





# DIALOGOS E INTERSABERES

INTERCULTURALIDAD Y VIDA COTIDIANA

**Ever Marcelino Canul Góngora**  
**(Coordinador)**



Todos los derechos reservados © 2015  
Ever Marcelino Canul Góngora  
(Coordinador)

ISBN-13: 978-1523208173

ISBN-10: 1523208171

PRIMERA EDICIÓN

Ilustración de portada:

*“Composición: El Sureste de México”*

Luis Antonio González Silva

tonemorisato@gmail.com

Edición: Malú de Balam editora

malu.debalam@gmail.com



# CONTENIDO

INTRODUCCION.....	1
<b>DE LA ESCRITURA CODIFICADA A LA EDUCACIÓN MAYA.....</b>	<b>3</b>
<b>Ángel Abraham Ucan Dzul</b> <b>Alina Dianela Ballote Blanco</b>	
RESUMEN .....	3
ABSTRAC .....	3
LA TRANSICIÓN DE LA LENGUA MAYA (LM): ANTECEDENTES .....	4
LOS ALFABETOS MAYAS.....	6
LA LENGUA MAYA COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA HISTORICA.....	6
EDUCACIÓN INTERCULTURAL MAYA: PRIMERAS EXPERIENCIAS .....	7
PROPUESTA DE ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAYA INTERCULTURAL .....	12
EL DESTINO DE LA LENGUA EN EL SIGLO XXI.....	15
EN CONCLUSIÓN.....	17
REFERENCIAS.....	17
<b>EL TSIKBAL: PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN MAYA.....</b>	<b>20</b>
<b>Juan Ariel Castillo Cocom</b> <b>Ángel Cal</b> <b>Tomás Ramos Rodríguez</b>	
RESUMEN .....	20
ABSTRACT.....	21
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL MAYA DE QUINTANA ROO MODALIDADES DE TITULACIÓN.....	21
II TSIKBAL: PREÁMBULO DIALÓGICO .....	27
III VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA ENTREVISTA ABIERTA Y A FONDO .....	29
IV TSIKBAL: EPISTEMOLOGÍA MAYA.....	32

V REFLEXIONES FINALES.....	45
RECONOCIMIENTOS .....	46
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	46

## **SERVICIO SOCIAL DE ASESORÍA Y CONSULTORÍA: EL CASO DE UNA MICROEMPRESA DE SERVICIOS 52**

**Edgar Sansores Guerrero**  
**Edith Navarrete Marneou**

RESUMEN.....	52
ABSTRACT .....	52
INTRODUCCIÓN .....	53
LA MICRO, PEQUEÑA Y MEDIANA EMPRESA: REFLEXIONES RESPECTO A SU CONTRIBUCIÓN Y ANÁLISIS.....	54
RESULTADOS.....	58
A) ÁREA DE ADMINISTRACIÓN.....	59
B) ÁREA DE OPERACIONES.....	60
C) ÁREA DE COMERCIALIZACIÓN .....	61
D) ÁREA DE RECURSOS HUMANOS.....	61
E) ÁREA DE FINANZAS.....	62
CONCLUSIONES.....	66
REFERENCIAS .....	67

## **LAS POLITICAS CULTURALES COMO EXPRESIÓN IDEOLÓGICA DEL PODER DEL ESTADO ..... 72**

**Kinuyo Concepción Esparza Yamamoto**  
**Javier Omar España Novelo**

RESUMEN.....	72
ABSTRACT .....	72
INTRODUCCIÓN.....	72
EL ESTADO COMO CONTRATO SOCIAL.....	74
IDEOLOGÍA .....	78

POLÍTICAS PÚBLICAS .....	81
APRENDER A CONOCER.....	86
APRENDER A HACER.....	86
APRENDER A VIVIR JUNTOS, APRENDER A VIVIR CON LOS DEMÁS .....	87
...EL DESCUBRIMIENTO DEL OTRO. ....	87
APRENDER A SER.....	87
⊗ IDENTIDAD CULTURAL.....	88
⊗ DIMENSIÓN CULTURAL DEL DESARROLLO .....	89
⊗ CULTURA Y DEMOCRACIA .....	89
⊗ PATRIMONIO CULTURAL.....	90
CONCLUSIONES .....	92
REFERENCIAS.....	93
WEB.....	94

**LA SALUD DE LA LENGUA MAYA EN LA SALUD ENSEÑANZA INTERCULTURAL Y COMUNITARIA DE LA LENGUA MAYA ..... 95**

**Hilario Chi Canul**

RESUMEN.....	95
ABSTRACT.....	95
INTRODUCCIÓN.....	97
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE.....	98
PACIENTES MAYA HABLANTES, MÉDICOS HISPANOHABLANTES .....	100
CUERPO, ALMA, Y CARNE DE LA LENGUA MAYA. <span style="float: right;"><i>LE T'AANO'</i></span>	
<i>BEY CHAN ALUXE'</i> (EL T'AAN ES COMO EL PEQUEÑO ALUX7).....	105
U WÍINKILALO'OB YÉETEL U PIXANO'OB T'AAN (LOS CUERPOS Y ALMAS DEL T'AAN).....	108
LE T'AANO' YAAN, WA YAAN U KÍ'IL (EL T'AAN EXISTE, SI TIENE CARNE).....	110
ENSEÑANZA INTERCULTURAL Y COMUNITARIA DE LA LENGUA MAYA EN LA DCS.....	111
<i>JANAL PIXAN</i> (COMIDA DE ALMAS).....	114
<i>MÁATAN YÉETEL SÍBAL JANAL</i> (RECIBIR Y REGALAR "COMIDA").....	114

MAAYA TS'AAK (MEDICINA MAYA).....	116
CONCLUSIÓN .....	117
REFERENCIAS.....	117

**\*BINNI ZÁA-ÑUU DZAU-ASTEKATLAJTOKAYOTL.**

**PENSAMIENTO MÁGICO E HISTORIA EN OAXACA ..... 119**

**Anastacio Rodríguez León**  
**Ignacio Zaragoza Angeles**

RESUMEN.....	119
ABSTRACT.....	119
INTRODUCCIÓN.....	120
SINCRETISMO CULTURAL EN OAXACA.....	121
PENSAMIENTO MÁGICO E HISTORIA .....	127
CONCLUSIONES .....	150
REFERENCIAS .....	150

**RELACIONES INTERCULTURALES EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR: UN ACERCAMIENTO AL CASO DE LA NORIA QUINTANA ROO..... 153**

**Juan Castillo Olivera**  
**Ever Marcelino Canul Góngora**

RESUMEN.....	153
ABSTRACT .....	153
INTRODUCCIÓN.....	154
ETNOGRAFÍA: COMUNIDAD Y ESCUELA.....	154
CONCLUSIONES .....	165

**OBSERVANDO, ESCUCHANDO Y COLABORANDO: UNA APROXIMACIÓN AL APRENDIZAJE EN LA VIDA COTIDIANA DE NIÑOS INDÍGENAS..... 166**

**Lucía Alcalá**

**Deira Patricia Jiménez Balam**

RESUMEN .....	166
ABSTRACT .....	166
INTRODUCCION .....	167
APRENDIENDO CON INICIATIVA EN COMUNIDADES INDÍGENAS MEXICANAS.....	169
APRENDIZAJE ENTRE LOS NIÑOS MAYAS EN LA PENÍNSULA DE YUCATÁN .....	173
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	179
REFERENCIAS .....	181

**CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ANDINA EN ESPACIOS TRANSNACIONALES ..... 186**

**Julio Teddy García Miranda**

RESUMEN .....	186
ABSTRACT .....	186
LA MIGRACIÓN EXTERIOR PERUANA .....	187
CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ANDINO PERUANA TRANSNACIONAL.....	190
FESTIVIDADES PERUANAS EN LA CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD .....	195
BIBLIOGRAFÍA.....	200



# INTRODUCCION



# DE LA ESCRITURA CODIFICADA A LA EDUCACIÓN MAYA

**Ángel Abraham Ucan Dzul** Profesor-Investigador, de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Especialidad: Educación y enseñanza de lenguas inglés-maya mail: angel.ucan@gmail.com; angel.ucan@uimqroo.edu.mx

**Alina Dianela Ballote Blanco** Profesora-Investigadora, de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Especialidad: enseñanza de inglés y tecnología educativa., e-mail: bwhiteali@gmail.com; alina.ballote@uimqroo.edu.mx

## RESUMEN

Este trabajo describe la trayectoria de la educación maya desde la llegada de los frailes franciscanos, a partir de la creación del alfabeto latino, hasta la enseñanza de la lengua maya en la actualidad, en el aula intercultural. A partir de la llegada de los españoles, el encuentro de dos culturas con diferentes formas de escritura y formas de pensamiento, marcaron el parteaguas en la educación maya. El cambio de sistema de escritura a grafías latinas generaron las primeras transcripciones,—"Alfabetos mayas"- usados por numerosos estudiosos de la lengua. El inicio de un alfabeto en la región maya también tuvo consecuencias positivas en la enseñanza, que hasta la fecha se trata de visualizar en esta descripción. En la actualidad, la maya no solamente es una lengua minoritaria, es una lengua viva que se fortalece y adapta a los cambios.

**Palabras claves:** Educación maya, alfabeto latino, lengua maya, aula intercultural.

## ABSTRAC

This paper describes the track of the Mayan education since the arrival of the Franciscan friars, from the creation of the Latin alphabet to the teaching of the Mayan language in the intercultural classroom, nowadays. The arrival of the Spaniards pointed the meeting of two cultures with different forms of writing and ways of thinking, marked the turning point in the Mayan education. The change of hieroglyphic writing to Latin scripts generated the first transcriptions, - "Mayan Alphabets" - used by numerous scholars of the language. The start of the alphabet in the Maya land also had a positive impact on teaching, which to date is displayed in this work. Today, Maya language is not only a minority language, it is also a living language being strengthened and adapted to changes.

**Keywords:** Mayan education, Latin alphabet, Maya language, intercultural classroom

## LA TRANSICIÓN DE LA LENGUA MAYA (LM): ANTECEDENTES

La real escritura maya es una limitante en este documento debido a que esta historia (escritura) fue escrita por la lengua del conquistador, sin embargo ¿Qué se sabe de la real escritura de los mayas antiguos? El sistema de escritura jeroglífica maya, como describen Kettunen y Helmken (2010), se conoce como sistema logosilábico, el cual está representado por palabras completas o logogramas y signos silábicos o silabogramas. Este segundo término tiene la función de ser una forma silábica y vocálica; además, su escritura se lee de derecha a izquierda y de arriba abajo. Entonces, por cuestiones educativas nos centraremos a la escritura latina, grafías que fueron heredadas a raíz de la conquista.

Antes de continuar con el sistema escritura, es necesario conocer la posición de la lengua de acuerdo a la rama lingüística a nivel global. Las lenguas en el mundo según (López, 1999) se clasifican, de acuerdo al criterio morfológico, en monosilábicas (de una sola sílaba), aglutinantes (une a dos o más palabras para formar una palabra-frase) y de flexión porque se apoyan en morfemas para expresar los cambios gramaticales: género, número y persona, tiempo, modo y voz). En América, las lenguas aglutinantes son el maya, el náhuatl, el quiché, el guaraní, dialectos de Norteamérica, del Caribe y de Sudamérica y en el mundo se encuentran las lenguas del Cáucaso (caucásica septentrional y meridional). De lo anterior, se encontró que algunas de las lenguas amerindias no comparten aspectos estructurales con la lengua del conquistador, por lo que las hacen aún más interesantes por el papel que juegan.

La época de la Conquista juega un papel clave en las primeras formas latinas o bases fonéticas de la LM debido a que los frailes franciscanos se encontraron con un primer obstáculo para la misión que deberían cumplir en la península. Cunill (2008) describe que para generar una comunicación escrita entre frailes y maya-hablantes hubo la necesidad de realizar el primer contacto y dar inicio a la transición de sonidos o fonemas a grafía latinas. De manera general, esta etapa permitió la creación de los primeros documentos en LM. Otra de las claves para realizar esta labor de los misioneros franciscanos fue la elección de hijos de los caciques mayas para ser evangelizados o “recibir una educación cristiana” basada en los principios de los misioneros. Cunill (2008), en sus investigaciones, menciona a Gaspar Antonio Chí quién fue el primero que aprendió en recibir la educación franciscana y por quién se apoyaron para enseñar para aprender.

A grandes rasgos, el proceso de la transformación de la LM oral al escrito latino fue una misión muy tediosa e interesante. De acuerdo a los estudios de Hanks (2010), los franciscanos primero necesitaron aprender la lengua y la cultura para después adoctrinar a los mayas. Los primeros trabajos fueron diccionarios bilingües (entre 1600 y principios de 1700), los cuáles la primera parte eran de la LM al español y después realizaban la segunda parte del español a la LM, todos contenían ejemplos en maya.

Después de haber aprendido la LM, los franciscanos crearon sus primeros textos, éstos no contenían conceptos religiosos debido a que la cultura maya no conocía términos como *conversión*, *bautizo*, *sacramento*, *vocabulario*, *cruz*, *crucificar* entre otros. Sin embargo, eso no fue obstáculo, pues los frailes aún con un vocabulario de maya “reducido” comenzaron a crear los conceptos utilizando las formas del maya. Ver Cuadro 1.

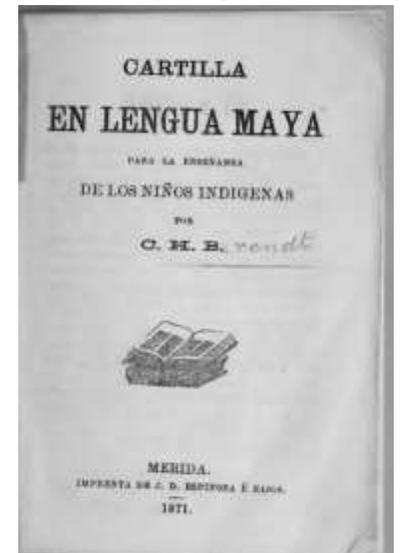
**Cuadro 1 Interpretación de conceptos español-maya**

Concepto Español	Maya	Traducción literal	Interpretación
Bautismo	Ochaa	Entrar + agua	Entrar a la familia cristiana a través del agua
Oír misa	Chan misa	mirar + misa	Asistir a (mirar y oír) misa.

Fuente: Converting Words –Maya in the Age of Cross por William F. Hanks, 2010. P. 129, 135.

A partir de la creación de términos nuevos, comenzaron a crearse los primeros escritos que los frailes utilizarían para la conversión de los mayas a la religión católica. Entre sus primeros trabajos, está la Cartilla en Lengua Maya (figura 1) que consta de 15 lecciones donde las primeras seis lecciones se centran en la fonología y pronunciación, las siguientes cuatro lecciones describe las palabras e ideas, y las últimas lecciones contienen ideas completas. Al final del texto contiene temas como el persignarse, el Padre Nuestro, Ave María, el Credo y Los Mandamientos de la Ley de Dios. El texto en general aborda contenidos religiosos.

De igual manera, surgieron los primeros vocabularios (Hanks, 2010) de nombres de las partes del cuerpo y declaración de las partículas en 1620 de Coronel y los primeros alfabetos (Tozzer, 1921, Vermont – Salas, 2004). Ver cuadro 2



Fuente:  
[https://openlibrary.org/works/OL16444780W/Cartilla\\_en\\_lengua\\_maya\\_para\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_los\\_ni%C3%B1os\\_indigenas](https://openlibrary.org/works/OL16444780W/Cartilla_en_lengua_maya_para_la_ense%C3%B1anza_de_los_ni%C3%B1os_indigenas)

## **Cuadro 2. Lista cronológica de alfabetos usados para escribir la lengua maya, adaptado para este estudio y muestra las transiciones del alfabeto maya yucateco.**

### **INSERTAR CUADRO 2 COMO IMAGEN JPG (AQUÍ)**

Fuente: Unificación del Alfabeto Maya La lengua maya, su fonema y su evolución, Vermont-Salas (s/f)

## **LOS ALFABETOS MAYAS**

La LM tuvo una lista de aproximadamente 21 alfabetos que va desde la llegada de los frailes hasta el acuerdo 1984, pero ¿Cuál fue la razón que haya existido un gran número de alfabetos? Como se aprecia en el cuadro 2, el desarrollo de los alfabetos maya tuvo una extensa historia por más de 365 años. De acuerdo con Tec Poot (2011) citado por Pool Ix-Gabriel, menciona que no debería haber más necesidad de crear más alfabetos ya que a consecuencia de ello, la población maya ha resultado vulnerable porque ellos mismos no han podido resolver ni decidir sobre su problemática o su propia lengua. Desde un principio, se observa que el primer juego de alfabeto de Coronel en 1620 con una serie de consonantes y el actual, el “Alfabeto de 1984” tienen una similitud con la edición del CORDEMEX y Bartolomé como se muestra en el *cuadro 2*. La transición de la lengua oral al vocabulario escrito latino se concretó una vez que la escritura logró un primer alfabeto que sirvió de guía para los manuscritos de los frailes; ahora, en las tres últimas columnas se aprecian 20 consonantes y 25 combinaciones vocálicas. En la última reunión de normalización de la LM se llegó al acuerdo de eliminar el apóstrofo (') y este pasó a ser parte de las consonantes *ch', k', p', t', ts'* y en las vocales glotalizadas y rearticuladas. Estas últimas se describen de esta manera: largas con tono bajo *aa, ee, ii, oo, uu*; largas con tono alto *áa, ée, íi, óo, úu*; glotalizadas *a', e', i', o', u'*; y rearticuladas *a'a, e'e, i'i, o'o, u'u*.

La lengua maya yucateco, a pesar de haber sufrido constantes cambios en la forma de escritura, se ha mantenido viva y se aprecia en su forma escrita y hablada. En la actualidad, hay un sinnúmero de producciones artísticas de diversas disciplinas tales como música, poesía, cuentos, diccionarios, historias, video, material multimedia, radionovelas, telenovelas, entre tantos. La LM sigue siendo una lengua viva, por lo que los hablantes mayas la aprecian a pesar de que no todos conocen el Alfabeto 1984 a razón que la lengua maya no se enseña en todo el nivel básico sino en la escuela indígena o bilingüe.

## **LA LENGUA MAYA COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA HISTORICA**

Las expresiones artísticas no son las únicas que han resultado beneficiadas con las lenguas mayenses; en el ámbito educativo, han destacado estudios sobre la enseñanza en el aula, no solo a nivel nacional, sino también en

los países que abarcó esta cultura. A continuación, se menciona un resumen global de trabajos realizados en distintos niveles entre Guatemala y México. A nivel internacional, en Guatemala la Comisión Nacional de Alfabetización (CONALFA) mediante el programa de alfabetización bilingüe, establece el uso de tres tipos de metodologías para la enseñanza del maya dentro de su Fase Bilingüe a) “Metodología de alfabetización en Lengua Maya” que va dirigido a personas monolingües, b) “Metodología de la Bi-Alfabetización” que se aplica para la enseñanza de la lectura y escritura en adultos y c) “Metodología de la Alfabetización Integral” que está enfocado a la educación para el trabajo. Como parte del seguimiento de esos programas, se implementó la Fase Pos Bilingüe; en la primera etapa de esta fase se tomaron en cuenta los contenidos mínimos de la educación básica integral aprobada por la CONALFA: Comunidad y Sociedad, Higiene y Salud, Matemática Aplicada, Economía y Productividad, Recursos Naturales y Comunidad y Sociedad; la segunda etapa está basada en el desarrollo de las competencias básicas del sexto grado de primaria. Adicionalmente se encuentran más metodologías (Yin Q’anej, 2008) “Metodología Participativa” que su enseñanza parte de un trabajo colectivo.

A nivel nacional, de acuerdo a Tapia-Urbe (2002), después de la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena en 1922, hubo un incremento considerable en la educación indígena desde 1922-1930. Con la aprobación de la Ley que planteaba eliminar el analfabetismo, en 1944 se fomentó la educación bilingüe y el uso de material didáctico en lengua indígena. Finalmente, en 1948 con la creación del Instituto Nacional Indigenista se crean los primeros materiales en tarasco, maya yucateco, náhuatl y otomí dos años después.

La enseñanza de la LM tiene personajes que sobresalen con sus técnicas de enseñanza y son reconocidos por sus valiosas contribuciones en el área académica

Entre los principales personajes se encuentran: el profesor de la primaria rural Santiago Pacheco Cruz con el “método Pacheco” (1955) y el Método Zavala (1896) que se centran en un modelo de enseñanza gramatical estructural; y en la actualidad se encuentra el método de traducción-repetición (Maas Collí, 1999) que se centra en la repetición de oraciones construidas diseñadas para una comunicación específica entre investigadores enfocados a aprender comunicación específica. La técnica de enseñanza de Maas Colli se basa en la uso de bloques de preguntas y respuestas que llevan a un proceso de memorización.

Estas formas de enseñanza tienen efecto en la mayor parte y aún continúan funcionando como estrategia hasta la actualidad. Según Gómez Navarrete (citado en Reyes, 2011) son dos posiciones metodológicas: Racionalista y Empirista. En la Universidad de Quintana Roo (UQROO) Gómez (Citado en Reyes, 2011) m e n c i o n a que se aplica una tercera técnica de enseñanza denominada ecléctica y esta es relacionada con una combinación de elementos gramaticales, la inmersión en la lengua mediante la cosmogonía y literatura.

## **EDUCACIÓN INTERCULTURAL MAYA: PRIMERAS EXPERIENCIAS**

El reconocimiento de las lenguas maternas a través de la creación de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* en 2003 (LGDLPI), el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* aseguró una convivencia entre las lenguas habladas en el

territorio nacional. Así también, la creación de las universidades interculturales marcó el parte aguas para proponer una nueva forma de enseñanza intercultural que atienda a la educación amerindia.

La creación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo) en 2007 marcó el inicio de lo que es la enseñanza de la lengua maya yucateco a nivel profesional. La UIMQRoo es la primera universidad en México que cuenta con una licenciatura en Lengua y Cultura que se enfoca a la enseñanza de la lengua maya yucateco. Los talleres de enseñanza de LM se imparten en lengua maya en todas sus seis licenciaturas y dos ingenierías. Para apoyar a la formación de estas licenciaturas, la universidad cuenta con una Academia de la LM formada por una plantilla de profesores con distinta formación: profesores de educación media, antropólogos, profesores de lenguas extranjeras maya-hablantes y no-maya-hablantes y profesores de lengua y cultura. Estos profesores conforman la Academia de la Lengua Maya de la UIMQRoo (ACADMAYA) y han realizado un vasto trabajo en el área de la enseñanza de la LM. En un lapso de más de un lustro han trabajado con numerosos programas de revitalización y fortalecimiento de la lengua. A continuación se hace mención de los trabajos logrados en la Academia:

- ⊗ Licenciatura en Lengua y Cultura (Especialidad en la enseñanza de la lengua maya yucateco):  
Dosificación de los contenidos en cada nivel.
- ⊗ Se cuenta con el Centro Intercultural de Acceso a las Lenguas (CIAL) que se enfoca en los círculos de conversación en LM.
- ⊗ Estándares de la Lengua Maya (ELM) con seis niveles de lengua, en proceso de formación.
- ⊗ Ocho niveles de enseñanza de lengua maya (Taller de Lengua materna I al VIII).
- ⊗ Examen de General de Conocimiento de LM.
- ⊗ Examen de General de Egreso de lengua maya, se concreta Como certificado de conocimiento de LM.
- ⊗ Eventos académicos centrados en LM: Seminarios, Encuentros, presentaciones de libros y de una tesis de licenciatura en LM.

Con lo anterior, se puede apreciar que la lengua maya sigue viva y fortaleciéndose, a pesar de la influencia de las lenguas mayoritarias, no obstante según Can Tec (2011), las limitaciones en la práctica de la enseñanza de la lengua aún siguen manifestándose hasta nuestra fecha. Can Tec considera que dichas limitaciones son la carencia de materiales adecuados, el presupuesto para generar materiales homogeneizados, la preparación efectiva de profesores en lenguas indígenas, el mito de que la lengua no es apta para ser aprendida, la discriminación de los hablantes y el desplazamiento de la lengua por los mismos hablantes porque el propio sistema los acorrala.

En cuanto a la enseñanza desde el siglo XIX hasta principios del siglo XXI se ha trabajado con distintas metodologías, técnicas de enseñanza, evaluaciones y estándares y estas se reflejan en el cuadro de abajo (cuadro 3). En un análisis de trabajos realizados, los materiales de enseñanza de lengua aún siguen siendo perplejos porque aún no se muestra una efectividad.

**Cuadro 3. Observaciones de algunos cursos de LM, métodos y debilidades usados para este estudio**

<b>Autor</b>	<b>Título / año</b>	<b>Método</b>	<b>Observaciones</b>
Zavala M.	Gramática Maya, 1896	Gramatical	Este documento cuenta con explicación gramatical basada en la lengua castellana.
Santiago Pacheco Cruz	Compendio del Idioma Maya, 1955	Directo / Traducción	Este material contiene traducciones maya-español además es un método tradicional de memorización. No es posible comprobar la efectividad del curso. De acuerdo a Ramos Díaz (2001), el profesor Pacheco Cruz tuvo una gran actividad en la docencia dentro del territorio de Quintana Roo.
Celinda Gómez N.	Método de lengua maya, 1978	Repetición/ traducción	Muestra una lista de posibles respuestas a memorizar y es limitado.
SEP	Maya T'aaan Lengua Maya Campeche, Quintana Roo y Yucatán. Primer, segundo, tercero y Cuarto año, 1988	Lecto-escritura / Funcional	Es aplicable para escuelas bilingües, aunque no cuenta con materiales auditivos para que sea un curso integral.
Javier Gómez N.	Maya Junp'éeel. Método para el aprendizaje de lengua maya, 2005	Lecto-escritura directo. Traducción	Es aplicable para estudiantes bilingües aunque no cuenta con materiales auditivos. El contenido gramatical comparativo no es adecuado al Alfabeto 84.
Javier Gómez Navarrete	Maya Junp'éeel. Método para el aprendizaje de lengua maya, 2008	Lecto-escritura / traducción, memorización	No cuenta con ejercicios auditivos que refuercen la comprensión auditiva del estudiante. El contenido gramatical es comparativo maya-español.
Vicente Canche Moo	Curso de Lengua Maya nivel inicial, 2007	Interactivo / traducción	Cuenta con recursos auditivos, sin embargo los ejercicios son limitados.

Fuente: Ángel Abraham Ucan Dzul, 2013

## **HACIA EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA MAYA: EXPERIENCIAS**

En las experiencias personales de enseñanza de LM de 2010-2014 en la UIMQRoo se efectuaron modificaciones considerables al programa de estudio (PE) del “taller de Lengua Materna I y II”. En los siguientes párrafos se

describen las actividades realizadas por un profesor con perfil de enseñanza de lenguas extranjeras amplia y hablante nativo bilingüe maya-español de la zona variante lingüística: oriente del Estado de Yucatán.

En el 2010, el objetivo del PE era conocer las bases lingüísticas, históricas, sociales y culturales antes de tener el primer contacto con la lengua. Por lo tanto, en el primer nivel de enseñanza de LM se tenía más conocimiento de la región que de la lengua. Como se puede esperar, en las pruebas de lengua en este nivel se centraba más en la memorización de conceptos históricos que en la enseñanza de lengua. Los materiales utilizados eran conversaciones de rutinas cotidianas (maya-español) sin ninguna descripción de la actividad o guía de enseñanza para el profesor. El alumno selecciona a un abuelo tutor (persona maya-hablante de más de 50 años de la comunidad) para practicar la lengua.

En el 2011, se dio inicio con el primer programa de lengua materna modificado con contenidos de lengua; sin embargo carecía de un vocabulario específico que guiara al estudiante. El PE de LM no tenía éxito puesto que no había control en el uso de variaciones lingüística en el aula porque se enseña a un grupo homogéneo (maya-hablantes y no maya-hablantes). Eso llevó a que la Academia maya replantea el objetivo general del programa de LM, y finalmente, se acordó la dosificación de tópicos para los ocho talleres de LM en la UIMQRoo. Como resultado hubo una limitación de temas, se dio paso a la selección de funciones comunicativas para el taller de LM I y II, además de los seis niveles de los Perfiles y Estándares de la LM.

En 2012, con la propuesta de implementar un vocabulario, un método constructivo de enseñanza y una propuesta de materiales enfocados a la instrucción diferenciada tuvo como consecuencia la creación de ejercicios para estudiantes maya-hablantes y no maya-hablantes. Se diseñó la guía de enseñanza I, los exámenes tipo a (maya-hablantes) y b (no maya-hablantes) y por primera vez se implementaron ejercicios auditivos en las pruebas.

En el 2013, hubo cambios considerables tales como: retomar la propuesta del año anterior, modificar los programas de estudios I y II, generar la lista de contenidos que el alumno manejaría en el taller I y II; preparar un cuaderno de ejercicios para maya I y II (el cuaderno contiene ejercicios auditivos), y diseñar los primeros ejercicios interactivos en lengua maya con los programas (software libre) jclíc y hot-potatoes. A grosso modo, la permanencia de tres semestres consecutivos en el mismo nivel abrió un abanico de actividades que dio paso a la selección de técnicas de enseñanza en el aula.

En el 2014, se inició un proyecto de investigación con estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura, el cual tiene como objetivo hacer una selección de vocabulario para el taller de LM I y II además de la generación de audio. Esta lista se agregó a las guías de estudios y actualmente se trabaja con la creación de ejercicios visuales, auditivos, fonéticos, gramaticales y culturales. En este proyecto se contempla usar contenidos gramaticales meramente básicos además que se centra a los Perfiles y Estándares de la LM establecida por la Academia maya. Para la práctica de campo se preparó un listado de palabras que el alumno uso con el abuelo tutor, misma que puede ser consultado en la red social de [www.facebook.com](http://www.facebook.com) (*maya language, maya t'aanbejlae*).

A continuación se muestra una parte de las estructuras gramaticales que se han usado en los últimos dos años en la construcción de programa de curso maya I:

Estructura 1: Cuando se usa el pronombre demostrativo <le > este debe cerrarse con <...-a',...-o'...-e'>. *Ejemplo:* le najá', b) le najó', c) le naje' (esta casa, esa casa, aquella casa)

Estas frases indican la proximidad entre el hablante (a) cerca y (b) allá y en el (c) “aquella” aunque indica que el objeto que se hace referencia no se encuentra presente físicamente aunque se ha traducido como “aquella”

*Estructura 2:* La estructura de la negación en LM tienen semejanza con el negativo en voz francesa “ne...pas”, sin embargo solo se aplica para algunos aspectos (completivo, con palabras que reflejen el uso de ser, estar o tener).

Ejemplo:

**Ma'** xooknajeni' (Aspecto Completivo o pasado) No se aplica para nivel I.

**Ma'** Juaneni'(se usa de manera implícita el verbo ser o estar: nombres, toponímicos, pronombres, adverbios, adjetivos, oficios)

**Ma'** uk'ajeni'(cuando se omite el verbo tener) Se usan ejemplos limitados en nivel I.

**Ma'** wi'ijeni' (con el uso del verbo tener) Se usan ejemplos limitados en nivel I.

*Estructura 3.* La *topicalización e'* se escribe cuando el sujeto se encuentra al principio de la oración, cuando este cambia a la posición del sujeto se omite. Entonces, los ejemplos *c)* y *d)* señalan su uso en una cláusula que inicie con posesivo y en *e)* y *f)* cuando hay una condicionante **waa**.

Ejemplo:

A. \* Pedroe' ku bin meyaj.

B. \* Ku bin meyaj Pedro.

C. \* **In** yuume' ku meyaj ich kool.

D. \* Ku meyaj ich kool in yuum.

E. Waa kin xooke' yaan in kaambal

F. Yaan in kaambal waa kin xook

\*El uso de estas oraciones son adecuadas para el nivel I y II.

*Estructura 4:* El maya yucateco no cuenta con los verbos **ser** o **estar** y algunas conjugaciones equivalencias del verbo **tener** por lo que su enseñanza debe ser ajustada a una técnica específica. (Ver cuadro 2).

La aplicación de la sintaxis del maya yucateco en nivel básico debe ser tratada como un elemento cambiante y diferente de otros idiomas indoeuropeos. Mucho se ha comparado que su estructura de redacción se asemeja al inglés porque el orden de colocación es adjetivo-sustantivo, sin embargo, esto es solamente una comparación superficial, pues el maya yucateco, al pertenecer al grupo de lenguas amerindias, se escribe por bloques de información o ideas que se abren y cierran como se mencionó en las estructuras 1, 2 y 3 mencionadas arriba.

**Cuadro 4. Interpretación de una técnica de enseñanza para los verbos ser o estar, \* estar o tener y \*\* con otros verbos.**

<div style="text-align: center;">  <p>Ser Estar Tener</p> </div> <p>En el centro del engrane se concentran las palabras base y en los alrededores los sufijos o pronombres sufijados (PS): <i>-en, -ech, -Ø -o'on, -e'ex, -o'ob</i>. Nótese que el verbo tener puede usarse de otra forma. Los seis picos son para colocar los PS.</p>	Alto bajo (de estatura) estudiante profesor (a) médico Ángel satisfecho cansado enfermo triste deseoso saludable bien ágil ser pobre *sed *hambre **ir a **venir de	ka'analbak kaabalbak xoknal (x) (aj) ka'ansaj ts'aak Angel na'aj ka'anán k'oja'an t'o'onan pooch t'a'aj ma'alob péeknaja'an ootsil *uk'aj *wi'ij **biin **taal
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Ángel Abraham Ucan Dzul, 2013.

**PROPUESTA DE ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAYA INTERCULTURAL**

La lengua maya yucateco, como se dijo en un principio, pertenece al grupo de lenguas aglutinantes, esto quiere decir que la comunicación se emite a través de bloques de información y sigue patrones de escritura. Para la enseñanza

del maya yucateco en la UIMQRoo, se ha aplicado el modelo intercultural. La aplicación de la metodología de la enseñanza es a través de la vinculación de estilos de aprendizaje, modelos enseñanza- aprendizaje y las prácticas tradicionales.

En una propuesta de enseñanza de la lengua maya a nivel inicial (Ucan Dzul, 2012) se propone realizar una relación de la enseñanza mediante la unión maya- profesor-materiales de enseñanza, vinculada con el MCER (Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002). En este sentido, O'Brien-Guiney y Schmelkes citados en Ucan-Dzul (2012), en la praxis educativa el profesor intercultural debe:

- ⊗ Ser proactivo
- ⊗ Difundir el conocimiento de las culturas.
- ⊗ Capacidad para individualizar el aprendizaje y los recursos.
- ⊗ Mediación constante y lógica de la información.
- ⊗ El profesor asume que el estudiante tiene diferentes necesidades,
- ⊗ Es más cualitativo que cuantitativo,
- ⊗ Provee múltiples enfoques: Contenido, proceso y producto
- ⊗ Las personas y los sistemas de enseñanza son mejorables
- ⊗ Ser centrado al estudiante
- ⊗ Empatía ante las necesidades y dificultades del alumno
- ⊗ Tomar en cuenta los estilos de aprendizaje del alumno
- ⊗ Ponerse en el lugar de otros,
- ⊗ Aprender a aprender, en lo cognitivo, en lo emocional en lo social (moral)
- ⊗ Pensar holísticamente
- ⊗ Buscar y discriminar información

- ⊗ Trabajar cooperativamente
- ⊗ Reconocer la diversidad y aprovecharla como ventaja pedagógica
- ⊗ Construir conocimientos a partir de la propia lengua y cultura.
- ⊗ Relacionar con el contexto

Para el diseño de creación de materiales en lengua maya se deben tomar en cuenta diversos patrones de escritura, gramática y fonología de la lengua (Trillos Amaya, 2004)

- ⊗ Aspectos fonológicos y fonéticos: Se necesita material auditivo de las cinco variantes lingüísticas: oriente de Yucatán, Centro de Quintana Roo, Sur de Yucatán, Camino-Real Ch'é'enes y Ex Zona henequenera. (Briceño Chel, 2006)
- ⊗ Aspectos de lectura y escritura: Una vez formalizada la escritura a nivel Academias Maya, se requiere empezar a escribir en contextos funcionales para que el estudiante maya-hablante y no-maya-hablante se familiarice con temas comunes de comunicación.
- ⊗ Estructura de la frase: Se debe trabajar con formas simples y bajo un proceso de enseñanza estructurada.
- ⊗ La no existencia de los verbos ser, estar y haber (acción, estado o proceso).
- ⊗ Diferencias léxicas y semánticas: Se debe manejar frases hechas o compuestas, dependiendo del contexto.
- ⊗ Cosmogonía de la enseñanza maya (tradiciones, costumbres, valores en el aprendizaje).
- ⊗ Trabajar con contenidos funcionales-culturales.
- ⊗ Seleccionar el vocabulario, estructuras gramaticales y actividades controladas para cada nivel.

Todo lo anterior, lleva a una metodología de enseñanza holística enfocada al maya yucateco, en el que se busca una estrategia de enseñanza que facilite el conocimiento y aplicación de la LM a través de una interacción real en el aula.

## **EL DESTINO DE LA LENGUA EN EL SIGLO XXI**

El inicio del siglo XXI, marcó la lucha por la sobrevivencia de los idiomas a nivel internacional. Según el reporte de 20 Minutos (2010), la llegada de la Internet provocó la desaparición de más 3000 lenguas minoritarias en el mundo entero. La pérdida de ellas se debió al hecho de no poder competir con el lenguaje global. La inserción de la lengua maya dentro de los planes de estudios de algunas universidades de la península de Yucatán dio énfasis para que sea una fuente de generación del conocimiento y regeneración de la lengua. En el área de lingüística se hizo la propuesta de neologismos que se espera tener resultados en los próximos años dentro de la plataforma de Firefox. En el siglo XXI, la LM obtiene un espacio en la Internet con la creación del proyecto del traductor de Microsoft y el explorador Mozilla Firefox en versión maya; estas son evidencias de la sobrevivencia de la lengua en la tecnología.

Realizando un amplio estudio del alcance de la escritura maya, Brody (2005) categoriza los trabajos publicados en tres apartados que sobresalen en lengua (libros y folletos, periódicos y revistas, documentos oficiales); adicionalmente, con la creación del documento Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, la creación de las universidades interculturales y el interés de la población, la lengua realizó una notoria recategorización para demostrar que existen avances en el fortalecimiento de la lengua tal y como se muestra en el siguiente cuadro (cuadro modificado 2).

La Internet tiene sus efectos positivos y negativos en algunas lenguas. Desafortunadamente las lenguas minoritarias que no tuvieron acceso a la red no corrieron la misma suerte que aquellas que fueron favorecidas en su momento por sus hablantes. La Internet también ayuda a difundir la lengua escrita, además de crear círculos de maya hablantes dentro y fuera del país. Un ejemplo de ello se puede apreciar en la página de San Francisco California, Estados Unidos ([www.asociacionmayab.org](http://www.asociacionmayab.org)) donde una parte de la comunidad de más de 20,000 maya hablantes que viven desde hace décadas en esa ciudad (Brown, 2005).

En el estudio de Brody (2005), categoriza los avances en lengua maya en tres apartados, sin embargo el avance tecnológico, Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, motivaron que la lengua nacional se mantuviera en movimiento, misma que se refleja en el apartado IV, ver cuadro 5.

En la actualidad se pueden, apreciar algunos de los participantes que fomentan la lengua maya yucateco tales como: instituciones federales y estatales, poetas, profesores, lingüistas, academias mayas, aficionados y limitados tecnólogos. Todos ellos colaboran con los temas de la actualidad, tales como: la formalización de una metodología de enseñanza de la lengua, con ello la creación de materiales de aprendizaje para la enseñanza, examen oficial de lengua, traductología y la integración a la tecnología de la información y comunicación.

## Cuadro modificado 5. Avances en lengua maya.

### I. LIBROS / FOLLETOS

- a) Materiales pedagógicos
  - libros de texto, cartilla para niños
  - diccionarios, glosarios, tratado de gramática maya, b) Trabajos literarios
    - poemas, canciones
    - cuentos, leyendas tradicionales
    - cuentos nuevo,
    - rezos tradicionales mayas
    - proverbios
- c) Trabajos históricos
  - historias, historias orales (enfocadas en lugares y acontecimientos)
  - memorias, acontecimientos biográficos (enfocados en personas)
  - publicaciones y reediciones de documentos históricos

### II. PERIÓDICOS Y REVISTAS

- a) Literarios, ediciones especiales de revistas en maya
  - poemas
  - cuentos cortos
- b) Populares, publicaciones eventuales o temáticas
  - editoriales/artículos sobre política
  - artículos históricos
  - poemas, cuentos cortos
  - cartelera de eventos locales, páginas de sociales

### III. Documentos oficiales

- códigos legales,
- panfletos, materiales al servicio de las agencias públicas
- materiales diversos del servicio público
- traducción de leyes nacionales e internacionales.
- tesis en lengua maya

### IV. PÁGINAS ELECTRÓNICAS, SOFTWARE Y OTROS (2007 en adelante)

- a) *Redes sociales, bitácoras, organizaciones, página web de curso en línea,*
- b) *Software (programas educativos), aplicaciones, diccionario maya-español electrónicos* c) *Comunicación electrónica en aplicación en foros. (síncrona y asíncrona)*
- d) *Espacios de radio y televisión en lengua maya*
- e) *Proyectos de traductores en Microsoft y Mozilla Firefox.*
- f) *Videos en lengua maya. (www.youtube.com)*

Fuente: Brody, M. (2007, enero-abril). Un Panorama del Estatus actual del Maya Yucateco Escrito. Desacatos. Pp.275-288.

## EN CONCLUSIÓN

La transición de código a escritura fue un proceso arduo, pero beneficioso para la cultura conquistadora, y de alguna manera, también para la población maya. La transformación de su idioma al alfabeto latino generó un cambio significativo para las nuevas generaciones de investigadores, docentes, lingüistas, escritores e impulsores, pues facilitó el estudio de la cultura y la lengua maya.

Pese a los diversos alfabetos existentes en la actualidad, la lengua maya sigue viva y se fortalece de las adaptaciones artísticas y tecnológicas que las instituciones y la población maya, en general, realiza para revitalizarla. No hay que dejar atrás los trabajos educativos que también juegan un papel importante en esta labor mediante investigaciones y propuestas de enseñanza como la que se menciona en este documento.

A pesar de las limitantes pedagógicas, la lengua maya lucha por quedarse viva, mantenerse en la vida cotidiana, la educación y la tecnología. Sin embargo, eso dependerá de la aceptación y el interés de la gente por conservar nuestra lengua: maya yucateco

## REFERENCIAS

- Alfabetización bilingüe. (s/f). Unidad de Seguimiento y Alfabetización. Guatemala: Comité Nacional de Alfabetización. Recuperado el 21 de octubre de 2013. <http://www.conalfa.edu.gt/alfbil.html>
- Briceño Chel. F. (2006). Los Verbos del Maya Yucateco actual. México: INALI.
- Brody, M. (2007, enero-abril). Un Panorama del Estatus actual del Maya Yucateco. Escrito. Desacatos. Pp.275-288.
- Brown, K. (Editor) (2005). Encyclopedia of language and Linguistics. - 2nd Edition. 14- volume Set. Oxford: El sevier.
- Consejo Europeo. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación [Documento en línea] Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [Consultada: 2012, Marzo 13].
- Cunill, C. (2008). La Alfabetización De Los Mayas Yucatecos y sus Consecuencias Sociales, 1545-1580. *Estudios de Cultura Maya*, XXXI. 163-192.
- Hanks, W. (2010). Converting Words –Maya in the Age of Cross. William F. Hanks: University of California Press.

- Kettunen, H., Helmke, C. (2010). *Introducción a los Jeroglíficos Mayas*. Traducción al español Verónica A. Vázquez López, Juan I. Cases Martín. Wayeb.
- López et alii, A. (1999). *Lingüística General y aplicada*. GUADA:Valencia.
- Máas C., H. (1999). *Curso de lengua maya para Investigadores Nivel II*. Segunda reimpresión. Yucatán. México: Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, 119 pp.
- O'Brien, T. & Guiney D. (2001). *Atención a la Diversidad en la enseñanza y el aprendizaje. Biblioteca para la actualización del Maestro /SEP*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Pacheco Cruz, S. (1955). *Compendio del Idioma Maya: Método Pacheco Cruz*. Merida. Oriente.
- Pool Ix, T.; Gabriel Marianne (Comp.), Tec Poot, J. (2011). *Yáanal U paakatK'iin*. Bajo la Mirada del Sol. Mérida: ICY-CONACULTA.
- Ramos Díaz, M. (2001). *Niños mayas maestros criollos. Rebeldía indígena y educación en los confines del trópico*. Chetumal: UQROO-Fundación Oasis-Gobierno del Estado de Q.Roo.
- Reyes C., M. (Coord.). (2011). *20 años de lenguas extranjeras en la Universidad de Quintana Roo*. Tampico: Planea.
- Schmelkes, S. (2004). *Educación superior intercultural el caso de México*. Introducción –marginación de la educación superior indígena. México. Pp. 9.
- Tapia U., M. (2002). *La Construcción de los Caminos a la Secundaria desde una escuela Bilingüe y Bicultural del Estado de Yucatán*. *Revista Mexicana de Estudios Educativos*. 2º Trimestre, año/vol. XXXII, número 002. Pp. 73-103. Recuperado 20 de octubre de 2013. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032204.pdf>
- Tonhouser J. (2005, January). *Grammar Meets Discourse: The Case of Yucatec Maya*. LSA meeting.
- Tozzer, A. M. (1921). *A Maya grammar: with bibliography and appraisalment of the works noted*. New York. Dover Publications, Inc.
- Trillos Amaya, María. (2004, mayo-agosto). "Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: balance y perspectivas", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 39, pp. 43-64.

Ucan Dzul, A. (2012). Propuesta teórica-metodológica para mejorar la enseñanza de la lengua maya del nivel I de la universidad intercultural maya de quintana roo. Estado de México: UNID.

Vermont S., R. (s/f). Discurso no publicado. Importancia de la unificación del alfabeto maya. La lengua maya, su fonema y su evolución. Manuscrito no publicado. Mérida Yucatán.

