológica por excelencia– es la clave para volver a poner esta ciencia en el centro de la vida pública. La etnografía, dice Lomnitz, estudia lo dicho y lo hecho, es consciente de que los datos son cambiantes y fruto de la interacción, busca descripciones a partir de categorías locales, evitando perniciosas generalizaciones.

A esto queremos añadir que los tres ejes indicados por Lomnitz cobran un significado más profundo cuando las categorías locales no solo se estudian, sino que se incluyen en el proceso investigativo, contribuyendo a forjarlo. Asimismo, la interacción con los sujetos debe conducir a la puesta en marcha de proyectos que también tengan sentido para los actores involucrados, respondiendo a las necesidades y preocupaciones de las comunidades. Los retos para que la antropología concrete su vocación por la colaboración y la responsabilidad son múltiples y se agudizan en el entorno actual, donde la tecnocratización de la educación, así como de otros ámbitos de interés público restringen los espacios que buscan desprenderse de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asad, T. (1973). *Anthropology and the Colonial Encounter*. Ithaca Press.
- Bastian Duarte, Á. I. y Berrío Palomo, L.R. (2015). Saberes en diálogo: Mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras, Tomo II* (107-132), México: Cooperativa Editorial Retos.
- Embriz Osorio, A. y Zamora Alarcón, Ó. (coord.). (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*. INALI.
- Eriksen, Th. H. (2001). *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology* (2° ed.). Pluto Press.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift*. Multilingual Matters.
- Flores Farfán, J.A. (coord.). (2012.). *Pequeña antología del niño Ikojts*. INALI.
- Flores Farfán, J.A. y Córdova Hernández, L. (2012). *Guía de revitalización lingüística: Para una gestión formada e informada*. CIESAS.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad* (30° ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Good, B. (1994). *Medicine, Rationality, and Experience: An Anthropological Perspective*. Cambridge University Press.
- Graeber, D. (2007). *Possibilities: Essays on Hierarchy, Rebellion, and Desire*. AK Press.
- Gruzinski, S. (1991). *La colonización de lo imaginario: Sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI-XVIII*. Fondo de Cultura Económica.

- Hale, Ch. R. (2007). Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada. *Anuario CESMECA*, 297-313.
- Himmelman, N. (2007). La documentación lingüística: ¿qué es y para qué sirve? *Bases de la documentación lingüística* (15-47). México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Lévy-Bruhl, L. (1972). *La mentalidad primitiva*. La Pléyade.
- Lomnitz, C. (2014). La etnografía y el futuro de la antropología en México. *Nexos*, 14. <https://www.nexos.com.mx/?p=23263>.
- Mason, H. (1993). Lewis Henry Morgan and the Anthropological Critique of Civilization. *Dialectical Anthropology*, (18), 53-70.
- McGee, W.J. (1980). *Los seris: Sonora, México* (introducción de Margarita Nolasco). Instituto Nacional Indigenista.
- Mignolo, W.D. (2008). La opción de-colonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243-281.
- Montero Gutenberg, G. (2014). *Mandeakar ombeayüts*. SEP.
- Montesi, L. y Hernández, G. (2016). Los niños huaves. La raíz de un futuro incierto. *Correo del Maestro, Revista para profesores de educación básica*, (245), 38-44.
- Muñoz Cruz, H. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Cuadernos Cedes*, 11(49).
- Organización Mundial de la Salud/OMS. 2002. *WHO Traditional Medicine Strategy 2002-2005*. OMS.
- Seed, P. (1991). Failing to Marvel: Atahualpa's Encounter with the Word. *Latin American Research Review*, vol. 26, 7-32.
- Signorini, I. (1979). *Los Huaves de San Mateo del Mar. Ideología e instituciones sociales*. Con ensayos de: Giorgio Raimondo Cardona, Carla M. Rita, Luigi Tranfo. México: Instituto Nacional Indigenista.



LAURA MONTESI es profesora e investigadora del programa de Cátedras del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), adscrita al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en la unidad Pacífico Sur. Doctora en antropología social por la Universidad de Kent en Inglaterra, se especializa en el análisis de los procesos salud-enfermedad-atención/prevenición desde una perspectiva crítica, que articula procesos microsociales con estructuras macro fundamentadas en y reproductoras de inequidades sociales. Nutre un interés por los derechos lingüísticos de los pueblos y ha colaborado con maestros bilingües *ikojts* en la producción de material didáctico en *umbeyajts* en el istmo de Tehuantepec, Oaxaca, México.

GUILLERMO HERNÁNDEZ-SANTANA es lingüista por la ENAH (Escuela Nacional de Antropología e Historia) y actualmente es candidato a doctor en la UNAM (Universidad Autónoma Nacional de México). Su trabajo etnográfico lo enfoca a la comunidad de los *comcaac* (seri) en el estado de Sonora. Ha estudiado el sistema lunar de los seris (2015). En 2016 obtuvo el premio de lingüística Wigberto Jiménez Moreno que otorga el INAH (Instituto Nacional de Antropología e Historia). Académicamente se interesa en la conceptualización y expresión del tiempo y el espacio en seri y en LSM (lengua de señas mexicana).