Yin Q'anej, Kuyoj. (2008). Enseñando en el Idioma Maya. Módulo 3. Guatemala: OEI. Zavala, M. (1896). Gramática maya. Mérida. Mérida. Imprenta de la Ermita. 20 minutos. (2010). Internet también puede salvar una lengua que hablan 8 personas en el mundo [En red]. Disponible en:  
<http://www.20minutos.es/noticia/907259/0/>

[internet/salvar/lengua/](http://www.20minutos.es/noticia/907259/0/) EFE. Consultado el 12 de agosto de 2011.

# EL TSIKBAL: PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN MAYA

La investigación es ceremonia... Las relaciones no sólo forman la realidad indígena, son nuestra realidad. Los investigadores indígenas asocian relaciones con ideas con el fin de alcanzar el conocimiento en la ceremonia de la investigación indígena. Investigación Indígena es la ceremonia de la rendición de cuentas sobre el cuidado y mantenimiento de estas relaciones. Los investigadores indígenas debemos rendir cuentas sobre todas estas relaciones; debemos hacer una cuidadosa selección de nuestros temas, métodos de recolección de datos, métodos de análisis de datos y en la forma en que presentamos la información (Wilson, 2008).

**Juan Ariel Castillo Cocom** Profesor-Investigador del Departamento de Lenguas e Interculturalidad de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Especialidad: antropología cultural, antropología social, etnografía, etnografía experimental, crítica de la antropología, educación, turismo, etnicidad, etnogénesis, etnoéxodo, temporalidad, identidad, política de la identidad, política indígena, discurso poscolonial. e-mail: juan.castillo@uimqroo.edu.mx

**Ángel Cal** Profesor-Investigador, de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Especialidad: Historia Latinoamericana, época nacional, historia social del siglo XIX, ethnohistoria, historia del occidente de los Estados Unidos de Norteamérica y de Yucatán en el siglo XIX, historia de Belice y la costa oriental de Centro América, gestión en la educación superior, aseguramiento de calidad en la educación superior. e-mail: angel.cal@uimqroo.edu.mx

**Tomás Ramos Rodríguez** Profesor de lengua y literatura, de la Arizona State University, Especialidad: Literatura Latinoamericana, Literatura México-americana, Literatura de la frontera México-EE.UU, Literatura Mexicana, Literatura Maya, Literatura Yucateca, Literatura del Caribe, Enseñanza del español como segunda lengua, Historia de la Educación de Yucatán, e-mail: tramosro@asu.edu

## RESUMEN

La entrevista etnográfica es el punto de sutura entre reflexividades que crean reflexividades. Este trabajo revisa esta estrategia y presenta al *Tsikbal*, un concepto maya asociado a la conversación a través del tiempo y del espacio de la epistemología maya, como un método para la recolección de datos. El *Tsikbal* no solo construye nuevas reflexividades sino que explora los espacios del ruido y del miedo, residuos de la colonización, a través del diálogo entre interlocutores que reverberan el flujo de la palabra en los espacios de la mutua confianza. El *Tsikbal*, como proceso histórico y temporal triádico memorias/recuerdos/olvidos, interpela los discursos coloniales de la producción de conocimiento para que el silencio haga ruido en los espacios descolonizantes.

**Palabras clave:** Métodos de investigación cualitativa, Entrevista etnográfica, Dialógica, Epistemología maya, Quintana Roo, México

## ABSTRACT

The ethnographic interview is the point of suture between reflexivities that create reflexivities. This paper reviews such strategy and introduces the *Tsikbal*, a concept associated with conversation through time and space in Maya epistemology as a method for data collection. *Tsikbal* not only constructs new reflexivities but also explores spaces of noise and fear, residues of colonization, through dialogues between interlocutors that reverberate with each other through the flow of the spoken word under conditions of mutual trust. *Tsikbal* as a historical process and temporal triad of memories/recollections/oversights interpellates the colonial discourse in the production of knowledge so as to attend to the sounds of silence within decolonizing spaces.

**Keywords:** Qualitative research methods, Ethnographic interviews, Dialogic, Maya epistemology, Quintana Roo, Mexico.

En este trabajo presentamos al *Tsikbal* como método de investigación cualitativa para la recolección de datos. Nuestro propósito es explorar algunos aspectos relativos a la entrevista etnográfica y las dificultades que este proceso implica para los alumnos de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo) con poco o nulo conocimiento sobre cómo recolectar datos en una investigación. En este contexto, proponemos al *Tsikbal* como una herramienta de apoyo en los procesos de investigación etnográfica el cual facilita la reverberación de la palabra entre interlocutores que ven/se ven/son vistos/eluden y preguntan/hacen ruido/resuenan en el mundo. Este trabajo explora los espacios del ruido y del miedo, residuos de la colonización (Patricia Baquedano-López, comunicación personal, 28 de julio de 2014) para comprender los fenómenos socioculturales e históricos alejados del paradigma del imaginario occidental. Este trabajo se divide en las siguientes a partados: I. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo: Modalidades de Titulación; II. *Tsikbal*: Preámbulo Dialógico; III Ventajas y Desventajas de la Entrevista Abierta y a Fondo; IV *Tsikbal*: Epistemología Maya; y V. Reflexiones Finales.

## UNIVERSIDAD INTERCULTURAL MAYA DE QUINTANA ROO MODALIDADES DE TITULACIÓN

La Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo fue creada a finales del año 2006 al publicarse el decreto de su fundación en el Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo (2006). Posteriormente, en el año 2009, es denominada Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo mediante el decreto publicado en el Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo (2009).

Los cursos en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo iniciaron el 27 de agosto de 2007. Hasta el año 2014, se han graduado cuatro generaciones de alumnos en las diversas licenciaturas y estudios de posgrado

que ofrece esta institución educativa (ver cuadro 1) quienes han obtenido su título bajo diversas modalidades de titulación:

- Tesis o Trabajo de Investigación
- Producción de Materiales Didácticos o de Difusión
- Propuesta Pedagógica
- Informes de Vinculación y Servicios a la Comunidad (UIMQRoo, 2011).

**Cuadro 1. Oferta Educativa de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo**

Carrera	Secretaría de Educación Pública	Generaciones graduadas
Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos	Registrada	4
Licenciatura en Lengua y Cultura	Registrada	4
Licenciatura en Turismo Alternativo	Registrada	4
Licenciatura en Gestión Municipal	Registrada	2
Licenciatura en Salud Comunitaria	Registrada	2
Ingeniería en Desarrollo Empresarial	Registrada	Ninguna
Ingeniería en Tecnologías de Información y Comunicación	En trámite	Ninguna
Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes	En trámite	Ninguna
Maestría en Educación Intercultural	Registrada	Ninguna

Fuente: Juan Castillo Cocom

Un estudio realizado por Suemi May Noh (2013) reporta que entre los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura la estrategia menos utilizada para obtener el título profesional es la tesis. La estrategia de titulación más popular es el Informe de Vinculación y Servicios a la Comunidad (IVSC) que consiste en un documento organizado en forma de tesis –resultado de un proyecto de vinculación realizado por el estudiante durante cuatro veranos en alguna comunidad de su elección–que sistematiza la experiencia de sus actividades formativas (Quiroz Carranza, n.d.) y describe cómo los actores sociales conciben su participación en los procesos socioculturales de su comunidad. El IVSC es considerado por los universitarios como un ejercicio fácil que “... simplemente consiste en juntar los trabajos de vinculación comunitaria y describir lo que se realizó en los talleres o el proyecto trabajado” (May Noh, 2013, p. 57).

El temor a escribir una tesis y optar por vías alternativas de obtención de grado universitario no es privativo de esta universidad, sino un fenómeno recurrente que trasciende fronteras regionales, nacionales e internacionales. En Venezuela se le conoce como el síndrome “Todo Menos Tesis” (TMT) y se aplica a estudiantes que habiendo concluido y aprobado todas las asignaturas del plan de estudios no se titulan debido a dificultades con la

investigación y la escritura de la tesis de grado (Gheller de Reif, 2002, p. 13). Gheller menciona que la literatura pertinente a los factores TMT son los inherentes a los ámbitos económicos, familiares, psicológicos, laborales, instruccionales, institucionales, epistemológicos y culturales.

En la UIMQRoo, el TMT está asociado a factores psicológicos, institucionales, instruccionales y culturales y no a cuestiones de tipo económico, familiar o laboral (May Noh, 2013).

---

### Cuadro 2. El TMT en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

---

<b>Factores</b>	<b>Comentarios</b>
Psicológicos	<p>Escribe May Noh: La tesis les infunde temor por su grado de dificultad y porque requiere de mucha paciencia.</p>
Instruccionales	<p>Escribe May Noh:</p> <p>(Los alumnos)...optan por el informe porque ven en ello un trabajo fácil; sin embargo, demuestran dificultad para comprender qué es y qué no es una tesis. Esta problemática la atribuyen a que no tuvieron una buena orientación respecto a las modalidades de titulación (May Noh, 2013, p. 54).</p> <p>Comentarios de unos alumnos:</p> <p>Pues en la tesis yo describí todo lo que realice en el taller --- busqué autores --- indicando si estoy de acuerdo o no (...) hice como una comparación, como un análisis (...) para el formato de presentación de mi tesis, respeté (...) el formato que daba la universidad; sí contemplé mis veranos para redactar mi tesis (Cleopatra, Tsikbal, 12 de junio, 2013). (May Noh, 2013, p. 54).</p> <p>Creo que (mi tesis) fue de investigación y (simultáneamente) fue un reporte (...) Si hubiera tenido la oportunidad de hacer otro que no sea reporte, ¡Ah! Creo que sí pero no lo hice, era más fácil (el reporte) y es casi lo mismo (Iris, Tsikbal, 11 de junio, 2013). (May Noh, 2013, p. 54).</p>

---

## Cuadro 2. El TMT en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

---

### Institucionales

Escribe May Noh:

La falta de orientación sobre las modalidades de titulación que la UIMQRoo ofrece conduce a los estudiantes a optar por la modalidad de informe para no desperdiciar un trabajo de meses (Trabajos de Vinculación Comunitaria). (May Noh, 2013, p. 60).

Comentario de un alumno: desconocíamos las modalidades de titulación (May Noh, 2013, p. 54).

Escribe May Noh:

...hubo casos en los que aun conociendo las modalidades de titulación por no querer deshacerse de los trabajos de vinculación comunitaria los egresados deciden convertirlo en un informe; sin embargo, también encuentran en ella un trabajo fácil y difícil a la vez; difícil en el sentido que hacer un taller requiere de tiempo y paciencia (May Noh, 2013, p. 54).

Comentario de un alumno:

Sabía que había otros, otras modalidades para titularse(...) como por promedio, por proyecto, por tesis, solo por mencionar algunos, pero me enfoqué por el reporte (...) como ya tenía todo lo del verano (...) como que ya hice el esfuerzo y no voy a hacer algo como para que se lea o para que alguien lo pueda leer (Isidro, 11 de junio, 2013). (May Noh, 2013, p. 55).

### Culturales

Escribe May Noh:

El conocimiento de la cultura local aunado al dominio oral de la lengua maya yucateca facilita la titulación a través de IVSC.

---

Fuente: Juan Castillo Cocom

Uno de los factores institucionales que promueven el síndrome “Todo Menos Tesis” en la UIMQRoo es la falta de un mayor número de cursos dedicados a la enseñanza-aprendizaje de los métodos y técnicas de investigación. En la Licenciatura en Lengua y Cultura se facilita sólo una asignatura: Métodos y Técnicas de Investigación Participativa (Clave ABIM-012).

Descripción del curso: Los estudiantes desarrollarán las habilidades necesarias para realizar una investigación. Se hará una revisión de los fundamentos de la investigación en ciencias sociales, así como de las

herramientas metodológicas para el desarrollo de investigaciones. Las habilidades adquiridas permitirán realizar un diagnóstico comunitario desde la perspectiva de la investigación interpretativa y crítica.

Objetivo general: Proporcionar a los estudiantes los fundamentos teóricos y las herramientas metodológicas de la investigación acción y etnográfica a fin de utilizarlas en procesos de investigación en contextos interculturales (Castillo Cocom, 2015).

Se pretende que el estudiante desarrolle la habilidad de diseñar, desarrollar y llevar a cabo un proyecto de investigación tomando este curso de tan sólo 16 semanas –dos sesiones de hora y media por semana para un total de 48 horas semestrales–. El factor tiempo limita con mucho los procesos enseñanza-aprendizaje que conlleven a diseñar un proyecto de investigación y también para facilitar las técnicas de investigación etnográfica e investigación-acción básicas. Ante esta limitante es prácticamente imposible aterrizar en la práctica las particularidades de los métodos de recolección de datos, de los métodos de análisis y del diseño de investigación por lo que, en la práctica, este curso se circunscribe a la enseñanza de teoría. Sin embargo, es pertinente aclarar que no buscamos analizar las causas que propician el bajo nivel de las habilidades o competencias de los alumnos en el proceso investigativo sino en proponer el tsikbal como estrategia que facilite estos procesos.

Los métodos de investigación son métodos de investigación, es decir, son métodos para recolectar datos que parten de preguntas epistemológicas. En la investigación social existe unidad en la diversidad de actividades de la misma donde los investigadores entablan un diálogo entre ideas (“teorías”) y evidencias (“datos”) cuando construyen representaciones de la vida social (Bernard, 1994). Para Marshall y Rossman (1995) los investigadores que planean a llevar a cabo una investigación cualitativa, por ejemplo, una etnografía se enfrentan a tres retos:

- Desarrollar un marco teórico conciso y preciso
- Planear un diseño sistemático y flexible
- Integrar estos elementos en un documento que convenza al lector del valor del proyecto de investigación (Marshall, 1995, p. 6).

Para ambos autores estos puntos tienen el propósito de convencer, por ejemplo al comité de tesis, que sería bueno hacer el estudio, que puede ser hecho y que será hecho:

- El primer reto [sería bueno hacerlo] consiste en crear un argumento que compruebe que el estudio contribuirá a la comprensión, tanto en términos teóricos como de investigación, al estudio de un fenómeno social.
- El segundo reto [puede ser hecho] reside en demostrar que es factible hacerlo y que se tiene la habilidad para llevarlo a cabo.

- El tercer reto [podría hacerse] es el reconocimiento que en las ciencias sociales toda investigación podría ser subjetiva, pero encamina el discurso hacia el debate de la epistemología y las estrategias para asegurar la credibilidad del estudio en cuestión. (Marshall, 1995, pp. 6-7).

En resumen, un diseño de proyecto de investigación intenta convencer al lector que el proyecto es significativo, relevante e interesante; que el diseño está afinado y que el conductor del proyecto tiene la capacidad de lograrlo y sobre todo tiene un alto valor social (Marshall, 1995). El diseño de un proyecto de investigación cualitativo se guía en términos generales por los siguientes factores:

- Afinar las preguntas que se intentan responder
- Desarrollar un marco teórico
- Identificar la población con la que se interactuará
  - Identificar los lugares específicos en los que se realizará la investigación (LeCOMPTE, 1999, pp. 61-64).

Según estos autores, una vez que estas cuestiones han sido abordadas el investigador puede continuar hacia consideraciones más técnicas:

- Desarrollar un plan de recolección de datos
- Diseñar métodos apropiados para la recolección de datos
- Calendarizar la recolección de datos (LeCOMPTE, 1999, pp. 61-64).

En cuanto al diseño del proyecto de investigación etnográfico estos autores sugieren las siguientes consideraciones: determinar las características de la población; definir el problema social; describir cómo los agentes sociales interpretan sus mundos; describir “¿Qué?” hace la gente “¿Dónde?” “¿Quién?” “¿Cuándo?” “¿Cómo?” y “¿Por qué?” (LeCOMPTE, 1999, pp. 97-99).

## II TSIKBAL: PREÁMBULO DIALÓGICO

El diseño etnográfico posee un carácter multi-metodológico que incluye métodos para la recolección y el análisis de datos provenientes de fuentes como la narrativa, la observación participante, las historias de vida, el filme experimental, el filme etnográfico, las entrevistas formales e informales. Una vez diseñado el proyecto de investigación, el etnógrafo ha dado un gran paso para iniciar el trabajo de campo donde de forma consensuada con aquellas personas que hayan aceptado colaborar con él encuentren formas de comprender los procesos que se estarán presenciando.

La literatura pertinente a las ventajas y las desventajas de la etnografía misma y de sus metodologías y técnicas es amplia. En este contexto, como preámbulo a la discusión del Tsikbal como método de investigación cualitativo para la recolección de datos, exploraremos algunos aspectos relativos a la entrevista etnográfica y a las dificultades que conlleva para alumnos universitarios, con poco o nulo conocimiento, sobre cómo recolectar datos en una investigación.

La antropología analógica se sustenta en la noción del "Otro"; sus características principales son la objetivación, el autoritarismo, la restricción de la poliglosia y su manifiesto binarismo (Castillo Cocom, 2000). Ejemplos de oposición binaria son: investigador/investigado; entrevistador/entrevistado; entrevista/respuesta.

Las contradicciones de la antropología dialógica fueron contestadas en los años 1980s con la irrupción del libro *Writing Culture* de Clifford and Marcus (1986) y con las subsecuentes publicaciones de los libros de Ellis and Bochner (1996), Atkinson (1983, 1990, 1992) y Crapanzano (1986). Esta nueva antropología dialógica buscaba remplazar la dialéctica "Antropólogo/Otro" con la dialéctica "mi mismo/Cultura (Neumann, 1996).

En la antropología dialógica se le atribuye gran importancia a las relaciones entre etnógrafos situados en el mismo nivel de igualdad. Estas relaciones se basan en diálogos que establecen y crean identificación entre el escritor y la historia que se escribe. Una etnografía bajo esta perspectiva, indica Tedlock (1995), ya no es exclusivamente la interpretación, el análisis o la reflexión del antropólogo sobre el "objeto", sino es el resultado de un diálogo entre las personas que participan en la construcción de esas historias. El riesgo inherente de un diálogo es la posibilidad de convertirse en un confesionario, un relato autobiográfico y autoritario. Su principal riesgo es que el diálogo se convierta en un monólogo al estilo del Teatro Griego clásico donde existe un diálogo entre el único actor con ausentes imaginarios (D. Tedlock, 1979, 1991, 1995).

Escribe Castillo Cocom (2000) que, al igual que en los cánones del Teatro Griego, los científicos sociales parecen estar más interesados en el diálogo entre ellos mismos que con las personas con las que interactúan y sobre las que posteriormente escriben. En sus diálogos hay un pre-orden establecido en el que los "datos" deben encajar en la teoría (Burawoy, 1991, p. 27). En nuestras etnografías, cuando las personas se toman "datos" o cuando se convierten en palabras escritas se vuelven voces silenciosas de la afonía del eco (Castillo Cocom, 2014). Uno podría argumentar que lo que hacemos es "prestarle voz a aquellos que no tienen voz" o que hablamos por aquellos a quienes Eric Wolf denominó "los pueblos sin historia" (Wolf, 2010). El antropólogo como ventrílocuo: el que le presta voz a sus "informantes" (muñecos o *dummies*). Sin comentarios. El perverso acto de la arrogancia extrema se resume en esta

pregunta: ¿quiénes somos nosotros para "dar" voz a quienes no la tienen? Los residuos del paternalismo, la objetivación y el autoritarismo están muy presentes en ese pretendido diálogo.

Carlos Bojórquez (1992) ha señalado que la crítica dialógica de la etnografía fue inspirada en gran parte por Mikhail Bakhtin (1981, 1984) en Europa y por Roberto Fernández Retamar (1974) en América Latina. Estos autores reflexionan sobre literatura y cuento infantil como una forma de encontrar elementos comunes entre el discurso y la cultura estética; pero lo más importante es que incorporaron la narración folklórica y discursos artísticos en la vida cotidiana. En resumen, el dialógico crítico de etnografía fue dirigido hacia la integración de los procesos lingüísticos con enfoques interpretativos de la cultura.

Tedlock y Mannheim (1995) se refieren a estos como el sentido ontológico de diálogo en el que los patrones lingüístico-culturales y las relaciones sociales no son regeneradas con cada interacción, sino que cada interacción se produce dentro de determinados contextos socio-históricos e institucionales. Mannheim y Van Vleet (1998) al estudiar la narrativa Quechua del Sur diferencian entre cuatro niveles de dialogismo: diálogo formal, diálogo integrado, diálogo intertextual y formato participativo.

1. El diálogo formal es una narrativa conversacional entre participantes, distinta de las narrativas monológicas.
2. El discurso integrado está directamente relacionado con la noción de la cita de Bakhtin (1981) en relación con el trabajo escrito de un autor al apropiarse de palabras como si fueran propias, pero en el contexto de la conversación y la narrativa oral.
3. El término diálogo intertextual es tomado de la famosa distinción de Julia Kristeva (1982, 1984) entre la "semiótica" y lo "simbólico". Sostiene que todo significado está compuesto por elementos semióticos y elementos simbólicos donde la intertextualidad se utiliza para designar la transposición de uno o más sistemas de signos en otro, acompañado de una nueva posición enunciativa y denotativa.
4. El formato participativo se usa para articular una relación particular entre la narración, el etnógrafo y la red intertextual en el que relato es entendido.

Según Tedlock (1991) la etnografía no es el producto final en sí mismo-como es considerado en la antropología analógica-. Etnografía, para él, es más como una re-invencción de la cultura que se realiza en el diálogo entre interlocutores. La etnografía ya no es la única interpretación, análisis o reflexión del antropólogo sobre el "objeto" sino, más bien, el resultado de un diálogo entre las partes involucradas (Tedlock, 1991). No obstante, el autor advierte sobre el riesgo que se conviertan en monólogos, diálogos confesionales, autobiográficos y autoritarios, como los de Levi Strauss en *Tristes Tropiques* (1961) donde el intérprete "interpreta" lo interpretado.

Para Clifford (1986), la "nueva etnografía" es contextualmente recíproca, polifónica, histórica e intersubjetiva. Estos diálogos interpersonales se dan entre sujetos que ven y son vistos y están inmersos en relaciones de poder. Sin embargo, la dialógica, como escribe Castillo Cocom (2000, 2007), es un diálogo monológico por lo menos en cuatro sentidos:

1. En el proceso de escritura de "nuestro" documento silenciamos a nuestros interlocutores; los convertimos en objetos documentales (textos) y pretendemos que "sus" voces son realmente sus voces. Pero éstas no son más que una pésima representación de lo que nosotros creemos que son sus voces.

2. En el proceso de diálogo con nuestros interlocutores –no informantes– estamos en una posición de poder. Es una relación dispar. Olvidamos que nuestras estrategias etnográficas están marcadas por los sujetos o agentes, las situaciones, las percepciones de la población local y global y sus demandas y expectativas de nosotros (Josephides, 1997, p. 32).

3. El diálogo no pierde su sentido autoritario por el simple acto conversacional, argumentar en contra de esta idea nos hace aún más autoritarios; en un verdadero diálogo un grado de humildad es siempre bienvenida.

4. Se trata de un diálogo monológico. Para Ricoeur (1984), el modelo dialógico describe cómo en la representación los binarios son apropiados en el acto interpretativo de la refiguración. Para Jauss (1982, 1983) los modelos dialógicos, modelos interactivos, generalmente buscan localizar la mediación interactiva de los discursos, de los textos y de las tradiciones en términos de lenguaje convencional en lugar de utilizar imágenes discretas. Por tanto, cuando nuestros interlocutores son presentados como imágenes discretas son relegados y son privados de su voz. En consecuencia, los seguimos tratando como "objetos" y no como individuos. Esto es una ironía, precisamente porque socava el objetivo del discurso dialógico como sucede, por ejemplo, en la entrevista etnográfica –en la antropología analógica y en la dialógica- al restringir la poliglosia.

### **III Ventajas y Desventajas de la Entrevista Abierta y a Fondo**

Este análisis de las ventajas y desventajas de las entrevistas abierta y a fondo toma en cuenta al entrevistador, al entrevistado, sus culturas y la población o comunidad de donde provienen ambos. Los propósitos enunciados para la entrevista abierta y a fondo son:

- Explorar dominios indefinidos del modelo conceptual formativo
- Identificar nuevos dominios
- Clasificar los dominios en sus factores componentes y sub-factores componentes
- Obtener información orientadora sobre el contexto e historia del estudio y del sitio del estudio

- Desarrollar entendimiento y relaciones positivas entre el entrevistador y el entrevistado (Schensul, 1999).

El investigador escoge un tema de estudio con base a su identidad, sus experiencias de vida, sus intereses, sus actitudes y sus valores. El investigador reconoce que su persona y su bagaje cultural le predisponen al tema, la población y las preguntas de investigación que hace, de la problemática que plantea y las respuestas que busca. Como el investigador es producto de su comunidad, entendido en un sentido amplio, los valores, los principios y las actitudes de su comunidad le sirven de contexto para lo suyo en relación a la población que propone estudiar. El investigador tiene que tener muy en cuenta su bagaje cultural para tratar de reducir su impacto en el estudio (Schensul, 1999).

El (los) entrevistado(s) es (son) también producto de su propia comunidad, entendido como una cultura/subcultura de una población con su lenguaje con el que articula su realidad. El entrevistado entiende su mundo por medio de sus valores, sus principios y sus actitudes, sus deseos y sus temores del ambiente con los que entiende su realidad.

Tanto la comunidad del entrevistador como la del entrevistado se encuentran por medio de estos dos interlocutores utilizando varias formas de comunicación; la principal siendo el intercambio de información en forma oral. Este mecanismo de comunicación es quizá el más importante porque buena parte de lo que se comparte se hace por medio de la lengua. El entrevistado probablemente asume que el investigador comprende todo el mensaje que él ha escogido compartir. Esto consiste en un desafío para el investigador quien tiene el reto de comprender no sólo lo que el entrevistado comunica en forma verbal sino, también, lo que forma parte del mensaje comunicado en forma no verbal y, también, lo que el entrevistado escoge no comunicar en ninguna forma. El reto para el investigador se hace aún más difícil cuando él o ella no hablan la lengua de su interlocutor y dependen de un traductor (Schensul, 1999).

La información obtenida de entrevistas abiertas y a fondo para explorar dominios indefinidos de algún modelo conceptual formativo, para identificar nuevos dominios o para clasificar dominios en sus factores y sub-factores componentes podría ser muy útil para la construcción de teorías con base a hechos recogidos, organizados, analizados y ordenados. Para que esto suceda, se necesita que la información solicitada de los entrevistados esté disponible y vivida de tal manera, que se pueda reproducir verbalmente en una manera fidedigna. Es responsabilidad del investigador escoger y guardar lo que utilizará y hacer uso de la información recogida para los propósitos de la investigación (Schensul, 1999).

Para que la información obtenida sea utilizable, para los propósitos anteriormente dichos, se tiene que seleccionar cuidadosamente al entrevistado, pues debería ser una persona con amplio conocimiento del sitio y del tema de estudio, con la disponibilidad de compartir la información que posee y con la habilidad de reproducir verbalmente y comunicar sus conocimientos. Si no hubiera(n) la(s) persona(s) con tal perfil, probablemente no sería posible utilizar esta metodología. Para poder seleccionar a la persona adecuada, el investigador debe conocer lo suficiente a la población del sitio de estudio para poder asesorar la situación para identificar a los(las) entrevistados(as). Además, se tiene que tomar en cuenta que en ciertas culturas el género y la edad del entrevistador condicionan la disponibilidad del entrevistado por las cosas que puede o no puede compartir con una persona del

género opuesto o una persona mayor o menor que él. También, se puede reiterar que tanto el entrevistado como el entrevistador son hasta cierto grado prisioneros de sus propios valores, principios y actitudes, tanto de por cuales lentes u ojos ven o interpretan el mundo (Schensul, 1999). En la interpretación de los así llamados “hechos” pueden haber diferencias substanciales entre el entrevistado y el entrevistador que conlleven a conclusiones diferentes. Sin embargo, cuando el investigador puede aproximarse a “las sandalias” (ponerse en los zapatos o en el lugar del sujeto de campo) del entrevistado para comprender desde la perspectiva del entrevistado sus valores, principios y prejuicios, la interpretación de la información suministrada puede acercarse más a la realidad de la población bajo estudio y para los propósitos del estudio. Caso contrario, existe un problema con la capacidad del investigador de hacer uso de la información suministrada (Schensul, 1999).

No es nada fácil obtener información orientadora sobre el contexto e historia del estudio utilizando la entrevista abierta y a fondo. No es fácil construir o reconstruir la historia del sitio solamente con base a una o pocas entrevistas. Donde haya documentación relacionada al tema de estudio, estas fuentes y su análisis se tendrían que tomar en cuenta al menos para suplementar las fuentes orales y para verificar la confiabilidad de la información suministrada. En situaciones donde solamente hay fuentes orales de información, y dependiendo en la naturaleza del estudio, se tendría que determinar a cuántas personas entrevistar y el perfil (por ejemplo, edad, ocupación y género) de cada entrevistado para asegurarse que la información recogida sea adecuada para el propósito de la investigación.

La entrevista abierta, por su naturaleza, tiene que ser direccionada si la entrevista debe suplir información “a fondo” sobre el tema de estudio. El entrevistador necesita poder dirigir la conversación de tal manera que, sin obstruir su flujo, la pueda conducir para obtener la información que contribuya a lo que busca entender. Este propósito del investigador, se puede entorpecer en una cultura donde no es apropiado interrumpir la conversación de una persona con más edad o donde no es considerado apropiado sondear más información sobre algún tema considerado sensitivo (Schensul, 1999).

Otro factor que hay que tomar en cuenta en una entrevista abierta y a fondo, es la decisión del investigador de qué anotar y qué dejar a un lado. No es posible guardar todo, simplemente porque hay mucho más información de lo que un observador pueda captar. En un estudio etnográfico convencional esta decisión es determinada por la hipótesis o teoría del investigador. La hipótesis o teoría canaliza y, en una manera, predetermina lo que el investigador consciente o inconscientemente acepta o rechaza como relevante al tema de estudio porque predispone las preguntas o las situaciones que se consideran relevantes al tema de estudio. Si asumimos que un estudio etnográfico que utiliza las entrevistas abierta y a fondo también tiene su hipótesis o teoría entonces, aunque la entrevista sea abierta y a fondo, el entrevistador estaría utilizando su hipótesis o teoría para dirigir la entrevista (Schensul, 1999).

Desarrollar empatía y relaciones positivas entre el entrevistador y el entrevistado, es tanto un requisito como un resultado de las entrevistas abierta y a fondo. A menos que el entrevistador goce de la confianza del entrevistado, no se puede contar con mucha disponibilidad para compartir información que podría, en algunos casos, ser de mucha sensibilidad. En algunas culturas, con una tradición de desconfianza ante desconocidos, cuesta mucho más

ganarse la confianza no solo de los entrevistados sino de la comunidad pues es necesario ganarse la confianza de toda la comunidad para mejor entender el objeto de estudio (Schensul, 1999).

Por último, el investigador tiene que adiestrarse para dominar la metodología de las entrevistas abiertas y a fondo. Hemos comentado sobre la problemática de la lengua y el mensaje del entrevistado y la conducción de la entrevista si sería verdaderamente abierta y a fondo pero, al mismo tiempo, que produzca la información que es de interés al investigador. El entrevistador debe aprender cómo sondear en una entrevista abierta el significado de ciertos términos, especialmente aquellos que podrían ser culturalmente sensitivos. Saber a quienes entrevistar y cuando debería ser parte de la formación del investigador. Obtener permiso para tomar notas y grabar la entrevista en audio o video puede ocasionar otro desafío para el investigador. Por un lado, toda conversación sometida a grabación y replicable en múltiples otras ocasiones tiene efectos en cualquier entrevistado y hay que tomar esto en cuenta al analizar la información. Por eso es imprescindible ganar la confianza del entrevistado para facilitar el permiso a la grabación (Schensul, 1999).

Otro factor relacionado es el tema de la compensación. Hay participantes que se ofrecen a la entrevista con mucho gusto sin pedir o esperar compensación alguna. Hay otros que esperan compensación por el uso de su tiempo. En un proyecto de investigación, es preferible “ofrecer” un tipo de compensación a “todos” los participantes a menos que en la cultura se considera ofensivo aceptar compensación por “conversar”. Por otra parte, donde la participación en la entrevista se considere como tiempo pagado, el investigador tiene que considerar el efecto del pago en la información suministrada. Puede, por ejemplo, tener el efecto de que el entrevistado trate de decir lo que él piensa que el investigador quiera oír.

Las entrevistas abiertas y a fondo pueden ser herramientas que coadyuven a reducir el efecto del bagaje cultural y para obtener información del entrevistado que se podría perder en una entrevista estructurada con base a la hipótesis de estudio. El entrevistado, quien conversa abiertamente y a fondo sobre lo que él sabe sobre un tema, podría proveer información que él considera importante. Esta metodología abre la posibilidad de que sea el entrevistado quien domine el diálogo, pues sería él quien decidiría que cubrir sobre el tema del estudio. Esta metodología podría constituirse en una herramienta más en la búsqueda de información relevante y fidedigna sobre un tema de estudio (Schensul, 1999).

## **IV Tsikbal: Epistemología Maya**

En Occidente las nociones de tiempo y espacio son a menudo segmentadas de forma arbitraria en “antes”, “durante” y “después” (Castillo Cocom, 2012). Un número considerable de mayistas se obsesionan en comprender cómo los mayas imaginaron al tiempo. Algunos han propuesto que lo percibían como un calendario permanente de ciclos repetitivos; otros, como una repetición cíclica de profecías históricas e historias proféticas en constante repetición. Al conciliar profecías y ciclos propusieron que el tiempo maya era como una espiral, una hélice o una espiral cónica sin principio ni fin (Bricker, 1973, 1981; Hunt, 1977; León-Portilla,

1994; B. Tedlock, 1992). Otros mayistas han propuesto que también el tiempo era lineal o casi lineal: se componía de capas discretas de temporalidades sedimentadas que se originan en la cosmogénesis y se encuentran separadas por destrucciones catastróficas que se repiten. Los mayistas no logran ponerse de acuerdo, pero concuerdan en afirmar que los mayas están obsesionados con adorar al tiempo (Castillo Cocom, 2012). ¿De verdad estamos tan encaprichados? El único ciclo que nos oprime de forma repetitiva es la violencia epistemológica que impone ideas occidentales sobre nuestras ideas.

La idea del tiempo como paradigma del “antes”, “durante” y “después” no existe en el pensamiento de los mayas de la Península de Yucatán, ni siquiera en su propio idioma. Bricker andaba en lo correcto cuando explicó: en el maya yucateco no existen propiamente tiempos gramaticales como tales. En cambio, tiene un sistema de inflexión aspectual que indica si se ha realizado una acción o no, si está por empezar o terminar o ha estado en marcha desde hace un tiempo (Po'ot Yah, 1981, p. 4).

El espacio y el tiempo no son concebidos por el pueblo maya como narrativas épicas o como metáforas del occidentalismo épico; tampoco de un tiempo de cosas o conjunto de sucesos que inician, finalizan, se acumulan y se repiten *ad infinitum*. No se concibe como "algo" que gira y se invierte a medida que se aleja de un punto de control revoloteando cada vez más lejos de un centro o "fecha cero" con cada giro. No se trata de un ciclo, ni de una línea plana que se extiende indefinidamente en el espacio intergaláctico de la fascinación mayista. En resumen, el tiempo maya no se trata de un ciclo ni de una espiral. Tampoco es una línea sin fin. El tiempo maya no es la eternidad; el tiempo maya es "casi" tiempo y "no".

El Tsikbal, como herramienta de investigación, es resultado del trabajo académico y de investigación del Dr. Juan Castillo Cocom en los estados de Yucatán, Campeche, Quintana Roo y Chiapas. Su aproximación interdisciplinaria a los procesos de la investigación etnográfica se sustenta en pensar estos procesos como conversaciones/ diálogos/ pláticas/ tertulias/ palabras/ silencios/ sonidos/ viajes/ *tours*/ mapas/ topografías/ etnoéxodo/ interactivos/ participativos/ recíprocos/ solidarios/ alternos, que faciliten el flujo de la resonancia de la palabra a través de la visita (*ximbal*) de los espacios de la mutua confianza. En estos espacios, una sonrisa, un murmullo, un “déjame te cuento,” un “escucha” o un *mak a chí* (una de sus acepciones es “cállate” para que el silencio haga ruido) muestra la fascinación por las historias personales estampadas en la intertextualidad (Cetina Catzín, 2013; Chi Pech, 2011; Dzidz Yam, 2013; Ek Martín, 2014; Ek Tun,

2014; May Noh, 2013; May Xool, 2014; Pech Canul, 2014; Pool Moo, 2012; Tun Tamay, 2013). Entre los trabajos del Dr. Castillo Cocom, donde explícita e implícitamente explora las dimensiones fenomenológicas del Tsikbal, se encuentran su tesis de licenciatura (1994) y sus artículos (2005, 2007 y 2012).

El Tsikbal es un concepto maya asociado a la conversación a través del tiempo y del espacio de la epistemología maya. En el diccionario Pío Pérez (1866) y el Diccionario Maya Cordemex (Barrera Vásquez, 1980) definen al *tsicbal* como:

Diccionario Pío Pérez. 365:29: *tsicbal*. conversar, hablar, platicar. *tsicbanah*, su pretérito (Pérez, 1866, p. 365).

Diccionario Pío Pérez. 365:30: tsicbal, tsicbail. Conversación, cuento, parla (Pérez, 1866, p. 365).

Diccionario Maya Cordemex. 107:38: 13. tsicbal 5: hablar de burla 6: chocarrear 13: conversar, platicar (Barrera Vásquez, 1980, p. 107)

Diccionario Maya Cordemex. 291:56: 8. tsicbal 11: v intr conversar, hablar, contar algo; tun tsicbal: esta conversando(Barrera Vásquez, 1980, p. 291).

Diccionario Maya Cordemex.860:102: TSICBAL 2, 4, 5, 8, 11: conversación 5: platica 8: cuento, paria 11: charla, palique(Barrera Vásquez, 1980, pp. 860-861).

Diccionario Maya Cordemex.860:108: TSICBAL 1, 5, 7, 8: hablar 1: estar en conversación 2, 5: hablar de burla 2: burlar de palabra o requebrar 3: tratar algún negocio; burlar de palabra en conversación 4, 5, 7, 8: conversar 4: decir cuentos o gracias 5, 8: platicar 6: hablar cosas de burla; chambel tsicbal in ca'h cachi: [iba yo a hablar despacio 11: v intr charlar; e intr departir(Barrera Vásquez, 1980, pp. 860-861).

Al escribir sobre el Tsikbal, Avilez Tax (2014) señala que entre las personas que hablan el maya yucateco este concepto es referenciado temporal e históricamente como el *locus* de la resistencia de la lucha de la memoria contra el olvido. Es, en palabras de Armando Cauich Muñoz un "...tipo de comunicación ubicada en el devenir del tiempo, que transmite de generación en generación y de "boca a oído"... conocimientos, valores, hábitos, actitudes, quehaceres, costumbres..." (Avilez Tax, 2014).

La idea de una oralidad maya inmutable sostenida en una idea de resistencia es atemporal y ahistórica. Pensar la "oralidad maya" como una "cosa" que está fuera del tiempo y al margen de la historia evita pensar en los múltiples efectos y los múltiples causas desde sus múltiples efectos. En consecuencia, evita una comprensión del mundo de una manera más apegada a la realidad. Como escribe Fallaw: El hecho que todavía hablemos de los mayas y la cultura maya en Yucatán casi medio milenio después de la Conquista, se debe menos a la resistencia que a la habilidad de los pueblos mayas para entrar en razones (negociar) con fuerzas externas poderosas y abrazar el cambio. Por consiguiente, los motivos para la resistencia deben examinarse cuidadosamente (Fallaw, 2004, p. 92)

El Tsikbal es un concepto histórico y temporal. No es el núcleo de la resistencia ni el *locus* de la lucha de la memoria contra el olvido. El Tsikbal es, de acuerdo a Dzidz Yam (2013), la tensión entre evocación y la tríade olvido/recuerdos/memorias. En su trabajo de investigación sobre su pueblo

-Tusik, Quintana Roo- Dzidz Yam reflexiona acerca de la necesidad de olvidar las memorias que con la evocación del pasado en el presente los antropólogos del siglo pasado crearon una representación de Tusik; una representación que sugiere olvidar más que recordar para comprender la actualidad en términos de coexistencia. Este proceso triádico, escribe Dzidz Yam:

Nos permite obtener fragmentos de historia que están en la memoria, pero que olvidamos y volvemos a recordar sin recurrir a la obsesiva cronología, debido a que su función puede ser aleatoria y desorganizada. (Dzidz Yam, 2013,

p. 11). El Tsikbal, cómo método etnográfico, es una plática sensorial y sensual entre interlocutores que se ven, se sienten, se escuchan y platican entre ellos, escribe Ek Martín (2014).

Me permite involucrarme en charlas armónicas con aquellos que de los cuales yo soy interlocutor... Es una conversación natural... ligera, sin presiones que nos conecta con la intimidad humana... la palabra *tsikbal* tiene una partícula *tsik/tsiik* que significa respeto/respetar. Este respeto nos encamina a esa intimidad humana adaptando una posición reflexiva (Ek Martín, 2014, p. 18) El Tsikbal es un recurso metodológico, escribe Cetina Catzín (2013), que podría ser complementario o no de la entrevista y la conversación convencional.

Para la cosmogonía maya el *tsikbal* representa no únicamente una plática o conversación, de acuerdo con el Profesor Feliciano Sánchez Chanes algo más profundo un diálogo íntimo en el que se intercambian ideas y sentimientos, en un ambiente de confianza y respeto. La naturaleza del *tsikbal* guía una conversación de dos vías, en la que se puede cuestionar pero también se puede ser cuestionado; así mismo permite explorar lo no explorado, hablar de lo que no se puede hablar, para así apreciar los lugares y no lugares de la acción social del fenómeno. A pesar que no existen las directrices formales que guíen el empleo del *tsikbal* como recurso metodológico, éste complementa a las técnicas y métodos convencionales (Cetina Catzín, 2013, p. 18).

El Tsikbal, como escribe Castillo Cocom parafraseando a Cintron (1997), es una buena forma de crear respeto en condiciones de poco o ningún respeto. El Tsikbal rompe con este binarismo al sustentarse en un diálogo entre interlocutores que ven/se ven/son vistos/eluden y preguntan/hacen ruido/ y se silencian para resonar en el mundo. En resonancia consensual, se narran las observaciones culturales que, a su vez, narran continuamente la historia de la dialéctica entre el actor social y la cultura; es un diálogo entre nosotros en el plano de la horizontalidad de la equidad y el respeto. El Tsikbal incluye la posibilidad de atrapar la realidad mágica que, según Gabriel García Márquez, no requiere otra utopía o invento; lo único que hace falta es el deseo de ser incluido en el verdadero concierto de voces (Castillo Cocom, 2005).

**Corolario.** La utilización del Tsikbal como método de investigación cualitativa para la recolección de datos y como herramienta de apoyo en los procesos de investigación etnográfica ha facilitado la obtención del título profesional, bajo la modalidad de titulación de Tesis o Trabajo de Investigación, de muchos ex alumnos de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Hasta el 2014 se han graduado cuatro generaciones en esta universidad. Entre los estudiantes que obtuvieron su título profesional utilizando el Tsikbal se encuentran los siguientes:

**Cuadro 3. Relación de Ex alumnos de Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo que utilizaron el Tsikbal**

<b>Nombre</b>	<b>Nombre de la tesis</b>	<b>Director</b>	<b>Observaciones</b>
Balam Tuk, William Adrián (2013) Licenciatura en Gestión Municipal	<i>Historia de la Delegación de Pol-Yuc, Municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	Mención Honorífica
Cetina Catzín, Adrián de Jesús (2013) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>Tiempos Compartidos: El Baile de la Cabeza del Cochino.</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	Mención Honorífica
Chi Pech, Jaime Inocencio(2011) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>(Re)Pensando y (Re)Construyendo los Espacios de la Medicina Tradicional Maya</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	Mención Honorífica Primera Tesis defendida en la historia de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
Dzib Hau, Rita Mercedes (2013) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>Dos Aguadas Quintana Roo: Al Borde del Ocaso del Maya T'aan.</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	
Dzidz Yam, Edber Enrique(2013)Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>Recuerdos para Olvidar: Antropólogos en el Tusik del Siglo XX</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	
Ek Martín, Paulino Eleazar (2014) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>El Noviazgo entre los Mayas de Tipikal, Yucatán. Repensando las Experiencias de Ayer y Hoy.</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	
Ek Tun, Karla Guadalupe(2014) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>La Cultura Maya ante Los Ojos de mi Abuelo</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	
Kumul Díaz, Leonor Lucely(2013)Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>Materiales Didácticos para la Enseñanza del Maya a Niños dentro del Contexto Sociocultural de Chunhuhub, Quintana Roo</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	

**Cuadro 3. Relación de Ex alumnos de Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo que utilizaron el Tsikbal**

May Noh, Suemi (2013) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>Mayanizando a los Mayas: Una Estrategia de Titulación Universitaria.</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	Mención Especial
May Xool, Yajaira Vianey (2014)	<i>Gramática Maya Yucateca: Némesis de</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	Mención Especial
Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>Alumnos Maya-Hablantes de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo</i>		
Pech Canul, Leydi Araceli(2014) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>La Siembra del X-ya'ax Che' entre los Mayas de X-Pichil, Quintana Roo.</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	
Pool Moo, Edwin Iván(2012) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>Discursos Identitarios: El Sacbé de la Mayanidad.</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	Mención Honorífica
Tun Tamay, María Catalina(2013) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>El Sueño Maya: de Americanos a Mayas</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	
Vázquez Ramírez, Marisol (2013) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>Percepciones sobre lo Indígena desde una Perspectiva Indígena</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	
Yamá Hu, Mara Suleyma (2012) Licenciatura en Lengua y Cultura	<i>Material Didáctico en Lengua Maya para Alumnos de Educación Preescolar</i>	Dr. Juan Castillo Cocom	

Fuente: Juan Castillo Cocom

La construcción de la teoría y la praxis del Tsikbal han sido un trabajo cooperativo y colaborativo entre el Dr. Castillo Cocom y sus alumnos. En la tesis que escribe Leydi Pech Canul (2014), *La Siembra del X-ya'ax Che' en la Comunidad de X-Pichil, Quintana Roo*, se presenta un cuadro donde se esquematizan las ventajas y desventajas entre el Tsikbal y la entrevista:

**Cuadro 4. El Tsikbal y la Entrevista. Cuadro Comparativo.**

<b>El Tsikbal</b>	<b>La Entrevista</b>
Se dialoga con las personas con quienes al conversar permite conocer la cotidianeidad.	Se hace preguntas a las personas, no se conversa.
Con el <i>Tsikbal</i> se puede generar información más humana, en el sentido de que fluyen sentimientos que son compartidos por las personas que están conversando.	Muchas veces cohibe, frustra y genera desconfianza y temor porque siempre son preguntas interrogativas.
El <i>Tsikbal</i> se da mejor entre maya hablantes.	Si la persona quien entrevista solo habla español no hay manera que surja el <i>tsikbal</i> ya que el entrevistado se va a limitar a contestar las preguntas.
El <i>Tsikbal</i> se puede dar hasta en la calle, sin necesidad de estar escribiendo solo es cuestión de platicar y escuchar.	En la entrevista, tienes que llevar las preguntas que va a contestar el interlocutor, con el <i>Tsikbal</i> no hay necesidad sólo es cuestión de platicar.
El <i>Tsikbal</i> es más sencillo y fácil de entablar la plática.	
Se platica cosas muy íntimas, algo que no se puede hacer en la entrevista.	

Fuente: Pech Canul(2014, pp. 10 11)

Yajaira Vianey May Xool, en su trabajo de tesis, explora el alto índice de reprobación en la asignatura “Taller de Comunicación y Expresión en Lengua Maya” entre los maya-hablantes. Su pregunta de investigación fue: “¿Cuáles son las condiciones que propician el alto índice de reprobación en la asignatura de lengua maya yucateca entre los estudiantes maya-hablantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo?” (May Xool, 2014, p. 7). Utiliza el *Tsikbal* para aproximarse a posibles respuestas a esta pregunta. A continuación mostramos algunos ejemplos de los diálogos de May Xool basados en la creatividad reflexiva; observa y viaja a través de la topografía de los imaginarios socioculturales de donde ella es parte de la historia que narra. Escribiendo reflexivamente puede comprender las experiencias de Lilian y Eduardo, alumnos de la primera y segunda generación respectivamente y los problemas que tienen con sus padres debido a su pasión por aprender a leer y escribir el maya-yucateco.

Mis papás creen que está bien que yo aprenda maya... anteriormente pensaban que eso limitaría mis oportunidades de trabajo... les expliqué que [aprendiendo maya] podría trabajar en diversas áreas... y de esta manera ellos entendieron que aprender maya es

algo bueno. Sólo hay que decírselos porque ellos no saben [la importancia de aprender maya] (Lilian, Tsikbal, 24 de julio del 2014).

Mi papá al enterarse que estaba aprendiendo maya, él decía mi papá pensaba que no tenía sentido estudiarlo porque es algo cotidiano para ellos [sus hermanos y su papá]... ¿en qué trabajarías?, me preguntaba... La verdad cuando elegí esta carrera, pensaba que la maya era una materia extra, porque creí que al decir “cultura” llevaríamos materia como historia de la guerra de castas, del chicle, Jacinto Canek, no sé... temas de arqueología y de la cultura maya pero no fue así. (...) Siento que aprender maya no ayuda mucho porque uno solo trabaja en las comunidades y no puede ir a otro lado (...) si voy a Guadalajara nadie habla maya allí, que voy a hacer. Allí no sirve de nada la lengua maya (Eduardo, Tsikbal, 22 de julio del 2014).

Karla Ek Tun (2014), utilizando el Tsikbal, narra la historia de su abuelo en el contexto de su propia historia como nieta. Tiempo y espacio son comprendidos histórica y temporalmente en estas narraciones llenas de sentimiento y nostalgia pero alejados de la evocación. Narraciones de la cotidianidad en la experiencia *in situ*.

Otro grupo de personas de mucho respeto para la comunidad son los músicos los cuales juegan un papel muy importante, esto debido a las tradiciones que existen en ella, un claro ejemplo es el *máatan* en el cual los músicos participan tocando melodías al momento de llevarse a cabo estos rezos. Mi abuelo es músico de *maaya paax* y comparte la siguiente historia.

<b>Cuadro 5. El Tsikbal y la Entrevista. Cuadro Comparativo</b>	
Teene' Tin Kanaj Le Maaya Paaxo', Mix Ka'ansa'ab Teeni'	Aprendí a tocar maaya paax, no me enseñaron
In papaje' leti'e ti' reza, mina'an u láak' ba'al. To'on xane' bey táan k bino'on tu yéetelo' chen táan k u'uyik le ba'ax ku meenta'alo', je'ex bix te' Tixcacal ken xi'iko'ono'.	Mi papá solo rezaba, nada más. Nosotros también íbamos con él y escuchábamos lo que se hacía, como en Tixcacal cuando íbamos.

<b>Cuadro 5. El Tsikbal y la Entrevista. Cuadro Comparativo</b>	
<p>To'one' ti' k kutali', in láak'tsilo'ob yéetel teen. Leti' túun le músicos yaan</p>	<p>Nos sentábamos ahí, mis hermanos y yo, a nuestro lado estaban los músicos;</p>
<p>tak tséelo' táan u'uyik u paaxo', je'elo' ichil bey táan k u'uyik le paaxo' táan grabartik junp'íiti' bix le soono', yéetel u k'aaba' le paaxo'.</p>	<p>escuchábamos la música, y mientras lo hacíamos íbamos grabándonos un poco del son, y los nombres de las canciones.</p>
<p>Pues chen leeti' k beetik beyo' ikil u taal u yáak'abtal, chen mot'enmot'o'on te' baanka beya'. Chen beyo' de repente ka'aj tin wu'uyaj bey jach taak in kanik le paaxo' kin jan machik le chan paax ku ya'alik ten don Vis Ek: -Chan xi'ipal, jach seeb ken a kanik le ba'al beya'. Kin nukik -Ma' in woojeli' chen táan in wu'uyik bix u paaxo'ob, táan in wilik bix u pa'axal u movimiento, mix wáa tan u ka'ansa'al teen men juntúul aj paaxi.</p>	<p>Pues solo eso hacíamos mientras entraba la noche y nos acurrucábamos en la banca. Solo un día de repente sentí muchas ganas de aprender a tocar, entonces practicaba con la tarola y Don Vicente Ek me decía: - Muchacho, rápido aprenderás esto. (Debido a mi interés por aprender). Y respondía -No sé, solo estoy escuchando como tocan y miro los movimientos. Pues no es que me lo estén enseñando por un músico.</p>
<p>Ti' anima in papaj beya', pues uts tu yich u máan tik éetel, táan u reeza leti' le paaxo' mun p'áatal, yaan k'iine' le ken u'uluk bey ich koola' ku janal, ku yichkílee ku a'alik teen:</p>	<p>A mi difunto papá le gustaba mucho andar con nosotros. Cuando llegaba de su milpa, comía, se bañaba y después me decía:</p>

### Cuadro 5. El Tsikbal y la Entrevista. Cuadro Comparativo

<p>- Taas le chan paax waye nux. Kin jáan bin in ch'a' le chan paaxo', leti'e' ku yóotik xan u kan le paaxo', beyo jujunp'iitil tumen mun beeytal a jan paxik xan yaan puntoso'ob tu'ux ku ts'áaik vuelta tak le paaxo', layli' wa ma' ta chukpaxtaje' yaan a sa'atal, leti'e bey ma' k'a'ana'ano'. Le beetike le paaxo' k'aabéet jach pendienteech.</p>	<p>- Trae la tarolita aquí. Iba rápidamente a agarrarla mientras intentaba tocarla, y él me decía: -Así poco a poco porque no lo puedes tocar tan rápido. Tiene puntos específicos donde la música da un giro, porque si no alcanzas el sonido éste se va a perder y esto no debe suceder. Es por eso que debes estar muy pendiente de la música.</p>
<p>Le máako'ob ku paxo'obo' k'áabéet u kanantik ubáao'ob tumen je'ex bix le kúuchil tu'ux yaano'obo' le u nu'ukulo'ob bix</p>	<p>Otra cosa que debes saber es que los músicos que tocan la <i>maaya paax</i> se deben cuidar, nadie ajeno debe ocupar sus</p>
<p>k'áanche'o'obo'yéetel paaxo'obo', mix máak je'el u paajtal u kutale', tumen wa yaan u yik'aal u paacho'obe' je'el u kíinsiko'ob le musicoso'.</p>	<p>lugares o instrumentos, porque si la persona que agarra el instrumento "yaan u yiik'al u paach" (literalmente: tiene mal viento su espalda) este puede ser cargado por los músicos provocándoles malestares.</p>
<p>Juntéen úuch ti' le Don Viso', kula'an beya' táan u yúuchul le maatano' leti'o'obe' táan u paaxo'ob, le ku náats'al juntúul máak iknalo'obo', chenp'éel u luk'ul le máako' le ku leekel le Don Viso', ka'aj tu ya'a'laje':  -jach túun mix tik tuukultaj wa je'el u meentik teen oolaj le wíinika'.</p>	<p>Una vez le pasó a Don Vicente, estaba sentado tocando cuando de pronto se acercó un señor a ellos, apenas se quitó, en ese momento se desvaneció Don Vicente, entonces dijo:  -Nunca me imaginé que esta persona me hiciera mal.</p>

<b>Cuadro 5. El Tsikbal y la Entrevista. Cuadro Comparativo</b>	
<p>Ku ya'ala'ale' le máako'ob wa x ch'uupo'ob chen bey u máano'obo' yaan u yiik'al u paacho'ob tumen mix utsil ba'ax ku meentiko'obi' yéetel je'ex bix le paaxo' jach taj delicado, bey je'el u páajtal u sa'atal teeche'.</p>	<p>Se dice que los hombres o las mujeres que andan libidinosos o que acaban de tener relaciones sexuales cargan con un "yiik'aal u paach" (por que no están bien las cosas que hacen y la música es algo muy delicado, por lo que se puede perder).</p>
<p>Ichilo'one' San paxik le violino' yéetel Seeb paxik le bombo'o layli' by uchikil u kaniko'obo'. (Don José Ek. Tsikbal. 20-julio-2014)</p>	<p>Entre nosotros mi hermano Santiago toca el violín, y Sebastián toca el bombo quienes aprendieron de la misma manera. (Don José Ek. Tsikbal. 20-julio-2014)</p>

Fuente: Karla Ek Tun(Ek Tun, 2014, pp. 19-20)

En la cultura maya, de esta comunidad existen diversas creencias, como la que indica el *yiik'al paach* (mencionado en el texto anterior) que es un mal viento que la persona tiene a cuestras, el cual puede ser transmitida por las personas mal intencionadas, además éste mal no únicamente aplica en el caso específico de los músicos sino que también en los recién nacidos presentando síntomas como el sangrado del ombligo, ya que en los primeros días aún es una herida. Conocimientos como este y muchos otros son forjados a partir de la vida que llevaron desde pequeños, crecieron con pensamiento completamente ligado a la cultura maya en tradiciones, costumbres y creencias (Ek Tun, 2014, pp. 21-22)

Las experiencias que los alumnos han tenido con el Tsikbal forman parte del ejercicio de la reflexividad y del diálogo a través del tiempo y el espacio en ausencia del ruido de los residuos coloniales. Para Ek Martín, la entrevista etnográfica y el Tsikbal son dos formas de comprender los fenómenos sociales:

No es lo mismo realizar una entrevista a una persona (que) sentarse en un *mayakche'* (banqueta) dentro de la casa de los abuelos o en las albarradas con los amigos. La cultura de entablar una plática entre mayas permite decir, hacer, sentir y estar en un ambiente de confianza. Al decir *ko'ox tsikbal, taalen tsikbal* (vamos a platicar, vine a conversar) nosotros los maya-hablantes nos sentimos

en un estado de ánimo relativamente oportuno, permitiéndonos sacar nuestro “otro yo” y sentarnos a reír (o posiblemente a llorar) “nuestras verdades” que tenemos muy dentro...

Hablar de temas “vergonzosos” en la cultura del hispanohablante y en la del maya-hablante es posible con el *Tsikbal*. Nos permite “sacar” nuestras penas al aire porque la misma cultura de entablar un *Tsikbal* logra crear un ambiente agradable y confiable. Durante el trabajo de campo esta técnica me permitió “conversar” con hispanohablantes; haciendo una plática en el idioma español, pero con la cuestión cultural del *Tsikbal*.

Aunque el *Tsikbal* tenga como desventaja el requerir de mucho tiempo, donde la charla se alarga por horas, me daba cuenta que ambas partes disfrutábamos y convertíamos al tiempo a un “qué más me dirá”, situaciones en las que queríamos seguir con la conversación. Con los *tsikbalob*, es respectivamente fácil poner a los interlocutores en el tema de indagación. No queda de otra, hay que ser capaz de jugar el papel de salir y entrar nuevamente a la línea de investigación. En conclusión el *tsikbal* me permitió romper barreras ficticias, como el miedo (qué me dirá, qué pensará) y la inseguridad (no me hablará con la verdad) (Ek Martín, 2014, pp. 17-18)

Para Karla Ek Tun(2014), el *Tsikbal* es un instrumento que genera confianza, un viaje a la intimidad del silencio que rompe el espacio del autoritarismo para contextualizar al tiempo en su propia historicidad y su misma temporalidad. Al hablar de sus conversaciones con su abuelo y las experiencias que obtuvo al hacer una historia de vida sobre él, escribe sobre las ventajas y desventajas del *Tsikbal*:

Esta herramienta de investigación me permite llevar el dialogo entre interlocutores a un ambiente de confort y confianza, ya sea en la casa, en la calle o en cualquier otro lugar. Por ejemplo, al estar en la casa de mi abuelito simplemente *kin tsikbalon* (platicamos) en la cocina mientras comemos, en el terreno mientras limpiamos, sembramos o simplemente al pasar el rato en el corredor de la casa, él *ku tsikbáaltikten* (me platica) con lujo y detalles en cada anécdota, puedo notar sus expresiones, gestos, diferenciar sus tonos de voz, al igual que sentir su emoción al recordarlas, ya que llegó a formar parte de su experiencia al recordar esos momentos tan significativos para él. Entonces de esta manera ahora yo formo parte de esa historia porque en el *Tsikbal* mi abuelo logra proyectar todo los sentimientos que él tuvo en su momento y yo puedo sentir esa misma sensación que tuvo en su momento y realmente compartir con él esta experiencia sea cual sea el efecto que le pueda causar tales como risas, lagrimas o enojo.

Al escribir una historia de vida, es factible y adecuado el *Tsikbal*, en mi caso, se presentó de manera natural ya que tenemos una relación de familia. Sin embargo, en otros casos... cuando de inicia “de cero” en el sentido

de entablar una comunicación con un desconocido, es más complejo (se) requiere de mucho tiempo y mucha atención entre ambos interlocutores para alcanzar un nivel de confianza hasta revelar la información requerida (Ek Tun, 2014, pp. 13-14)

Después de cinco años de práctica en el campo se ha logrado la titulación de quince tesis, cuatro con mención honorífica y dos con mención especial. Podemos mencionar algunos de los procesos que hemos comprendido del Tsikbal:

- En la entrevista no es necesario el conocimiento previo de la persona. En el Tsikbal es preferible o deseable el conocimiento previo entre ambos interlocutores.
- Las entrevistas no siempre constituyen la herramienta ideal para tratar temas sensibles y delicados.
- "El Tsikbal es un recurso metodológico, así como un elemento complementario de la entrevista y del diálogo convencional... es un diálogo íntimo en el que se intercambian ideas y sentimientos en un ambiente de confianza y respeto... es una conversación de dos vías en la que se puede cuestionar pero, también, se puede ser cuestionado; asimismo permite explorar lo no explorado, hablar de lo que no se puede hablar para así apreciar los lugares y los no lugares de la acción social del fenómeno" (Cetina Catzín, 2013, p. 18).
- El Tsikbal no reemplaza a la entrevista; tampoco es herramienta de apoyo para la misma y es, en consecuencia, prescindible. Sin embargo, ambas herramientas pueden ser utilizadas simultáneamente. conversación entre personas que se ven, se escuchan y reverberan el eco de sus propias voces.
- "Genera un ámbito de confianza entre ambos interlocutores" (Ek Tun, 2014, p. 14).
- "Crea un ambiente apropiado que permite la comunicación de una manera natural. Se recomienda demostrar sencillez al acercarse y hablar con las personas para lograr un mejor desenvolvimiento" (Ek Tun, 2014, p. 14).
- "Se le debe dedicar todo el tiempo necesario para recopilar los datos; por el tiempo que se le dedica podría, incluso, generar un vínculo de amistad entre ambos interlocutores en caso de que no tengan algún tipo de relación, ya sea familiar u otra" (Ek Tun, 2014, p. 14).
- "Permite al investigador formar parte de la historia al momento de ser relatada pues, de alguna manera, se va creando una visión clara del suceso al momento de observar las actitudes y las reacciones del interlocutor al abordar el tema y al comunicar cómo sucedió en su momento logrando una mejor comprensión del suceso" (Ek Tun, 2014, p. 15).

- Sin confianza mutua no puede establecerse el Tsikbal. La confianza mutua permite aportar información que en otras circunstancias sería muy difícil, si no imposible, obtener con la entrevista.
- Sin empatía no puede establecerse el Tsikbal.
- Sin respeto no puede establecerse el Tsikbal.
- Aun cuando pretende eliminar el autoritarismo, en el Tsikbal muchas veces se cae en la tentación de "prestar voz" a aquellos que supuestamente no la tienen. Se requiere ser humilde y, sobre todo, ético.

## V Reflexiones Finales

Las ideas aquí presentadas siguen de cerca el proceso de investigación a través de la práctica y del ejercicio de la recolección de datos, del análisis del material recolectado y de las maneras de presentar los resultados. Este proceso se encuentra basado en métodos y en técnicas de investigación antropológica que permiten explorar una variedad de temas los cuales nos aproximan a la comprensión de la epistemología y de la metodología de investigación.

La recolección de datos, el análisis de datos, la observación participativa y las entrevistas tanto formales como informales son algunos de los métodos utilizados en la investigación etnográfica. En la antropología analógica, el etnógrafo es el "experto científico" que interpreta la información recolectada en el campo para sustentar sus representaciones [léase "burdas"] de las culturas del "otro"; cree o supone que su función es "dar voz a la personas sin voz" o hacer oír a los llamados "pueblos sin historia". Olvida que la "verdad etnográfica" es, por fuerza, parcial, comprometida e incompleta (Clifford, 1986, p. 7). En la antropología dialógica se prioriza el diálogo entre interlocutores que son espejos del eco que reverbera el tiempo y el espacio. Sin embargo, la magia del dialogismo podría convertirse en un confesionario y en un relato autobiográfico autoritario. Un diálogo de sordos y ciegos en el mundo global.

El Tsikbal, como metodología para la recolección de datos, intenta crear respeto donde hay poco o no lo hay a través del diálogo entre interlocutores que reverberan el sonido de la libertad y que rompe con los intersticios de los residuos coloniales y neocoloniales. Es un eco que interpela los discursos coloniales de la producción de conocimiento.

## Reconocimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento para Selmi, Juan Ariel y Mark por su apoyo, Cocom

## Referencia bibliográfica

- Atkinson, Paul. (1983). Writing Ethnography. In Jurgen Horts (Ed.), *Kultur und Institution*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Atkinson, Paul. (1990). *The Ethnographic Imagination: Textual Construction of Reality*. London: Routledge.
- Atkinson, Paul. (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. Newbury Park: Sage.
- Avilez Tax, Gilberto. (2014). El tsikbal como método etnográfico: conversaciones con Armando Cauich Muñoz Retrieved from [http://gilbertoavilez.blogspot.mx/2014/06/el-tsikbal-como-metodo-etnografico\\_23.html](http://gilbertoavilez.blogspot.mx/2014/06/el-tsikbal-como-metodo-etnografico_23.html)
- Bakhtin, Mikhail. (1981). Discourse and the Novel. In Michael Holquist (Ed.), *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Balam Tuk, William Adrián. (2013). *Historia de la Delegación de Pol-Yuc, Municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo* (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada. Mención Honorífica.
- Baquadano-López, Patricia (2014, 28 de julio). [Tsikbal].
- Barrera Vásquez, Alfredo, Juan Ramón Bastarrachea Manzano, William Brito Sansores, Refugio Vermont Salas y David Dzul Góngora. (Ed.) (1980) *Diccionario Maya Cordemex*. Mérida, Yucatán, México: Ediciones Cordemex.
- Bernard, Russell. (1994). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Bojórquez Urzáiz, Carlos. (1992). *Estilística y Dialogo en las Culturas de America y España durante el V Centenario*. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida. Mérida, Yucatán, México.

- Bricker, Victoria R. (1973). *Ritual Humor of Highland Chiapas*. Austin: University of Texas Press.
- Bricker, Victoria R. (1981). *The Indian Christ, the Indian King: The Historical Substrate of Maya Myth and Ritual*. Austin: University of Texas Press.
- Burawoy, Michael (Ed.). (1991). *Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis*. Berkeley: University of California Press.
- Castillo Cocom, Juan A. (1994). *La Imagen de Felipe Carrillo Puerto en la Prensa: 1922-1924*. (Licenciatura), Universidad Autónoma de Yucatán, Tesis no publicada. *Postmodern World*. (Ph.D), Florida International University, Tesis no publicada.
- Castillo Cocom, Juan A. (2005). 'It Was Simply Their Word': Yucatec Maya PRInces in YucaPAN and the Politics of Respect. *Critique of Anthropology*, 25(2), 131-155.
- Castillo Cocom, Juan A. (2007). Maya Scenarios: Indian Stories In and Out of Contexts. *Kroeber Anthropological Society*(96), 13-35.
- Castillo Cocom, Juan A. (2014). *Maya Identities: Escaping from Status, Presence, and Absence*. Paper presented at the Latin American and Caribbean Center (LACC). Florida International University.
- Castillo Cocom, Juan A. and Saúl Ríos Luviano. (2012). Hot and Cold Politics of Indigenous Identity: Legal Indians and Cannibals, More Words, More Food. *Anthropological Quarterly*, 85(1), 229-256.
- Castillo Cocom, Juan A. José Franco Monsreal, Santos Alvarado Dzul. (2015). Métodos y Técnicas de Investigación Participativa. Retrieved December 10, 2015, from [http://www.uimqroo.edu.mx/documentos/plan\\_estudios/programa-asignatura/PA-F B/ABIM-012-Metodos-y-tecnicas-investigacion-participativa](http://www.uimqroo.edu.mx/documentos/plan_estudios/programa-asignatura/PA-F B/ABIM-012-Metodos-y-tecnicas-investigacion-participativa)
- Cetina Catzín, Adrián de Jesús. (2013). *Tiempos Compartidos: El Baile de la Cabeza del Cochino*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada. Mención Honorífica.
- Chi Pech, Jaime Inocencio. (2011). *(Re)Pensando y (Re)Construyendo los Espacios de la Medicina Tradicional Maya*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada. Mención Honorífica.
- Cintron, Ralph. (1997). *Angel's Town: Chero Ways, Gang Life, and Rethorics of the Everyday*. Boston: Beacon Press.

- Clifford, James (1986). Introduction: Partial Thruts. In James Clifford, and George E. Marcus (Ed.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (pp. 1-26). Berkeley: University of California Press.
- Clifford, James and George E. Marcus (Ed.). (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Crapanzano, Vincent. (1986). Hermes' Dilemma: The Masking of Subversion in Ethnographic Description. In James Clifford, and George E. Marcus (Ed.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (pp. 51-77). Berkeley: University of California Press.
- Dzib Hau, Rita Mercedes (2013). *Dos Aguadas Quintana Roo: Al Borde del Ocaso del Maya T'aan*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada. Dzidz Yam, Edber Enrique. (2013). *Recuerdos para Olvidar: Antropólogos en el Tusik del Siglo XX*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada.
- Ek Martín, Paulino Eleazar (2014). *El Noviazgo entre los Mayas de Tipikal, Yucatán: Repensando las Experiencias de Ayer y Hoy*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada.
- Ek Tun, Karla Guadalupe. (2014). *La Cultura Maya ante Los Ojos de mi Abuelo*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada.
- Ellis, Carolyn and Arthur Bochner (Ed.). (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Fallow, Ben (2004). Repensando la Resistencia Maya: Cambios en las Relaciones entre los Maestros Federales y las Comunidades Mayas en el Oriente, 1929-1935. In Juan A. Castillo Cocom y Quetzil E. Castañeda (Ed.), *Estrategias Identitarias: Educación y la Antropología Histórica en Yucatán* (pp. 91-120). México: OSEA-CITE/UPN/SE.
- Fernández Retamar, Roberto. (1974). *Idea de Estilística*. Cuba: Editorial Pueblo y Cultura.
- Gheller de Reif, Sara. (2002). Estrategia de Intervención para Resolver el Síndrome "Todo Menos Tesis" en el Componente Docente de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. *Anales*, 2(2 (Nueva Serie)),13-32.
- Hunt, Eva. (1977). *Transformation of Hummingbird*. Ithaca: Cornell University Press.

- Jauss, Hans Robert. (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Jauss, Hans Robert. (1983). *The Dialectical and Dialogical*. Berkeley: California University Press.
- Josephides, Lisette. (1997). Representing the Anthropologist's Predicament. In Alison James, Jenny Hockey, and Andrew Dawson (Ed.), *After Writing Culture: Epistemology and Praxis in Contemporary Anthropology* (pp. 16-33). London: Routledge.
- Kristeva, Julia. (1982). *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, Julia. (1984). *Revolution in Poetic Language*. New York: Columbia University Press.
- Kumul Díaz, Leonor Lucely. (2013). *Materiales Didácticos para la Enseñanza del Maya a Niños dentro del Contexto Sociocultural de Chunchuhub, Quintana Roo*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada.
- LeCOMPTE, Margaret and Jean Schensul. (1999). *Designing & Conducting Ethnographic Research*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- León-Portilla, Miguel. (1994). *Tiempo y Realidad en el Pensamiento Maya*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lévi-Strauss, Claude. (1961). *Tristes Tropiques: An Anthropological Study of Primitives Societies in Brazil*. New York: Atheneum.
- Mannheim, Bruce and Krista Van Vleet. (1998). The Dialogics of Southern Quechua Narrative. *American Anthropologist*, 100(2), 326-346.
- Marshall, Catherine and Gretchen Rossman. (1995). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- May Noh, Suemi. (2013). *Mayanizando a los Mayas: Una Estrategia de Titulación Universitaria*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada. Mención Especial.

- May Xool, Yajaira Vianey (2014). *Gramática Maya Yucateca: Némesis de Alumnos Maya-Hablantes de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada. Mención Especial.
- Neumann, Mark. (1996). Collecting Ourselves at the End of the Century. In Carolyn Ellis, and Arthur Bochner (Ed.), *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing* (pp. 172-198). Walnut Creek Altamira Press: Altamira Press.
- Pech Canul, Leydi Araceli. (2014). *La Siembra del X-ya'ax Che' entre los Mayas de X-Pichil, Quintana Roo*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada.
- Pérez, Juan Pío. (Ed.) (1866) (Vols. Imprenta Literaria). Mérida, Yucatán. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Quintana Roo. Decreto por el que se crea la Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo, como organismo descentralizado de la administración pública paraestatal. Publicado en el Periódico Oficial el 30 de octubre de 2006 (2006).
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Quintana Roo. Decreto por el que se modifica sustancialmente el decreto por el que se creó la Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo, como organismo descentralizado de la administración pública paraestatal. Publicado en el Periódico Oficial el 15 de abril de 2009. (2009).
- Po'ot Yah, Eleuterio (1981). *Los Verbos del Maya Yucateco (Dialecto de Hocabá)*. New Orleans: Center for Latin American Studies, Tulane University.
- Pool Moo, Edwin Iván. (2012). *Discursos Identitarios: El Sacbé de la Mayanidad*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada. Mención Honorífica.
- Quiroz Carranza, Joaquín. (n.d.). UIMQRoo Modelo Educativo. Taller de Vinculación con la Comunidad. Retrieved December 21, 2014, from [http://www.uimqroo.edu.mx/documentos/modelo\\_educativo.pdf](http://www.uimqroo.edu.mx/documentos/modelo_educativo.pdf)
- Ricoeur, Paul. (1984). *Time and Narrative* (Vol. 1-3). Chicago: University of Chicago Press.
- Schensul, Stephen, Jean Schensul, and Margaret LeCOMPTE. (1999). *Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Tedlock, Barbara. (1992). *Time and the Highland Maya* (Revised ed.). Albuquerque: University of New Mexico Press.

- Tedlock, Dennis. (1979). The Analogical Tradition and the Emergence of Dialogical Anthropology. *Journal of Anthropological Research*, 35(4), 387-400.
- Tedlock, Dennis. (1991). Preguntas Concernientes a la Antropología Dialógica. In Carlos Reynoso (Ed.), *El Surgimiento de la Antropología Postmodernista* (pp.275-288). México: Editorial Gedisa.
- Tedlock, Dennis. (1995). Interpretation, Participation, and the Role of Narrative in Dialogical Anthropology. In Tedlock Dennis and Bruce Mannheim (Ed.), *The Dialogic Emergence of Culture* (pp. 253-287). Urbana: University of Illinois Press.
- Tedlock, Dennis and Bruce Mannheim (Ed.). (1995). *The Dialogic Emergence of Culture*. Urbana: Univerisity of Illinois Press.
- Tun Tamay, María Catalina. (2013). *El Sueño Maya: de Americanos a Mayas*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada.
- Vázquez Ramírez, Marisol. (2013). *Percepciones sobre lo Indígena desde una Perspectiva Indígena*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada.
- Wilson, Shawn. (2008). *Research is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Halifax, NS, Canada: Fernwood.
- Wolf, Eric. (2010). *Europe and the People Without History*. Berkeley: University of California Press.
- Yamá Hu, Mara Suleyma (2012). *Material Didáctico en Lengua Maya para Alumnos de Educación Preescolar*. (Licenciatura), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Tesis no publicada.

# SERVICIO SOCIAL DE ASESORÍA Y CONSULTORÍA: EL CASO DE UNA MICROEMPRESA DE SERVICIOS

**Edgar Sansores Guerrero**, Profesor –Investigador. Departamento de Ciencias Económico y Administrativas de la Universidad de Quintana Roo; Especialidad: Gestión de organizaciones, micro, pequeña y mediana empresa; E-mail: edsan@uqroo.edu.mx

**Edith Navarrete Marneou**, Profesor –Investigador del Departamento de Ciencias Económico y Administrativas de la Universidad de Quintana Roo; Especialidad: Gestión financiera, micro, pequeña y mediana empresa. E-mail: emarneou@uqroo.edu.mx

## RESUMEN

El programa de servicio social de asesoría y consultoría a la micro, pequeña y mediana implementado en la Universidad ha contribuido al desarrollo de una serie de habilidades profesionales en los estudiantes, en especial el análisis de problemas y el planteamiento de posibles soluciones. Desde un punto de vista académico, este programa ha permitido realizar la integración y análisis de la literatura referente al funcionamiento de una empresa, convirtiéndose en un importante insumo para guiar su desarrollo profesional. Como prueba de lo anterior, se presentan los resultados obtenidos de una empresa atendida.

Palabras clave: consultoría, servicio social, microempresa, JICA, organizaciones.

## ABSTRACT

The social program of advisory and consulting to small business implemented in the University of Quintana Roo has contributed to the development of a number of professional skills in students, especially the analysis of problems and possible solutions approach. From academic, this program has allowed the integration and analysis of the literature concerning the operation of a business, becoming an important input to guide their professional development. As evidence of this, the results of an attended business are presented.

Key Words: Advisory, social services, small business, JICA, organizations.

# INTRODUCCIÓN

En su Artículo Tercero de la Ley Orgánica, la Universidad de Quintana Roo establece como uno de sus principales fines: la formación de individuos con una orientación integral, con clara actitud humanística, social y científica; destacando el espíritu emprendedor, innovar y liderazgo; encauzados a la superación personal, comprometidos con el progreso del ser humano, del amor a la patria y a la conciencia de responsabilidad social. Para lograr cumplir con dicho fin se requiere de una correlación entre las actividades sustantivas (investigación, docencia, extensión y difusión).

La adecuada articulación de estas funciones genera ambientes de aprendizaje donde la aplicación del conocimiento se potencializa propiciando nuevas experiencias educativas significativas para los estudiantes. En ese sentido, uno de los instrumentos utilizados, en diversas Instituciones de Educación Superior, para generar esta sinergia es el servicio social comunitario cuya función permite impulsar la vinculación de la institución con el desarrollo de su entorno social más próximo. Es así, como la Universidad de Quintana Roo contempla en los diversos planes de estudios de su oferta educativa la prestación del servicio social bajo dos modalidades: a) servicio social obligatorio y b) servicio social voluntario. Asimismo el modelo educativo plantea el carácter integral de la formación del educando estableciendo un balance adecuado entre la formación general y especialización.

Bajo este paradigma, el Cuerpo Académico de Economía Financiera y Negocios de la Universidad de Quintana Roo con el apoyo de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Yucatán inició, en 2008, el programa social comunitario de “Asesoría y Consultoría a Microempresas del Municipio de Othón P. Blanco” cuyos principales objetivos son:

- 1.-Lograr la permanencia de este tipo de unidades en su sector productivo mediante la mejora de sus procesos y el uso de sus recursos.
- 2.-Generar habilidades, actitudes y aptitudes en los alumnos y docentes para generar conocimientos fuera de las aulas, pero sobre todo la aplicación de los mismos.
- 3.- Retribuir a la sociedad contribuyendo a la permanencia y crecimiento de las unidades asesoradas.

Este modelo de participación social se inscribe en la búsqueda de un modelo institucional que premie la vinculación entre la formación profesional y el desarrollo empresarial a través del servicio social universitario, para propiciar el crecimiento con equidad. En el actual contexto global, el servicio social ha revitalizado la importancia social, que siempre ha tenido, para vincular a las universidades con los sectores productivos, regiones y grupos sociales de mayor prioridad. La realización de tareas de apoyo a sectores productivos rezagados como las microempresas fomenta además el aprendizaje y valores tan preciados entre los estudiantes, como el de la solidaridad y la reciprocidad, que constituyen una invaluable estrategia para combatir la pobreza y la desigualdad.

Por lo anterior expuesto, este trabajo de investigación tiene como objetivo presentar los resultados obtenidos en la aplicación de una consultoría a una microempresa de servicios establecida en la ciudad de Chetumal, Quintana Roo.

## **LA MICRO, PEQUEÑA Y MEDIANA EMPRESA: REFLEXIONES RESPECTO A SU CONTRIBUCIÓN Y ANÁLISIS.**

En los últimos veinte años, la importancia de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (MPyME) ha sido reconocida no solamente por su rol en la economía local, teniendo en cuenta su contribución al Producto Interno Bruto (PIB) y la generación de empleos, sino también por un gran número de investigadores e Instituciones de Educación Superior. Prueba de ello, es la proliferación de artículos científicos, la creación de cursos especializados y la realización de eventos académicos sobre la pequeña empresa. No obstante el incremento en el número de investigaciones sobre este tipo de empresas, aún existen dificultades para abordar su estudio debido a la extrema heterogeneidad que impera en este sector, lo que se ha traducido en una diversidad de formas y configuraciones. De hecho, esta heterogeneidad (así como una creación constante y una mayor volatilidad provocada por el hecho de que un gran número de ellas desaparecen en sus primeros años de existencia) ha impedido el desarrollo de una teoría y definiciones sobre este sector por lo que su validez carece del carácter de universalidad (Julien, 1998).

Ante esto, un gran número de investigadores han tenido que construir tipologías basadas en criterios cuantitativos (número de empleados, nivel de ventas, tasa de rentabilidad, cantidad de capital, entre otros) para operacionalizar sus estudios y encontrar las similitudes o comportamientos promedios. Dichas clasificaciones dependen del enfoque económico tradicional, que no ofrecen una profundidad para el conocimiento de las pequeñas empresas, pero permiten aproximarse mediante muestras representativas que posteriormente pueden ser analizadas individualmente.

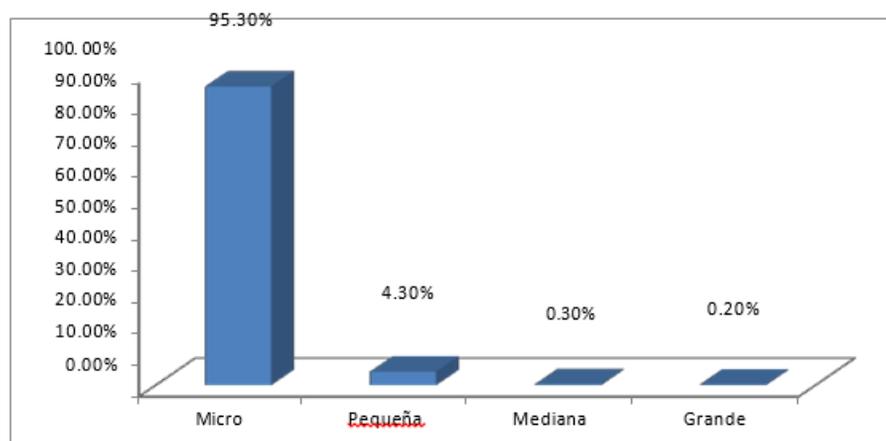
Para el caso de la MPyME mexicana, el discurso oficial y académico ha destacado su importancia como base del tejido industrial. Por ejemplo, algunos estudios hacen énfasis en la conformación empresarial mencionando que, en 2009, existían 3,724,019 empresas de las cuales el 99.8 por ciento del total son MPyME, es decir, el 95.3% son micro, el 4.3% pequeñas, 0.3% medianas y el 0.2% grandes (Figura 1).

Por lo que respecta a la generación de empleo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) sostiene, en su informe del último Censo Económico que, durante el 2009, las microempresas ocuparon a 99,998 personas (36%), las pequeñas 44,222 (16%), medianas 25,755 (9%) y las grandes 107,447 (39%). (Figura 2).

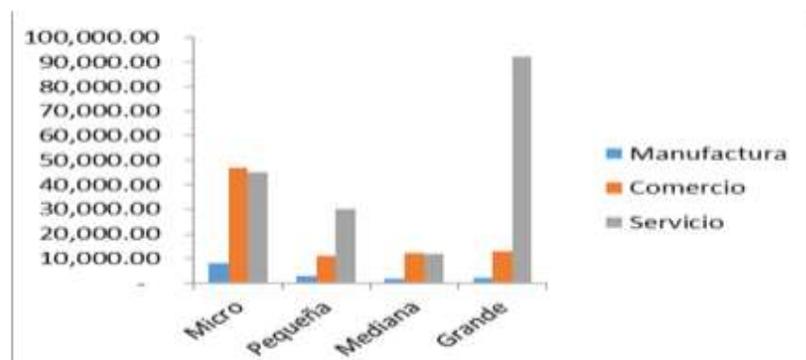
Como se presenta en la figura anterior, los datos estadísticos confirman la contribución de la MPyME en el desarrollo del país, pero su función no es solo económica sino también social. Por lo que respecta a esta última, la MPyME se ha convertido en una válvula de escape a las tensiones sociales provocadas por la pérdida y falta de empleo (2.6 millones de desempleados en 2010)<sup>1</sup>; esto debido a su participación en la redistribución del ingreso en los sectores bajo y medio de la sociedad. Además, contribuye al fortalecimiento de la clase empresarial, a través de la formación de emprendedores; genera empleos para aquellos sectores de la población que no son admitidos en las grandes empresas (adultos mayores, discapacitados, jóvenes recién egresados de instituciones de educación superior, mujeres, entre otros.); apoya en la capacitación de mano de obra no calificada, abastece de productos básicos a la población y satisface las necesidades de los consumidores.

Adicionalmente, la MPyME participa en la integración en el proceso de producción de las grandes empresas, emplea mano de no calificada, contribuye a la desconcentración industrial, apoya al pago de impuestos y conforma diversos agrupamientos productivos (clúster, empresas integradoras, distritos industriales, empresas tractor, empresas gacelas y otras formas).

**Figura 1.- Distribución de las empresas en México.**



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI. Censo Económico 2009.



**Figura 2.- Personal total ocupado.**

Fuente: Elaboración de propia con datos del INEGI. Censo Económico 2009.

## MODELO DE CONSULTORÍA.

Generalmente, los propietarios, gerentes o personas encargadas de tomar decisiones en la MPyME, no se encuentran motivados, para establecer medidas que conduzcan a la mejora de sus operaciones, a causa de diversos fracasos con consultores poco profesionales, o por los infructuosos intentos por implementar estándares que resultan inadecuados al tamaño y condiciones de cada empresa en particular; incluso también por el éxito casuístico y una sostenibilidad en sus operaciones que le han significado flujos de efectivo positivos, lo que les hace pensar que no la necesitan ante la premisa de que nadie conoce mejor a la empresa que ellos mismos.

<sup>1</sup>De acuerdo al informe sobre desempleo del INEGI. No sólo basta que el empresario tenga el conocimiento de su empresa, sino también las herramientas que lo impulsen hacia sus objetivos planteados y al desarrollo de la empresa. Ante esto resulta necesaria la implementación de metodologías adecuadas a las características de su empresa que muestren la situación de la empresa y las condiciones de su entorno. Para el caso de la empresa “La Popular” se aplicó la metodología desarrollada por la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA) y reconocida por la Secretaría de Economía. Los objetivos de la Metodología JICA son: a) identificación de los principales problemas que enfrenta la empresa, b) proponer alternativas con una implementación simplificada en soluciones de alto impacto y bajo costo, que permitan a la empresa obtener mejoras sustanciales en la operación en su fase preliminar, con un programa inicial de cuatro meses, c) establecer las bases para dar seguimiento a este esfuerzo de mejora continua.

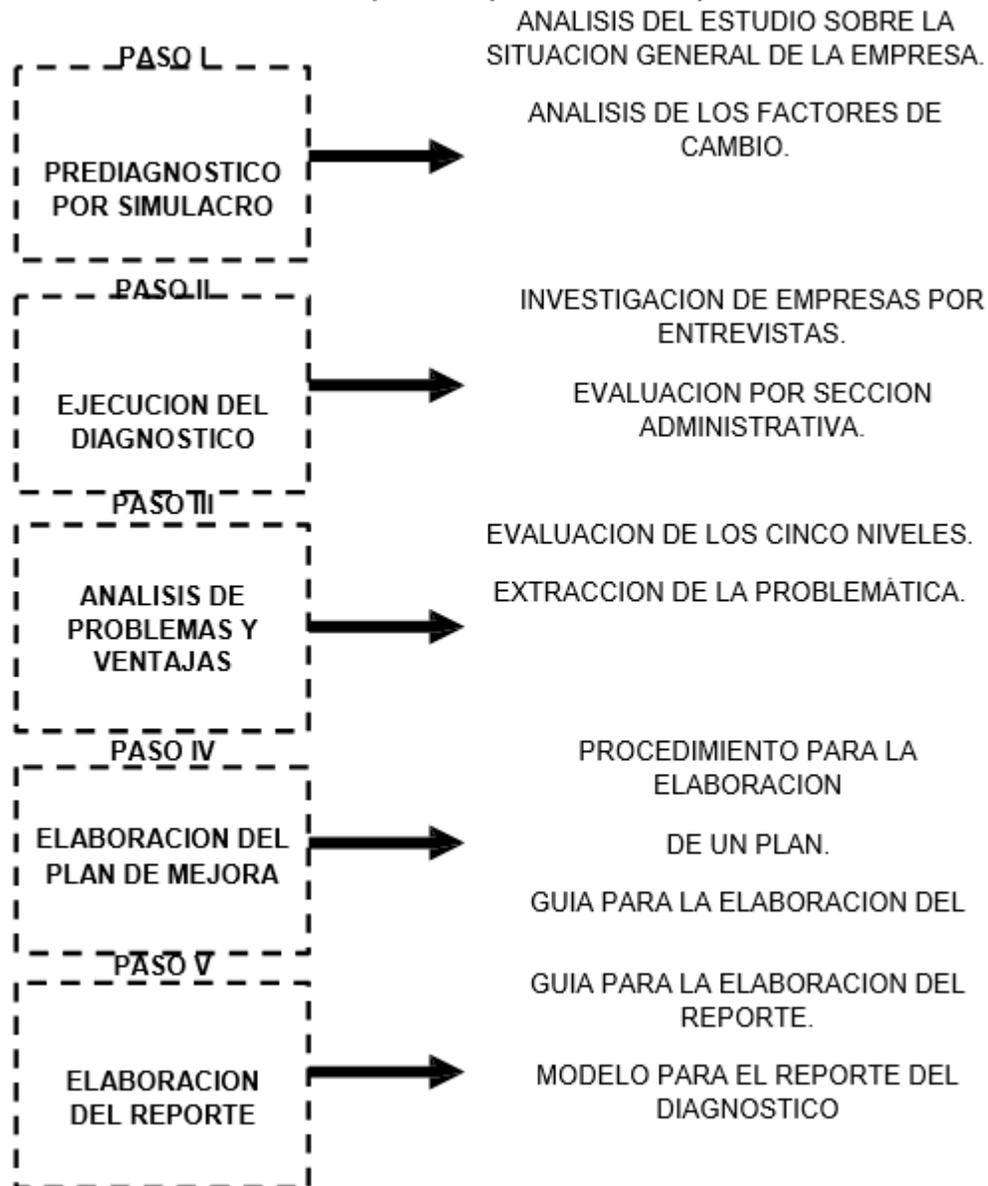
La experiencia en el desarrollo de esta metodología muestra que los principales efectos negativos en la empresa son originados por un problema específico que se puede ubicar en la administración, producción, mercado, ventas, recursos humanos, o finanzas. Como consecuencia, se establece como primer paso la aplicación de una entrevista al propietario; así como a los trabajadores de la empresa. (Figura 3).

Posteriormente se aplica un cuestionario con una escala de valoración que permite obtener información para el análisis de las áreas de administración, producción, mercado, ventas, recursos humanos, o finanzas. Esta evaluación la realizan en una escala de 5 puntos que va desde una calificación mínima de 2 hasta una calificación máxima de 10 puntos. En la metodología existen las 5 áreas antes mencionadas y cada una se divide en diferentes sub-áreas (Cuadro 1).

Los encuestados califican cada uno de los aspectos según la escala y así se le asigna un puntaje a cada área. Asimismo, una herramienta fundamental en la aplicación de esta metodología es el Diagrama de Radars, a través de los cuales se detectan las principales áreas de oportunidad (más débiles) que requieren la implementación de controles o redefinición de procesos, también integra diversos planteamientos que han sido desarrollados después de múltiples estudios en cientos de empresas, enfocados a cinco puntos exclusivos que varían en función al sector o tipo de empresa.

Cómo parte de todo estudio de mejora y/o definición de objetivos, la Metodología JICA contempla también el análisis de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA'S, o SWOT'S, por su siglas en inglés).

Figura 3.- Etapas de la metodología.



Fuente: JICA.

**Cuadro 1.- Estructura de la encuesta JICA.**

Área	Sub-área
Administración	Máximo responsable de la administración empresarial, responsabilidad social, estrategia de la administración, organización administrativa, información y planes de administración.
Operaciones	Control de calidad, control de costos, control de procesos, control de método, control de equipos e instalaciones, materiales, compras y proveedores, control de inventarios y administración de operación
Mercado y ventas	Mercadotecnia, estrategia, actividades de venta, servicio para productos y distribución.
Recursos humanos	Política de recursos humanos, administración y empleo, sistema de evaluación, comunicación, desarrollo de capacidad y bienestar y seguridad.
Finanzas	Sistema y procedimientos de contabilidad, financiamiento, plan de inversión en las instalaciones y maquinas, rentabilidad, seguridad (estructura financiera) y liquidez capital.

**FUENTE**

## **RESULTADOS**

El restaurante “La Popular”, es una microempresa, registrada bajo el régimen de pequeño contribuyente ante la Secretaría de Hacienda a nombre de su actual director, el Sr. José Pérez Martínez, el mayor de dos hermanos. La Popular tiene

34 años de haber sido fundada por sus padres, la Sra. María Martínez López y su padre Luis Pérez Sánchez. Actualmente el establecimiento se encuentra en la ciudad de Chetumal, Quintana Roo.

Desde sus inicios hasta el día de hoy, la empresa ha tenido un crecimiento considerable, pasando de atender de 6 mesas a 12, duplicando su oferta de productos, y se encuentra en proceso de abrir al público también por las mañanas, ya que por el momento su horario de atención es de 6p.m. a 2.a.m. Este crecimiento, ha sido en gran medida gracias al conocimiento adquirido por su propietario durante su formación profesional. Dentro del negocio, el Sr. José funge como propietario y administrador.

El negocio emplea a 9 personas, de las cuales 5 son familiares directos. Esta empresa, cabe mencionar, se destaca por su especial trato a los empleados en general, quienes a su vez responden con su compromiso hacia el éxito

de la empresa. Durante el tiempo de la consultoría se tuvo acceso a toda la información disponible de la empresa, obteniendo los siguientes resultados:

### **a) Área de Administración.**

La empresa cuenta con Misión y Políticas a las que aspira, estos escritos en los documentos de administración empresarial, pero no son conocidos por los trabajadores, ya que la empresa no los tiene a la vista de los trabajadores; esto se encuentra en el manual de operaciones de la empresa, y si el trabajador desea los puede consultar, sin embargo esto no ocurre por lo que los trabajadores desconocen estos al 100 %.

Asimismo, la empresa cuenta con una visión, pero no está actualizada, según los cambios del entorno de la administración empresarial, esta visión es fácil de alcanzar para los propietarios, da confianza y seguridad a los trabajadores y sobre todo alienta al crecimiento de la misma empresa. Ante los cambios del entorno de la empresa, la dirección administrativa pretende una adaptación y desarrollar de la empresa; se comprende la situación actual y el futuro que pudiera llegar a tener propiciando la innovación de esta.

El propietario no identifica del todo los factores que influyen en el entorno de la administración empresarial. Busca información de la última innovación tecnológica referente al giro de la empresa. El área industrial en la que se encuentra el giro de la empresa tiene base administrativa, firme y estable, por lo que se puede esperar una perspectiva en el futuro.

La empresa ocupa una posición relevante por su tamaño, valor agregado, rentabilidad y crecimiento, en comparación con el estándar del mismo giro de la empresa. Para responder a la situación descendente del mercado de los productos actuales la empresa intenta desarrollar una nueva área mientras que la administración empresarial se encuentre en condiciones sanas.

En cuanto a la organización administrativa de la empresa, se puede afirmar que es pequeña y esbelta, y corresponde debidamente al tamaño y las actividades operacionales. El sistema de categoría laborales está simplificado y tiene una organización plana que cuenta con personal de mando medio reducido, los trabajos correspondientes a cada departamento están definidos y mostrados en el organigrama y están documentados como el reglamento de la organización.

Se lleva a cabo la cooperación entre las diversas áreas dentro de la organización para ayudarse mutuamente en forma flexible con el propósito de ajustarse según el volumen del trabajo de cada departamento, aunque esto no es siempre de una manera satisfactoria para las dos partes. Prueban el funcionamiento al establecer una nueva administración a través de un equipo de proyecto especial o un taller de trabajo.

Por otra parte, la empresa no cuenta con un plan de administración empresarial que se encuentre estructurado sistemáticamente abarcando desde el plan de cada área hasta el plan integral de la empresa. No todos los planes de administración están elaborados para que tengan congruencia, de tal manera que no hay contradicciones entre sí.

No existen períodos de planes que estén clasificados congruentemente. El propietario no muestra claramente los lineamientos de planeación como son la filosofía y las políticas de la administración empresarial y los planes no son elaborados con relación a éstos lineamientos.

Los planes de administración no son elaborados ni están organizados y ordenados en forma fácil de entender, toda la información de dirección y de objetivos es empírica no hay nada por escrito como tal, todo planes poco estructurados; así como también no incluyen las habilidades de planeación como

las actividades de Kaizen (mejoramiento) a corto plazo y la estrategia de reforma a largo plazo, no se usa esta metodología o alguna en particular.

El plan no está elaborado de tal manera que a través del análisis FODA se aprovechen las fortalezas de la empresa y se resuelvan las debilidades. Así mismo, en el plan no están determinados los resultados para que se analicen en un tiempo muy corto y no se tiene establecido los criterios de evaluación para laborar el cumplimiento del plan.

## **b) Área de Operaciones.**

La empresa no tiene establecido como tal un sistema de calidad en toda la empresa, sin embargo se tiene establecido en algunas áreas un sistema. No siempre identifica los requerimientos de los clientes. No cuenta por escrito las especificaciones de calidad que debe tener el servicio. La empresa no registra las cancelaciones y quejas de los clientes y no toma acciones preventivas necesarias para que no vuelva a ocurrir. La empresa cuenta con un servicio competitivo en el

60% debido a que cuanto con un buen producto más sin embargo no se preocupa por brindar un servicio de calidad.

De igual modo la empresa no registra las fallas que ocurren en el trascurso de la prestación del servicio. No realiza evaluaciones, auditorias y /o seguimientos adecuados a las especificaciones de calidad. Sin embargo esta empresa procura y cuida la calidad durante todo el proceso de compras sin embargo durante el proceso del servicio abandona esta verificación de calidad.

Por lo que se refiere a los costos, se puede determinar que la empresa cuenta con un sistema de control de costos. Tiene identificados los costos directos por servicio. Sin embargo, son poco competitivos en el costo del servicio. No conocen a la perfección los costos de sus insumos, tanto materiales como mano de obra.

No llevan un control, como tal, del costo de su inventario. Tienen noción de sus costos fijos y también los indirectos. La empresa intenta organizar y realizar en todo el proceso actividades para reducir costos, aunque no en forma sistémica.

La empresa obtiene sus insumos con relativa facilidad. De igual modo, conocen a sus proveedores y los precios de cada insumo. La empresa no cuenta, por escrito, con las especificaciones de calidad que deben tener los insumos, ya que este acto es realizado y aprendido empíricamente del propietario al personal. No se cuenta con un control de inventarios, pero se tiene un sistema de almacenamiento adecuados al tipo de insumos (carnes, verduras, lácteos, entre otros) que usa para preparar los alimentos. La empresa no realiza periódicamente el inventario de los productos existentes, aunque se encuentran ordenados y arreglados en el almacén.

### **c) Área de comercialización**

La empresa no entiende exactamente las necesidades, magnitud, tendencia y competitividad de sus competidores; sin embargo conocen el contenido y la tendencia de administración de otras empresas del mismo sector, esto se debe a que la administración ha participado en foros donde se tuvo la oportunidad de conocer a los diferentes administradores y los métodos que usa su competencia. El propietario no realiza un análisis de las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas de los productos y la capacidad de ventas de su empresa en el mercado. No cuenta con los instrumentos informativos para comprender la situación real del mercado.

Por otra parte, no existen estrategias completas como tal para conquistar el objetivo. Tampoco existen relaciones interactivas con otros programas y estrategias de administración empresarial. No tiene identificada la situación actual del mercado de exportación existente. Aunque las políticas son escasas, la política de ventas ayuda un poco para lograr la filosofía y las políticas de la administración empresarial. No se atiende en forma orgánica todas y cada una de las estrategias.

Debido a que la empresa no cuenta con un programa de ventas como tal, es decir las operaciones de este tipo se entienden empíricamente, este no puede reflejar en forma concreta la política de ventas, tampoco abarca programas. La empresa es competitiva en los precios ofertados, comparado con otras empresas del mismo sector. También se están tomando medidas para enfrentarse con la competencia fuera del concepto de precio.

En ese mismo sentido, no se permea en toda la empresa, desde el nivel interior de los empleados hasta el nivel de alta dirección, la forma de considerar “la satisfacción del cliente”, con el punto de partida de la administración empresarial. No clasifica a los clientes sistemáticamente y no hacen esfuerzos para conocer las necesidades latentes de cada cliente.

No se cuenta con la habilidad de investigar para detectar y estudiar las necesidades y demandas actuales del cliente, no realizan en forma programada la recopilación de la información. No se tiene establecido un sistema para responder inmediatamente a las quejas o a las opiniones del cliente, para obtener su confianza.

No se tiene identificado, ni analizado el grado de satisfacción del cliente de otras empresas de la competencia, por lo que no está consciente de sus desventajas en comparación con sus competidores. La empresa intenta prevalecer el concepto “el cliente es la mayor prioridad” entre el personal de la empresa, sin embargo esto no siempre es posible debido a la falta de compromiso de estos mismos.

### **d) Área de recursos humanos.**

La empresa cuenta con políticas de personal y relaciones laborales que concuerdan con la política y filosofía de la administración empresarial. Se presentan en forma concreta las políticas de la satisfacción de los empleados. En estas se incluyen puntos como: personal requerido, contratación, capacitación, perfil de puestos, entre otros. Todas estas políticas de personal y relaciones laborales están respaldadas por la administración.

Son razonables las reglas para establecer, modificar y ajustar medidas sobre la política del personal y de relaciones laborales. También se socializa la política de personal y de relaciones laborales y se tienen acuerdos a todo

nivel dentro de la empresa. También se tiene con un área, aunque informal, que maneja aspectos del personal y de relaciones laborales. Se tiene establecido con claridad el trabajo y facultades de contratación, colocación, operación, relación entre el propietario y los empleados, y se delegan facultades sin obstáculos.

Por lo que se refiere a la comunicación se encuentra un ambiente en que los empleados puedan interactuar y conversar libremente. En algunas ocasiones se observan las iniciativas, no solamente por los grupos limitados dentro del sistema de departamentos y secciones en la organización, sino también para desarrollar una organización que permita actuar y comunicarse con movilidad. Se toman acciones con iniciativas para elevar la moral de los empleados.

Dándole importancia, no solamente a SC (satisfacción del cliente), sino también SE (satisfacción del empleado), se hacen esfuerzos para crear un ambiente en el lugar de trabajo, para que esto se convierta en un lugar de la realización de sí mismo para el empleado, esto es a través de viajes grupales que organiza la empresa convivios en días de limpieza entre otros. Apoyan e auto- desarrollo del empleado para aclarar su potencial, de tal manera que pueda trabajar con la confianza en sí mismo.

Tienen preparados los sistemas de capacitación (curso para la gerencia y para trabajos especializados), que puedan elegir los empleados para que se eleve el grado de satisfacción, estos no se realizan como tal con la frecuencia que la gerencia quería pero se realizan algunos de los cursos necesarios. Hacen esfuerzos para mejorar el ambiente del lugar de trabajo, para que el empleado lo sienta como un lugar agradable, para trabajar y pueda desafiar al trabajo con gusto. Se han ganado una estimación por parte de los miembros del grupo, por ser una administración justa e imparcial

## **e) Área de finanzas**

La empresa intenta documentar debidamente la regulación y los procedimientos de contabilidad. Dentro de la infraestructura organizacional existe una persona encargada de esta función. En cuanto al control de efectivo, cheques y pagarés, la administración ha establecido una forma estructurada para este fin. La elaboración correcta de estados financieros, de acuerdo con los principios de contabilidad y las leyes mercantiles, y el apropiado procesamiento contable del cierre del ejercicio se realiza con el apoyo y supervisión de un asesor contable externo.

El sistema de revisión interna está establecido y funciona. La capacidad de control numérico (capacidad de pronosticar la tendencia del futuro observado solamente los números aunque no estén representados en la forma gráfica) y el interés del propietario no es suficiente pero ha funcionado como se ha llevado a cabo hasta el momento. Este mismo sistema de contabilidad le permita a la organización un mecanismo que ofrece información útil para la toma de decisiones y en la aplicación de su efectivo.

La empresa procura fortalecer la capacidad de financiamiento, por ejemplo, aumentar la confianza de la compañía y su presidente para introducir un fondo externo. Esto es consiguiendo crédito con sus proveedores y otras empresas que brindan financiamiento. Prevé la demanda de fondos a largo plazo y cuentan con un plan de financiamiento adecuado.

Con respecto a los préstamos, se lleva a cabo el control apropiado del límite. De este modo también es sana la relación con las instituciones financieras. Se mantiene la tasa de rotación del capital total en el valor promedio del sector. También es sana la relación entre el manejo eficiente de fondos y el aseguramiento de viabilidad de los mismos.

La empresa cuenta con un buen equilibrio con las cuentas por cobrar y no es excesiva la cantidad de los créditos por cobrar actualmente, comparado con el ingreso por ventas. Por lo que es adecuado el nivel de la tasa de rotación de activo fijo. Así como es oportuno el tiempo de depósito y pagos. En ocasiones, se elaboran una relación del manejo de fondos, y se compara el plan con el resultado para analizar su diferencia. A pesar de su frecuencia de esta acción, se conoce el fondo de operaciones a aumentar debido al incremento de ventas y se realiza el análisis y estudio del equilibrio entre financiamiento y el manejo de fondos.

Para invertir en equipo e instalaciones, se planea antes de realizar la inversión; y se realiza la rentabilidad. Se calcula el costo fijo que se incrementa debido a la inversión en equipos e instalaciones; se conoce a fondo el ingreso por ventas que permita recuperar dicha inversión. Toman en consideración los cambios del plan de utilidades debido a inversiones en equipo e instalaciones. Se estudian métodos de financiamiento para invertir en equipos, se calculan las ventajas y desventajas respecto a la compra y al arrendamiento.

Esta empresa elabora un cuadro de plan de financiamiento (tabla de flujos de efectivo, hay equilibrio entre el tiempo estimado de recuperación y el plazo de devolución del préstamo. Se tienen asegurados suficientes fondos para la operación. Se estudia lo suficiente el efecto económico de la inversión y equipos e instalación. Se tienen las medidas suficientes para los riesgos de accidentes relacionados con la inversión en equipos e instalaciones. Son adecuados los equipos e instalaciones actuales, para la innovación tecnológica en el futuro.

Como complemento, se lleva a cabo un control, de utilidades, flexible de acuerdo con los ingresos por ventas. Mantienen un nivel adecuado la utilidad bruta de ventas, de operación así como la utilidad antes de impuestos. Se conoce el costo de ventas y se calcula los costos por lo que los datos se analizan correctamente. Se tiene asegurada una rentabilidad satisfactoria sobre el capital.

Se mantiene un nivel razonable de la tasa de utilidad global sobre ventas; la tasa de utilidad por operación de ventas; la tasa de utilidad antes de impuestos sobre ventas. Se comparan y se mantienen a un nivel razonable, la razón de gastos laborales, la razón de costos de operación y la razón de gastos administrativos. Se mantiene a un nivel adecuado el valor agregado (cantidad de trabajo hecho) por persona. Se mantiene el nivel de la razón de distribución laboral y el costo laboral por persona en un valor numérico mayor que el promedio del sector. Se encuentran en estado favorable el punto de equilibrio y la tendencia de la evolución del importe de ventas.

En cuanto a la estructura financiera, se calcula el fondo necesario de operaciones con base en la cantidad del crédito por cobrar, el inventario y la cuenta por pagar. Es apropiada la clasificación de costos fijos y variables. Se elabora el programa de rentabilidad con base en el ingreso por ventas en el punto de equilibrio y la tasa de utilidad marginal. Se hacen esfuerzos para disminuir los costos fijos y variables así como el mejoramiento de la tasa de utilidad marginal.

Se encuentra asegurada suficientemente la tasa de colgadura para la seguridad. Se ha elaborado el plan de utilidades con base en la estrategia de administración empresarial. Tienen establecida la meta de utilidad y de ventas tomando en cuenta la relación entre el importe de ventas, los costos y las pérdidas.

Se está realizando adecuadamente la depreciación sobre el activo fijo. Con base en la observación del mercado se puede esperar una utilidad latente; además no se ha generado una pérdida latente. Cuentan con suficientes fondos y es adecuado su equilibrio con las razones de liquidez. La inversión en activo fijo no está cubierta por el capital contable, sin embargo se mantiene en un buen nivel para asegurar su viabilidad. La inversión en activo fijo no rebasa la suma del capital contable y de los préstamos a largo plazo. La carga del costo financiero es ligera y no presiona a las utilidades.

Por otra parte, el desempeño general de la empresa se considera como adecuado, siendo el área financiera la más sólida ya que los estrictos controles y procedimientos financieros llevados a cabo por el propietario y su grupo de trabajo administrativo cumplen satisfactoriamente con los estándares de una empresa estable (Cuadro 2).

### **Cuadro 2.- Calificación y criterios de viabilidad**

<b><u>CALIFICACIÓN Y CRITERIOS DE VIABILIDAD</u></b>					
<b>Áreas de evaluación</b>	<b>Reactivos</b>	<b>Estimado</b>	<b>Máximo</b>	<b>Eficiencia</b>	<b>Deficiencia</b>
<b>1. Administración</b>	19	37	76	49,0%	51,0%
<b>2. Mercado</b>	20	46	80	58,0%	42,0%
<b>3. Finanzas</b>	44	125	176	71,0%	29,0%
<b>4. Servicios</b>	39	85	156	54,0%	46,0%
<b>5. Recursos Humanos</b>	12	26	48	54,0%	46,0%
<b>Totales:</b>	134	319	536	56,7%	214,0%

Fuente: Edgar Sansores y Edith Marneu

De acuerdo al cuadro anterior se observa a la administración como el área de mejora que requiere la formulación e implementación de una serie de estrategias sólidas y mensurables para potencializar la empresa. Partiendo de lo anterior se profundizar en cada uno de los aspectos evaluados en dicha área (Cuadro 3).

**Cuadro 3.- Desglose del área administrativa por criterios**

Áreas de evaluación	Criterios	Reactivo	Estimado	Máximo	Eficiencia	Deficiencia
1. Administración	1.1 Estructura Organizacional	3	11	12	91.7%	8.3%
	1.2 Planeación Estratégica	7	14	28	50.0%	50.0%
	1.3 Toma de Decisiones	3	5	12	47.7%	58.3%
	1.4 Políticas y Procedimientos	6	7	24	29.2%	70.8%
Subtotal:		19	37	76	49.0%	51.3%

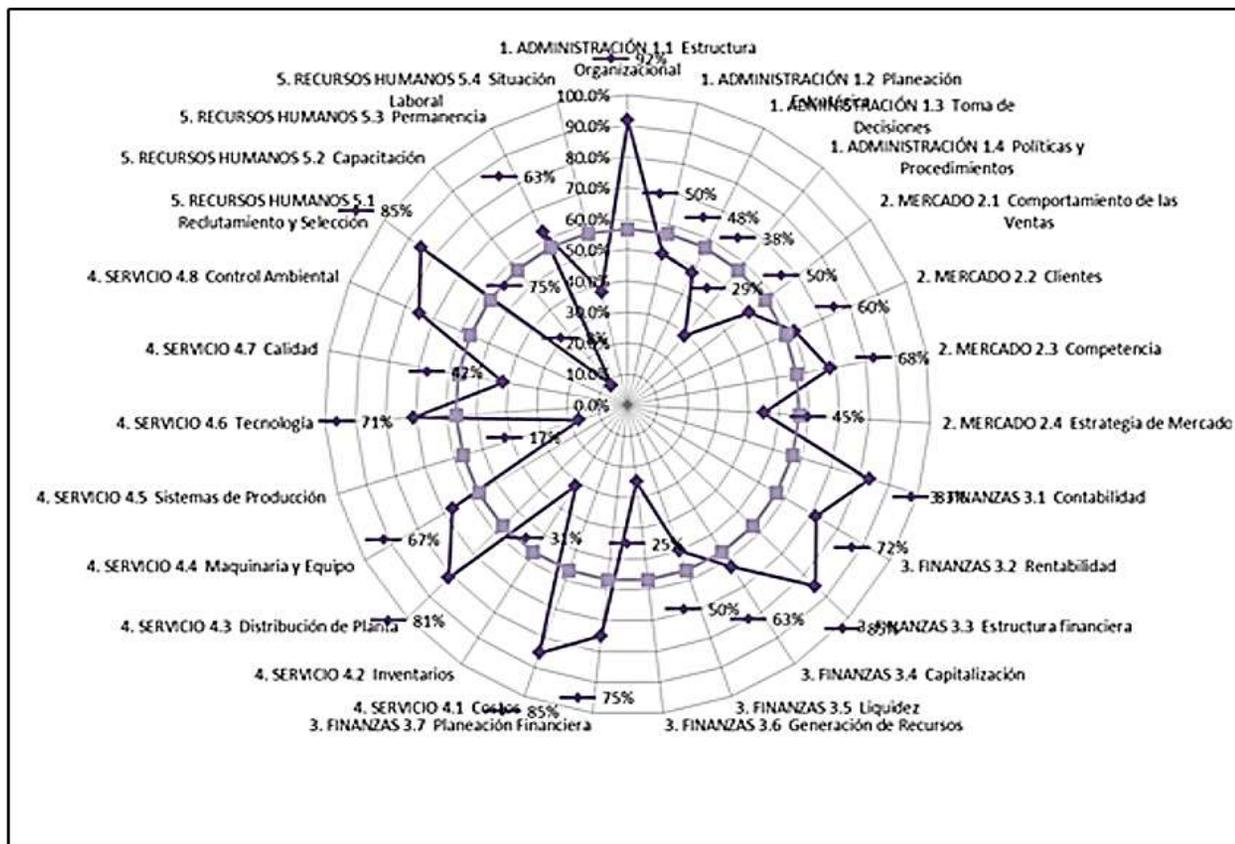
Fuente: Edgar Sansores y Edith Marneu

Como se muestra en el cuadro anterior, la toma de decisiones y las políticas y procedimiento de gestión representan los eslabones más débiles de la cadena administrativa para esta empresa. Otro hallazgo importante, es la confusión que existe entre los empleados con respecto al mando de dirección. Debido a la complejidad de ser una empresa familiar, hace que los empleados reciban órdenes por parte de los propietarios e hijo.

De acuerdo con Basco et al. (2007) los miembros de una familia moldean la empresa de una forma que no se presenta en empresas no familiares, lo que pone de manifiesto la existencia de un comportamiento diferenciado. Cuando los organismos de las empresas se integran en una jerarquía que encabezan directamente las personas que dirigen y /o poseen y/o gobiernan la compañía, con el fin de unificar las decisiones, el mando y la ejecución, la empresa funciona en perfecta armonía y orden. Sin embargo, el hecho que existen conflictos en la dirección, creo disfunciones de las actividades de la empresa.

Es por esto, que muchos acontecimientos de ámbito meramente familiar tiene una enorme importancia en la empresa, es decir, los conflictos internos de la familia, de la misma forma que decisiones de ámbito empresarial que afectan a los intereses de la familia son muestra de la complejidad de la empresa familiar y la percepción de los empleados de la misma.

Por último, el diagrama de radial es una herramienta de vital importancia dentro de la Metodología JICA. En esta se presenta gráficamente las cinco áreas analizadas de la empresa “La Popular”, con sus respectivas sub-áreas que integran la estructura organizacional. (Figura 4).



## CONCLUSIONES

Durante estos últimos cinco años, el programa de servicio social mediante la asesoría y consultoría apoyó a treinta microempresas las cuales se encuentran participando en el mercado local. Asimismo se han desarrollado cinco tesis de licenciatura con los resultados obtenidos en cada una de las empresas analizadas; así el conocimiento obtenido se ha integrado en los diversos programas de la Licenciatura en Sistemas Comerciales.

Este documento tiene una serie de implicaciones tanto académicas como prácticas en relación a cómo y porqué desarrollan las actividades en la MPyME. Desde un punto de vista académico, en primer lugar, la consultoría implementada ha permitido realizar una integración y análisis de la literatura referente al funcionamiento de una

empresa, convirtiéndose en un importante insumo para guiar su desarrollo profesional, con la acotación de que no explican la realidad de toda la MPyME mexicana.

En segundo lugar, este trabajo ha contribuido al desarrollo de una serie de habilidades profesionales en los estudiantes, en especial el análisis de problemas y el planteamiento de posibles soluciones. Con ello se pretende la formación de nuevos cuadros directivos que serán incorporados en el campo laboral.

Por otra parte, en base a los resultados obtenidos y la ponderación de la metodología JICA, aprobada por la Secretaria de Economía, "La Popular" se considera una empresa en consolidación. Esta presenta una adecuada rentabilidad para la familia, a la empresa aún le falta crear un órgano económico corporativo eficiente. Generalmente, la articulación es un problema recurrente entre las empresa que son pequeñas .

## REFERENCIAS

- Ackoff, Russell L. (1982), *Naturaleza y contenido de la planeación*, en Ackoff, Russell L. Un concepto de planeación de empresas, Limusa, México, pp. 13-30.
- Andrews, Kenneth R. (1986), *El concepto de la estrategia de la empresa*, Ediciones Orbis, pp. 47-71.
- Andrews, Kenneth. (1971), *The concept of corporate strategy*. New York. D. Irwin. Ansoff, H.I, R.P. Declerck, R. L. Hayes (2003), *El planteamiento estratégico*, Trillas, México.
- Ansoff, Igor. (1965), *Corporate strategy*. New York, Mc Graw Hill.
- Ansoff, Igor (1986), *La estrategia de la empresa*, Ediciones Orbis, México.
- Ansoff, Igor H. (1988), *The new corporate strategy*, Ed. John Wiley & Sons, New York.
- Anthony, R N (1965). *Planning and Control: a Framework for Analysis*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Barreyre, P.Y. (1967), *L"horizon économique des petites et moyennes entreprises*, PhD, University of Grenoble, France.
- Birley Sue y Westhead Paul (1990), *Growth and performance contrasts between „types“ of small firms*, *Strategic Management Journal*, Volume 11, Issue 7, pages 535–557, November/December.
- Bjorkman I. (1989), "Factors influencing processes of radical change in organizational belief systems", *Scandinavian Journal of Management*, pp. 251-271.

- Black, Janice y Boal, Kimberly (1994), Strategic resources: traits, configurations and paths to Sustainable competitive advantage, *Strategic Management Journal*, Vol. 15, 131-148
- Blau, P. M. (1970) A formal theory of differentiation in organizations. *American Sociological Review* 35: 201–18.
- Boulding, K.E. (1956), “General systems theory: the skeleton of science”, *Management Science*, pp. 1997-208
- Bower, J.L. (1970), *Managing the resource allocation process: a study of planning and investment*, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Bowman, C (1992) „Interpreting competitive strategy” in D Faulkner & G Johnson (eds) *The Challenge of Strategic Management* London: Kogan Page Ltd., pp. 64-83
- Brown, Patricia Anne (2008), “A Review of the Literature on Case Study Research”, *Canadian Journal for New Scholars in Education/ 1 (1): 1–13.*
- Burgelman, R.A. (1980), *Managing innovating systems: a study of the process of internal corporate venturing*”, Graduate School of Business, Columbia University.
- Burke, L. A. and Miller, M. K. (1999) „Taking the mystery out of intuitive decision making”, *Academy of Management Executive* 13 (4): 91-99.
- Campbell-Hunt, C. (2000). What have we learned about generic competitive strategy: A meta-analysis. *Strategic Management Journal*, 21, 127-154. 3
- Candau, P. (1981), “Pour une taxonomie de l’hypofirme”, *Revue d’ économie industrielle*, núm. 16.
- Chaffe, E.E.(1985), “Three models of strategy”, *Academic of Management Review*, pp.89-98.
- Chakravarthy, B. and White, R., (2002), *Strategy Process: Forming, Implementing and Changing Strategies in* Pettigrew, A., Thomas, H. and Whittington, R., 2002, *Handbook of Strategy and Management*, Sage, UK
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International small business journal* , vol. 5, octobre – diciembre.
- Cutcliffe, J.R. (2000) “Methodological Issues in Grounded Theory”, *Journal of Advanced Nursing*, Vol.31, No. 6, pp. 1476-1484

- Daft, Richard (2011), Editorial Cengage Learning, México, D.F.
- Dandira, M. (2012). Strategy in crisis: Knowledge vacuum in practitioners. Business Strategy Series, 13 (3), 128-135.
- Dandridge, T.C. (1979), Children are not “little grown-ups”: small business needs its own organizational theory”, Journal of Small Business Management, Vol. 17, núm. 2, pp.53-57
- Del Castillo, Arturo (1996) Ambigüedad y de Decisión: una revisión a la Teoría de las anarquías organizadas. Documento de trabajo Núm. 36, CIDE, División de Administración Pública.
- De la Rosa Alburquerque, Ayuzabet (2007), “La micro, pequeña y mediana organización en la perspectiva de los estudios organizacionales. Una mirada al caso de una microorganización desde la óptica del poder”, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- De la Rosa Alburquerque Ayuzabet (2002) “Teoría de la Organización y Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional”, en revista Administración y Organizaciones, Año 4, Núm. 8, Julio, pp. 13-44.
- De la Rosa Ayuzabet, Teresa Montoya, Pomar Silvia (2009). Pequeñas organizaciones: complejidad y diversidad organizacional. Editorial Juan Pablos Editor, pp. 23-60.
- De la Rosa Alburquerque Ayuzabet (2002) “Teoría de la Organización y Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional”, en revista Administración y Organizaciones, Año 4, Núm. 8, Julio, pp. 13-44.
- De la Rosa Alburquerque Ayuzabet (2004) “Hacia la emergencia de un nuevo objeto de estudio: la micro, pequeña y mediana organización”, Iztapalapa, Año 25, Núm. 56, Enero-Junio, pp. 129-174.
- De la Rosa Alburquerque Ayuzabet (2000) “La micro, pequeña y mediana empresa en México: sus saberes, mitos y problemática”, Iztapalapa, Año 20, Núm. 48, Enero-Junio, pp. 183-220.
- Favereau, (1997), “L'économie sociale mise en perspectives: renouvellement au Nord et emergence au sud”, Université du Québec à Hull.
- Filion L.J. y Toulouse, J.M (1995), La planificación estratégica dans une PME, dans M.Coté (dir), La gestión estratégica d'entreprise, Montréal, Gaëtan Morin, pp. 187-197.
- Gervais, M. (1978), “pour une théorie de l'organisation PME”, Revue Francaise de Gestion, mars-avril, pp. 37-49

- Heydebrand, Wolf (1989) "New organizational forms", en *Work and occupations*, Vol. 16, núm. 3, Agosto, pp. 323-357.
- Hill, C. W. (1988). Differentiation versus low cost or differentiation and low cost: A contingency approach. *Academy of Management Review*, 13, 401-412.
- Hickson, D. (1988), "Offence and Defense", *Organization Studies*, 9 (1), pp. 1-32. Julien, Pierre-André (1998) *The state of the art in small business and entrepreneurship*, Ashgate, Great Britain. (Capítulo: Strategic Management, 150-179).
- Julien, P.A. (2000), *L'entrepreneuriat au Québec 1985-2000*, Montréal, Éditions Transcontinental.
- Julien, P.A. and M. Marchesnay (1992), « Des procédures aux processus stratégiques dans les PME », 97-129. In: *Perspectives en management stratégique*, Tome 1, (edited by A. Noël), Economica, Paris.
- Julien, P.A. and M. Marchesnay (1988), *La petite entreprise*, Vuibert, Paris.
- Kendall, J. (1999) "Axial Coding and the Grounded Theory Controversy", *Western Journal of Nursing Research*, Vol. 21, No. 6, pp. 743-757.
- Kuhn, T.S. (1970), *The Structure of Scientific Revolution*, University of Chicago Press, Chicago, 2nd edition.
- Learned, E, Christensen, C., Andrews K. y Guth, W. (1965), *Business Policy: Text and Cases*, Irwin, Homewood.
- Layder, D. (1998), *Sociological Practice: Linking Theory and Social Research*, Edit. SAGE.
- Mintzberg, Henry (1979), *The Structuring of Organizations*, Edt. Prentice Hall. Mintzberg, Henry, (1982), "A note on the dirty word efficiency", *Interface*, pp.101-105.
- Mintzberg, Henry, (1973), "Strategic-manking in three modes"; *California Management Review*, Núm. 16, Vol. 2, pp.44-53.
- Mintzberg, Henry (1994) "The Rise and Fall of Strategic Planning" *Harvard Business Review*, January-February, pp. 107-114.
- Mintzberg, Henry y James Brian Quinn (1993) *El Proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos*, Prentice Hall, México

- Mintzberg, Henry, Bruce Ahlstrand y Joseph Lampel (2010) Safari a la Estrategia. Una visita guiada por la jungla del management estratégico, Ed. Granica, Argentina.
- Mintzberg, Henry y Waters, J.A (1985), "Of strategies, deliberate and emergent", *Strategic Management Journal*, pp. 257-272.
- Montoya Flores, Ma. Teresa y Marcela Rendón Cobián (1999) "Toma de decisiones y modernidad en la pequeña empresa mexicana", en *Administración y Organizaciones*, Año 1, Núm. 3, Noviembre, pp. 87-111, México.
- Montgomery, A. L., Hosanagar, K., Krishnan, R., & Clay, K. B, (1989). Designing a better shopbot. *Management Science*, 50, 189-206.
- Ramírez Martínez Guillermo, Vargas Larios Germán y De la Rosa Alburquerque Ayuzabet (2011), *Estudios Organizacionales y Administración. Contrastes y complementariedades: Camino hacia el eslabón perdido. Revista Electrónica Forum Doctoral*, Número 3, Edición Especial, Enero- Abril 2011.
- Simon, Herbert A. (1988) *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisorios en la organización administrativa*, Aguilar Buenos Aires, pp. 1-20 y 44-117 (Capítulos I, III, IV, V y VI). (1945) (1973)
- Simon, Herbert A. (1982) *La nueva ciencia de la dirección gerencial*, El Ateneo, Buenos Aires, pp. 36-78 (Los procesos de la decisión gerencial).
- Young, Pauline y Fisher, Schmid (1939), *Scientific Social surveys and Research. An introduction to the Background Content, Methods and Analysis of Social Studies*. New York: Prentice Hall.

# LAS POLITICAS CULTURALES COMO EXPRESIÓN IDEOLÓGICA DEL PODER DEL ESTADO

**Kinuyo Concepción Esparza Yamamoto**, Profesor-investigador del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Quintana Roo, Especialidad: control social, derecho penal, criminología, E-mail: kinuyo@uqroo.edu.mx

**Javier Omar España Novelo**, Profesor-investigador del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Quintana Roo, Especialidad: literatura, políticas públicas culturales y educativas, E-mail: jnovelo@uqroo.edu.mx

## RESUMEN

En este artículo se propone la sistematización de conceptos desde la interpretación de las ciencias sociales, como principio rector de una definición. El acto revisionista de los distintos ordenamientos jurídicos conlleva a un análisis ideológico del poder, a partir de un marco inicialmente filosófico que pone en el horizonte de la reflexión este concepto.

Palabras Claves: ideología, políticas públicas, cultura.

## ABSTRACT

In this article a systematization of concepts from a social sciences interpretation perspective is proposed to serve as the guiding principle for a definition. This revision of the distinct legal systems entails an ideological analysis of power in an initially philosophical framework to place this concept on the horizon of reflection.

Keywords: ideology, public policy, cultura.

## INTRODUCCIÓN

Se pretende subrayar que los aparatos ideológicos generan la construcción de la superestructura de una sociedad en cualquier lugar y tiempo. En México esto no ha sido ninguna excepción.

Desde la concepción de un Estado mexicano, que podríamos situarlo histórica y jurídicamente a partir de la independencia del país, la constitución de

1917 expresa como un bien fundamental la formación integral de sus ciudadanos, entre otros bienes como la vida y el patrimonio. Sin embargo, a pesar de constar en la Carta Magna y en otras leyes manifestadas en la expresión de un federalismo consensado, la delimitación de las políticas públicas, específicamente la cultural, presenta un evidente déficit social por parte del propio Estado.

El interés de enfatizar las políticas públicas culturales conlleva a interpretarlas desde el estudio de especialistas avocados a este tema. En su caso, se tendrá que concebir, primeramente, a las políticas públicas como “el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados, para buscar objetivos de desarrollo práctico y simbólico, en las materias que traten, con el fin de satisfacer las expectativas de una población y obtener de ella el consenso, para mantener un tipo de orden o lograr una evolución social”, tal y como las define el Dr. Augusto Sánchez Sandoval en su artículo “Políticas Públicas en la “Sociedad del riesgo””.<sup>1</sup>

En nuestro caso, se hará énfasis muy particular en lo relativo al Programa de Cultura y Arte 2014-2018, publicado en el DOF en abril desde este mismo año, puesto que en éste se pretende atender todas las expresiones culturales de México. Habrá que entender, como señala Tomás Ejea Mendoza, que “la política cultural tiene un campo de acción muy amplio. En éste se pueden incluir acciones

distribución y recepción de bienes y encaminadas a preservar el patrimonio, a promover las diferentes prácticas sociales de una población, a administrar y reglamentar las industrias culturales, a fomentar la práctica creativa, a establecer canales de objetos artísticos, etc”.<sup>2</sup>

En la elaboración de este artículo investigativo, se partirá desde la estrategia de la reflexión filosófica del concepto de Estado, así como de la exposición de la ideología como variable dentro del discurso de la ciencia social. Se pretende ubicar esta investigación dentro de la unidad de estudio de nuestro país y las variaciones en la interpretación de la ley del concepto cultura. También se expondrán las preocupaciones y las decisiones de otras instituciones, como la UNESCO, que ha conllevado a la creación de convenios, manifestados en declaraciones legítimas y pretendidamente jurídicas. Se pretende, como reflexión final, subrayar la necesidad de recobrar la visión de la integralidad en la formación humana donde el Estado se vuelve garante de este derecho universal.

A partir de este planteamiento inicial debemos intentar, al menos, precisar el valor de un estudio sobre el tema de las políticas públicas. Sin duda, el reconocimiento de una identidad nacional conlleva a la valoración de muchos conceptos que damos por entendido desde una apreciación *a priori*.

La sistematización conceptual de este trabajo, nos obliga a confrontar todo juicio *a priori*, es decir, desde la percepción de qué significa ser como una identidad colectiva, vista con los propios elementos culturales de una sociedad, hasta la definición conceptualizada de los instrumentos ideologizadores de las clases hegemónicas.

El punto de partida de la concepción de Estado nos obliga a remontarnos, no al dato histórico sino al sentido de contrato social que, visto desde la perspectiva de la filosofía occidental moderna, conlleva a la aceptación de un orden social sujeto a un marco jurídico derivado de la estructura ideológica del poder.

<sup>1</sup>Sánchez Sandoval, Augusto, n.d. “Políticas públicas en la sociedad del riesgo”, consultado 14 marzo 2015, disponible: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1594/18.pdf>.

<sup>2</sup> Mendoza Ejea, Tomás, 5 de marzo de 2008, “La política cultural de México en los últimos años”, consultada 23 febrero 2015, disponible: [http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/05\\_iv\\_mar\\_2008/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num05-06\\_02\\_07.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/05_iv_mar_2008/casa_del_tiempo_eIV_num05-06_02_07.pdf),

## EL ESTADO COMO CONTRATO SOCIAL

Pretender una definición del Estado implica recurrir a distintas teorías del contrato social. Esta labor sin duda alguna redundaría en un revisionismo ideológico que, como tal, nos daría distintas percepciones del hombre en sociedad y como sociedad representada en sus propios seres. Esta referencialidad no debe alejarnos del concepto de Estado moderno que surge en el siglo XVII, aunque pueda sostenerse que ya existían antes de este tiempo versiones del Estado.

La fortaleza de una definición conceptual obliga a una actitud, aunque somera, de la visión contractual de lo social. Inevitablemente, nos toca exponer el razonamiento de Rousseau sobre la suma de fuerzas de los individuos, que parte desde la percepción original de la sobrevivencia colectiva:

Esta suma de fuerzas solo puede nacer del concurso de muchas separadas; pero, como la fuerza y la libertad de cada individuo son los principales instrumentos de su conservación, ¿qué medio encontrará para obligarlas sin perjudicarse y sin olvidar los cuidados que se debe a sí mismo? Esta dificultad, volviendo a mi tema, puede expresarse en estos términos: “Encontrar una forma de asociación capaz de defender y proteger, con toda la fuerza común, la persona y bienes de cada uno de éstos, uniéndose a todos, sólo obedezca a sí mismo, y quede tan libre como antes,” Este es el problema fundamental cuya solución se encuentra en el contrato social.<sup>3</sup>

La correlación de fuerzas bajo un consenso se convierte en el paradigma que sostiene el principio fundamental de un Estado: persistir por sí mismo. La autodefinición del Estado se deriva de un acto de conciencia evolutiva que

...la multitud así unida en una persona se denomina ESTADO, en latín, CIVITAS. Esta es la generación de aquel gran LEVIATÁN, o más bien (hablando con más reverencia), de aquel dios mortal, al cual debemos, bajo el Dios inmortal, nuestra paz y nuestra defensa. Porque en virtud de esta autoridad que se le confiere por cada hombre particular en el Estado, posee y utiliza tanto poder y fortaleza, que por el terror que inspira es capaz de conformar las voluntades de todos ellos para la paz, en su propio país, y para la mutua ayuda contra sus enemigos, en el extranjero.<sup>6</sup>

La implementación derivada del concepto Estado nos acercaría cada vez más a este binomio de significantes que siguen nutriendo las definiciones de soberano y súbdito. El súbdito, en este caso, sería el ciudadano, que juega el papel de sujeto pasivo en su relación con el Estado y que, al mismo tiempo, adopta un papel de sujeto activo en cuanto participa políticamente en su conformación como elemento jurídico, no sin dejar de percibir que la ideología de cada contexto histórico empieza a legitimar desde su argumentación un “equilibrio de fuerzas”, como lo describe Hobbes:

<sup>3</sup>Rousseau, “El contrato social”, Filosofía Los Grandes pensadores, Editorial Globus, España, 2012, pp. 40, 41.

Se alcanza este poder soberano por dos conductos. Uno por la fuerza natural, como cuando un hombre hace que sus hijos y los hijos de sus hijos le estén sometidos, siendo capaz de destruirlos si se niegan a ello; o que por actos de guerra somete a sus enemigos a su voluntad, concediéndoles la vida a cambio de esa sumisión. Ocurre el otro procedimiento cuando los hombres se ponen de acuerdo entre sí, para someterse a algún hombre o asamblea de hombres voluntariamente, en la confianza de ser protegidos por ellos contra todos los demás. En este último caso puede hablarse de Estado político, o Estado por institución, y en el primero de Estado por adquisición.<sup>7</sup>

Desde este punto de vista, es importante que la figura del Estado se convirtiera en una institución. ¿Qué significa ubicarlo en este marco definitorio? La institucionalización justifica en un orden jurídico la presencia legal y social de los principios generales del derecho, dando margen de interpretación a conceptos que, al mismo tiempo, se hacen esenciales en sí mismos. Para no apartarse de esta dirección de análisis, tendremos, obligadamente, que recurrir a otros filósofos que teorizaron sobre el Estado desde este horizonte intelectual. Uno de ellos es Hegel que en su definición de Estado subraya su papel de institución al derivar la intención de su creación y existencia a un escenario de colectividad. Es mera aproximación a casi toda la teoría social que ve en el Estado su propio fin. Más interesante aún es que en un mundo que pregona la individualidad como un privilegio de vida, se anotara en la bitácora de la reflexión filosófica el carácter colectivo de su finalidad, es decir, *la protección del ser social*:

El Estado, como la realidad de la voluntad sustancial que posee en la conciencia de sí individualidad elevada a su universalidad, es lo *racional en sí y por sí*. Esta unidad sustancial, como fin absoluto y móvil de sí misma, es donde la libertad alcanza la plenitud de sus derechos, así como este fin último tiene el más alto derecho frente a los individuos, cuyo deber *supremo* es el de ser miembros del Estado.<sup>8</sup>

Hegel, en su libro de Filosofía del Derecho ve al Estado como un fin ético, una aspiración de la racionalidad cumplida en la conformación de la Sociedad Civil, pero siempre partiendo del ejercicio de la libertad que asume su papel de ser fin y medio, simultáneamente. Esta visión teórica persistirá en muchos intelectuales que pensarán en esta finalidad inmersa en su propia intencionalidad de existencia, tal como Hegel expresaba:

El Estado es la realidad de la Idea ética; es el Espíritu ético en cuanto voluntad patente, claro por sí mismo, sustancial, que se piensa y se conoce, y que cumple lo que él sabe y cómo lo sabe. En lo ético, el Estado tiene su existencia inmediata; y tiene su existencia mediata, y esta conciencia de sí, por medio de los sentimientos, tiene su *libertad sustancial* en él, como su esencia, fin y producto de su actividad.<sup>9</sup>

<sup>6</sup>Hobbes, Thomas, nd, "Leviatán o materia, forma y poder de una República, eclesiástica y civil", Editorial Universitaria Universidad de Puerto Rico, 1995, p.150. Consultada 18 febrero 2015. Disponible: <https://books.google.com.mx/>

<sup>7</sup>*Ibidem*, p. 151.

<sup>8</sup>Hegel, Guillermo Federico, nd, filosofía del Derecho, Editorial Claridad, Buenos Aires Argentina, 1968, p.212. Consultada 22 junio 2015. Disponible: [http://www.olimon.org/uan/hegel\\_derecho.pdf](http://www.olimon.org/uan/hegel_derecho.pdf).

<sup>9</sup>*Ibidem*, p.212.

No es de extrañarse en el ámbito de la filosofía que el Estado sea concebido con un fin ético que, inherentemente, contempla a la justicia en sí misma como otra cualidad inherente a su concepción.

Desde la visualización de muchas definiciones sobre el Estado, se puede deducir un sentido de “orden conducido” por parte del poder del mismo Estado, lo que alimenta aún más la deliberación del pensamiento social sobre su constitución ideológica. Podemos notar, atendiendo a distintas disciplinas del conocimiento, donde encontraremos la convergencia, casi siempre, en sus reflexiones la conformación del concepto Estado.

No es de extrañarse cuando desde la antigüedad, se puso en la palestra del pensamiento que el Estado era el ideal cumplido de una verdadera organización social en cuanto armonizaba los intereses individuales dentro de un marco de acción normativa. Ejemplo de esta postura es encontrada en el mundo teórico de Platón y Aristóteles. A tal punto que estos mismos profundizaron en sus aportaciones, dando opción de diferentes tipos de Estado que se traducían en formas de gobierno tales como democracia, oligarquía, aristocracia, con sus diferentes percepciones de organización de clases, por decirlo de algún modo.

Esta deliberación del Estado derivó en la Edad Media sobre la importancia de su papel histórico. En este análisis se incluyó la figura de la Iglesia, en razón de que su presencia delimitaba líneas rectoras que conducían destinos de diversos tipos de gobierno, aun cuando reconocían al Estado como el portador de la organización de las sociedades. Esta tendencia de racionamiento cambiaría su sentido hasta el período denominado el Renacimiento donde no sólo se propone una nueva jerarquización del poder sino de una separación de estas dos entidades.

Gran parte de la definición del Estado, convertida en una interpretación material de la organización jurídica empieza a depender, históricamente, del poder económico generado por los trabajadores comunes, pero administrado por los dueños de los medios de producción industrial, y de esta forma sus aparatos legisladores, legal y legítimamente establecido por este orden, sobreponen y ponderan los valores de la estabilidad social en la consideración de un modelo de vida de sus ciudadanos, pero con un irrenunciable clasismo social, entendiendo éste como una distribución de la riqueza en distintos estatus de la sociedad.

Estas contradicciones éticas de un orden social desigual, reflejado en las condiciones elementales de vida de los hombres que trabajaban con *sus manos*, también son percibidas por filósofos como Carlos Marx en su “Crítica de la filosofía del Estado de Hegel”. Para Marx, fundamentar una estructura estatal donde el poder radica en el capitalista, sólo fortalecería el principio fundamental de la propiedad privada. En este sentido Marx hace una severa advertencia en que esta figura se sostiene por una burocracia que, de cualquier forma, hace prevalecer la propiedad privada que se convierte en el basamento de todo tipo de Estado.

La observancia de la condición ideológica presupone un mundo conceptual científico nada definitivo, puesto que hay estudiosos del tema que contemplan al Estado sin esta característica. En ningún momento contradicen el principio de la propiedad privada en razón de justificar culturalmente y a través de una historia, bastante condicionada ante la visión marxista, que la figura del individuo sí trasciende a la universalidad de los valores del Estado mismo y que, a su vez, esta transición conduce a la necesidad de la creación y fortaleza de las instituciones. Hegel citaba sobre esta decantación de términos del Estado:

En estas esferas, cuyos momentos, la individualidad y la particularidad, tienen su inmediata y refleja realidad, el Espíritu como su universalidad objetiva es *patente en ellas* como poder de lo racional en la necesidad, esto es, en cuanto *Instituciones...*<sup>10</sup>

Esta dependencia científica a una reflexión, aparentemente consensada, debe obligarnos a atender que, en otros momentos del pensamiento occidental, el concepto Estado tuvo -o tiene aún para algunos estudiosos del tema- un sentido peyorativo, socialmente hablando. En la tradición del pensamiento marxista, Lenin acusa esta posición crítica de su existencia cuando pronuncia su conferencia en la Universidad Sverdlov el 11 de julio de 1919, denominada "Sobre el Estado":

Antes de que surgiera la primera forma de explotación del hombre por el hombre, la primera forma de la división en clases -- propietarios de esclavos y esclavos --, existía la familia patriarcal o, como a veces se la llama, la familia del clan (clan: gens; en ese entonces vivían juntas las personas de un mismo linaje u origen). En la vida de muchos pueblos primitivos subsisten huellas muy definidas de aquellos tiempos primitivos, y si se toma cualquier obra sobre la cultura primitiva, se tropezará con descripciones, indicaciones y reminiscencias más o menos precisas del hecho de que hubo una época más o menos similar a un comunismo primitivo, en la que aún no existía la división de la sociedad en esclavistas y esclavos. En esa época no existía el Estado, no había ningún aparato especial para el empleo sistemático de la fuerza y el sometimiento del pueblo por la fuerza. Ese aparato es lo que se llama Estado.<sup>11</sup>

La naturaleza de esta concepción denostadora del Estado planteaba la razón de introducir el estudio social dentro del concepto mismo de la ideología, lo que derivó en abrir la reflexión no sólo en la filosofía sino también en otras materias del conocimiento social.

Ante esta lectura crítica podemos ubicar, más o menos, el carácter evolutivo de una sociedad sujeta a una determinación económica; sin embargo, su delimitación conceptual se edifica sobre una percepción de orden jurídico.

Teóricos como Kelsen acusan recibo de esta línea interpretativa, coincidiendo en parte con la visión hegeliana citada sobre las voluntades que se entrecruzan para un objetivo común. Para Kelsen "la voluntad del Estado es algo distinto de la voluntad de los hombres que le están sometidos; es algo más que la suma de estas voluntades: está por encima de ellas".<sup>12</sup>

<sup>10</sup> *Ibidem*, p.212.

<sup>11</sup> Lenin, Vladimir, 1 enero 2001, "Sobre el Estado", Biblioteca de textos marxistas, Edición Marxistas Internet Archive, consultada 27 mayo 2015, disponible: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/11071919.htm>,

<sup>12</sup> Kelsen, Hans, "Compendio de Teoría General del Estado". Editora Nacional, Madrid, España, 1980, p. 110.

No obstante, esta voluntad supraindividual del Estado es a lo que Hans Kelsen llamaba la vigencia objetiva de la ordenación normativa, enmarcando de esta manera cualquier concepción de orden social dentro de un deber ser jurídico. Pero no podemos caer en el error que establecía Jellinek en cuanto a pensar que el Estado y el Derecho son lo mismo. Es en este sentido en que la doctrina del Estado marca sus diferencias con el Derecho. Al tal grado que Jellinek sustenta la existencia de una ciencia del Estado como objeto propio de estudio.

Otros filósofos del Derecho argumentan que el concepto mismo de Estado es una mera derivación del estudio jurídico por ser parte integradora del Derecho. La reflexión de Kelsen, según Luis Recasens Siches, establece que:

Todos los problemas de la Teoría General del Estado son planteados y resueltos como cuestiones jurídicas, afirmando que éste es su único y peculiar sentido... Todos los problemas de la Teoría General del Estado son problemas en torno a la validez o vigencia y a la producción del orden jurídico.<sup>13</sup>

## IDEOLOGÍA

Para nuestro trabajo investigativo será necesario contemplar a la ideología como una variable permanente dentro de la definición estructural del Estado como elemento rector de la conducta de la ciudadanía, término utilizado jurídicamente para delimitar la figura de los individuos actores de una sociedad moderna.

Esta determinación conceptual parte desde un sentido social, especialmente para nuestro interés. Para John Plamentaz “la ideología en el sentido más amplio, ya que incluye todas las ideas y creencias de un pueblo, no se puede distinguir de las demás actividades sociales de un pueblo o, tal vez debiera decir, de otros aspectos de su actividad social, ya que todas las actividades sociales del hombre implican pensamiento”.<sup>14</sup>

El determinismo colectivo del análisis, a partir de la concepción Plamentaz, nos lleva a inferir que nuestra capacidad racional y sus procesos complejos de interpretación de un mundo donde habitamos nosotros mismos, depende de una apreciación material de su existencia, pero que no puede apartarse de una visión también subjetiva. Dice “que el mundo como lo conocemos es el mundo tal como necesariamente se nos aparece. No elegimos que aparezca como aparece. Y sin embargo es, en cierto sentido, un mundo hecho por nosotros”.<sup>15</sup> El asumir este doble papel vital como personaje social, contextualiza la discusión de muchos teóricos en cuanto al rol de sus posturas también ideológicas.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 69.

<sup>14</sup> Plamentaz, John, “La ideología” FCE, México, 1983, p. 36.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 47

Para Ricoeur, “la ideología designa inicialmente ciertos procesos de deformación, de disimulo, en virtud de los cuales un individuo o un grupo expresa su situación aunque sin saberlo o sin reconocerlo. Una ideología parece expresar, por ejemplo, la situación de clase de un individuo sin que éste tenga conciencia de ello. Por lo tanto, el proceso de disimulo no sólo expresa sino que también refuerza esta perspectiva de clase.<sup>16</sup> Desde esta apreciación, el mundo se representa como aquella teoría platónica de la caverna donde la percepción de la realidad es y no es al mismo tiempo, pero que en su definición sólo cabe una reproducción falsa. A partir de este mundo de ideas, éstas se condicionan a lo que se representa. En este caso, la representación de las ideas definidoras de la realidad es colocada ante nuestros ojos de vida por los intereses de clases.

Las ideologías no sólo someten a la gente a un orden dado. También la capacitan para una acción social consciente, incluso para las acciones orientadas a un cambio gradual revolucionario. Las ideologías no funcionan como un mero “aglutinante social”.

En segundo lugar, parece más acertado y fructífero considerar las ideologías no como posesiones, como ideas poseídas, sino como *procesos sociales*. Esto es, considerarlas como complejos procesos sociales de “interpelación” o alusión que se dirigen a nosotros.<sup>17</sup>

Así, la construcción interna de una ideología particular y social, se va dando no sólo como productos de intereses hegemónicos, sino como generadora de procesos ideológicos que siguen reproduciendo cuadros de comportamiento ideológico social dentro de nuestras propias percepciones individuales.

Más bien, hará referencia a ese aspecto de la condición humana bajo el cual los seres humanos viven sus vidas como actores conscientes en un mundo que cada uno de ellos comprende en diverso grado. La ideología es el medio **a r un tema** de discusión científica o filosófica en cuanto podemos ver, como pruebas sustanciales, que en varias regiones de nuestro planeta se debate violentamente, entre discursos y guerras, la posesión de la verdad. La defensa de puntos de vista, o de vida, hace converger toda posición de análisis en que las ideas siguen moviendo al hombre, definiendo la existencia humana. Valdría la pena exponer, literalmente, una lista que Eagleton ha hecho sobre el concepto de la ideología:

- a) El proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana;
- b) Conjunto de ideas característico de un grupo o clase social, c) Ideas que permiten legitimar un poder político dominante;
- d) Ideas falsas que contribuyen a legitimar un poder político dominante;
- e) Comunicación sistemáticamente deformada
- f) Aquello que facilita una toma de posición ante un tema;
- g) Tipos de pensamiento motivados por intereses sociales,
- h) Pensamiento de la identidad;

<sup>16</sup> Ricoeur, Paul, “Ideología y Utopía”, Gedisa editorial, España, 1996, p. 45.

<sup>17</sup> Therborn, Göran, “La ideología del poder y el poder de la ideología”, Edit. Siglo XXI sexta edición 2005, México, p. prefacio VIII.

- i) Ilusión socialmente necesaria;
- j) Unión de discurso y poder;
- k) Medio por el que los agentes sociales sentido a su mundo, de manera consciente;
- l) Conjunto de creencias orientadas a la acción;
- m) Confusión de la realidad fenoménica y lingüística;
- n) Cierre semiótico;
- o) Medio indispensable en el que las personas expresan en su vida sus relaciones en una estructura social;
- p) Proceso por el cual la vida social se convierte en una realidad natural.<sup>20</sup>

Dentro de una percepción positivista de las ideologías, que aún perdura en el estudio social de muchos intelectuales, el conocimiento de un mundo construido “desde afuera” permite la integración de un código de metas y valores condicionado a un confort social que hace prevalecer zonas de privilegio de la clase hegemónica y que en esta construcción la vida se nos presenta como una definición lograda y consensada por el mismo devenir intelectual, científico o no, de todos los tiempos humanos, lo cual hace parecer indiscutible el concepto de vida tal y como lo percibimos en nuestra cotidianidad. La opinión crítica sobre esta “verdad de la vida” ofrece en franca alteridad la existencia de otra opción, lo que deja el planteamiento existente de una ideología falsa (creada bajo la premeditación de sostener privilegios de clase) y de una ideología correcta (surgida con un espíritu crítico y dialéctico sobre el mundo):

Es evidente que el concepto de ideología posee sentido crítico únicamente cuando se aplica como criterio la realidad objetiva de conocimiento. Quien hable de una ideología “falsa” desde el punto de vista existencial, supondrá una ideología “correcta” existencialmente. Para rechazar la falsa tiene que conocer la justa. Pero esa corrección no puede verificarse según lo así-vivido de la situación social misma. En ese caso cualquier pensamiento sería una ideología correcta, pues quien piensa lo hace tal como corresponde a su vivir-así la situación social. Tiene que existir por lo tanto una posibilidad de criticar lo así-vivido de la situación social. ¿Pero cómo se lo podría criticar en cuanto adecuado o inadecuado si no es a partir d un análisis objetivo de la situación social misma? Sólo cuando el crítico aborda como una realidad de conocimiento objetiva, la situación social de quien piensa, puede afirmar que este equivoca vivencialmente su situación social, y que a partir de esta vivencia falsa piensa de manera “falsa.”<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Eagleton, Terry, Paidós, Barcelona, España, 1997, pp. 19-20

<sup>21</sup> Geiger, Theodor, “Ideología y juicio de valor”, del libro El concepto de ideología Comentario crítico y selección temática de textos de KURT LENK, Amorrortu/editores, Buenos Aires, 2000, p.194,195.

No obstante, esta interpretación racional de la ideología, la sitúa en un espacio epistemológico modernista que la ha convertido, como explicamos antes, en un asunto redundante y nada atractivo para la mesa de discusión intelectual en este tiempo postmodernista. No se puede evitar subrayar en este análisis que durante mucho tiempo el ánimo rector de esta discusión conceptual se dio dentro de un marco filosófico marxista que parece que en estos tiempos, de ninguna bonanza intelectual para su bando, ha fortalecido otros tipos de discursos, argumentativos o no, que han hecho desaparecer de su palestra intelectual el concepto de ideología. Esta apreciación es precisada por Mannheim, en razón que explica este distanciamiento para muchos y renuncia para otros con el término ideología: “La mayoría de la gente cree que el término “ideología” está íntimamente ligado con el marxismo, y esta asociación determina en gran parte sus reacciones ante este vocablo.<sup>22</sup> ...en general, hay dos sentidos distintos y separados del término “ideología” –uno particular y, el otro, total-.”<sup>23</sup>

La aportación de Karl Mannheim sobre esta distinción conceptual de ideología, presenta una opción de análisis reductivo que permite, aun para los que descartan su vigencia o razón de ser como un tema de discusión científico, integrar la percepción de muchos teóricos de siglos pasados. Desde la visión de la sociología del conocimiento, Mannheim afirma:

...En relación con esta diferencia, la concepción particular de ideología se aplica principalmente a una psicología de los intereses, en tanto que la concepción total emplea un análisis funcional más formal, sin referencia alguna a las motivaciones, concretándose a una descripción objetiva de las diferencias estructurales de las mentalidades que operan sobre una base social diferente. La primera acepta que tal o cual interés es causa de determinada mentira o de terminado engaño. La segunda presupone sencillamente que existe una correspondencia entre determinada situación social y determinada perspectiva, punto de vista o masa aperceptiva.<sup>24</sup>

## POLÍTICAS PÚBLICAS

Se podría obviar a estas alturas del estudio social, a tanta distancia de de reflexión sobre el hombre y su organización colectiva, que la conformación de su hábitat cultural está en sus manos, depende de él mismo. Sin embargo, estas condiciones de control y de diseño social difícilmente se dan aun en muchas sociedades actuales. Así los estados se convierten en regulados más que en reguladores, quedan atrapados en una red de juegos cuyo control les escapa; en virtud de ello

<sup>22</sup> Mannheim, Karl “Ideología y Utopía” Fondo de Cultura Económica, México, 1993, p. 49.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 49.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 51.

cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él".<sup>26</sup>

Esta tendencia ha servido como factor de presión para gobiernos de países con amplio retroceso en materia de participación ciudadana que, aunque su normatividad jurídica, contemplada en sus Constituciones Políticas como garantías fundamentales, no han podido integrar de manera efectiva la opinión participativa de la ciudadanía, es decir, no ha encontrado el cómo y , dramáticamente ni el qué, entendiendo éste último como una visión integradora de una sociedad que pretende un modelo de vida social más justo e integral en todas sus manifestaciones. También este es un tema –o varios- de discusión asertiva.

Lo que se ha constituido en materia de análisis para la ciencia política y para las políticas públicas, así como tema de discusión política, es la diversidad de prácticas habituales, procesos reconocidos, instrumentos sancionados jurídicamente, principios constitucionales incluso (como en el caso de Brasil y de Colombia) que dan cuenta de intervenciones de la ciudadanía en la vida pública a través de instrumentos, programas o políticas, que implican tanto relaciones de poder y estrategias de actores específicos, como desafíos a la eficiencia y la eficacia de la acción pública.<sup>27</sup>

La definición conformadora de las políticas públicas, entendidas como una construcción de participación social, con todos sus matices ideológicos, creados *per se* o híbrida en su interpretación, se complica aún más ante la

inminente y constante transformación de las identidades sociales, dando cabida a nuevas problemáticas que así como pueden ser cohesionadoras, de igual forma pueden provocar escenarios de confusión y de confrontación ideológicas, como está sucediendo en varias partes el mundo. Sólo queda, al decir de los estudiosos del Derecho, enmarcar esta transformación dialéctica de la realidad dentro de un sistema jurídico que pueda reglamentar, en el más elemental de los sentidos, la conducta generalizada que permita vigilar el cumplimiento de los derechos del ciudadano en relación a su participación colectiva. Habrá que decir que la coincidencia de esta posición conlleva a la cimentación moderna del concepto del Estado como un nuevo rector que ya no sólo ejerce una autoridad discrecional y vertical en su relación con los individuos, sino que permite que éstos colaboren en su devenir transformador.

<sup>26</sup>Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, 2011, consultado 14 noviembre 2014, disponible: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2011.pdf>.

<sup>27</sup>Canto Chaac, Manuel "Participación ciudadana en las políticas públicas, Biblioteca Básica de Administración Pública, Siglo XXI editores, Méx. 2012, p.27

El Estado es una institución que formaliza unas reglas de juego en ámbitos que pretende regular....De modo que se consideran las leyes, el derecho en general, y las instituciones estatales como un intento formal de modificación, en un cierto sentido, de las reglas de juego en los ámbitos escogidos. Las políticas públicas, entendidas como programas de acciones, representan la realización concreta de decisiones, el medio usado por un actor en particular llamado Estado, en su voluntad de modificar comportamientos mediante el cambio de las reglas de juego operantes hasta entonces.<sup>28</sup>

Para definir el objeto o concepto de políticas públicas es tradicional partir de la dificultad semántica que existe en español con el término *política*. Es preciso señalar por lo menos tres acepciones que se encuentran cobijadas por la misma palabra y que el idioma inglés sí distingue. Primero, la política concebida como el ámbito de gobierno de las sociedades humanas, *polity* en inglés. Segundo, la política como la actividad de organización y lucha por el control de poder, *politics* en inglés. Y, finalmente, la *política* como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas, *politicly* en inglés.<sup>29</sup>

En el lenguaje común la política (*policy*) y la ciencia conllevan connotaciones mucho menos útiles e incluso inaceptables. Comúnmente se ha considerado a la ciencia como una actividad libre de valores, mientras que la conciencia de que la educación de las personas es esencial para el progreso de una sociedad o de una nación, de que es fundamental el desarrollo pleno de las capacidades de todos los hombres y mujeres de una comunidad es reciente en la historia humana. Comienza en la segunda mitad del siglo diecinueve.<sup>32</sup>

Pero esta presencia de valores y conocimiento, legitimadas por razones científicas no fueron suficientes desde su inicio para formar la integralidad de los hombres, ya que faltaban, irremediamente, las artes, ese elemento conformador de la espiritualidad humana que ha permanecido en la definición dialéctica de nuestra especie.

Díaz de Cossío sostiene que las artes son bienes culturales fundamentales...Son producto de los lenguajes de la especie humana. Representan la ambigüedad, la emoción, el sentido de la belleza, las manifestaciones artísticas son producto primigenio, único.<sup>33</sup>

Como podemos ver, la discusión sobre la forma de ser, la identidad del hombre parece haberse tomado desde otras líneas de razonamiento, científico por supuesto, que adquieren valor de certeza metodológica y nos aleja del fin de la ciencia misma que nace dentro de una percepción ideológica de una realidad que ya no tendría que llamarse falsa, pero sí llama la atención que parezca incuestionable, retirando dentro de la experiencia científica, especialmente la social, su capacidad de crítica, no al método *per se*, sino a la razón de sus objetos de estudio.

<sup>28</sup>Deubel, André-Noël Roth "Políticas Públicas Formulación, Implementación y Evaluación" Ediciones Aurora, Bogotá, D.C., 2009, p. 19.

<sup>29</sup>*Ibidem*, p.25,26

<sup>32</sup>*Ibidem*, p. 39.

<sup>33</sup>*Ibidem*, p. 55

Desde esta perspectiva crítica tendría que cuestionarse el concepto de identidad cultural como un elemento integrador de la realidad social y su entorno, es decir, la razón de explicar, por ejemplo, el medio ambiente y otros agentes que parecen que tienen que ver con el ser humano, pero que no participan, según la misma ciencia, con un carácter ideologizante. Para otros investigadores, estos elementos ya están dados y hay que estudiarlos desde la perspectiva de su existencia y desde ahí crear un aparato teórico que sea capaz de explicarlos. Por ejemplo, Díaz de Cossío dice que la identidad cultural puede verse como el principio por el cual una sociedad continúa creándose o recreándose, es el cuerpo vivo de una cultura, se nutre de sus raíces remotas y recientes, de su patrimonio, de sus permanentes intercambios con otras culturas. Cada persona se guía por su identidad cultural, cuando se siente miembro de una cultura con la que comparte un sistema de valores y de normas. En este contexto se da la creación artística que termina siendo universal.<sup>34</sup>

Desde luego, no se trata de reducir el fenómeno educativo a la condición de mera resultante de los demás componentes sociales, sino de concebirla como un factor que contribuya a la definición de cada una de esas estructuras y al cambio inherente a ellas.

Así la educación viene a ser una resultante y condicionante a la vez (o variable, según los funcionalistas), de un conjunto de determinaciones sociales que definen su naturaleza y característica.<sup>35</sup>

En la historia de las sociedades se da razón de hechos que tratan de consolidar la idea de que la educación determina el desarrollo de los pueblos. Así sucedió en nuestro país, específicamente en el siglo XX. En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública en México, con el propósito de dar vigor y sustento nacional al anhelo nacional de brindar educación a todos los mexicanos.<sup>36</sup>

Los sistemas educativos no deben formar profesionales, técnicos, de bajos salarios, para un empleo industrial estable. Se trata más bien de formar para la innovación, personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo con rápidos cambios y poder dominar los cambios y avenirse a ellos.<sup>37</sup>

El simple crecimiento de la educación resulta insuficiente para garantizar el desarrollo humano, dice el informe de la UNESCO, y agrega que hay dos razones: el carácter desigual con que se ha conformado la economía global, y los elevados costos que en materia de medio ambiente y empleo han originado.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>35</sup> Lozoya Meza, Esperanza. "Educación y ciencia", Instituto Politécnico nacional/Centro de investigaciones económicas, administrativas y sociales, México, 2004.p.15.

<sup>36</sup> *Ibidem*, .p.21.

<sup>37</sup> César Schara, Julio, "Educación cultural: políticas innovadoras", Plaza y Valdés Editores, México, 2002, p.29.

El logro más importante en materia educativa lo constituye, sin duda, el artículo 3º. de la Carta Magna de 1917, que elevó a precepto legal las ideas precursoras de los liberales. En él quedaron plasmados los principios básicos a los que debería ajustarse la enseñanza: gratuita, laica, obligatoria para la primaria (desde 1993 se extiende hasta la secundaria) democrática y nacional.<sup>38</sup>

El ordenamiento de esta normatividad obliga a cada gestión gubernamental instrumentar una política pública educativa y cultural, al mismo tiempo, como respuesta al requerimiento de cada uno de sus ciudadanos de prepararse y desarrollar las características que le permitan mantener un nivel de vida digna y de progreso. En nuestra época, precisamente en el sexenio gubernamental del Presidente de la República, Enrique Peña Nieto, se generó el documento institucional, a través del decreto respectivo, denominado Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018,<sup>39</sup> publicado por el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo del 2013, que pretende, entre sus propósitos que México alcance una educación de Calidad. Para ser precisos, en cuanto al fortalecimiento de una identidad cultural, establece en su objetivo 3.3 del su apartado VI.3 “ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos. Se desglosa en las estrategias siguientes:

- ⊗ Situar a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población como forma de favorecer la cohesión social.
- ⊗ Asegurar las condiciones para que la infraestructura cultural permita disponer de espacios adecuados para la difusión de la cultura en todo el país.
- ⊗ Proteger y preservar el patrimonio cultural nacional.
- ⊗ Fomentar el desarrollo cultural del país a través del apoyo a industrias culturales y vinculando la inversión en cultura con otras actividades productivas.
- ⊗ Posibilitar el acceso universal a la cultura mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y del establecimiento de una Agenda Digital de Cultura en el marco de la Estrategia digital Nacional.

Pero esta tendencia de generar a través de la educación una identificación con el fenómeno de la cultura, entiendo a ésta de la manera más simple como “la suma de las creaciones humanas acumuladas en el transcurso de los años”,<sup>40</sup> permite comprender el largo ejercicio pedagógico que ha permitido elaborar contenidos y procesos para llevar la educación formal a los seres humanos de distintos lugares y épocas. No es tarea fácil debatir cuántas de estas tendencias pedagógicas fueron creadas como instrumentos ideológicos de dominación clasista, puesto que, en algunos pasajes de la historia de la educación occidental simplemente se otorgaba por selección a las clases dominantes, por decirlo de alguna forma, lo que descartaría ese papel de penetración definidora de los valores que, según otros teóricos, persigue la educación institucionalizada por el Estado, especialmente el Estado moderno.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p.43.

<sup>39</sup> Diario Oficial de la Federación, Plan Nacional de Desarrollo, 20 mayo 2013, consultado 17 junio 2014, disponible: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)

<sup>40</sup> Alvear Acevedo, Carlos. “Manual de historia de la cultura, XIV edición, Editorial JUS, S. A., México, 1981, p.7

Este grande debate, seguramente abarcaría otros escenarios, incluyendo los intelectuales, donde –como ahora- científicos de diferentes paradigmas epistemológicos plantean sus dudas y detracciones. El simple concepto de modelo genera actitud de rechazo a un pretendido pragmatismo positivista que traduce la esencia de la educación integral a un reductivo objetivo funcionalista, en el peor de los sentidos, entendiéndose por muchos como un mecanismo productor de lo que se hacen llamar recursos humanos. Sin embargo, en una actitud revisionista, es importante delimitar los significados de acuerdo a todos sus posibles contextos.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la protección universal de los más elementales derechos humanos, contenidos en los sustantivos que conforman su definición, ha desarrollado esta preocupación por el papel de la educación, la ciencia y la cultura como elementos integradores de la personalidad humana. En este sentido, nadie puede negar que hay que actuar en el *cómo* y el *qué* de la educación para la formación integral de las personas. El *cómo* nos remite a los contenidos de las disciplinas del conocimiento sistémico y científico.

En su caso el arte, como parte de la educación más profunda, responde al camino sistémico de los valores armónicos desde el momento de la adquisición de una conciencia estética. Cada uno de estos conocimientos ha dado origen a una búsqueda, primeramente, del sentido de la vida (por eso su gran peso filosófico), y en una posible definición dialéctica, por supuesto, ha pretendido encontrar el *cómo* para la enseñanza-aprendizaje de este sentido. Con esta preocupación, la UNESCO encargó a Jacques Delors, dentro de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI”, un informe que la misma UNESCO denominaría “La educación encierra un tesoro”, publicado en 1996. En este texto, donde participan especialistas científicos y educadores, se plantea el pretendido *cómo* en la parte del texto titulado “Los cuatro pilares de la educación” que se citan, brevemente, a continuación:

Ciencia y la Cultura), como institución que juega un papel importante en la

## **APRENDER A CONOCER**

Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto a medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer y de descubrir

## **APRENDER A HACER**

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la forma profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus

conocimientos y, al mismo tiempo, como adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?

...La relación con la materia y la técnica debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas. Por último, es concebible que en las sociedades ultratecnificadas del futuro la deficiente interacción entre los individuos puede provocar graves disfunciones, cuya superación exijan nuevas calificaciones, basadas más en el comportamiento que en el bagaje intelectual, lo que quizá ofrezca posibilidades a las personas con pocos o sin estudios escolares, pues la institución, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear un espíritu de equipo no son cualidades reservadas forzosamente a los más diplomados.

## **APRENDER A VIVIR JUNTOS, APRENDER A VIVIR CON LOS DEMÁS**

### **...EL DESCUBRIMIENTO DEL OTRO.**

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

## **APRENDER A SER**

...la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.<sup>41</sup>

En México, la preocupación pedagógica se ha transformado, como se ha mencionado anteriormente, en una intencionada política pública. El afán postrevolucionario buscó en la educación el instrumento para aprender a mirarnos a nosotros mismos, en esa traducción de nuestra propia cultura, a partir de los ojos del entendimiento. Y esta búsqueda, que aún no termina, encontramos la Declaración de México sobre las Políticas culturales, conferencia mundial, realizada en México, D.F, del 26 de julio al 6 de agosto de 1982. Entre sus propósitos fundamentales se establecieron principios que debían o deben regir las políticas culturales. Exponemos algunos a continuación:

<sup>41</sup>Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Consultada 23 marzo 2015. Disponible: <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/.../CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

## 2 IDENTIDAD CULTURAL

1. Cada cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable, ya que las tradiciones y formas de expresión de cada pueblo constituyen su manera más lograda de estar presente en el mundo.
2. La afirmación de la identidad cultural contribuye, por ello, a la liberación de los pueblos. Por el contrario, cualquier forma de dominación niega o deteriora dicha identidad.
3. La identidad cultural es una riqueza que dinamiza las posibilidades de realización de la especie humana, al movilizar a cada pueblo y a cada grupo para nutrirse de su pasado y acoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia y continuar así el proceso de su propia creación.
4. Todas las culturas forman parte del patrimonio común de la humanidad. La identidad cultural de un pueblo se renueva y enriquece en contacto con las tradiciones y valores de los demás. La cultura es diálogo, intercambio de ideas y experiencias, apreciación de otros valores y tradiciones, se agota y muere en el aislamiento.
5. Lo universal no puede postularse en abstracto por ninguna cultura en particular, surge de la experiencia de todos los pueblos del mundo, cada uno de los cuales afirma su identidad. Identidad cultural y diversidad cultural son indisociables.
6. Las peculiaridades culturales no obstaculizan, sino que favorecen, la comunión en los valores universales que unen a los pueblos. De ahí que constituya la esencia misma del pluralismo cultural el reconocimiento de múltiples identidades culturales allí donde coexisten diversas tradiciones.
7. La comunidad internacional considera que es su deber velar por la preservación y la defensa de la identidad cultural de cada pueblo.
8. Todo ello invoca políticas culturales que protejan, estimulen y enriquezcan la identidad y el patrimonio cultural de cada pueblo; además, que establezcan el más absoluto respeto y aprecio por las minorías culturales, y por las otras culturas del mundo. La humanidad se empobrece cuando se ignora o destruye la cultura de un grupo determinado.
9. Hay que reconocer la igualdad y dignidad de todas las culturas, así como el derecho de cada pueblo y de cada comunidad cultural a afirmar y preservar su identidad cultural, y a exigir su respeto.

## 2 DIMENSIÓN CULTURAL DEL DESARROLLO

10. La cultura constituye una dimensión fundamental del proceso de desarrollo y contribuye a fortalecer la independencia, la soberanía y la identidad de las naciones. El crecimiento se ha concebido frecuentemente en términos cuantitativos, sin tomar en cuenta su necesaria dimensión cualitativa, es decir, la satisfacción de las aspiraciones espirituales y culturales del hombre. El desarrollo auténtico persigue el bienestar y la satisfacción constante de cada uno y de todos.

11. Es indispensable humanizar el desarrollo; su fin último es la persona en su dignidad individual y en su responsabilidad social. El desarrollo supone la capacidad de cada individuo y de cada pueblo para informarse, aprender y comunicar sus experiencias.

12. Proporcionar a todos los hombres la oportunidad de realizar un mejor destino supone ajustar permanentemente el ritmo del desarrollo.

13. Un número cada vez mayor de mujeres y de hombres desean un mundo mejor. No sólo persiguen la satisfacción de las necesidades fundamentales, sino el desarrollo del ser humano, su bienestar y su posibilidad de convivencia solidaria con todos los pueblos. Su objetivo no es la producción, la ganancia o el consumo *per se*, sino su plena realización individual y colectiva, y la preservación de la naturaleza.

14. El hombre es el principio y el fin del desarrollo.

15. Toda política cultural debe rescatar el sentido profundo y humano del desarrollo. Se requieren nuevos modelos y es en el ámbito de la cultura y de la educación en donde han de encontrarse.

16. Sólo puede asegurarse un desarrollo equilibrado mediante la integración de los factores culturales en las estrategias para alcanzarlo; en consecuencia, tales estrategias deberían tomar en cuenta siempre la dimensión histórica, social y cultural de cada sociedad.

## 2 CULTURA Y DEMOCRACIA

17. La Declaración Universal de Derechos Humanos establece en su artículo 27 que "toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten". Los Estados deben tomar las medidas necesarias para alcanzar ese objetivo.

18. La cultura procede de la comunidad entera y a ella debe regresar. No puede ser privilegio de elites ni en cuanto a su producción ni en cuanto a sus beneficios. La democracia cultural supone la más amplia participación del individuo y la sociedad en el proceso de creación de bienes culturales, la toma de decisiones que conciernen a la vida cultural y en la difusión y disfrute de la misma.

19. Se trata, sobre todo, de abrir nuevos cauces a la democracia por la vía de la igualdad de oportunidades en los campos de la educación y de la cultura.

20. Es preciso descentralizar la vida cultural, en lo geográfico y en lo administrativo, asegurando que las instituciones responsables conozcan mejor las preferencias, opciones y necesidades de la sociedad en materia de cultura. Es esencial, en consecuencia, multiplicar las ocasiones de diálogo entre la población y los organismos culturales.

21. Un programa de democratización de la cultura obliga, en primer lugar, a la descentralización de los sitios de recreación y disfrute de las bellas artes. Una política cultural democrática hará posible el disfrute de la excelencia artística en todas las comunidades y entre toda la población.

22. A fin de garantizar la participación de todos los individuos en la vida cultural, es preciso eliminar las desigualdades provenientes, entre otros, del origen y la posición social, de la educación, la nacionalidad, la edad, la lengua, el sexo, las convicciones religiosas, la salud o la pertenencia a grupos étnicos, minoritarios o marginales.

## **▣ PATRIMONIO CULTURAL**

23. El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan un sentido a la vida.

9. El desarrollo y promoción de la educación artística comprende no sólo la elaboración de programas específicos que despierten la sensibilidad artística y apoyen a grupos e instituciones de creación y difusión, sino también el fomento de actividades que estimulen la conciencia pública sobre la importancia social del arte y de la creación intelectual.<sup>42</sup>

<sup>42</sup>Declaración de México sobre las Políticas culturales, 21 agosto 2003, consultada 17 enero de 2015, disponible: [http://portal.unesco.org/culture/es/files/12762/11295424031mexico\\_sp.pdf/mexico\\_sp.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/12762/11295424031mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf).

Esta declaración parecería perfecta como política pública puesto que enunciaba en su redacción verdaderos propósitos, pero la pregunta siempre sería cómo darle cumplimiento. Tuvieron que pasar muchos años para que en su operatividad un programa más específico alineara estos criterios a los fundamentos del Plan nacional de Desarrollo vigente. Este se llamaría Programa Especial de Cultura y Arte 2104-2018, publicado por el Diario Oficial de la Federación el 28 de abril del 2014.

El PECA tiene como fundamento los artículos 3o. y 4o. constitucionales donde se establece que el Estado “alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura” y se reconoce que “Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa”.

Al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), conforme a lo previsto en los artículos 1° y 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, le corresponde garantizar los siguientes derechos humanos: el acceso a la cultura; el disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en materia cultural; y el ejercicio de los derechos culturales. Igualmente, el CONACULTA tiene las siguientes obligaciones: promover los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa; establecer los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural, según se señale en las leyes aplicables en la materia; promover, respetar, proteger y garantizar los derechos culturales previstos en los tratados internacionales; y prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos culturales, en los términos que establezca la normatividad conducente.

Por Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 7 de diciembre de 1988, se constituyó el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), asignándole las atribuciones que hasta ese entonces desempeñara la Subsecretaría de Cultura en materia de promoción y difusión de la cultura.<sup>43</sup>

El cuestionamiento de una política cultural efectiva deriva de una severa crítica de los propios intelectuales, en cuanto a una insatisfacción de no ver desarrolladas sus artes como verdaderos proyectos de vida, y más aún si los medios institucionales, como las escolares, subestiman en sus modelos educativos la formación artística como un elemento integrador de la sensibilidad humana. El hombre que renuncia a la expresión estética de sus emociones o interpretaciones de su universo particular, difícilmente podrá conocerse a sí mismo y, en consecuencia, se distancia al infinito en la concepción del otro.

De hecho, existen hoy en México diversas voces que denuncian la ineficacia y la burocracia de las altas esferas dedicadas a la promoción y defensa de la cultura, pues a pesar de la existencia del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) no existe una estructura con status de una Secretaría de Estado formalmente encargada de la cultura. En ese sentido, las políticas culturales mexicanas enfrentan un serio déficit para hacer frente a los múltiples retos de la diversidad cultural en una sociedad pluricultural como la mexicana.<sup>44</sup>

La creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) en 1988 implica un pacto institucional que nace, paradójicamente, del intento de un régimen cuestionado para promover una nueva visión de la cultura y generar un acercamiento con el estamento intelectual. El CONACULTA surge para coordinar las

políticas y los organismos culturales y administrar los patrocinios que otorga el gobierno federal en esta materia. El actual CONACULTA coordina un emporio cultural formado por instituciones como el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y su amplio patrimonio arqueológico y artístico. Además coordina la televisión y la radio culturales de estado, estudios y escuelas de cine, sistemas bibliotecarios, una dirección de publicaciones y una red de librerías, festivales, centro de educación artística y otros espacios culturales.<sup>45</sup>

<sup>43</sup>Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018, 7 diciembre 1988, consultada 28 marzo 2014, disponible: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5342486&fecha=28/04/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342486&fecha=28/04/2014).

<sup>44</sup>Rodríguez Barba, Fabiola, publicado Junio 2008, "Las políticas culturales del México contemporáneo en el contexto de la Convención sobre Diversidad Cultural de la UNESCO, consultado el 29 de agosto 2015, disponible: [http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/chro\\_RODRIGUEZ\\_BARBA\\_08\\_11.pdf](http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/chro_RODRIGUEZ_BARBA_08_11.pdf).

<sup>45</sup>González Torres, Armando, "La Política cultural y sus reyertas", de la Revista "Letras Libres", Mayo 2010, Año XII, Núm. 137, p. 15.

El esfuerzo, por décadas, de conformar una identidad cultural, como fue la intención de las políticas públicas educativas se ve truncado al reconocer que un país como el nuestro se caracteriza por la diversidad cultural antes de la conquista y después de la experiencia histórica del mestizaje. Las poblaciones en estas condiciones conforman en sus regiones geográficas y políticas determinadas características que marcan estas diferencias, aunque existan factores comunes también establecidos por los hechos históricos como la religión y las luchas sociales externas e intestinas. En el reconocimiento de esta multiculturalidad se encuentra el auténtico rostro de una sociedad inmersa en una complejidad definitoria de su identidad.

## CONCLUSIONES

La búsqueda de una identidad es fin y medio del reconocimiento de sí mismos. No puede pretenderse en medio de la diversidad cultural el rechazo de un análisis histórico que permita la confrontación, basado en un desencanto de proyecto de vida social. La capacidad de abrir sin ningún prejuicio el horizonte de la ciencia social, nos acercaría en tiempo y distancia a descubrir en la otredad lo que somos o pretendemos ser como nación multicultural.

Reconocer en el revisionismo teórico, ya sea científico, filosófico, artístico y/o mítico, la posibilidad de discusión epistemológica que no descarte los "viejos" conceptos que poblaron el mundo teórico del pasado reciente o no.

Atreverse a las proposiciones pragmáticas que pongan en ejercicio dialéctico los valores de todo tipo de la sociedad.

Indagar en aquellas ciencias subestimadas y consideradas erróneamente como "blandas", en el sentido de no ofertar un sesudo esquema metodológico, pero que no dejan de atender como objeto de estudio la formación integral de la humanidad.

Participar, desde cualquier instancia, teórica o práctica, con una visión interdisciplinaria que permita integrar en la elaboración de las políticas públicas de cualquier especie, los diferentes pensamientos y sentimientos de los individuos y sus grupos constituidos

## REFERENCIAS

Aguilar Villanueva, Luis F. "El estudio de las Políticas Públicas", Editorial Porrúa, México, 1992.

Alvear Acevedo, Carlos. "Manual de historia de la cultura, XIV edición, Editorial JUS, S. A., México, 1981.

Canto Chaac, Manuel "Participación ciudadana en las políticas públicas, Biblioteca Básica de Administración Pública, Siglo XXI editores, Méx. 2012.

César Schara, Julio, "Educación cultural: políticas innovadoras", Plaza y Valdés Editores, México, 2002.

Deubel, André-Noël Roth "Políticas Públicas Formulación, Implementación y Evaluación" Ediciones Aurora, Bogotá, D.C., 2009.

Díaz de Cossío, Roger. "Hacia una política cultural", Editorial Limusa, México 1988.

Eagleton, Terry, Paidós, Barcelona, España, 1997.

Fernández Enguita Mariano, "Trabajo, escuela e ideología, Edit. Akal Universitaria, España 1985.

Geiger, Theodor, "Ideología y juicio de valor", del libro El concepto de ideología Comentario crítico y selección temática de textos de KURT LENK, Amorrortu/editores, Buenos Aires, 2000.

González Torres, Armando, "La Política cultural y sus rewertas", de la Revista "Letras Libres", Año XII, Núm. 137, 2010.

Locke, John, "Ensayo sobre el gobierno civil", Editorial Porrúa, México, 2005. Mannheim, Karl "Ideología y Utopía" Fondo de Cultura Económica, México, 1993. Plamentaz, John, "La ideología" FCE, México, 1983.

Ricoeur, Paul, "Ideología y Utopía", Gedisa editorial, España, 1996.

Rousseau, "El contrato social", Filosofía Los Grandes pensadores, Editorial Globus, España, 2012.

Therborn, Göran, "La ideología del poder y el poder de la ideología", Edit. Siglo XXI, 2005

## WEB

- Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, 2011, consultado 14 noviembre 2014, disponible: [http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST% 2011.pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2011.pdf),
- Declaración de México sobre las Políticas culturales, 21 de agosto de 2003, consultada 17 enero 2015, disponible: [http://portal.unesco.org/culture/es/files/12762/11295424031mexico\\_sp.pdf/mexico\\_sp.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/12762/11295424031mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf).
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Consultada 23 marzo 2015. Disponible: <http://www.uv.mx/dgdaief/files/2012/.../CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Diario Oficial de la Federación, Plan Nacional de Desarrollo, 20 mayo 2013, consultado 17 junio 2014, disponible: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013),
- Hegel, Guillermo Federico, nd, *Filosofía del Derecho*, Editorial Claridad, Buenos Aires Argentina, 1968, p.212. Consultada 22 junio 2015. Disponible: [http://www.olimon.org/uan/hegel\\_derecho.pdf](http://www.olimon.org/uan/hegel_derecho.pdf)
- Sánchez Sandoval, Augusto, n.d. “Políticas públicas en la sociedad del riesgo”, consultado 14 marzo 2015, disponible: (<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1594/18.pdf>
- Hobbes, Thomas, nd, “Leviatán o materia, forma y poder de una República, eclesiástica y civil”, Editorial Universitaria Universidad de Puerto Rico, 1995, p.150. Consultada 18 febrero 2015. Disponible: <https://books.google.com.mx/>
- Lenin, Vladimir, 1 enero 2001, “Sobre el Estado”, Biblioteca de textos marxistas, Edición Marxistas Internet Archive, consultada 27 mayo 2015, disponible: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/11071919.htm>,
- Mendoza Ejea, Tomás, 5 de marzo de 2008, “La política cultural de México en los últimos años”, Consultada: 23 febrero 2015, disponible: [http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/05\\_iv\\_mar\\_2008/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num05-06\\_02\\_07.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/05_iv_mar_2008/casa_del_tiempo_eIV_num05-06_02_07.pdf),
- Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018, 7 diciembre 1988, consultada 28 marzo 2014, disponible: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5342486&fecha=28/04/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342486&fecha=28/04/2014)
- Rodríguez Barba, Fabiola, publicado Junio 2008, “Las políticas culturales del México contemporáneo en el contexto de la Convención sobre Diversidad Cultural de la UNESCO”, consultado el 29 de agosto 2015, disponible: [http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/chro\\_RODRIGUEZ\\_BARBA\\_08\\_11.pdf](http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/chro_RODRIGUEZ_BARBA_08_11.pdf)

# LA SALUD DE LA LENGUA MAYA EN LA SALUD ENSEÑANZA INTERCULTURAL Y COMUNITARIA DE LA LENGUA MAYA

**Hilario Chi Canul** Profesor-Investigador, de la Universidad de Quintana Roo, Especialidad: Maestría en Educación Intercultural Bilingüe; adscrito al departamento de Humanidades, División de Ciencias Políticas y humanidades, e-mail: [hilariochicanul@uqroo.edu.mx](mailto:hilariochicanul@uqroo.edu.mx)

## RESUMEN

En este trabajo describimos la estrategia de recuperación subjetiva que empleamos para enfrentar escollos. Mediante el uso de metáforas mitológicas desarrollamos la existencia del *wiinklal* "cuerpo", *pixan* "alma" y *bak'el* "carne" de la *maaya t'aan*: las tres piedras que sostienen el comal del *t'aan* en el *k'óoben* "fogón" maya. A partir de un análisis desde y con los de adentro describimos y explicamos de manera detallada los elementos básicos que permiten la prevención y fortalecimiento de la vitalidad de la lengua maya que se encuentra en contacto con las lenguas hegemónicas en condiciones socioculturales desequilibradas. Desarrollamos la concepción lógica epistemología, la metodología, la didáctica y la pedagogía que está de tras de U jóok'ol t'aan – La salida del habla, desde y con las voces de las madres mayas para generar caminos hacia una posible interculturalización de la enseñanza de las lenguas indígenas.

Palabras claves: Educación intercultural, comunitaria y bilingüe, enseñanza de lengua maya, pacientes mayas y médicos criollos.

## ABSTRACT

In this paper we describe the strategy of subjective recovery we use to infront the obstacles. By using mythological metaphors we develop the concept of the *wiinklal* "body", *pixan* "soul" and *bak'el* "meat" of the Mayan language: the three stones supporting the comal of speak in the mayan *k'óoben* "cooking". With an analysis together with the people from the community we describe and explain in detail the basic elements that enable prevention and strengthening the vitality of Mayan language that is in contact with the hegemonic languages in unbalanced socio-cultural conditions. We are developing a logic design epistemology, methodology, didactics and pedagogy that is in behind *U jóok'ol T'aan* – speech output, from and with the voices of the Mayan mothers to generate paths towards a possible interculturalisation of teaching of indigenous languages.

Keywords: Intercultural, community and bilingual education, teaching Mayan language, Mayan patients and creole medicals.

*¡Sáal u xíimbal in puksi'ik'al!*

*Bey jach utsil k'iine',*

*bey ma'e'. Bey sáasile', bey chokole'.*

*Bey síise', bey k'iinale'.*

*Bey táan u taal u ja'il yáax k'iine'.*

*¡Sáal u xíimbal in puksi'ik'al!,*

*u siisk'omojil u book le lu'uma' ku ya'alik ten:*

*ka a p'il a wiiche'ex,*

¡Mi corazón camina sin peso!

Parece un hermoso día, parece que no.

Parece claro, parece caliente. Parece frío, parece tibio.

ka a je'e a xikine'ex,

ka chu'upuk a puksi'ik'ale'ex

yéetel u ch'ujukil u kaabil

u ko'olebil kaabil ak lu'umo'on kak xíimbaltike'exa'.

Parece que viene la lluvia de la sequilla.

¡Mi corazón camina sin peso! Este olor mariscoso de la tierra,

me dice:

que abran sus ojos,

que abran sus oídos,

para que sus corazones se llenen

con la dulzura de la miel

de la gran señora abeja de esta nuestras tierras que caminan

## INTRODUCCIÓN

Hace 18 años atrás me encontraba viviendo en un pequeño pueblo llamado Naranjal Poniente, cursando el último grado de secundaria y sin haber cumplido con el objetivo básico de la escuela: la castellanización, porque a pesar de estar terminando la educación básica en México aún seguía siendo monolingüe maya en cuanto al uso real de la lengua y bilingüe pasivo con el castellano a fuerza obligatoria al no encontrar espacio para el uso de mi lengua maya en el proceso de enseñanza escolar y en mi proceso de aprendizaje diferenciada e ignorada. Donde la escuela sembraba la fuerte necesidad de hablar el español y condenaba a los habitantes a quedarse *pool ts'úimin* (cabeza de caballo) (ignorante) ó *máasewáal* (indígena) por siempre, si no pasaban y adquirían la lengua de la sociedad hegemónica; la del dominio, de la otredad, la negación y la invisibilización del indígena que continua buscando la manera de cambiar por completo el pensamiento del nativo para lograr la construcción del nuevo mexicano. En cada grado de cada nivel de estudio mi lengua maya se dormía cada vez más por la falta de actividad, uso y la anulación de sus funciones para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, en el hogar y los espacios comunitarios la enfermedad de la lengua no se alcanzaba a notar, como sigue siendo hasta el día de hoy, ya que en la casa, la lengua maya era el único medio de comunicación oral entre las familias, los vecinos y foráneos; y en la comunidad, la lengua maya caminaba en las calles, compraba en las tiendas, jugaba en la cancha deportiva, y estaba siempre presente en las reuniones ejidales, entre los amigos y enemigos: niños, jóvenes, adultos y ancianos. Desafortunadamente, ahora no podemos asegurar que las nuevas voces mayas puedan permanecer vivas hasta que den retoño a una nueva voz similar, porque los cambios sociales, políticos, culturales y actitudinales que experimenta la comunidad por el estudio, el empleo, la migración y la inmigración de las instituciones sociales que parten desde el gobierno y la religión están forzando “el silenciamiento” (Meliá 2003) de la lengua maya a favor del español

Mi gran ilusión era ser un profesor de matemáticas en educación primaria, me gustaba mucho la aritmética y las operaciones algebraicas, desde el segundo grado demostré muchas habilidades para las operaciones matemáticas. Recuerdo que en esos tiempos no contábamos con luz eléctrica, por eso todas las noches mis ocho hermanos y yo estudiábamos juntos compartiendo la escasa luz de una vela, sentados en el suelo encima de un antiguo costal de maíz. Constantemente escuchábamos la fuerte voz de mi madre indicando a mis hermanos mayores que me ayudaría a estudiar porque me pasaba quejándome mucho, diciendo que se me dificultaba memorizar y peor aún entender los textos que me dejaban de tarea a leer los maestros en los libros. Como he dicho, en el hogar, la calle, la escuela y cualquier otro punto de encuentro en el poblado de Naranjal Poniente, la lengua Maya era el principal instrumento de comunicación. La escuela primaria tiene como apellido hasta el día de hoy “Bilingüe Bicultural”; inclusive, ya un poco más actualizado se hace llamar “Intercultural”, pero este no se reflejan en las clase ya que, no ha cambiado en nada, sigue castellanizando y blanqueando todo aquél que cruce en sus aulas. Todo el proceso de enseñanza ha sido en español y los profesores escasamente conocen las expresiones culturales del pueblo. Mi proceso de aprendizaje fue un poco difícil por las fuertes complicaciones que tuve con el manejo del idioma español. En muchas ocasiones me quedaba mudo ante los cuestionamientos del profesor, pero no porque no contaba con la respuesta sino, porque con el español no alcanzaba expresar todas las ideas que tenía en la cabeza. Los padres por su nobleza no sabía que las leyes señalan que todos los mexicanos tenían derecho a recibir una educación de calidad con igualdad y dignidad en su lengua nativa y los profesores por su ignorancia, llevan pegado siempre en la frente el título de

analfabetas de cuarto grado porque no sabía leer ni escribir, no manejaban la computadora, el inglés y tampoco hablaban maya, por eso no podía ni siquiera intentar permitir el uso de la lengua maya por sus alumnos en sus clases, siendo la lengua que más entienden y con la que procesan mejor el conocimiento.

En nuestro Sistema Educativo mexicano figura en sus planes de estudio, la enseñanza de lenguas extranjeras de manera obligatoria desde la primaria hasta el nivel superior, sin embargo en ningún apartado habla de la enseñanza de lenguas originarias aunque tampoco la niega, es más abre la oportunidad de hacerla pero para eso tendríamos que ser los profesores comprometidos con esta causa indígena los que deberíamos tomar y aprovechar esta oportunidad. En nuestro entorno, existen un número incontable de instituciones para la enseñanza de lenguas extranjeras, y muy pocas o ninguno para lenguas nativas. Hoy ya no es el español la amenaza de nuestras lenguas, si no las lenguas extranjeras; por ejemplo, las instituciones de enseñanza superior han reglamentado como requisito principal el manejo adecuado del idioma inglés para la obtención del título profesional cuando debería de ser nuestra lengua maya la que cumpla esta función si fuéramos un poco más despiertos.

Con todo lo anterior, considero que es menester preguntarse, ¿dónde queda nuestra cultura en nuestra educación? ¿Qué acaso la educación no es cultura? Si bien es cierto, que la educación actual que tenemos no va a hacer mejores a los seres humanos, cuando este debería de ser su función principal como dicta nuestra educación maya *wiiniktal* “serse humano”, que al menos los conduzca a ser mejores ciudadanos, dotados de habilidades y destrezas para enfrentar con mejor y mayor acierto la buena permanencia de nuestros territorios fortalecidos y revitalizados con nuestras raíces culturales, ya que no podemos hablar de un “desarrollo” cuando estamos acabando o permitiendo que acaben con lo nuestro, enterrando la identidad de nuestro pueblo para vestir la ignorancia y la vergüenza ajena de nuestros dirigentes educativos. Por eso, hoy describo estas prácticas educativas que estamos desarrollando con la lengua maya en la División de Ciencias de la Salud (DCS) de la Universidad de Quintana Roo, que se encuentra en la ciudad de Chetumal, capital del estado de Quintana Roo, México, para contribuir desde lo maya con lo maya a la orientación de la construcción de nuevos paradigmas educativas de interacción social y cultural para la construcción del conocimiento. Es decir, la inclusión de la epistemología local maya, ya que como “elegido de Dios”: descendiente de los mayas cruso’ob, profesor de la lengua, estudioso y hablante de la lengua maya, padre de una niña maya y promotor cultural y lingüístico, asumo la responsabilidad y la obligación de mantener viva nuestras voces y pensamientos con la que un día batallé para aprehender algunas buenas cosas de la escuela y con la que hoy batallo para ayudar a que otros aprehendan muchas cosas buenas de nuestro pueblo maya para la salud y la vida humana porque considero que tengo el compromiso de hacer lo que no se hizo por mí y lo que no se está haciendo por los otros.

## **EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE**

México siendo un país pluricultural y plurilingüe sus habitantes conviven, interactúan y se manifiestan a través de diferentes voces y formas de vida en sus cotidianidades socioculturales. Estas expresiones culturales y lingüísticas nos convocan a los que estamos involucrados en la construcción de la educación intercultural a cruzar nuestras propias

limitaciones de la meditación de nuestros razonamientos (lógicas epistémicos) para rediseñar nuevas siluetas a la educación que demandan las necesidades de nuestros pueblos, para el desarrollo educativo de nuestras sociedades. Después de la Revolución mexicana de 1910, surgieron políticas y propuestas educativas para los pueblos indígenas; entre ellas “las misiones culturales”, “la casa del estudiante indígena” y la formación de “promotores bilingües”. En el año 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y se adoptó el modelo de educación bilingüe y bicultural. Posteriormente en 1998, se hizo intercultural para la atención educativa de los pueblos indígenas con respeto a sus lenguas y sus culturas. Sin embargo, en la práctica estas propuestas educativas hasta el día de hoy continúan con la integración de los pueblos originarios de México a una sola cultura; la cultural nacional, y a una sola lengua; la lengua de la educación y el poder: el español. Es decir, se sigue manteniendo el “leve barniz bilingüe bicultural” (Brice 1992:175); ignorando por completo el plurilingüismo y pluriculturalismo que tejen las piedras de nuestra identidad plurinacional étnica mexicana, que se ha venido cuestionando desde los años treinta por impedir el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas, lo que hizo que se convirtiera en una teoría muerta para la enseñanza del español, porque no era más que un bilingüismo de transición. El desarrollo de las lenguas y culturas nativas no se ha logrado integrar en nuestro sistema educativo mexicano.

Desde el preescolar, donde acuden niñas y niños a partir de los 3 años de edad, hasta la secundaria donde asisten jóvenes a partir de los 12 y 13 años de edad, el uso del español durante las clases es dominante y obligatorio para los alumnos por parte de los profesores. Evidentemente la castellanización continúa muy viva en las escuelas y esto está obligando a los alumnos a provocar situaciones de diglosia (Albó 1998) sobre la lengua maya con el uso del español.

La lengua maya no tiene cabida dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que, los alumnos tienen que expresar sus ideas o sus participaciones en español. “U ti’al ak participasióono’one wa ak t’aano’on chen jo’ok ak xooko’one’ k’a’ana’an ich espaniool wa ma’e ma’ un k’a’amal tech, weye’ k’a’ana’an ak t’aano’on espaniool...”<sup>1</sup> (Ent. Alumna, 12/X/09). (Chi Canul 2011:158)

Lomas sugiere que el papel de la educación bilingüe debe enfocarse a evitar precisamente la confrontación cultural y lingüística de los niños bilingües, enseñando y reforzando el valor del uso de cada una de las lenguas porque “una educación bilingüe es aquella en la que se utilizan dos lenguas como instrumento de aprendizaje, siendo una de ellas la lengua materna de los alumnos y de las alumnas” (Lomas, 1999:212). Por lo tanto, la educación bilingüe debe abrir un gran camino ancho de posibilidades para la expresión comunicativa de los alumnos en sus propias lenguas antes de establecer limitaciones comunicativas con la lengua dominante. Se debe de eliminar las fronteras lingüísticas que acaban con la interacción humana y cultural para permitir el acercamiento de los alumnos al *sáasil na’at*, “intelecto claro”: conocimiento, y aprendizaje sin que el uso de las lenguas se convierta en un problema para la educación. Como bien lo señala Lomas, la educación debe centrarse a promover el valor de las lenguas porque “todas las lenguas son iguales ya que todas las lenguas son útiles como instrumento de comunicación” (op. cit.:205), y como instrumento para el desarrollo humano con la educación propia de su cultura y la del Estado que implementa para el desarrollo de la sociedad que guía su camino.

Entonces, cuando hablamos de una educación intercultural, donde la base de su desarrollo tiene que ver con el uso de las lenguas nativas y el respeto e inclusión de la cultura local, tenemos que empezar por "...establecer la identidad y el marco de referencia sociocultural del educando como miembro activo y participativo de una sociedad más amplia con una cultura distinta pero no incompatible ni contradictoria con la que práctica como miembro de su grupo étnico respectivo" (Monsonyi 1982:294). Por eso, para el movimiento indígena la "liberación de los pueblos" es una tarea encomendada a la educación intercultural, ya que se convierte en una herramienta para la construcción de una ciudadanía sin exclusiones o "la doble ciudadanía con respeto de derechos colectivos y diferencias culturales" (Sichra 2005:162).

Sin embargo, la educación bilingüe es "una simple etiqueta para un fenómeno complejo" (Baker 1997, a través de Cazden y Snow (1990a)<sup>2</sup> ya que en la práctica todavía no se logra superar y favorecer el uso de las "lenguas minoritarias" (Sichra 2005); lenguas maternas nativas o lenguas indígenas, en las escuelas. Por eso es necesario distinguir entre la enseñanza que emplea y promueve las dos lenguas y la enseñanza de las lenguas nativas. En la enseñanza bilingüe se da lo que se llama "desconexión o alternancia entre la lengua escolar y familiar" (Appel y Muysken 1996:89) porque en las comunidades bilingües, las dos lenguas tienen diferentes estatus; en donde las lenguas maternas nativas suelen estar asociados a un estatus económico bajo y de fracaso educativo, a diferencia de la lengua mayoritaria que se sobrevalora con relaciones de éxito económico y escolar (Ibídem). Por eso, la introducción de la lengua materna nativa; lengua indígena, en este caso lengua maya, en la escuela depende de las situaciones sociolingüísticas y políticas que existen en la comunidad; es decir, la planeación del uso y la enseñanza de una lengua indígena debe partir desde abajo hacia arriba no de arriba hacia abajo (López 2006:22).

Por lo tanto, la educación intercultural es importante para el desarrollo humano, ya que es un medio para el diálogo y el entendimiento en la diversidad

que enriquece la existencia de la vida humana en estas eternas épocas de crisis que ataca fuertemente la salud humana, viviendo en la abundancia del maíz de la intelectualidad, política, económica y social de nuestros pueblos nativos ausentes a la luz de nuestro "México imaginado" (Bonfil Batalla 2001), cuya visión inclusiva se limita sobre una bandera de tres colores que oculta las raíces de su razón de ser en su existir como país.

## **PACIENTES MAYA HABLANTES, MÉDICOS HISPANOHABLANTES**

...Hoy ya tenemos clínica, pero no voy a consultar porque el doctor regaña cuando ve que no entiendes lo que dice y ni te entiende también cuando le estas explicando lo que te pasa porque nosotros hablamos maya y él no... Así no te animas a ir a consultar, más buscas la manera de curarte sólo: con hierbas o con la medicina que se vende en la tienda... La verdad, en ocasiones el medicamento que te dan en la clínica te enferma más, no te cura. (Ent. FCD. 27/IV/10)

<sup>1</sup> Para nuestras participaciones o cuando hablamos durante las clases debe de ser en español si no, no se te acepta. (Traducción propia)  
<sup>2</sup> Cazden, C.B. y Snow, C. E., 1990, "Preface" citado en Baker (1997:217).

Los problemas de atención médica que enfrentan las comunidades mayas del Estado de Quintana Roo, como el caso de Naranjal Poniente, no son ocasionados únicamente por la falta de clínicas, hospitales y recursos humanos sino que, en gran medida tienen que ver con las fronteras lingüísticas y culturales que existen entre los pacientes maya hablantes y los médicos hispanohablantes. La pobreza de la interacción comunicativa entre médico y paciente, ocasionado por el uso de dos lenguas diferentes: el español y la maya, donde el primero es la lengua dominante; aunque no es el que permite un mejor entendimiento entre los interlocutores durante el diagnóstico de la enfermedad y el tratamiento de la misma, y aunado a estas las complicaciones que surgen por los usos de terminologías médicas y comunitarias para nombrar las enfermedades, y, las cuestiones culturales para el entendimiento y el tratamiento de la salud y la enfermedad, no permiten a los doctores ofrecer ni a los enfermos recibir un buen servicio de salud con calidad. En este espacio vamos a describir algunos de los principales problemas que enfrentan los pacientes monolingües mayas con los médicos hispanohablantes durante las consultas en las clínicas.

En el centro de salud, la lengua maya se queda con los huaraches de los pacientes en la puerta de la clínica cuando entran a solicitar sus fichas y a esperar sus turnos para las consultas, ya que la lengua no tiene uso ni función con el médico ni con el enfermero; inclusive, hasta con los mismos pacientes maya hablantes pierde su uso porque dejan de conversar entre ellos mientras esperan ser atendidos; por ejemplo:

Mientras el enfermero inyectaba a una niña, llegaron dos madres con sus hijas en brazo. Las dos madres, mientras estaban a fuera de la clínica; en la puerta, platicaban en maya. **Madre 1 (M1):** ¿k'uchul ka beetik?

**Madre 2 (M2):** beyo', maik binen juuch', ma' utslaj in taal jach téempranoi'. K'uchul tin beetaj tin juuch' úuch in taal beya'.

**M1:** bey xan teen, k'as xáanchaj in taal tu yo'osal in juuch' xan.

**M2:** ko'ox máan in wa'alike' yaan tu'ux ak yaantal te' ichilo'.

Sin embargo, en el momento que iban a entrar a la clínica, se quitaron los zapatos para pisar los mosaicos y, al parecer, de la misma manera se despojaron de la lengua maya porque empezaron a hablar en español.

**M1:** Doctor, ¿ya le va tocar la vacuna a mi hija?

**Doctor:** no, sólo le toca el rotavirus, pero ya no hay. Hasta la próxima semana llega más rotavirus, entonces, no tiene caso inyectarle solo una.

**M1:** entonces, ¿hasta la próxima semana la vuelvo a traer?

**Doctor:** sí.

**M2:** Doctor, ¿y mi hija, le toca hoy?

**Doctor:** sí, la tuya si le toca porque la vez pasada la inyecté con el rotavirus. Sólo le falta dos, espérate un momento ahora la inyectamos.

**M2:** está bien.

La madre se quedó para esperar su turno. Durante el tiempo que esperó su turno dentro del hospital, no platicó con nadie; de hecho casi nadie de las 8 madres que se encontraban presentes hablaba. (Adaptado de Chi Canul, 2011: 166)

Aunque todos los pacientes son bienvenidos a las consultas médicas de manera gratuita, terminan pagando un precio muy alto porque tienen que deshacerse de algo muy propio e íntimo: su lengua nativa, la maya, para acceder a este servicio, si no lo único que van a recibir es el regaño del doctor. “*Te kóonsuultao’ abligaadoech a t’an espaniool, wa ma’ an t’aan espanioole’ ku k’eyikech le doktooro’..., tene’ astaj yaan k’íine’ sáajken bin kóonsuultar maik ma’ in na’atik le espanioolo’ menos u páajtal in t’anik*”<sup>3</sup> (Ent. ATY. 13/V/10). Las madres que asistan a las consultas médicas, con el médico están obligadas a hablar el español; inclusive, hasta a las grandes abuelas se les exige llevar a sus traductores para que puedan consultar, “*le doktooro’ ku k’áatik wa ku exijiirtik to’on, kak biso’on máak tak paacho’on t’aan tu yéetel español ken xi’iko’on te kóonsuultaaro*”<sup>4</sup> (Ent. TCC. 22/IV/10). En este sentido, la clínica, lejos de cumplir con su función de ser una institución para la atención de la salud, se ha convertido en una agencia de enajenación lingüística porque provoca “incompatibilidad entre lo propio y lo ajeno” (Hamel, 1996: 168). Es decir, obliga a los pacientes a sacrificar su propia lengua a cambio de su salud. Cuando en este país se ha venido hablando de la inclusión de los pueblos indígenas al desarrollo desde hace más de dos sexenios, que a mi entender implica que ya no debe haber problemas en los servicios de salud por el uso de las lenguas indígenas. Y, por si fuera poco, el artículo 2º Constitucional nos recuerda que nuestro país es una nación pluricultural que sustenta su base de constitución en los pueblos indígenas originarios. Con esto entendemos que hablar de pluralidad, no implica únicamente el reconocimiento de la variedad si no, el respeto de los derechos y obligaciones de todas las personas por igual. Sin embargo, esto no está sucediendo, no ha sucedido y probablemente no llegará a suceder en las comunidades porque no hay ni siquiera la intención de aprender la lengua maya por parte del médico, como el caso de Naranjal Poniente. “Yo aquí les pido que hablen español, si no saben español, que traigan a sus hijos. Las madres tienen hijos que van a la escuela, ellos pueden acompañarlas a sus consultas para que les traduzcan..., a mí la verdad no me interesa aprender el maya...” (Ent. Doctor, 17/V/10). Por lo tanto, en la clínica empieza a surgir procesos de ocultamiento de la identidad (Chi Canul 2011) y de dominios (Fishman 1995) con el uso de la lengua maya motivados por el uso diglósico del español por el médico de la comunidad.

<sup>3</sup> En el hospital te obligan a hablar el español, si no hablas español, te regañan por el doctor..., yo hasta hay días que tengo miedo de ir a consultar porque no entiendo el español y menos lo puedo hablar. (Traducción propia)

<sup>4</sup> El doctor nos pide o nos exige que llevemos a alguien con nosotros para que hable en español con él en nuestras consultas. (Traducción propia)

<sup>5</sup> Nosotros por eso dejamos de hablar maya con nuestros hijos, pues mira, si solo hablas maya ni en la clínica te aceptan... (Traducción propia)

La actitud lingüística del médico está originando una desvalorización lingüística en los pacientes maya hablantes, “to’one’ le beetik kak ch’enek ak t’anik maaya ak paalalo’on, pus ilawilej, wa chen maaya a wojele’ mix te’ klinika ka k’a’amalo’...”<sup>5</sup> (Ent. RUC, 26/V/10). Atenta contra la lengua y la cultura, porque de una simple actitud de desvalorización llega a un desplazamiento que más tarde podrá causar una muerte lingüística (Apple y Muysken, 1996), y si esto sucede podríamos estar también experimentando una pérdida cultural porque cuando una lengua se pierde se pierde también su cultura (Fishman, 1996). A parte de todo esto, algo muy importante que está causando mucho sufrimiento a los pacientes; inclusive, podría causar hasta la muerte si se sigue descuidando, la negligencia médica que se ocasiona por la falta de dominio de la lengua maya por el médico y del español por el pacientes durante el diagnóstico de la enfermedad y el establecimiento de un plan de tratamiento farmacológico. Como podemos observar en esta consulta médica.

Después de que pasaron varias madres a consultar con sus hijos, le tocó el turno a la abuela Victoria, de unos 90 años de edad, que llegó a la clínica acompañada por su nieta de unos 10 años de edad.

**Médico (M):** buenos días señora, pasa, siéntese.

**Abuela Victoria (DV):** doktor tene’ chen táalen konsultaar tumen jach taj yaj u ch’íich’ik k’í’ina’an u jool in puksi’ik’al..., aayyy. Doctor, yo solo vine a consultar porque tengo un fuerte dolor punzante en la puerta (entrada) de mi corazón. Doña Victoria, tocó su frente y se quejó del dolor (aayyy), doblándose encima de su estómago para contraer y aguantar el dolor punzante de su corazón que le explicaba al doctor... Y el médico le contestó:

**M:** ¿cuándo empezó su dolor de cabeza abuela?

Doña Victoria, volteó a ver a su nieta y le pregunta:

**DV:** ¿ba’ax ku ya’alik?

**Nieta (N):** ¿ba’ax k’iinak bin káajak tech?

**DV:** ts’oka’an dóos diyas káajak ten, ts’oka’an in sen uk’ik xíiwo’ob pero ma’ un máan<sup>6</sup>.

**M:** ¿Dos días?... ¿has tomado algún medicamento?

Doña Victoria se quedó sin contestar, me imagino que no entendió. Entonces el doctor terminó recetándole medicamento para dolor de cabeza, aunque la abuela tenía fuertes dolores en su corazón.

**M:** bueno, vas a tomar estas tabletas. Éste, uno cada 8 horas y el otro, uno cada 6 horas.

Si no pasa tu dolor de cabeza, regresas en dos días para ver qué más podemos hacer o qué otro medicamento te podemos dar.

Aunque el médico haya pensado en recurrir al uso de la traducción para solucionar el problema de la comunicación con sus pacientes y mejorar el entendimiento entre ambos, buscando ofrecer un “mejor servicio de salud”, este no se logra porque no se emplea de manera adecuada. Para empezar, parece ser que al doctor no le importa la traducción y mucho menos se preocupa por saber si al menos lo que se tradujo al español se acercó un poquito a lo que se expresó en maya, que como podemos ver fue un total fracaso, ya que se dio medicamento para dolor de cabeza en lugar de atender un problema cardiaco. Si

bien es cierto que en algunas ocasiones una lengua no puede cubrir todas las necesidades de expresión del ser humano ya que “hay lenguas que se prestan mejor para discutir ciertos temas...” (Appel y Muyske, 1996:177), la comunicación y por ende el entendimiento se complica aún más cuando lo que se nombra o se expresa en una lengua no puede ser traducido a la otra porque involucran dos mundos culturalmente diferentes. Como sucede generalmente con el nombramiento y entendimiento de las enfermedades mayas.

<sup>6</sup> **Abuela Victoria (DV):** Doctor, yo solo vine a consultar porque tengo un fuerte dolor punzante en la puerta (entrada) de mi corazón.

**DV:** ¿qué dice?

**Nieta (N):** ¿que cuando te empezó?

**DV:** Ya tiene dos días que me empezó, ya tomé varias hierbas, pero no pasa. (Traducción propia)

Llegó Doña Lola a la clínica con su hijo de 7 años se quejaba mucho de un dolor estomacal, acompañados de su hija Angélica de unos 13 años de edad. Al entrar pasó primero con el enfermero para registrar sus datos. Después pasaron a la consulta con el doctor.

**Doña Lola (DL):** buenos días doctor.

**Médico (M):** buenos días señora, pasé por favor, toma asiento...

Sin mirar a la señora, continuó escribiendo. Después procedió a la consulta.

**M:** me dicen que su hijo está enfermo, ¿qué tiene su hijo?

**DL:** Doktor táak'al u x tíip'te', ts'oka'an u sen úchtal úuchuk ti', ts'oka'an u sen yo'ot'ol, chen ba'ale' ma' un jets'tal ti', tun ya'ala'al to'one' yaan bin u xo'otol.

**M:** señora, no le entendí nada. ¿Su hija habla español?

**DL:** x Angelica, a'al bin ti' ich español.

**Angélica (A):** es que mi hermanito se pegó su tíip'te', su..., su cirro en su estómago, no sé como decirlo lo conocemos como tíip'te'. Entonces, le duele mucho su estómago.

**M:** ¿Cirro?... ¡a ver!, ¿qué le pasa tu hermanito?

**A:** Le duele su estómago, aquí a bajo de su tuuch.

**A:** Maam, ¿masa' te' yaanal u túuch bey yaja'?

**DL:** u x tíip'te', leti'e' cirro ku ya'ala'alo'. A'al ti'e', péeknaji', luk' tu yaanal u tuucho', u ts'o'ole' le úuch u máan te' tu x ts'íik jaynak'ela' ti' táak'i' tumen ma' jan yo'ot'i'. Tun ya'ala'al to'one' k'a'ana'an bin u operaarta'al.

**A:** Doctor, es su sirro que se movió, se quitó debajo de su tuuch, y se fue aquí al lado izquierdo de su panza, pero dice mi mamá que como pasó mucho tiempo que no lo sobaron que se pegó ahí, y nos dicen que lo deben de operar.

**M:** A ver señora, pasa a su hijo aquí, dile que se acueste.

El niño se acostó y el doctor hizo su revisión médica. Después de tocar el estómago del niño, y preguntarle si le duele o no donde lo tocaba, le dijo que se levantará y regresó a platicar con Doña Lola.

**M:** Señora, los voy a turnar al hospital general de Carrillo Puerto, puede ser que sea el apendicitis del niño que está mal.

**DL:** ¿Ba'ax túun k'oja'anil lelo', Doktor, ma' wa túun jach graabe beyo', je'el wa u aguantaartike', si jach yaj in wilik ti'?

El Doctor sin contestar, terminó de llenar la orden de traslado, le entregó la hoja a la señora y le dijo que el lunes tienen que ir al hospital de Carrillo Puerto para que le hagan estudios a su hijo.

Por lo tanto, la simple traducción de la lengua maya al español para entender y tratar las enfermedades de los pacientes maya hablantes, es una situación crítica que demanda una solución urgente para no seguir empeorando el problema de las negligencias médicas causadas por barreras lingüísticas- culturales en las comunidades mayas.

Los problemas lingüísticos-culturales que encontramos se resumen en tres aspectos: rechazo de la lengua maya por el médico, debido a su falta de dominio, problemas de traducción de la lengua maya al español y entendimiento de las enfermedades mayas desde la lógica cultural de la comunidad. Estas dificultades podrían ser solucionadas través de una formación integral de los médicos en lengua y cultura maya, ya que el problema no se soluciona únicamente con el uso de la lengua maya por los médicos si no que con el conocimiento amplio de las enfermedades mayas desde lo maya y con lo maya; es decir, desde la concepción cultural y con el metalenguaje de los mismos pacientes mayas.

Conocer el problema no implica solucionar el problema, sin embargo conocerla nos permite tener una gran parte de la solución, aunque no deje de ser una interrogante el ¿cómo solucionarla? y el ¿cómo llevar la lengua y la cultura maya en la escuela?, para que con ella puedan los futuros médicos; sean mayas o no mayas, entender las enfermedades que aquejan los mayas y que con ella puedan también buscar y encontrar soluciones a las demandas de salud que tiene la comunidad. Para esto se hizo necesario comprender desde abajo qué se entiende o qué se puede entender por enseñanza y vitalización de la lengua y cultura maya en la escuela, pero sobre todo el de conocer de qué manera, formas, medios, caminos y el qué y cómo desarrollar las prácticas culturales mayas que se tienen en materia de medicina y en lengua maya en la DCS.

## **CUERPO, ALMA, Y CARNE DE LA LENGUA MAYA.**

*LE T'AANO' BEY CHAN ALUXE' (EL T'AAN ES COMO EL PEQUEÑO ALUX7)*

<sup>7</sup>*Jun túul nojoch máak te' Santa Isabeeloo' tu ya'alak'taj le aluxo'[...], yéetel chak lúuk' tu preparaartaj u chan munieekoil, ka ts'o'oke' ka tu kuxkintaj [...]: síiete u téenel tu yuk'ultaj ti' kaada bíiernesak [...]. Kaada bey ken u yuk'ulto' ku ts'aik u k'i'ik'el ti' ka kuxlak, le ken kuxlako' leti' kun kanantik u kóol. Jach je ba'ax ka pak'e' ku yaantal yéetel xan ma' un cha'ik u ts'o'onol u kéejil a kóol... – “Un anciano de Santa Isabel tuvo un *alux* [...], el muñeco lo construyó con lodo de tierra roja, después le dio vida [...]: siete veces, de cada viernes, hizo el ritual del ofrecimiento del atole al *alux*. Cuando él hace el ritual de cada viernes, él le da su sangre al *alux* para que viva, y cuando cobró vida el *alux*, cuidó su milpa. Todo lo que siembra le da fruto, y no permite que alguien más*

Para el difunto Don Gumerciendo el *maaya t'aan* (lengua maya) tiene vida, cuerpo y alma como el *alux* (*duende guardián mitológico de la milpa maya*). Sin embargo, para que el *t'aan* (habla, lengua) tenga vida necesita de un cuerpo y un alma. El *t'aan* sólo se puede ver y/o simplemente escuchar cuando tenga vida, y no tiene un solo cuerpo ni una sola alma, pero si falta uno de estos dos elementos, no podrá salir de la boca; es decir, no se podrá ver ni escuchar.

Hilario: nojoch máak, ¿bix tun a wilik yanik u t'aan ak kajtalo'ona?

Don Gumerciendo: ... jáay! chan óotsil xi'ipaal, in wéet xiibil ma' tuláakal le t'aan ku yila'alo', bey je'ex le aluxo': ma'ach u yila'al chen ba'ale' ku yu'uba'al u máan, chen íik' chen ba'ale' kuxa'an. Je'elo', bey le t'aano', chen íik', chen yaan u kuxtal. Máas pa'atik in tsikbaltik ka a wu'uyej: Le aluxo' yaan u wíinklal, leti'e' munieeko de k'at ku beeta'alo', yaan xan u pixan chen ba'ale' lelo' chen máak ts'aik ti'... Bey le t'aano', ma' an wilik chen ba'ale' kuxa'an.

¿Ko'ox ilik ka wilej! Le t'aano' yaan u wíinklal..., ¿máakalmáak a tuklik? Hilario: ¡ma' in wóojeli'!

Don Gumerciendo: kux máax wa ma' teech, ¿máax ku t'aan wa ma' teech?... Yaan xan u pixan, ¿máakalmáak lelo'?

Hilario: ¿yaan u pixan?!

Don Gumerciendo: yaan, ¿bix ma' u yaantal?, leti'e' maaya t'aan kak t'aniko'ono'... Je'elo', ma' a chuka'an le Arux beyo'. Yaan u wíinklal yaan u t'aan, kuxa'an beyo'. Beoraa je'el a wu'uyike' je'el a wilike' chan xiib... Je'ex le k'iino', le ja'o', le íik'o' kak u'uyiko'on u t'aan kex yaan k'iine'ma'atan ak na'atiko'on ba'ax ku ya'aliko'ob. Le t'aano' leti'e' ku jóok'ol tak chi'ono' yéetel tu chi' le ba'alche'obo' tumen ma' chen wíinik ku t'aani' tak le péek'o' ku t'aan; le ken tojolak'oo' táan u t'aanchen ba'ale' ma'atan ak na'atik, táan u ya'alik to'on ba'ax ku yiliko'ob, je'ex le chan x yúuyum ch'uya'an u chan k'u' te' tu k'ab le óox lelo' ma ku t'aan xani', le ken jo'ok u k'aayo' táan u ya'alik ten binka'aj káajal yáax k'iinil wa ja'ja'ali...<sup>8</sup>.

(Ent. GAD, 08/V/10)

cace los venados de su milpa..." (Don Gumerciendo, comandante maya de Naranjal Poniente, 17/IV/10-CC2.114-117) (traducción propia). Ver más en línea:

<http://www.mayas.uady.mx/literatura/cuent21.html>. Consulta hecha el 3/X/10, 12:00 PM.

<sup>8</sup> Hilario: gran anciano, ¿cómo ve el t'aan (habla) de nuestro pueblo?

Don Gumerciendo: ¡hay! pobre pequeño hombre, hombre igual que yo, no todo el t'aan se puede ver, es como el alux: no se ve pero se oye, es sólo aire pero tiene vida. Entonces, así es el t'aan, sólo es aire pero tiene vida. Mejor te lo voy a platicar para que lo entiendas: el alux tiene cuerpo, es el muñeco de barro que se construye, tiene espíritu pero eso solo el hombre se lo da. Así es el t'aan, sólo es aire pero tiene vida. Vamos a verlo: el t'aan tiene cuerpo, ¿cuál crees qué es?

Hilario: ¡no lo sé!

Don Gumercindo: ¿Quién más si no tú?, ¿quién habla si no tú? Tiene espíritu (alma), ¿cuál sería eso?

Hilario: ¿tiene espíritu (alma)?!

Don Gumercindo: sí, ¿cómo no va a haber? Es la lengua maya que hablamos... Ahí está, está completo el alux. Tiene cuerpo, tiene habla, está vivo así. Ahora lo puedes escuchar y ver pequeño hombre... Como el sol, el agua, el aire que todos los sentimos pasar y escuchamos aunque a veces no entendemos qué quieren decir... El *t'aan* es lo que sale en nuestras bocas y en la boca de los animales porque no sólo el ser humano tiene el *t'aan* hasta el perro tiene *t'aan*; cuando ladra está hablando, pero no entendemos que dice, está diciendo lo que ven sus ojos. Así, como esa

Don Gumercindo nos reta a concebir el *t'aan* de manera integral, no como un simple hecho de interacción comunicativa entre hablantes y lenguas, sino entre elementos vivos que dan vida, porque el *t'aan* debe tener vida para que sea *t'aan*. Por eso, nos destaca dos elementos principales: primero, el “cuerpo”, donde se incorporan los individuos, los animales, los pájaros, los árboles, el viento, la luz, el agua, etc. Segundo, “el alma”, el lenguaje, que puede ser la lengua maya o el español, los ladridos de los perros, el canto de los pájaros, el susurrar del viento, el calor o la claridad de la luz, el frío, lo caliente, la claridad o la oscuridad del agua.

Esta forma metafórica de hablar del lenguaje es para Pit Corder necesario porque materializa la lengua, cuando “nos referimos al lenguaje como [...] un organismo vivo” (1992:20); además una de las primeras formas para acercarnos a la lengua es la explicación y la descripción de la lengua por la persona en particular que la usa, ya que es un aspecto de su propia conducta. Por eso, a través de la explicación metafórica del *t'aan* de, Don Gumercindo, cuando compara la encarnación de los siete rituales y la sangre humana en el *alux* muñeco con la encarnación de la lengua, “alma del *t'aan*” en el humano, nos deja claro que el *t'aan* somos nosotros mismos y la lengua maya o español, “porque la comunicación sólo es posible si hay vida; y nuestra comunicación por excelencia, el lenguaje, tan sólo puede brotar de unos humanos...” (Tusón 27). Por otro lado, también nos interpela a mirar la diversidad del *t'aan* cuando señala que el *t'aan* “es todo lo que sale en la boca” y de diferentes cuerpos. Por lo tanto, es de esperarse que cada cuerpo y cada alma tenga sus diversas particularidades, pudiendo ser compatibles o no.

Entonces, hablar de *t'aan* no es solo hablar de lengua maya o español, sino hablar de la existencia de cuerpos y almas con vida; es decir, que hayan lenguas y personas que las use, ya que si el “cuerpo” y el “alma” no se unen, el *t'aan* no existe. Sólo existen cuerpos sin almas o almas sin cuerpos; o dicho a manera de pequeña oropéndola que está colgado en su pequeño nido en las ramas de ese ramón, habla también. Cuando canta me está diciendo si es época de sol o lluvia... (Traducción propia)

Don Gumercindo, sólo tendríamos el muñeco del alux, hecho con lodo de tierra roja antes de darle sangre (vida) a través de los siete rituales del ofrecimiento del sagrado atole, o “las más de seiscientas figuras humanas (todas de la misma piedra, todas del mismo estilo) que ni se ven, ni se miran, ni dicen nada de nada...”, en el “Parque de las estatuas” de Oslo, la Capital de Noruega” (Tusón, 2009: 27).

## U WÍINKILALO'OB YÉETEL U PIXANO'OB T'AAN (LOS CUERPOS Y ALMAS DEL T'AAN)

En la casa de Doña Araceli, una niña de escasos cuatro años, una de las nietas de Doña Trinidad, nos enseñó que los pájaros hablan, y hablan con nosotros los humanos. Ella nos ayuda a ver los cuerpos y las almas del *t'aan* con su conocimiento y práctica de los saberes desarrollados por la familia.

Mientras Doña Araceli estaba peinando a Lizeth, la niña escuchó que habló el pájaro llamado *ch'ikbul*, es un pájaro negro de la familia del cuervo. Ella dijo que el pájaro anunciaba la llegada de alguien.

Pájaro: *ch'ikbul, ch'ikbul, c'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul...*

Niña Lizeth: ¡u'uyej! máam, ¿máax ku taal?, tun t'aan le x *ch'ikbulo'*: *ch'ikbul, mch'ikbul, ki beya'*.

Doña Araceli: *ma' in wojeli'...*, *utsil wa'alén ka in ts'o'oks in xaache'etik a poolo'*.

Al escuchar a la niña Lizeth decir que el pájaro habla y avisa algo, me acerqué a preguntarle cómo sabe que el pájaro habla:

Hilario: ¿*bix a wojeltik wa táan u ya'alik wa tun taal máak x Líiss?*

Niña Lizeth: *ma in máam a'alike' chen jo'ok u t'aan le ch'íich'o' máak ku taal.* Hilario: ¿*máax túun kun taal wale' x Líiss?*

Niña Lizeth: *ma' in wojeli'...*, *ja'alib wa in tío j Auurie'*<sup>9</sup>. (Ob. 21/IV/10-CC2. 17)

En el mismo día, por la tarde, la niña Lizeth volvió a escuchar el *t'aan* (canto) del mismo pájaro, mientras la bañaba su madre, y aunque no dijo literalmente que el pájaro estaba hablando español, ella aseguraba que lo que decía el pájaro estaba en español.

---

<sup>9</sup> Pájaro: *ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul, ch'ikbul...* Niña Lizeth: ¡escucha! mamá, ¿quién vendrá? Está hablando el pájaro *ch'ikbul...* *ch'ikbul, ch'ikbul*, dice así.

Doña Araceli: no lo sé..., párate bien para que termine de peinar tu cabello. Hilario: Lizeth, ¿cómo sabe si está diciendo que viene alguien?

Niña Lizeth: mi abuela dice que cuando está hablando el pájaro alguien viene. Hilario: ¿y quién vendrá Lizeth?

Niña Lizeth: No lo sé..., a lo mejor mi tío Aurelio. (Traducción propia)



## LE T'AANO' YAAN, WA YAAN U KI'IL (EL T'AAN EXISTE, SI TIENE CARNE)

Cuando fui de *xiimbal* (visita) a la casa de la Abuela Doña Victoria, una de las parteras tradicionales más respetadas del pueblo y la fundadora de la comunidad, su bienvenida me hizo reflexionar sobre un tercer elemento del *t'aan*, el cual hasta cierta medida es el más importante para que el cuerpo y el alma del *t'aan* tengan vida. Este elemento, literalmente dicho por Doña Victoria, es “la carne del *t'aan*”; en otras palabras, el contenido del habla.

Hilario: Nojoch máam, chen jan táalen in xiimbaltech, ma' in wóolej wa je'el u yutstal in t'aan ta wéetele'.

Doña Victoria: je'ele', bix ma' u yutstal. Wa yaan u ki'il le t'aano', yaan t'aan, chen ba'ale' wa mina'ane', ¿ba'ax ko'on a'alej?

Hilario: je'elo', yaan xan u ki'il le t'aano'.

Doña Victoria: lelo' yaan, bey je'ex le janalo' wa yaan u ki'ile' ma' an wa'alik wa ma'atan a janal. Bey túun lela', wa yaan u ki'il le t'aano' yaan t'aan, ¿ma' beyo'?

Hilario: lelo' jach jaaj..., je'elo', ko'ox ts'aik túun u ki'il le t'aano', nojoch maam<sup>11</sup>. (Ent. VYC. 21/X/09)

Lo que parece ser una simple expresión ordinaria de la abuela Doña Victoria para aceptar mi visita y mi plática, resulta ser una extraordinaria enseñanza para empezar a entender por qué se deja de usar la lengua maya, en una comunidad maya con hablantes de la lengua maya. En principio, me deja claro que sólo si hay algo en común de qué hablar podemos hablar, si no, no se puede. Esto nos lleva a entender que no es suficiente con que el *t'aan* tenga un cuerpo (personas que puedan y quieran hablar la lengua maya, o sea nosotros) y un alma (la lengua maya) para mantenerse vivo, sino que además se necesita de un contenido: conocimientos culturales para compartir. Es decir, la carne para cubrir los huesos del cuerpo para obtener un buen manjar de habla.

A través de Doña Trinidad, partera tradicional de la comunidad, llegamos a entender que el *t'aan* tiene un sentido más espiritual, centrado en seres humanos, de forma y medio de vida; en donde la revaloración de los *úuchben t'aano'ob* (antiguas palabras, saberes y conocimientos empíricos de los nativos: tradiciones y costumbres) y la continuidad de la lengua maya son fundamentales para que el *t'aan* siga existiendo y reproduciéndose en las personas. Con esto entendemos entonces que la carne del *t'aan*, los contenidos del *t'aan*, son precisamente las tradiciones y las costumbres; es decir, la forma de vida del pueblo: la cultura del pueblo. Por lo tanto, el *t'aan* sin contenido cultural no puede existir aunque exista el código, la lengua maya. Sin embargo, también se pueda dar que a pesar de que exista el contenido cultural si no existe el medio; la lengua maya, tampoco puede existir el *t'aan*. En otras palabras, el *t'aan* engloba la lengua y la cultura como lo señalan Fishman (1996), en su “What do you lose when you lose your Language?” y Cristal (2001), en *La muerte de las lenguas*.

<sup>11</sup> Hilario: gran madre, sólo vine a visitarla, no sé si puedo hablar con usted.

Doña Victoria: sí, cómo no se va poder. Si el *t'aan*, “habla” tiene carne hay habla, pero si no hay, ¿qué vamos a decir?

Hilario: entonces, el *t'aan* también tiene carne.

Doña Victoria: sí tiene, es como la comida, si tiene carne no puedes decir que no vas a comer. Así es esto, hay carne hay *t'aan*, ¿no es así?

Hilario: eso es verdad..., entonces, vamos a darle carne al *t'aan*, gran madre. (Traducción propia)

El contenido del *t'aan*: la carne del *t'aan*, la cultura, no puede seguir existiendo, sino existe el medio, el alma del *t'aan*, la lengua maya, porque la mayoría de los conocimientos ancestrales se encuentran desarrollados y vivos en la lengua maya. Por ejemplo, en el caso específico de la abuela Doña Trinidad ¿será posible que pueda transmitir sus conocimientos ancestrales, sus costumbres y tradiciones, la cultura de su pueblo, cuando vemos esta forma de *t'aan* que mantiene con algunas de sus nietas?

Por la tarde, nos sentamos en la puerta de la casa a platicar con Doña Trinidad... Después de unos 5 minutos de charla, vimos que venían caminando Idalmi y Priscila, nietas de Doña Trinidad. Las dos niñas, de entre 6 y 8 años cada una, llegaron a comprar saborines y frituras con la abuela.

Priscila: abuela, véndeme un chamoy y un chicharrón.

Idalmi: a mí abuela, véndeme un saborín.

Abuela: ko'one'ex te' ich naj ka ch'a'exo'..., je'ela', x Pris,.. xIdalmi a saborína'

Priscila: abuela, está muy aguado el chamoy, se cae su palito.

Abuela: ma uts beyo', máas séeb ken a laj jaantij. Priscila: pero no se puede agarrar, ¡cámbialo! Idalmi: la mía también, quiero uno más duro.

Abuela: pa'atik in wilik wa yaan u jeel..., in wa'alike' yaan, je'ela' x Priss... yaan xan le saboríino.

Priscila: ya nos vamos<sup>12</sup>. (Ob.03/X/09-CC1.55)

La respuesta a nuestra pregunta anterior, al parecer, evidentemente es No. De acuerdo a lo que dice Doña Trinidad: “la medicina sólo en maya lo puedo explicar, todas las hierbas tienen nombres en maya, no se sabe cómo se llaman en español”, la abuela no podrá transmitir sus conocimientos a sus nietas. Aunque en la conversación anterior se puede ver que los interlocutores se entienden entre sí, la comunicación se limita únicamente a órdenes y respuestas monolingües; es decir, se entienden en las dos lenguas, pero hablan únicamente una de ellas. Refiriéndonos a la transmisión de conocimientos donde se requiere un lenguaje más especializado, simplemente se quedarían callados los interlocutores, sin *t'aan* y sin conocimiento. Por en la DCS, buscamos superar estos aspectos de no enseñar únicamente palabras mayas a los alumnos de medicina, enfermería y farmacia sino enseñarles la lengua maya con su cosmovisión cultural de su mundo con la medicina.

## **ENSEÑANZA INTERCULTURAL Y COMUNITARIA DE LA LENGUA MAYA EN LA DCS**

En este espacio de reflexión y reconstrucción de la enseñanza y aprendizaje en la Universidad de Quintana Roo (UQRoo), y en especial en la División de Ciencias de la Salud (DCS), la razón, la historia y sobre todo la dignificación de nuestras costumbres y tradiciones mayas, nos llaman a colocar otras mojoneras para fortalecer el aprendizaje de la lengua maya dentro de un proceso intercultural y comunitario; donde la lengua y su cultura no

solo se tiene que dar a conocer y reconocer como un simple objeto de estudio a los estudiantes sino que, se tiene que valorar, revalorar y ponerlo en práctica dentro del proceso de su enseñanza como lo que es, una forma de vida hecha por una lengua y una cultura viva y activa que es capaz de adaptarse a los cambios socioculturales y seguir dando soluciones a la vida humana en esta edad de la globalización, porque la comunicación solo nace si hay vida y este por excelencia sólo puede brotar de unos humanos (Tusón, 2009). Por eso seguimos vivos y seguiremos viviendo por muchos eclipses y kanikulas con nuestra lengua y cultura si así lo queremos. En esta última parte de la letanía histórica cultural viviente de nuestra lengua maya en la escuela, buscamos sacar de su escondite la forma en que cultivamos la lengua y cultura maya, conjuntamente con los estudiantes y profesores<sup>13</sup> de lengua maya en la DCS.

La lengua maya no solo es un instrumento de comunicación: oral o escrito, y medio de entendimiento entre mayas y mayas, mayas y no mayas, mestizos y criollos con mayas, entre lo rural y lo urbano, es ante todo un producto social del ser humano en sociedad por que la lengua es producida por la sociedad a partir de la capacidad y facultad de comunicación del ser humano (Chi Canul, 2011). Por eso debemos empezar por entender que la lengua maya, si bien es un medio para la comunicación y el entendimiento entre las personas y las culturas que conformamos esto que llamamos nuestro territorio maya, también es un instrumento de la actividad intelectual (Siguán y Mackey, 1989), ya que “el término lengua abarca un gran número de aptitudes humanas...” (Hale 1995:77). En este sentido la lengua maya “es mucho más que gramática” (Ibídem), por lo tanto su enseñanza también debe de abarcar otros espacios y prácticas societales a parte los de la escuela para cultivar conjuntamente con nuestra lengua maya la identidad y el marco de referencia sociocultural de nuestros estudiantes de medicina, enfermería y farmacia como miembros activos y participativos de una sociedad más amplia con una cultura distinta pero no incompatible ni contradictoria con la que practica en las áreas urbanas como miembros de su grupo étnico respectivo (Monsonyi 1982).

Aunque en un principio la lengua maya quizás no fue el plato fuerte en la DCS; por no estar enfocada a la enseñanza de lenguas, llegó a ser el manjar que ocupara un lugar obligatorio en la mesa de los comensales de medicina, enfermería y farmacia, porque se alcanzó entender que hay otras necesidades humanas, saberes y conocimientos que atender por los nuevos médicos, enfermeras (os) y farmacéuticos de hoy.

<sup>12</sup> Abuela: vámonos dentro de la casa a buscarlo..., aquí está Priscila, Idalmi tu saborín. Abuela: no está bien así, lo vas a comer más rápido.

Abuela: voy a ver si hay otro..., creo que hay, aquí está Priscila..., también hay el saborín.  
(Traducción propia)

<sup>13</sup> Leydi Cahum Chan, Wilberth de la Cruz Uc Uc e Hilario Chi Canul.

Yo creo que la decisión de incluir la lengua maya en esta división no era una decisión tan pensada como lo es ahora... En aquél entonces confieso públicamente que era una mera decisión circunstancial, porque era una queja motivada por los mismos servicios de salud. En el sentido de que el 40% de los pacientes que llegan en los hospitales de Cancún y Playa del Carmen son integrantes de estas comunidades mayas que trabajan en los hoteles. Esos trabajadores que están en un proceso de destrucción social y cultural van a comer comida que ellos nunca lo habían comido, van a ver mujeres que nunca lo han tenido, hombres que nunca lo han tenido, lamentablemente ese choque cultural se ve en el momento en que se enferman y cuando llegan en los servicios de urgencias: deprimidos, ansiosos, borrachos, drogados, violados, violadas, infectados y desnutridos, no existe una sola persona que les diga en su idioma, ¿qué te pasó? o ¿qué tienes?, ¿por dónde te duele? o ¿qué puedo hacer por ti?, para que atiendan esa necesidad humana. Afortunadamente para bien este concepto ha ido evolucionando (...). Esta decisión de tener maya en la división fue materializado hasta que encontramos algunos profesores que con su impulso con sus grupos nos ayudaron a que se entendiera esto, más bien diría que aquí en vez de que nosotros conquistemos la lengua maya, ella nos ha conquistado y ahora está intercediendo con nuestra forma de pensar, enseñándonos que hay otras cosas que nosotros deberíamos considerar, que hay otros saberes, teneres y poderes que entender... (Director de la DCS, 24/04/13)<sup>14</sup>

Nuestras investigaciones y experiencias con la enseñanza de lengua maya nos han llevado a entender que es necesario innovar la enseñanza tradicional de la maya; donde no se muestra ni se enseña su valor y su capacidad para comunicar y hacer al igual que cualquier otro idioma todos los quehaceres de la vida humana. Todos sabemos que “la lengua maya no está sólo para hacer poesía, canto o bailes folklóricas” (Uc Uc, 15/10/13)<sup>15</sup>, y mucho menos sólo para y en la escuela, cerrada y secándose en cuatro paredes donde el maestro es el único poseedor del conocimiento. Sin embargo, nadie se ha atrevido a demostrar y cambiar este hecho, que podría no solamente mejorar la enseñanza de la lengua maya sino, dignificar y fortalecer su valor sociocultural y académico. Por eso urge que la enseñanza de la lengua maya salga de la escuela; en el entendido que debe superar la concepción tradicional de la didáctica y la pedagogía de la escuela como agencia impositiva del saber, para trascender a una formación integral; de lengua y cultura maya, de los estudiantes de medicina. Pero dicha innovación debe de surgir desde y con los elementos y prácticas socioculturales de las comunidades mayas donde vive la lengua con su cultura.

Por eso, nosotros los profesores de la lengua maya, si es verdad que también enseñamos gramática y también damos clases de maya en salones, y buscamos que los estudiantes de maya logren desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, y alcancen un marco común de dominio del idioma como cualquier otra universidad, lo que más buscamos es que la lengua maya viva en la DCS, que se escuche y se vea en sus pasillos y haga que las paredes de la división hablen y hablen maya. A raíz de esto, hemos establecido políticas lingüísticas que involucran actividades para fomentar el uso de la lengua maya y la puesta en práctica de las costumbres y tradiciones mayas con la lengua en proceso de aprendizaje, empezando con nosotros los profesores.

<sup>14</sup> Comentario del Dr. Francisco Montes del Oca Garro, director de la DCS, en el 1er Coloquio Intercultural de Medicina Tradicional Maya, 2013.

<sup>15</sup> Comentario del Mtro. Wilbert de la Cruz Uc Uc, en la presentación del primer volumen de esta revista.

Desde los inicios de nuestra labor en esta división tomamos el común acuerdo de usar la lengua maya para todas nuestras interacciones comunicativas y en todos los espacios laborales y públicos, no limitar su uso únicamente en los salones donde se enseña la lengua; inclusive, hasta las minutas de las reuniones de academia que elaboramos las

escribimos en maya al igual que los correos electrónicos y mensajes por celular (en el WhatsApp) para las convocatorias de los eventos. Por eso, hoy da gusto ver como Don David, el guardia de la DCS, habla maya y ayuda a los estudiantes a aprender maya en sus tiempos libres y en la venta de sus saborínes. Tenemos claro que la revitalización de la lengua maya no se limita o no se debe de entender como el rescate de la lengua maya porque la lengua no está perdida, los que están perdidos son sus hablantes, por lo tanto a los que tenemos que rescatar son sus usuarios y buscar ganar otros hablantes (Chi Canul 2013)<sup>16</sup>. Motivo por la cual hay que causar que se hable la maya no solo por los ~~estudiantes de maya sino que también~~ por el personal de limpieza, las y los guardias, por los otros profesores y los administrativos, como está sucediendo actualmente con la maestra Eria y el Director<sup>17</sup> de la División que está usando la lengua maya en la inauguración de los eventos, porque todo esto es ganancia para la vitalidad lingüística de la lengua maya.

## ***JANAL PIXAN (COMIDA DE ALMAS)***

En la búsqueda de continuar con la interculturalización del personal docente, administrativo y los estudiantes de la DCS, llevamos a cabo año con año la celebración del *Janal pixan* (comida de almas) donde se tiene como objetivo la puesta en práctica de esta actividad cultural para conocerla y respetar por los estudiantes, ya que no se celebra un concurso de altares de muertos donde entra en juego dinero como se acostumbra hacer por muchas otras instituciones agencias gestoras de la lengua y cultura maya. Esta práctica cultural la llevamos a cabo para evaluar los conocimientos de la lengua maya adquiridos por los alumnos. Las exposiciones de los altares se llevan a cabo en lengua maya y son calificados por representantes de la comunidad lingüística maya y estudiosos expertos de la lengua y cultura maya. Los alumnos, a través de sus propias investigaciones llegan a conocer de cerca y vivir en carne propia y en maya la temática de la salud comunitaria a través del culto a la muerte, donde ponen en práctica sus conocimientos de medicina, enfermería y farmacia para el intercambio del conocimiento sobre la defunción con la finalidad de conocerlo, entenderlo y tratarlo mejor, y que de tal forma permita desarrollar las herramientas e instrumentos necesarios para aprender a convivir con el y prevenir la salud comunitaria. Con esta celebración los estudiantes de la DCS y los profesores; inclusive, los padres de familias de muchos de los estudiantes que asisten al evento se dan la oportunidad de valorar, conocer y difundir la práctica de estos conocimientos culturales que al igual que cualquier otra disciplina científica se encuentra al mismo nivel de la ciencia, conocerla y darlo a conocerlo es parte de las obligaciones de nuestra Universidad ante los retos y demandas de la educación por nuestros pueblos que nos dan la razón y nos comprometen a seguir existiendo.

## ***MÁATAN YÉETEL SÍIBAL JANAL (RECIBIR Y REGALAR “COMIDA”)***

Al igual que el *Janal pixan*, año con año, en el verano, a finales del mes de marzo, organizamos la presentación del *máatan* (recibir comida) acto ritual maya donde se ofrece una variedad de muestra gastronómica maya para

dar a conocer no sólo el aprendizaje de la lengua maya de los estudiantes si no, la vitalidad del sustento nutricional de los pueblos mayas. Si bien con este evento hacemos una evaluación final de la producción oral y conocimiento cultural maya de los estudiantes, también pretendemos honrar la tradición gastronómica maya, base de la salud comunitaria y fuente para entender la nutrición de nuestras comunidades rurales, e involucrar a los padres de los estudiantes a la enseñanza y transmisión de la lengua maya con actividades propias y básicas de las familias como es la satisfacción de la necesidad de comer, acercando de esta manera la escuela a la comunidad y la comunidad formando parte de la escuela. En este acto ritual, donde los alumnos conjuntamente con sus compañeros y padres hacen la presentación de sus platillos mayas a todos los asistentes, desde el concepto maya del *síibal* (regalar) los presentes hacen el *máatan* usando la lengua maya, en caso contrario no se lleva acabo el *síibal*, quedándose sin probar los alimentos y sin satisfacer el hambre. Este es otra lógica de base cultura que adaptamos en este actividad para que la lengua maya cobre su importancia y se promueva su uso extensivo en una necesidad básica como lo es el comer en maya y a lo maya, ya que “es muy importante que una lengua se enseñe con su cultura, por eso celebro que este evento donde se involucra la cultura maya para la enseñanza y aprendizaje de la lengua maya, a través de la gastronomía, se esté realizando en nuestra en División” (Luisa Higareda, representante del director de la DCS, en la presentación del *máatan*, 22/III/2013). De esta forma buscamos que la lengua maya nazca en el corazón de los estudiantes como lo señala el maestro Wilberth de la Cruz Uc: “doy gracias a todos los alumnos por albergar en sus corazones la

<sup>16</sup> Citado en Bautista, 2013: 2. En línea: <http://www.eluniversal.com.co/cultural/baktun-la-primera-novel>. Fecha de consulta: 9/5/13, 4:40 a.m.

<sup>17</sup> “Oye el director de la División de Medicina es bien wach, pero dan gusto ver como habló la lengua maya en la inauguración del Primer Coloquio Intercultural de Medicina Maya” (Yuri Balam, Comunicación personal, 25/04/13)

lengua maya, ya que con estas actividades se aprende mejor la lengua” (comunicación personal, 22/III/2013), y se motive el restablecimiento de su uso en el interior de los hogares mediante la práctica de nuestras tradiciones:

A mí me ayudó mucho la comida maya porque siempre que teníamos que cocinar mi mamá me ayudaba. Ella recordaba como cocinaba en Señor, mi pueblo donde vivía mi madre antes de venir a la ciudad, y lo bueno es que rescatamos comida maya que ya no se prepara actualmente..., y para la presentación mi platillo ella me ayudaba a decir en maya como hacerlo y así ella volvió a hablar maya..., y ahora con ella hablamos maya y me ayuda a seguir aprendiendo. (Viviana Caamal Estrella, estudiante de maya introductorio, Ent. 7/06/2014).

## **MAAYA TS'AAK (MEDICINA MAYA)**

En el año 2013 iniciamos la construcción de una práctica intercultural comunitario en medicina maya, con la celebración de un Coloquio Intercultural de Medicina Tradicional Maya con exposiciones en lengua maya por parte de los ponentes, donde se dio a conocer al público en general y a los estudiantes de la DCS en especial, la medicina maya que pervive aún en la mente, en el corazón y en las manos de los *j meeno'ob* “sabios y/o sacerdotes mayas”, las parteras tradicionales y las y los yerbateras(os); expertos en el arte de la herbolaria, al igual que las investigaciones hechas sobre medicina tradicional maya y no maya por los grandes investigadores del país. Como bien lo señala el director de la división, lo que buscamos con este coloquio, es dar a conocer la importancia del conocimiento ancestral maya, referente al uso de las plantas medicinales, pero con la misma lengua con que se construyó el conocimiento, o sea la lengua maya, ya que “debemos generar recursos humanos de alta calidad, así como las bases científicas y tecnológicas que permitan identificar y desarrollar nuevas alternativas y sistemas de producción en el estado de Quintana Roo” (Montes de Oca, 25/02/13)<sup>18</sup>.

Aunque los médicos de hoy quizás no alcancen poner en práctica la medicina tradicional maya, ya sea por falta de dominio o por otra razón, que al menos la conozcan para que la respeten y no la sigan tachando de simple brujería o chamanismo porque esos conocimientos encantados en la medicina tradicional maya han llevado muchos años de construcción y práctica, por lo tanto epistemológicamente son tan ciencia como la ciencia que dicta occidente (Ever Canul, 2013)<sup>19</sup>. Por eso como símbolo de la interculturalidad, en frente de la División de Ciencias de la Salud para recuperar y marcar nuestro territorio, se sembró el *Ya'ax Che'* “Ceiba” conjuntamente con alumnos, profesores, administrativos y los médicos mayas, para la instalación permanente del evento ya que, es el “árbol de la vida” que nos muestra el *Sak Bej* “camino blanco” de los conocimientos, entendimientos y valores de nuestra cultura Maya – en el pasado, presente y futuro -- bajo el cobijo de su sombra. Al centro del mundo, vive *Ya'ax Che'*, la gran Ceiba, es el ombligo del universo. De *Ya'ax Che* surge gran parte de nuestra historia y visión del cosmos, por eso representa la epistemología Maya: el estudio de los sistemas de pensar y saber. Sus raíces emergen del inframundo para darle vida; crece entre nosotros, los hombres y las mujeres; llega tan alto, que con sus ramas, alcanza los cielos. Se representa junto con pájaros de diversos colores: rojos al oeste por la sangre de la vida; negro al este por la muerte; blanco al norte por el cenit; amarillo de la medianoche, al sur. Al centro, el verde del maíz y la riqueza, la felicidad: la vida. *Ya'ax Che'* tiene su gran tronco que desciende del cielo al inframundo o sube del inframundo hasta el cielo. El tronco cruza el mundo de los vivos para unir al cielo y al inframundo. Conjunta al tiempo y la experiencia de la vida humana: pasado, presente y futuro; lo divino con lo mortal.

<sup>18</sup> <http://saladeprensa.uqroo.mx/visornota.php?noNota=1387>, (Consulta hecha 25/02/13, 1:53 am).

Y por último, en el mes de octubre del 2013, iniciamos con un taller de medicina tradicional maya, donde expertas sobadoras y parteras tradicionales mayas han acudido a las instalaciones de la DCS para enseñar a los estudiantes la medicina maya, como siempre en lengua maya, para que los estudiantes tengan un espacio de donde practicar la lengua maya que están estudiando, aprendiendo una actividad útil para su vida, su carrera y su trabajo. Como hemos venido diciendo, una lengua no se puede enseñar sin su cultura porque se quedará vacío; sin cuerpo y sin carne, o mejor dicho, sin forma ni contenido. Por eso consideramos que es parte de un mismo proceso, la enseñanza de la lengua maya en la División de Ciencias de la Salud con el fortalecimiento de su uso por los estudiantes en las prácticas culturales de medicina tradicional maya. Porque así como la lengua lleva un cúmulo de elementos culturales, las prácticas culturales influyen a determinar qué lenguas se deben de hablar en las interacciones; por consiguiente, también determina si la lengua se pierde o se mantiene, es decir, se aprende o simplemente se cursan clases de maya. Las actividades que se desarrollaron son: el masaje, medicina tradicional herbolaria y técnicas mayas para el diagnóstico de enfermedades. En estos talleres los alumnos tiene la posibilidad de interactuar con el pueblo maya y conocer para aprender la cultura maya ya que, una lengua no se aprende si no se habla, de la misma forma consideramos su vitalidad, no puede vivir o no puede morir si se habla.

<sup>19</sup> En su conferencia presentada en el Primer Coloquio Intercultural de Medicina Tradicional Maya, 24/02/13.

## **CONCLUSIÓN**

El modelo de enseñanza intercultural se presenta hoy en nuestros días como una de las mejores opciones acertadas para el fortalecimiento académico y cultural de nuestros sistemas e instituciones educativas de México. Los centros de enseñanza superior deben innovar sus procesos de enseñanza contemplando los aportes de la cultura local en la generación del conocimiento. La respuesta a todas nuestras preguntas, no está únicamente en la ciencia moderna, para avanzar en la interculturalidad se hace necesario interculturalizarnos para que nuestros procesos de pensamiento y razonamiento partan desde nuestros corazones y rindan mejor miel para endulzar nuestros pasos en este mundo donde caminos juntos.

## **REFERENCIAS**

López, Luis Enrique (2006b), "Pueblos indígenas, lenguas, política y ecología del lenguaje" en L.E. López (ed.) Diversidad y ecología del lenguaje. La Paz: PROEIB Andes / Plural Editores. 17-46.

Meliá, Bartolomeu (2003), "El silencio de las lenguas y la palabra recuperada". En Gustavo Solís (ed.) **Cuestiones de lingüística amerindia**. Lima: GTZ/UNALM/PROEIBANDES/UNMSM. 21-36.

Mosonyi, Esteban (1982), "La responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos". América Indígena. 42. 289-300.

Sichra, Inge, (2005), "¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística". Qinasay 3 Revista de Educación Intercultural Bilingüe. 161-181.

Siguán, Miguel y William F. Mackey (1989), Educación y Bilingüismo. Madrid: Santillana.

Sala de prensa, UQRoo (2013), Ceremonia de terminación de cíclicos clínicos. En línea: <http://saladeprensa.uqroo.mx/visornota.php?noNota=1448>. Fecha de consulta: 6/6/13, 2:59 a.m.

Sala de prensa, UQRoo (2013), Primer Coloquio Intercultural de Medicina Tradicional Maya, en la DCS. En línea: <http://saladeprensa.uqroo.mx/visornota.php?noNota=1387>. Fecha de consulta: 25/02/13, 1:53 a.m.

Tusón, Jesús (2009), Patrimonio natural. Elogio y defensa de la diversidad lingüística. España: Ariel letras.

# \*BINNI ZÁA-ÑUU DZAU-ASTEKATLAJ TOKAYOTL

## PENSAMIENTO MÁGICO E HISTORIA EN OAXACA

**Anastacio Rodríguez León** Profesor-Investigador, de la Universidad ~~del Mar, Campus~~ Puerto Escondido, Especialidad Economía Ambiental y de los Recursos Naturales; adscrito al Instituto de Recursos, e-mail: [leon@zicatela.umar.mx](mailto:leon@zicatela.umar.mx)

**Ignacio Zaragoza Angeles** profesor investigador, de la Universidad de Quintana Roo, Especialidad Políticas Públicas y Derechos Humanos; adscrito al departamento de Ciencias Jurídicas, e-mail: [zaragoza@uqroo.edu.mx](mailto:zaragoza@uqroo.edu.mx).

### RESUMEN

Durante la época prehispánica, las culturas mesoamericanas dejaron un legado cultural extraordinario, que pudieron conservar a lo largo de la historia, aún a pesar de la conquista española. Este es el caso, de la tradición oral que ha logrado transmitirse de generación en generación, y en el Estado de Oaxaca, no es la excepción. Los grupos indígenas aquí establecidos como Mixtecos, Zapotecos, Amuzgos, Mazatecos, Chinantecos, Mixes, Huaves, Triquis, Chatinos, Chochos, Chontales, Tacuates, Ixcatecos, Cuicatecos, Zoques y Popolocasno han olvidado esta herencia cultural histórica y han tejido, a luz de su cosmogonía, bellos relatos donde han conjugado realidades y mitos dignos de comentar y compartir con el mundo. De hecho, un tema recurrente en el pensamiento mágico es la creación de los astros, del mundo y cómo a partir de sus dioses surgió la vida. Otro aspecto que es importante destacar es cómo zapotecas, mixtecas y aztecas se enfrentaron frecuentemente con el objetivo de extender su zona de dominio, si mediante la guerra no se conseguía, quedaba la estrategia de acordar y realizar matrimonios entre herederos, de esta forma surgió un sincretismo cultural en la región de la mixteca, los valles centrales y en la Costa de Oaxaca.

Palabras claves: Aztecas, Cosmogonía, Cuentos, Leyendas, Mitos, Mixtecos, Zapotecos

### ABSTRACT

Throughout pre-Hispanic times, Mesoamerican groups have had an extraordinarily rich cultural legacy which they were able to keep even after the Spanish conquest. That is the case of an oral tradition passed from generation to generation throughout millennia and population groups from the State of Oaxaca are no exception. Indigenous groups established here

--such as the Mixtec, Zapotec, Amuzgos, Mazatecos, Chinantecos, Mixes, Huaves, Triqui, Chatinos Chochos, Chontales Tacuates, Ixcatecos, Cuicatecs, Zoque and Popolocas-- have not forgotten this historical heritage and have weaved intricate stories combining myth and reality to give birth to a cosmogony that is worthy of comment and of sharing with the world. In fact, a recurring theme in their magical thinking is the creation of the stars and the world, from where their gods sprang to life. Another remarkable aspect is the fact that although Zapotec, Mixtec and Aztec groups clashed frequently as they extended their domain area, and did so through war and other means, a strategy emerged by which marriages among heirs became common and it is thus that a cultural syncretism in the Mixteca region, the central valleys and on the coast of Oaxaca occurred.

Keywords: Aztec, Cosmogony, Stories, Legends, Myths, Mixtec, Zapotec

## INTRODUCCIÓN

Por la naturaleza compleja del pensamiento indígena se optó por realizar el abordaje teórico desde la perspectiva de la sociología del conocimiento, en el sentido de entenderlo en su determinación existencial en cuanto tal. Que en el nivel empírico lleva a una revisión de la forma como se concretizan el pensamiento y las situaciones históricas. (Berger y Luckmann, 2005)

La narración tradicional es parte integral de la cultura en la que se produce y pone de manifiesto la visión del mundo y la forma de vida de los pueblos, en este caso, de los oaxaqueños, porque los relatos populares tienen un valor histórico, literario, filosófico y cultural. Todas las narraciones se encuentran, por lo general, ambientadas dentro del contexto del grupo en el que se cuentan, ya que el pueblo que las inventa o las acepta les va imponiendo, poco a poco, las características de su cultura. El estudio de la narración tradicional divide a sus materiales en diferentes géneros, como son: mitos, leyendas, cuentos, creencias y experiencias personales (Scheffler, 1982).

Este texto busca exponer, por una parte, el desarrollo histórico de los mixtecos y zapotecos; y por la otra, dar a conocer algunas leyendas, que a la luz de su cosmogonía, se tejieron en el Istmo de Tehuantepec, la Sierra Sur, los Valles Centrales, Tututepec y Tilantongo; y en este contexto, hacer referencia a la interacción que tuvieron con los aztecas, que en su afán expansionista, lograron incursionar y buscaron dominar a ambas culturas. Uno de los medios, que a lo largo de la historia se ha utilizado, han sido los matrimonios que se acordaban entre miembros de la realeza de mixtecos, zapotecos y aztecas; el caso más interesante es la unión entre *Coyolicatzin*, la hija de Ahuizotl, Rey del Imperio Azteca, y el *Rey Cosijoeza* que gobernaba la región zapoteca. No se puede dejar de mencionar también el bello relato de la Leyenda de la Princesa Donají, hija de *Coyolicatzin* y *Cosijoeza*, Rey de Zaachila, hermosa joven zapoteca que al firmar los tratados de paz con los mixtecos, es entregada como rehén quedando prisionera en Monte Albán, con la finalidad de alcanzar armonía entre ambas culturas; sin embargo, esta historia concluye con un final trágico.

\* "*Ben'zaa*" o "*Binni zaa*" significa en idioma zapoteco "gente de la lluvia"; *Ñuu Dzaui*, en mixteco significa "habitante del país de las nubes" y *Astekatlajtokayotl* significa Imperio Azteca

El estudio de los mitos, cuentos y leyendas, en las diversas culturas en el Estado de Oaxaca, torna indispensable su rescate, aún más, cuando se tienen zonas turísticas, y que los visitantes están ávidos de conocer las raíces culturales de las regiones. Además, es importante decir que la costa oaxaqueña, no es solo mar y playa, es un espacio cultural que se debe conocer y compartir.

## **SINCRETISMO CULTURAL EN OAXACA**

El Estado de Oaxaca es una de las 32 entidades federativas de la República Mexicana, se ubica al sur del país, en el extremo suroeste del Istmo de Tehuantepec. Colinda con los estados de Guerrero al oeste, Puebla al noroeste, Veracruz hacia el norte y Chiapas al este. Hacia el sur posee casi 600 km de costa en el Océano Pacífico. Por su extensión, es el quinto estado más grande del país ocupa el 4,8% de su superficie total y sólo es superado por Chihuahua, Sonora, Coahuila y Durango (Álvarez, 1994).

Oaxaca, se caracteriza por estar entre las regiones que albergan una diversidad cultural depositada en grupos étnicos distribuidos en todo el estado. Sobresalen los mixtecos y los zapotecos, cuyos reinos se extendieron, hasta antes de la conquista española, por diversas zonas del actual territorio oaxaqueño. La riqueza étnica y cultural, desde Pinotepa hasta el Istmo de Tehuantepec, fue producto de la presencia e interacción que tuvieron zapotecas, mixtecas, mexicas, chatinos y chontales.

De hecho en la región de la costa se tienen datos de ocupación humana desde el año 500 a.C.; sin embargo, la arqueología ha encontrado evidencias desde el año 3000 a.C.; cuando la región fue utilizada para realizar un intenso tráfico de mercancías y de culto entre mesoamérica, centro y sudamérica. En la zona costera el potencial agrícola era limitado, pero las poblaciones que ahí encontraron abrigo tuvieron abundantes recursos marinos. Pero hacia la cuenca del Río Verde, la región ofrece facilidades para la siembra, esto dio pauta que hubiese asentamientos desde el Preclásico. Es de destacar que durante el periodo clásico (200 a 800 d.C.) los chatinos se establecieron en Río Verde y Nopala (Carmona, 2004).

Caso (1996) expone que los mixtecos se expandieron sobre la Costa del Pacífico, desde los límites del actual Estado de Guerrero hasta las Bahías de Huatulco; señala que, según las glosas del colombino, el límite era el Río Atoyac quedando incluidos los chatinos, y se discutía con Sola de Vega sobre Juchatengo e Ixtapan y la frontera bajaba hasta Jocotepec, en que se unía con la faja costera de Colotepec, Cozoaltepec, Tonameca, Pochutla y Huatulco hasta el río Copalita.

El Estado de Oaxaca tiene una riqueza muy compleja de climas, animales, plantas, ríos, montañas, seres humanos, y por tanto, de cultura, historia, tradiciones y leyendas. Geográficamente, por esta región, cruzan dos macizos montañosos; el primero, la Sierra Madre del Sur, paralelo a la Costa del Pacífico, nace en el estado de Jalisco, continúa por Michoacán, Guerrero y Oaxaca. El otro grupo de montañas, es la sierra que baja por el Pico de Orizaba con dirección al sureste, cruza gran parte de la zona, y se le conoce con distintos nombres según el lugar de su ubicación (Martínez, 2004).

Gay (1990), estableció que este Estado está comprendido entre los 15° 45' y 18° 21' de latitud norte y los 0° 48' y 5° 30' de longitud oriental del meridiano de México. Rodrigo,(2008) y Arellanes, (1996) comentan que la capital del Estado, la Ciudad de Oaxaca, fue declarada con tal carácter el 15 de Abril de 1532, mediante Real Cédula expedida por Carlos I de España y V de Alemania en Medina del Campo, España. Su nombre, *Huaxyacac*, procede de la lengua *Náhuatl* y significa “*sobre la nariz o en la punta de los guajes*” aludiendo al guaje, leguminosa arbórea de semillas comestibles, que abundó y aún existe diseminada en la zona. Si se hace una revisión del término anterior en el lenguaje de algunos grupos étnicos asentados en el Estado, se verá que ha sido denominado de formas muy similares; por ejemplo (Álvarez, 1994):

*“...en zapoteco, con el término Luhulaa, lugar de guajes; en mixteco, Nuhundúa, pueblo o tierra de guajes; en chinanteco, Nicuhui, quiere decir en la punta de los guajes; en mazateco, Nashinze, cerro de guajes; en chatino, D'n da'a, significa cerro de guajes; y en mixe, Huac huim, a la vista de los guajes.”*

Figura 1 Oaxaca (*Huaxyacac en la punta de los guajes*)



Fuente: Universidad del Mar “Ventana al Mundo Zapoteca.”

Dentro del mosaico pluricultural, pluriétnico y plurilingüístico que conforman a la República Mexicana, Oaxaca ocupa un lugar muy especial. En medio del llamado nudo mixteco viven desde hace aproximadamente ocho mil años, 16 de los 56 grupos étnicos sobrevivientes de la civilización del México antiguo, se tiene a los Zapotecos, Mixtecos, Náhuatl, Mazatecos, Chinantecos, Mixes, Amuzgos, Huaves, Triquis<sup>1</sup>, Ixcateco, Chatinos, Chocho, Popoloca, Chontales, Cuicatecos, y Zoques<sup>2</sup>.

Figura 2 Grupos Étnicos del Estado de Oaxaca.

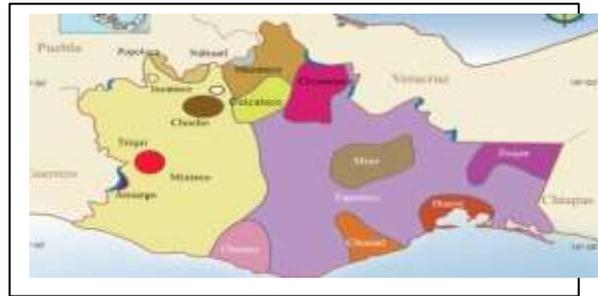


Imagen extraída de <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/oaxaca/>

Las marcadas regiones geográficas del estado coadyuvan a enriquecer las diferencias entre los grupos étnicos, es así que la forma de vida en las montañas mixtecas contrasta con los usos y costumbres de la región costera. El Estado se

<sup>1</sup>Las denominaciones utilizadas para referirse a este grupo indígena y a su lengua han sido triqui, triki, trique o trike. Sin embargo, José Antonio Gay en su «Historia de Oaxaca» dice que se les denominó «triqui» por la repetición constante de consonantes.

<sup>2</sup>Información obtenida [www.umar.mx/mundozapoteca](http://www.umar.mx/mundozapoteca) “Ventana al Mundo Zapoteca” Universidad del Mar. subdivide en ocho regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales.<sup>3</sup>

Figura 3 Grupos Étnicos del Estado de Oaxaca



Fuente: Universidad del Mar “Ventana al Mundo Zapoteca.”

La diversidad geográfica y étnica constituye un mosaico heterogéneo, resaltando dentro del marco cultural que conforma la República Mexicana. El sincretismo de la tradición indígena y la cultura occidental española, son las fuentes primigenias en todo tipo de expresión artística y cultural (Reina, 2004).

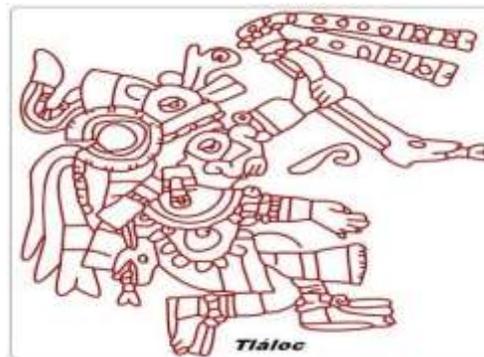
A lo largo de la historia, en regiones culturales diversas, las sociedades han escuchado, de generación en generación, cuentos, mitos y leyendas que han sido escritas en lenguas que prevalecen en el mundo y en particular en América Latina; en ellas, se mezclan hombres, dioses, estrellas y animales (Franco, 1997).

Por ejemplo, las culturas mesoamericanas vivían en contacto con la naturaleza y estaban a merced de las fuerzas naturales; sin duda también, adoraban a los astros como el Sol, llamado *Tonatiuh* y la Luna, *Coyolxauhqui*. Sin olvidar que las fuerzas naturales eran veneradas, por ejemplo, *Tláloc*, dios de la lluvia; *Huehuetéotl*, dios del fuego; *Chalchiuhtlicue*, diosa del agua, los manantiales y ríos; *Ehécatl*, dios del viento y *Centéotl*, dios del Maíz (Rojas, 1998).

En el contexto mesoamericano, la cosmogonía y tradición oral en forma de relatos anónimos tienen un valor histórico, literario y cultural (Fernández, 2006). En tiempos remotos, eran los juglares quienes se encargaban de transmitirlos, pero desconocían el autor, o eran considerados como creaciones colectivas. (Melchor, 1996).

<sup>3</sup> Ibidem.

Figura 4 *Tláloc, Dios de la Lluvia*



Fuente: Carmona, (2004).

Scheffler (1982) explica que las narraciones son vivencias en las que se expresa el sentir de un grupo humano. Hay relatos que dentro de su argumento llevan una enseñanza y de esta manera se convierten en mecanismos de transmisión de ideas morales, ejerciendo así una función específica dentro del grupo. Existen otros que ponen de

manifiesto ideas míticas y religiosas, referentes a creencias de diferentes tipos, o que proporcionan explicaciones de distintos fenómenos de la naturaleza. Las leyendas, generalmente tienen un fondo histórico; tratan acerca de un hecho que ocurrió en un pasado reciente, los personajes pueden ser humanos o no. Se parte de un hecho real, cuya reelaboración da como resultado la coexistencia de hechos verdaderos y ficticios; expone también que en el México prehispánico existían, entre los diversos grupos indígenas, narraciones que se transmitían en forma oral. Se sabe de mitos que hacen referencia a la creación del mundo y de los astros, al nacimiento y a las actividades de los dioses.

Bajo esta lógica el libro de “El Popol Vuh” es uno de los más valiosos ejemplos de la literatura indígena primitiva de América. Esta obra refleja el concepto teológico de un pueblo que fue de la adoración de los animales, a la de los astros, hasta llegar a lade los seres antropomórficos; muchas de sus leyendas sobreviven entre los indígenas radicados en Guatemala y Yucatán (Popol Vuh, 2004).

#### Figura 5 Dios Murciélago

Entre los zapotecos, estaba relacionado con la fertilidad y con el dios del maíz.  
Pectoral. Preclásico Tardío. Monte Albán, Oaxaca.



Fuente: Universidad del Mar “Ventana al Mundo Zapoteca.”

En el contexto de las narraciones tradicionales prehispánicas, un ejemplo extraordinario que puede mencionarse, es la que se refiere a leyenda de los soles, entre los nahuas de aquella época. Para dar una mayor explicación, se presenta el contenido de este bello relato que expone Portilla, (1983) en su libro titulado “*La Filosofía Náhuatl*”. En este texto rescata la versión castellana escrita en 1558 y que se apega al documento original:

### *Leyenda de los Soles*

- 1.- *Se refería, se decía que así hubo ya antes cuatro vidas, y que ésta era la quinta edad.*
2. *Como lo sabían los viejos, en el año 1 Conejo se cimentó la tierra y el cielo. Y así lo sabían, que cuando se cimentó la tierra y el cielo, habían existido ya cuatro clases de hombres, cuatro clases de vidas. Sabían igualmente que cada una de ellas había existido en un Sol [una edad]. Y decían que a los primeros hombres su dios los hizo, los forjó de ceniza. Esto lo atribuían a Quetzalcóatl, cuyo signo es 7 Viento, él los hizo, él los inventó.*
3. *El primer Sol [edad] que fue cimentado, su signo fue 4 Agua, se llamó Sol de Agua. En él sucedió que todo se lo llevó el agua. Las gentes se convirtieron en peces.*
4. *Se cimentó luego el segundo Sol [edad]. Su signo era 4 Tigre. En él sucedió que se oprimió el cielo, el Sol no seguía su camino. Al llegar el Sol al mediodía, luego se hacía de noche y cuando ya se oscurecía, los tigres se comían a las gentes. Y en este Sol vivían los gigantes. Decían los viejos que los gigantes así saludaban: “no se caiga usted”, porque quien se caía, se caía para siempre.*
5. *Se cimentó luego el tercer Sol. Su signo era 4 Lluvia. Se decía Sol de Lluvia [de fuego]. Sucedió que durante él llovió fuego, los que en él vivían se quemaron. Y durante él llovió también arena. Y decían que en él llovieron las piedrezuelas que vemos, que hirvió la piedra tezontle y que entonces se enrojecieron los peñascos.*
6. *Su signo era 4 Viento, se cimentó luego el cuarto Sol. Se decía Sol de Viento. Durante él todo fue llevado por el viento. Todos se volvieron monos. Por los montes se esparcieron, se fueron a vivir los hombres-monos.*
7. *El Quinto Sol 4 Movimiento su signo. Se llama Sol de Movimiento, porque se mueve, sigue su camino. Y como andan diciendo los viejos, en él habrá movimientos de tierra, habrá hambre y así pereceremos.*
8. *En el año 13 Caña, se dice que vino a existir, nació el Sol que ahora existe. Entonces fue cuando iluminó, cuando amaneció, el Sol de Movimiento que ahora existe. 4 Movimiento es su signo. Es éste el quinto Sol que se cimentó, en él habrá movimiento de tierra, en él habrá hambres.*

## PENSAMIENTO MÁGICO E HISTORIA

El pasado histórico de Oaxaca está considerado dentro de los más importantes y extensos en Mesoamérica. Para describirlo se subdivide en tres periodos (Rodrigo, 2008; Arellanes, 1996; Pipitone, 2006)

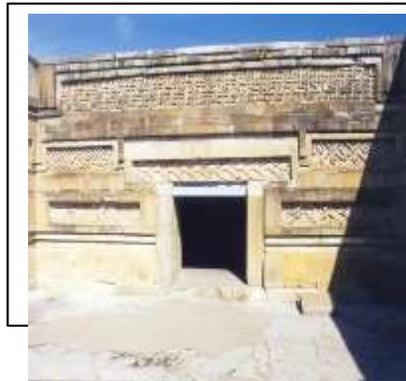
1.- El Preclásico abarcó del año 600 a.C. al año 200 d.C. donde los primeros habitantes se asentaron en los valles centrales y construyeron centros poblacionales y ceremoniales que fueron influenciados por la cultura olmeca del golfo.

2.- El Clásico, se desarrolló del año 200 d.C. al año 1,000 d.C. En este periodo se reflejó el esplendor y poderío zapoteca, principalmente en Monte Albán y otros sitios. Este periodo tuvo como característica el régimen teocrático, esto es, los sacerdotes detentaron el poder político.

3.- El Postclásico se ubicó durante los años 1,000 d.C. al año 1,521 d.C. Su principal característica fue la dominación mixteca en el Valle de Oaxaca. Su espíritu de conquista les llevó a extender su dominio a casi la totalidad del territorio oaxaqueño, asimismo, fueron considerados como los *“habitantes del país de las nubes”*. Los guerreros ejercieron el poder político.

El territorio es fundamentalmente montañoso con valles interiores que albergaron importantes centros de población del México antiguo, y es en concreto el Valle, una de las regiones de Mesoamérica con mayor densidad de población. De la ocupación humana, existen pruebas de una temprana cultura de recolectores y agricultores (en el periodo 8,000 y 1,500 a.C.) en una serie de cuevas y refugios rocosos ubicados cerca de Mitla. Estos pobladores se alimentaban de la recolección de frutas, plantas y la caza (Delgado, 1987).

Foto 1 Zona Arqueológica de Mitla



Fuente: Oscar Olivo Universidad del Mar y del Mundo Zapoteca.

Los historiadores refieren que el territorio oaxaqueño fue poblado por grupos humanos provenientes del norte de la República Mexicana, siendo los mixtecos uno de los grupos más antiguos. Se asentaron en una franja que comprende desde los actuales pueblos de Putla hasta las costas del Pacífico. Según Caso, (1996) en la región se fundaron cuatro reinados que fueron los de mayor importancia: Tilantongo, en la Mixteca Alta; Tlaxiaco, en la cordillera que llega hasta Putla; Coixtlahuaca, en la Mixteca Baja; y Tututepec, en la zona costera del Pacífico; al mismo tiempo expone, que el origen de los mixtecos ha sido contado en distintos mitos o leyendas, una de ellas afirma que el antecesor remoto de los mixtecos era *Yacoñoooy* o lo denominaban también como el “*Flechador del Sol*”:

*“Uno de los capitanes que nacieron de los árboles, salió de Apoala en busca de tierras donde poblar y presto a combatir para conquistarlas, pero la tierra, estaba desierta y solamente el sol brillaba en lo alto del cielo. Juzgando que el astro era el señor de este territorio, lo retó a combate, y preparando su arco y sus flechas, disparó repetidas veces hacia el sol, hasta que al caer la tarde lo vio hundirse tras las más altas montañas del occidente cubiertas de nubes a las que tiñó de rojo. El héroe creyó que el Sol había muerto y que con su sangre empurpuraba el horizonte y cuando lo vio desaparecer definitivamente, se declaró vencedor del Sol y fundó en ese lugar la capital del reino.”*

Otro relato que explica el origen mítico de los pueblos *ñusabi* dice que no fueron los mixtecas quienes crearon a sus dioses; fueron los dioses quienes crearon a los mixtecas, la gran nación de los *ñusabi* que creció y se expandió por los extensos ámbitos de la vasta *Ñuñuma* (el territorio mixteca), cuyo testimonio fue consignado por los códices, y los venerables *shá-canu* (ancianos), posteriormente conservadas y transmitidas de padres a hijos, y de generación en generación, como valioso legado espiritual. Cuenta la leyenda que (Bradomín, 1958):

*“En tiempos remotos, un terrible diluvio inundó el mundo. La gente, junto con sus dioses, marchó hacia las montañas más altas de la región, hasta alcanzar las nubes. Ahí había una caverna muy profunda donde vivía Añu Ñallihui, el corazón del mundo, creador de todas las cosas. Vivía también, el mismo Iya Nicandi, la fuente de luz y calor. Ambos seres divinos hicieron brotar de las entrañas de la cueva un río caudaloso. El cual fecundó la simiente de los Yuthuj, árboles sagrados, que los dioses plantaron con sus propias manos en las márgenes del río, cerca de Apoala. De ahí brotó la primera mujer y el primer hombre, quienes serían el tronco de la nación Ñusabi”.*

Tradicionalmente la Mixteca se ha dividido en tres regiones: la mixteca baja *Nuiñe* o tierra cálida, que iba desde los límites con los popoloca de Puebla hasta los de Oaxaca y bajaba por el sur hasta la región de Silacayoapan; la mixteca alta “*Tierra de dios o estimada*”, comprendía la mayor parte de la mixteca oaxaqueña, desde la zona anterior, hasta la región de Putla hacia el sur; por último, la mixteca de la costa *Ñunama* o *Ñundaa* “*Tierra llana*” o *Ñundeui* “*de horizonte*”, iba desde Putla hasta el mar, con Tututepec como principal ciudad, los Pinotepas, Jamiltepec, etc. El

apogeo de este Reino, en la mixteca de la costa, se sitúa en el siglo XII, d.C., durante el gobierno del Jefe Mixteco 8 Venado Garra de Jaguar

(Caso, 1996)<sup>4</sup>.

Figura 6 “8 Venado Garra de Jaguar. Sus padres fueron Señor 5 Lagarto, Lluvia de Sol y la Señora 11 Agua, Pájaro Precioso”



Fuente: Carmona, (2004).

Este gran líder unificó en un solo mando los diversos Señoríos de la Mixteca Alta y la Mixteca de la Costa, entre los cuales el Reino de Tilantongo se sitúa a la cabeza. Ocho Venado Garra de Jaguar, nació el año 12 caña (1063 d.C.) sus padres fueron el Señor 5 Lagarto, *Lluvia de Sol* y la señora 11 Agua, *Pájaro Precioso*. Inició su vida pública a la edad de 7 años. Los códices narran su biografía con una serie de eventos míticos, como entrevistas con deidades de la importancia de la Señora 9 Hierba, guardiana de la cueva de los ancestros, quien le concede gloria y poder. Hábil y destacado participante del juego ritual de la pelota, ganó de esta manera el Señorío de Tututepec; tenía gran visión política y militar, participó, planeó y triunfó en innumerables batallas. Según los textos míticos, la alianza con la diosa 9 Hierba comprendía un trágico fin, pues debía pagar sus favores con su propia vida, tenía que terminarla con un cuchillo; así, 8

Venado Garra de Jaguar murió al serle extraído el corazón en el año 12 Caña

(1115 d.C.) cuando sólo tenía 52 años (Carmona, 2004).

<sup>4</sup>Cita Caso A. en su libro “Reyes y reinos de la Mixteca” que en un manuscrito histórico descubierto en 1902 por la Señora Zelia Nuttall el nombre es 8 Venado Garra de Tigre Pág. 145 Sin embargo, la mayor parte de textos revisados hacen referencia al nombre de 8 Venado Garra de Jaguar

Figura 7 “Señora 9 Hierba”



Fuente: Carmona, (2004).

El estudio de la cultura mixteca puede apoyarse en fuentes documentales escritas y no solo en el registro arqueológico, como era el caso de la información para el periodo clásico. Es más, algunas de las mejores fuentes documentales para el estudio de Mesoamérica provienen de Oaxaca, en virtud de la habilidad que tenían los mixtecos para elaborar códices o libros de pinturas con jeroglíficos, dibujados sobre piel de venado, que contenían datos históricos sobre alianzas matrimoniales y conquistas militares; así como otro tipo de representaciones gráficas. En este sentido, los códices permiten conocer aspectos importantes de la cultura mixteca; pues además contienen nombres de dioses, lugares, plantas, animales, así como ubicaciones geográficas, fechas calendáricas, costumbres, casas y templos (Delgado, 1987, p. 67).

Figura 8 “Señor 8 Muerte, Ojo de Águila”



Fuente: Carmona, (2004).

Los mixtecos llamaban a los códices *naandeye* o *tonindeye*, que significaba *historia de los linajes*, utilizaban también el término *ñee ñuhu* cuya traducción es *la piel sagrada* o *la piel de dioses*. La escritura que se trazó en estos documentos era jeroglífica y pictográfica. Por medio de imágenes y signos convencionales se narraron acontecimientos históricos y mitos. Su lectura se iniciaba en el extremo inferior derecho de la página y se continuaba hacia la izquierda en un movimiento de zigzag (Carmona, 2004).

Figura 9 “Ocho Venado Garra de Jaguar y el Templo de Tilantongo”



Fuente:Carmona, (2004).

En lo que respecta a los zapotecos, enemigos irreconciliables de los mixtecos, ocuparon otra parte del territorio oaxaqueño; colindaban al oeste y al norte con los chatinos, al noroeste con los mixes, al este con los chontales y al sureste con los huaves. Hay diversas opiniones acerca de cómo llegaron los zapotecos a poblar el Valle de Oaxaca. Según algunos historiadores, en su camino al Valle, el pueblo fue guiado por un jefe militar que también era sacerdote; su nombre era Petela:

*“...hijo de dioses y de reyes, guerrero y conquistador, padre de una raza que floreció en la tierra del maíz, en los dominios del Centeotl; tierras que tocan las nubes en sus altas montañas, dios que se adora en el Quie Xobee y que dormido espera que el sol vuelva a levantarse en cada uno de nosotros, sus descendientes, los hijos del maíz<sup>5</sup>”.*

*Petela* era el patriarca de los zapotecas; sin embargo, dentro de su cosmogonía, sus divinidades eran diversas, pero el más importante de todos era *Pitao*, el dios increado, infinito, inmortal, común a todos los espíritus y dotado de atributos especiales que no tenía nadie. Cuando decían que era infinito, sin principio e inmortal, lo llamaban *Coqui*, *Cilla*, *Xetao*, *Piyeexao*, *Chillatao*; si querían

---

<sup>5</sup> Alcázar L. J. Víctor “Los descendientes de Petela” Ponencia presentada en la Semana Cultural Zapoteca en la Universidad del Mar, Junio 2001.

expresar que era creador del universo, le designaban con el nombre de *Pitao Cozaana*; como inventor de hombres y de los animales, *Huichanna* y como gobernador de las criaturas, *Coquiza Chibatiya*. Los zapotecas admitían espíritus varios, pero se cuidaban de atribuirles divinidad, que sólo tenía por excelencia el *Gran Espíritu Pitao* (Gracida, 1888, p. 49).

A partir de la creencia y de la necesidad de buscar respuestas surge otro relato de belleza extraordinaria *El mito del sacrificio de Cociyo*<sup>6</sup> cuentan que:

Foto 2 Mascarón de “Cociyo Señor del rayo”



Fuente: Oscar Olivo Universidad del Mar “Ventana al Mundo Zapoteca.”

*“Pitao, llamado el incorpóreo, de quien al soplo de su aliento poderoso había surgido el universo, juntó a todas las divinidades inferiores y les entregó el dominio de las cosas de la tierra, el viento, la lluvia, las cosechas, todo, pero no les entregó el fuego, por lo que mujeres y hombres empezaron a sufrir mucho. Pitao, al ver esto, hizo una gran fogata y dijo a los dioses inferiores que pasaran a través del fuego. Nadie tuvo el valor de hacerlo, sólo Cociyo, el más pequeño. Al entrar al fuego, quedó convertido en una gran nube negra, de la que surgió un relámpago centellante que estremeció la tierra. Por su arrojo, Pitao lo nombró señor de todos*

*los dioses o El señor del rayo<sup>7</sup>”.*

El primer pueblo fundado por los zapotecos fue Teotitlán del Valle cuyo nombre zapoteco es *Xaquixe*; más tarde se expandieron a Macuilxochitl,

---

<sup>6</sup> Dato extraído de <http://www.arqueomex.com/S2N3nCosijo96.html> el 30 de Julio 2012 Luján López Leonardo en Personajes enmascarados *El rayo, el trueno y la lluvia en Oaxaca* dice que *Cocijo* en zapoteco se escribe **Cociyo**, para representar más fielmente la fonética del zapoteco, en el que no existe el sonido español de la j. En el siglo XVI la j se empleaba para indicar una i larga. La etimología de estos nombres se deriva de las palabras para “nubes”, “rayo” y “lluvia”. Tan central fue el culto a la lluvia en la antigua Oaxaca que varios grupos usaban el término como gentilicio. Los vocablos “zapoteco” y “mixteco” son ya una hispanización de nombres nahuas, pero gente de la región se autodenomina *bènizàa* y *ñuu dzavui*: “la gente de las nubes”, “la gente de la lluvia.”

<sup>7</sup> Información obtenida de <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/oaxaca/>

Tlacoahuaya, Tlacolula, Tlaxiactac, Zaachila, hasta llegar al valle de Etna (Burgoa,

1989).

Durante el periodo que va de los años 1,500 y 1,000 a.C. la agricultura alcanzó su pleno desarrollo en el valle, y a partir de este momento el cultivo del maíz constituye una actividad importante la cual corresponde a las fases ceramistas de Tierras Largas y San José Mogote; el primero, es el sitio más antiguo, aunque su crecimiento es muy escaso; en tanto que en el segundo, fue más significativo. San José Mogote, representaba un centro desde el cual un grupo social de alto rango controlaba y redistribuía los excedentes de las aldeas circundantes, pues era varias veces más grande en área y población que el resto de los poblados del valle de Oaxaca. En este lugar se hallan estructuras con muros de adobe y patios cerrados por cuartos, que tal vez formaron un conjunto de

residencias de los jefes y sus familias, quienes ejercían el liderazgo sobre la sociedad. Los zapotecos llegaron a dominar todo el Valle de Oaxaca; sin embargo, la búsqueda y la lucha de los mixtecos por territorios los llevó a un enfrentamiento constante, por ello, estas culturas tuvieron encuentros y desencuentros en el Valle. Por lo general, el primer paso hacia la conquista militar eran las alianzas y los matrimonios. Fue este método, el que emplearon los mixtecos para penetrar en el Valle de Oaxaca. Las crónicas dan especial atención a los matrimonios entre miembros de la nobleza mixteco-zapoteca, el primero se celebró entre una mujer mixteca y el gobernante de Zaachila, por lo que este tipo de alianzas tenía una singular importancia para el intercambio cultural entre las élites de ambos grupos. Poco después de su llegada al Valle, después de la unión matrimonial, los mixtecos sometieron Zaachila, expulsaron y reemplazaron al gobernante zapoteca de esa ciudad, fundaron nuevas poblaciones en los alrededores y establecieron sus propios barrios en los pueblos zapotecos conquistados; la hegemonía de los señoríos mixtecos y zapotecos se mantuvo sobre el Valle de Oaxaca (Delgado,1987)

Foto 3. Zona Arqueológica Zaachila



Fuente: Oscar Olivo Universidad del Mar “Ventana al Mundo Zapoteca”

Gracida, (1888, p.4) expone que los zapotecas en su afán por extender su dominio territorial:  
*“...conquistaron por el oriente las fértiles llanuras de Tehuantepec erigiendo un trono en aquella provincia a sus ilustres*

*descendientes. Avanzaron más y sus huestes guerreras llegaron a dominar y hacer tributarias las comarcas del Soconusco. Treparon valerosos y audaces a las altas serranías y asperísimas cañadas de los indómitos mixes y chontales. Hicieron sus atalayas contra el poder de sus bravos rivales los mixtecos, en las altas cumbres de sus mismas fronteras, y el nombre zapoteco se repetía con respeto y admiración desde las cumbres de Guaxolotlán y Tilantongo, hasta los últimos ríos que bañan apacibles el apartado Soconusco.”*

Sin embargo, ya no sólo mixtecas y zapotecas lucharían para conquistar territorios en el valle o en el istmo, a estas regiones llegaron los aztecas comandados por sus principales dirigentes e iniciaron las conquistas militares de diversos estados. Desde el momento en que los mexicas fundaron su ciudad capital, Tenochtitlan, la ideología religiosa que los inspiró se hace evidente. Los mexicas alcanzaron los límites del mundo maya. Su extensión territorial era de enormes dimensiones, dominaron a otomíes y chichimecas en los estados de Hidalgo y Puebla. Su expansión territorial basada en el militarismo religioso y económico, les permitió construir un poderoso estado tributario al que los cronistas e historiadores definen como Imperio Azteca (Solís, 2004). Para tener una idea del tributo que Tlaxiaco y otros pueblos, de la región mixteca, daban a los Aztecas, incluían (Vázquez, 2009)<sup>8</sup>:

*“...400 plumas verdes que en su tiempo valían 1225 mantas, les daban 20 Jícaras de oro en polvo, cada jícara valía 232 pesos en oro y cada 60 días tenían que entregar 400 mantas; agregaban, gallinas de buena calidad. Sino entregaban el tributo, los castigaban.”*

---

<sup>8</sup>Documento en línea <http://www.diariodelamixteca.com/wp-content/uploads/2011/05/Tlaxiaco-raices-de-mi-pueblo.pdf> Revisado el 11 de Mayo 2012

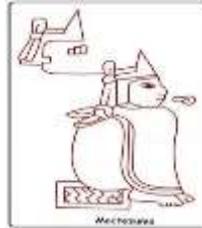
Una avanzada militar, en tiempos de Ahuizotl, conquistó la lejana provincia del Soconusco en Chiapas. Sus ejércitos llegaron triunfantes a los valles oaxaqueños, estableciendo puntos militares de dominio en la región zapoteca y mixteca, estos señoríos luchaban contra los aztecas (Solís 2004).

Así, González (2008)<sup>9</sup>, narra sobre los contactos y la lucha que tuvieron, expone que:

*“Coixtlahuaca fue el primer pueblo de la Mixteca alta que sucumbió ante el poderío mexica. Moctezuma I (1440-1469) se adueñó del sitio en el año de 1458. Los mixtecos tomaron entonces la guarnición azteca que se hallaba en Tlaxiaco, pero los mexicas, más poderosos, amenazaron con la destrucción total de Coixtlahuaca. Sus habitantes, temerosos, dieron muerte a su líder y se sometieron a sus contrincantes. Durante el gobierno de Moctezuma Ilhuicamina también cayeron Teposcolula y Yanhuitlán, aunque este último se reveló varias veces durante los mandatos de Tizoc (1481-1486) y Moctezuma II (1502-1520). Axayácatl (1469-1481), sucesor de Moctezuma I, llevó su proyecto de expansión a la Mixteca de la costa, es decir, se adueñó de Tututepec. También hizo suya la región zapoteca, donde llegó hasta Tehuantepec. El rey Ahuizotl (1486-1502)*

*sofocó las revueltas de los pueblos mixtecos y zapotecos, ya conquistados por sus antecesores, y que se negaban a pagar tributo.”*

Figura 10 “Moctezuma, Rey del Imperio Azteca



Fuente: Carmona, 2004.

En los últimos años del siglo XV, en la misma época en que Cosijoeza gobernaba desde Zaachila hasta Tehuantepec, en México gobernaron, sucesivamente, el Rey Ahuizotl y Moctezuma II Xocoyotzin. Sin embargo, Cosijoeza desconfiaba mucho de los reyes mexicanos y tenía por aliado al rey de los mixtecos, pero con mucha frecuencia confabulaba contra él, haciendo creer a los aztecas, que los mixtecos eran sus enemigos. Mediante este ardid logró que los aztecas y mixtecas volvieran a enfrentarse. Orozco (1995, p. 9) establece que:

<sup>9</sup> Documento en línea <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bistream/10391/503/1/03gonzalez.pdf>  
Revisado el 23 de Mayo 2012

**TÍTULO DEL MAPA O FIGURA**



fuentes

*ción guerrera, en la que los mixtecos ayudaron eficazmente a linalli obtuvo como obsequio del monarca zapoteco, un her Guieehshuubba, el árbol nativo de Juchitán, el cual produce a; Ahuizotl se quedó maravillado de ésta flor, y aún más, cuando se enteró que se encontraba en la propiedad de un zapotecos, H*  
*Por una ac flor, y aún más, cuando moso ejemplar de una aromática ros*  
*o se enteró que se ne la propiedad de que al secarse adquiere el color del tabaco, y al combinarlos, se*  
*obtienen cigarros perfumados. Sin embargo, el Rey Zapoteco nunca quiso otorgar al rey mexicano un ejemplar del árbol; motivo por el cual Ahuizotl dijo a Moctezuma que, por la razón o por la fuerza, lo obtuviera. Moctezuma ya sabía que el Rey Mixteco tenía el árbol y mandó a sus embajadores para solicitar un ejemplar, pero ante la negativa del Rey, obligó a Moctezuma a declarar la guerra a los mixtecos. Una vez conquistado el territorio, el monarca mexicano se llevó el árbol para sembrarlo en sus jardines de Tenochtitlán, pero no pudo aclimatarse y se secó. Los aztecas lograron someter a los mixtecas, pero a los zapotecas nunca pudieron doblegarlos, y ante esta situación, Ahuizotl concibió una nueva idea para rendir a los zapotecas por la astucia, y propuso el matrimonio de una de sus hijas con el Rey Zapoteco Cosijoeza. Cuenta la historia que un día en que Cosijoeza se bañaba en los hermosos manantiales, que después se llamaron El Charco de la Marquesa, se le apareció como por encantamiento una joven princesa de esbelto talle*

*y de singular belleza. Sorprendido y admirado le preguntó quién era y qué deseaba, ella respondió, con dulzura y gracia, que era la más querida hija del emperador de México.”*

Después de éste encuentro, Cosijoeza envió a sus embajadores a México para la petición de mano; ofrecieron a Ahuizotl ricos presentes, y mostrando satisfacción por lo solicitado, aceptó la unión de su hija con el monarca zapoteco (Orozco, 1995, p. 10). Gracida, (1888, p. 26) expone que veinte días después, la Princesa Coyolicatzin, llega a Tehuantepec y Cosijoeza la recibe con espléndidos cortejos, que deslumbraron a los mexicas. Más tarde, se llevó a cabo la ceremonia nupcial. Pero, a pesar del acuerdo logrado con Cosijoeza, Ahuizotl, no estaba conforme. La derrota sufrida ante los zapotecas había opacado sus días de gloria y gran conquistador. Habló con las personas más cercanas a él y les pidió que regresaran a Tehuantepec, pidieran permiso al soberano zapoteco para que sus tropas pasaran por la región y buscaran conquistar Chiapas y Guatemala; sin embargo, lo que pretendía era apoderarse de la Región del Istmo, pero necesitaba que su hija le ayudara, proporcionándole información sobre los secretos de la política del Rey Zapoteca. Pero, Coyolicatzin, colocada entre su padre y su esposo, tenía que optar por alguno de ellos. Decidió hablar con Cosijoeza y decirle todo lo que el Rey Ahuizotl pretendía, echando por tierra el objetivo de conquistar a los zapotecos.

Gracida, (1888, p. 27) comenta que del matrimonio entre el Rey *Cosijoeza* y *Coyolicatzin* nacieron cinco hijos *Bitopaa, Naatipa, Pinopaa, Cosijopii* y *Donaji*. Es alrededor de la Princesa *Donaji* como se vuelve a tejer la posibilidad de terminar con la rivalidad entre zapotecos y mixtecos. Su nacimiento se consideró garantía de paz y armonía entre ambas culturas, aunque también presagio de desgracia. Esta historia marcó la imaginación de los oaxaqueños sobre la fundación de su propia ciudad. Cuando el sacerdote anunció que la recién nacida se sacrificaría por amor a su pueblo, el Rey dijo: *“Entonces conviene que sea bautizada como Alma Grande ¡Donaji!* En el marco de esta compleja relación, hay hilos sutiles que entrelazan y magnifican la tradición oral. En su libro *“Temas del Pasado Oaxaqueño”*, el Doctor Juan I. Bustamante, uno de los conocedores de la historia y costumbres de Oaxaca, cita una antigua versión de Maximiano Amador como la más interesante que existe<sup>10</sup>:

*“Donaji, pura y bellísima princesa, vagaba por los aposentos del palacio de su padre Cosijoeza en Zaachila, presintiendo que el amor podría hacer su aparición en cualquier momento.*

*Una noche despertó alarmada por un gran estrépito y el sonido de la concha: se desarrollaba un rudo combate entre los soldados de su padre y el ejército mixteca, algunos guerreros de su raza regresaban trayendo varios prisioneros; uno de ellos venía tan mal herido que se desplomó inconsciente a los pies de Donaji: era el Príncipe Mixteco Nuhucano (Fuego Grande), guerrero joven y atractivo.*

<sup>10</sup> Extraído de la Revista *“Artes de México”* Número 21, Otoño 1993

Figura 12 “Manifestación de Guerra entre zapotecos y mixtecos”



Fuente: Carmona, 2004

*Después de seis meses de recuperación, estuvo en condiciones de volver a su actividad gracias a los cuidados de la Princesa. Pero durante ese lapso había brotado entre los jóvenes una pasión avasalladora que duraría hasta la muerte.*

*Nuhucano se despidió de su amada y se reincorporó a los suyos; se concertaron los tratados de paz que provocaron la entrega de Donaji como rehén, por lo que quedó como prisionera de los mixtecos de Monte Albán. Así transcurrió algún tiempo, sin que los amantes se olvidaran nunca el uno del otro. Finalmente Donaji envió un mensaje a su padre para que sus tropas atacaran la fortaleza, destruyeran al ejército enemigo, validos de la sorpresa, y la rescataran de su humillante situación.*

*Todo estaba preparado cuando la Princesa recibió un inesperado emisario de Nuhucano, comunicándole que esa misma noche, **cuando la luna se encontrara a medio cielo**, iría a verla y estrecharla entre sus brazos. La infeliz Princesa se encontró entonces en un horrible conflicto: si su amado se retrasaba podría ser sorprendido por las fuerzas de su padre, seguramente moriría y así lo perdería para siempre; pero por otra parte no había ya manera de evitar el ataque sobre el cerro.*

*Comenzó a oírse un rumor sordo, creciente, de voces y pasos, el ejército zapoteca venía al ataque, Nuhucano no llegaba, y cuando al fin lo hizo, ella aterrorizada, le dijo: **oye como canta el tecolote, ave de mal agüero, desde el adoratorio de Cuatro Puertas; cantó cuando murió mi madre, cantó en Zaachila cuando llegaste herido y prisionero y ahora vuelve a cantar, anunciando la desgracia**. Huye, por favor, tengo miedo. ¡Oye el ruido del ejército de mi padre que viene al ataque! ¡Caerás en sus manos y no te perdonarán!*

*Huye, huye! Nuhucano se resistía a la idea de partir; no pudo hacerlo y lleno de emoción al ver el temor de Donají, comenzó a llorar.*

*En ese momento entró un dardo en la habitación y a continuación apareció un tumulto de soldados, entre los que había unos capitanes mixtecos; dos de ellos tomaron a Nuhucano y lo pusieron a salvo; otros cuatro se apoderaron de Donají, la condujeron a los márgenes del Atoyac y la degollaron.”*

Entre estos dos grandes reinos zapoteco y mixteco, surgieron en la zona intermedia de la Costa de Oaxaca, una serie de señoríos, particularmente en la región Pochutla-Huatulco, que adquirieron relevancia por su situación estratégica en el cruce del comercio entre el Valle de Oaxaca, la Costa y Centroamérica. Aquí cabe hacer un paréntesis para tratar de explicar cuál es el punto de origen, según Amador (1925,p. 15), de la formación y posterior conquista de Huatulco, y la fundación de Pochutla:

*“Los caciques de Amatlán, Miahuatlán y Coatlán pusieron a disposición de Biciagache tres mil guerreros que con mil quinientos de su cacicazgo hicieron un total de cuatro mil quinientos hombres con los cuales debían conquistar Huatulco y el territorio situado al Oeste. El 27 de Octubre, del año 731, salió Biciagache para la costa conduciendo al ejército invasor. Los chontales se habían hecho fuertes en esa zona; sin embargo, después de una feroz lucha, los zapotecas vencieron y como resultado de este triunfo, los zapotecas poblaron el Puerto con gente suya y desde entonces perteneció a sus dominios. La captura del Puerto de Huatulco puso a los zapotecas en posesión de los terrenos del Oeste, en donde fundaron pueblos con los nombres de Pochutla, Loxicha, Cozoaltepec etc. hasta confinar en el Reino de Tututepec.”*

A partir de ese momento, en la zona costera se desarrolló un activo comercio donde intervenían, prácticamente, casi todos los grupos étnicos de la región, zapotecos, mixtecos, chontales, chatinos, huaves, entre otros. De manera que el intercambio cultural, comercial y el mestizaje interétnico hizo más rica esta zona intermedia. Es importante mencionar que en esta zona se incrementó la producción de cultivos de productos tropicales como algodón, cacao, tabaco, plantas tintóreas, gomas, resinas, etc. Vestigios culturales de esta actividad comercial quedan, o permanecen, en tianguis y ferias que periódicamente tienen lugar en los pueblos de Oaxaca como son Tututepec, Miahuatlán, Pochutla, Tehuantepec, Juchitan, entre otros puntos geográficos (Widmer, 1990).

Gracida, (1888, p. 64) expone que a la llegada de los españoles, el pueblo zapoteca tenía conflictos con los mixtecos y los aztecas, por lo que decidieron aliarse con los conquistadores hispanos para acabar con sus dos enemigos. Una vez más la astucia militar de Cortés se hizo presente al comisionar a su capitán, Don Pedro de Alvarado, quien salió de Coyoacán el 31 de Enero de 1522 hacia la conflictiva zona oaxaqueña. Ahí pretende aliarse con los zapotecas, que dispuestos a combatir a sus opresores mixtecos se unen a Alvarado, cuyo

destacamento constaba de ciento ochenta hombres de infantería, treinta cinco de caballería y alrededor de cinco mil guerreros mexicas. En aquel momento, Tututepec era gobernado por el *Rey Casandoo*; este líder mixteco fue hecho prisionero y sometido por el capitán español para que le entregara toda su riqueza. De hecho, la historia establece que Pedro de Alvarado era demasiado ambicioso, y sus propios subalternos, pensaban matarlo porque no los hacía partícipes de su riqueza mal habida. Por la presión ejercida, *Casandoo* muere, entonces su hijo, asume el poder en Tututepec. En abril de 1522, el capitán español, en compañía de sus aliados, emprende camino hacia la costa:

*“A su paso por Tonameca, supo que el Cacique de ahí era rico; y bajo el pretexto de que no le había rendido vasallaje, lo hizo atar y poner preso con centinelas a la vista, lo mismo que a otros señores. De este punto siguió su camino sobre Pochutla y después de reconocer el litoral, se dirigió para Huatulco, pueblo chontal que comenzó a hostilizarlo, pero que cedió luego y le abrió sus puertas.”*

A partir de la conquista española, esta zona intermedia adquirió una proyección transoceánica, de manera que repercutió en la reincorporación de nuevos grupos raciales provenientes del otro lado del océano, como también los provenientes del Atlántico, esto es, de África y de la Cuenca del Mediterráneo. El arribo de los españoles, trajo un impacto muy fuerte a las culturas establecidas tanto en el valle de Oaxaca, en la sierra norte, la sierra sur, y en la misma costa oaxaqueña; por un lado, la imposición de la religión católica, y por el otro, que la corona española no permitía otras autoridades, sólo las que surgieran de la propia conquista. Este hecho probó a los zapotecas y mixtecas que había terminado toda dinastía indígena y que no existía más autoridad que la de los virreyes. La búsqueda de riqueza llevó a los españoles a dispersarse por la Sierra e intentar dominar a todos los asentamientos humanos que encontraron a su paso, es así como descubrieron la región mixte e incursionaron en ella; sin embargo, pese a la lucha por conquistarlos, nunca pudieron someterlos. Muchos esfuerzos hicieron Gonzalo de Sandoval en 1522, Rodrigo Rangel en 1523 y 1524. También llegó Diego de Figueroa quien se dedicó a buscar oro en las tumbas de los caciques y fundó en 1526, bajo las órdenes de Marcos de Aguilar y Alonso Estrada, la colonia española Villa Alta de San Ildefonso. La conquista definitiva de la Sierra tuvo lugar en 1529, cuando la Primera Audiencia designó a Luis de Berrio como el primer alcalde mayor de Villa Alta, imponiendo las primeras encomiendas. Su gobierno desató una cacería contra los zapotecos del Rincón y los mixes, utilizando para ello el empleo de perros con los cuales prácticamente destrozaban a los indígenas (Torres, 2004).

Es en este contexto como se presenta la siguiente leyenda, rescatada y publicada por Bradomín (1990), “La leyenda del Yoloxochitl”:

*En la enmarañada floresta que cubre las vastas serranías de el Rincón (región limítrofe entre Ixtlán y Villa Alta) crece un bello arbusto de frondoso ramaje y anchas hojas, cuyas flores, de un blanco marfilino muy ligeramente amarillento, son una sucesión de pétalos envueltos en forma de corazón, y de ahí el poético nombre de la misma: **yoloxochitl**. En la temporada en la que se precipitan las primeras aguas, las flores de ese arbusto impregnan la montaña de un aroma en el que se confunden el olor peculiar del húmedo bosque y el perfume enervante de un cuerpo de mujer; porque, según refiere la leyenda, esta planta - que tiene la maravillosa propiedad de*

*curar los padecimientos del corazón con la infusión preparada con uno o dos pétalos de sus flores - nació del cuerpo de una princesa indígena, quien resultó víctima de uno de tantos actos de crueldad cometidos para doblegar la resistencia de los nativos, en los primeros años de la conquista.*

*Cuenta, sigue la leyenda, antes de que los españoles llegaran al país, dominaba los destinos de los zapoteca netzichu de El Rincón, el cacique de Totolinca. Más allá, al oriente de sus dominios y a dos jornadas de distancia, la sinuosa cresta del Cempoaltepetl atalayaba las vastas posesiones del pueblo mixe, irreconciliable enemigo del zapoteca. Un odio ya genérico, feroz, implacable, dividía a ambas naciones, manteniendo un abierto y constante estado de guerra entre mixes y netzichu; siendo estos, los que resentían mayormente, por la vecindad de su territorio con el del enemigo, las consecuencias de aquella antigua rivalidad, pues los mixes frecuentemente caían por sorpresa en los lugares inmediatos o menos custodiados del campo netzichu, arrasando y prendiendo fuego al monte, robando a las mujeres y causando considerables bajas en las guarniciones zapotecas.*

*Sin embargo, pese a esta enconada rivalidad, cuando las tropas españolas irrumpieron en territorio de unos y otros intentando uncir los al yugo de la conquista, mixes y netzichu, aun cuando sin hacer causa común, los combatieron denodadamente; los netzichu aniquilaron completamente la expedición de Francisco Briones en Tiltepec y los mixes detuvieron e hicieron retroceder con grandes pérdidas a las tropas de Rodrigo Rangel.*

*Y ante repetidos descalabros de las tropas españolas, comenzaban a levantar el ánimo de los pueblos de todo el Coatzacoalco, comunicándoles el fuego de la resistencia. El Lic. Marcos de Aguilar, a la sazón gobernador de la Nueva España, organizó una nueva expedición con fuerte contingente de soldados españoles y guerreros mexica, a las órdenes del Capitán Gaspar Pacheco, quien, penetrando en la serranía por el Valle de Oaxaca, el 2 de Agosto de 1529, día de San Ildefonso, fundó Villa Alta, con treinta familias españolas y un núcleo de indígenas mexica que se establecieron en el barrio de Analco, como base de operaciones para combatir a los indomables mixes y netzichu, llevando consigo además del contingente de tropas regulares, enormes mastines adiestrados paradar caza a los indígenas, y tan feroces que, como lo consigna el cronista D. Antonio de Herrera : “ no tomaban indio que no lo matasen y se lo comiesen, por estar muy cebados ellos.”*

*Fueron solamente los mixes quienes resistieron todo el peso de la embestida. Los netzichu, dejándose arrastrar por el profundo rencor hacia sus tradicionales enemigos, mantuvieron una actitud pasiva. No obstante, aquella campaña no tuvo mejor resultado que las anteriores; la caballería no podía maniobrar libremente en la región montañosa en la que, en cambio, el mixe se desenvolvía a su arbitrio, y las tropas de Pacheco fueron de derrota en derrota.*

*Irritado ante aquella tenaz e inesperada resistencia, e impotente para vencerla aun con el auxilio de sus feroces mastines, Pacheco desató una campaña de terror y de crueles represalias con los prisioneros que caían en su poder, e hizo ahorcar a unos y atormentar a otros, pero sin que el tormento fuese suficiente a doblegar la irreductible condición de los mixes que se negaron a revelar la ubicación de sus fortalezas y escondrijos, soportando el tormento con tal ánimo que sus propios verdugos llegaron a quedar desconcertados, sobre todo ante la entereza de Güitsuk, espía mixe sorprendido en el campamento español, quien, viendo rasgar sus carnes*

por las tremendas tarascadas de los furiosos mastines, aún se permitió el bronco alarde de azuzarlos ¡Comed bien, que así me pintarán en la piel del tigre y se me contará entre los valientes, por no descubrir a mi Señor !

El Cacique de Totolinca, tenía una hija cuya descripción era la siguiente **ágil como una cervatilla, flexible y grácil como un junco y alegre como el despertar de la campiña bajo los primeros días primaverales** tal era el delicado capullo próximo a convertirse en flor, en quien el Cacique había concentrado todos sus afectos, la hija entrañablemente amada, cuya voz, en las melodiosas inflexiones de la lengua nativa, semejaba el musical gorjeo de los pájaros del bosque, y cuya risa, vibrante, clara, diáfana, henchía de regocijo el corazón paterno y alegraba el ambiente del hogar en el que la ausencia definitiva de la madre había dejado un vacío irreparable. Y por eso, amaba a aquella niña, con un amor en el que se conjugaban el cariño paternal y la honda devoción a la memoria de la esposa quien había muerto tiempo atrás. De manera que si grande fue la cólera del viejo cacique no fue menos intenso su dolor el día en que Pacheco, antes de volverse, despechado por no haber podido someter a los mixes, reclamó a la doncella como prenda de garantía de que los netzichu continuarían manteniendo su misma actitud pasiva, respetando a la guarnición que quedaba custodiando la recién fundada población de la Villa Alta de San Ildefonso. Pero el cacique se negó. Y para sustraerse a la ira de Pacheco - que no tardó en destacar un fuerte contingente de tropas en su persecución- él y todos los moradores de Totolinca buscaron refugio en los más recónditos escondrijos de la sierra.

Al hallar el pueblo abandonado, las tropas de Pacheco iniciaron la persecución de los indígenas disponiendo una batida en toda forma, como si se tratase de dar caza a las temibles fieras del bosque.

Y comenzó el acoso de la presa humana, por todos los ámbitos de la serranía, batiéndose el terreno palmo a palmo, entre los intermitentes estampidos del arcabuz, el ulular de los soldados azuzando a las jaurías y los roncós ladridos de los mastines. En tanto el cacique y su servidumbre seguían internándose cada vez más en el monte. Pero el acoso proseguía, implacable, metódico, y ante el riesgo de ser descubiertos de un momento a otro, el viejo cacique decidió dividir el grupo, atrayéndose sobre sí la atención de sus perseguidores, viendo en este recurso la única posibilidad de salvación.-Hija mía: Tú y tus doncellas corran a esconderse en la cueva de Yagaache mientras nosotros los distraemos. Ve pronto y nada temas. Nosotros sabremos burlarlos.

Pero el cacique jamás volvería a ver a su hija. Aun cuando distrajo a sus perseguidores, él y sus acompañantes subieron a la copa de los árboles; otro grupo de soldados españoles, que luchaban en el lado opuesto de la montaña, intentaron interceptar el paso de las fugitivas. Las doncellas, viéndose perdidas, ocultaron a la princesa bajo un tupido manto de hojarasca, pero al ver como los feroces mastines atacaban a sus doncellas, presa de terror murió.

Dos años transcurrieron desde aquél día funesto. Al volverse el sanguinario capitán español los netzichu pudieron reintegrarse a sus hogares y la tranquilidad renació nuevamente en Totolinca, pero no en el corazón del viejo cacique que, agobiado con la pérdida del ser que alegraba los últimos días de su existencia, comenzó a debilitarse gradualmente. Porque el viejo cacique, ignorante de lo que había acontecido y en la creencia de que su hija había corrido la misma suerte de sus doncellas, lloraba su triste fin, y vivía continuamente atormentado por la congoja de que ni siquiera pudiesen ser llorados ante el túmulo sepulcral los restos de aquella hija tan entrañablemente amada.....Hasta que cierta noche en que, después de muchas otras de penoso

*desvelo, pudo al fin conciliar completamente el sueño. De repente, tuvo una visión de su hija, y le hizo una revelación inesperada: **deja ya de llorar, padre mío, porque sin mi muerte no hubiera nacido el remedio de tus males. Mi cuerpo está escondido bajo la hojarasca, a un lado del manantial de Peña Sola, y da sustento a un árbol cuyas flores serán el remedio para todos los que, como tú, padecen del mal de corazón.***

*Al día siguiente, el cacique se dirigió muy de mañana al sitio que le indicara la visión y pudo constatar la realidad de aquella visión que tuvo en sueños. Y se cuenta que, curado completamente de sus males con la infusión preparada con las flores del prodigioso arbusto, pasaba muchas horas bajo su fresca sombra, aspirando su grato aroma y escuchando el suave susurro de sus hojas, tal como si en los mismos se hubiese condensado la esencia de aquel ser cuyos despojos nutrían sus raíces. Hoy el pueblo de Totolinca ya no existe. Pero sí los renuevos del singular arbusto que florece en las serranías villaltecas, cuyas flores, cuidadosamente conservadas por los ancianos herbolarios, envolviendo sus aromosos pétalos uno a uno, hasta configurar un corazón, son a modo de un símbolo del cruento sacrificio de la princesa indígena.*

Sin embargo, como el lector puede darse cuenta, Oaxaca es una tierra donde abundan los mitos, no hay una sola región, un solo pueblo, comarca o lugar donde no pueda disfrutarse de bellas y desconcertantes narraciones; sobre todo, porque cada región, y cada una de las culturas establecidas, tienen manifestaciones populares tan variadas en la danza, música, artesanías, mitos y leyendas. Este es el caso de las “Leyendas y Tradiciones de Pochutla, Oaxaca”; compilación hecha por Amador (1925, p. 11). Dicho autor comenta que:

*“...recoger las leyendas que contienen partículas de la historia de nuestros antepasados es tarea ardua y difícil que sólo se alcanza realizar poniéndose en*

*contacto con sus descendientes, asociándose a sus intimidades, viviendo su vida misma, participando de sus nostálgicas memorias, recorriendo con ellos el precioso sendero de sus tradiciones, penetrando el campo vastísimo de su historia y aprendiendo su idioma para traducir sus sentimientos.”*

Una de las leyendas más hermosas es la que se refiere a la “Piedra

Tortuga”, que a continuación se expone:

*Al sur de Pochutla, a poca distancia del mar hay un pequeño cerro llamado del Vigía. En la cima de este cerro edificó su vivienda uno de los jefes de la tribu llamado Tehuintle, pues desde ahí podía ver cuánto pasaba en una extensión de muchas leguas al Oeste y al norte en el mar. Para descender al mar sólo había un estrecho camino. Los árboles que lo orillaban por ambos lados, en verano entrelazaban a grande altura sus frondosas ramas y la maleza y los bejucos casi obstruían el paso.*

*Al acabar de descender, se encontraba un bosque de zapotes, ceibas, caobas, huanacastles y otros árboles de maderas preciosas que, al resaltar sobre el azul del cielo, daban a aquel paisaje pochutleco aspecto hermoso. Al salir del bosque, se hallaba la arenosa playa que durante la bajamar parecía una mullida alfombra, y desde ella se descubría un horizonte inmenso que podía ser contemplado en medio de la soledad más completa.*

*Entre el bosque encontrábase un pequeño ranchito, compuesto de tres jacales y una enramada, habitado por un matrimonio indígena que se dedicaba a la pesca de tortugas carey, cuyas conchas sabían pulimentar con perfección, por lo que obtenían pingües ganancias. Llamábase Teutli el esposo y Loxicha la esposa. El primero había sido descendiente de las familias mexicas que el Gran Tlatoani Ahuízotl mandó a territorio zapoteca con licencia de Cosijoeza Rey de Zaachila. Loxicha en cambio pertenecía a la raza zapoteca.*

*Este matrimonio era perfectamente dichoso. Sólo que.....¿existe en el mundo la felicidad sin un pero ? Había una ligera nubecilla en aquel horizonte conyugal que turbaba su estado apacible de calma y reposo.*

*-“Si tuviéramos un hijo.....” decía Teutli a solas.*

*-“¡Nuestro dios Huichanna (Alma del mundo) no quiere darnos un hijo! Murmuraba Loxicha. Sin embargo, al cabo de un año, Loxicha había dado a luz un robusto niño. ¡Ya eran padres!*

*En cumplimiento de sus leyes religiosas llamaron al sacerdote para que practicara las ceremonias prescritas. Este, después de poner en las manos del infante la saeta litúrgica, partió al campo para traer leña especial con que calentar el agua sagrada y lavó al niño. Le puso por nombre Ayotzin, porque el brujo dibujaba una tortuga en el momento de nacer la criatura. Desde entonces, la tortuga fue su Tona y en lo sucesivo ambos correrían igual fortuna.*

*Cuando Ayotzin tuvo uso de razón, lo llevaron sus padres a la orilla del mar con el fin de mostrarle su Tona. Allí, el sacerdote le hizo una larga y conmovedora exhortación, según lo ordenaba el ritual; le enseñó la tortuga protectora, la que se presentó dócil, dejándose abrazar y tratar por el niño.*

*Sus padres, empeñados en inculcarle el amor por las armas o por la religión, disputaban y reñían frecuentemente por la futura vocación del muchacho. Entre tanto, Ayotzin crecía y se desarrollaba.*

*Pasado el tiempo, tanto su madre como su padre murieron cuando Ayotzin tenía sólo diecisiete años. Se creyó entonces feliz, porque ya no habría quien le pegase, ni oiría hablar de guerras ni entonaría más cantos sagrados.*

*Sin embargo, su felicidad no duró mucho tiempo, pues se enamoró de una bella joven pochutleca de nombre Xía, quien finalmente abandona a Ayotzin por un muchacho rico de Huatulco, con quien los padres de ella habían concertado matrimonio para su hija desde la niñez.*

*Al enterarse de esto el pobre Ayotzin, no puede resistir el dolor de su corazón y decide quitarse la vida.*

*Se cuenta, sigue la leyenda, que en la noche que expiró Ayotzin, cuando la luna se encontraba a medio cielo, el viento comenzó a azotar con desiguales y furiosas ráfagas los árboles de los montes y se oían ruidos extraños, prolongados y lejanos como los que se escuchan en el mar cuando se aproxima la tempestad y que parecen gemidos lanzados por las olas al sentir el látigo del huracán. Las ceibas más altas eran tronchadas, los árboles más colosales sembraban el camino. El cielo había abierto suscataratas y el huracán redoblaba su furia. El viento silbaba como una monstruosa serpiente en la llanura y rugía como un león entre los matorrales. De la montaña bajaban torrentes de agua furiosos que arrastraban enormes peñascos. Todo era destrucción, todo terror y espanto.*

*Al despuntar la aurora, la tempestad apagó sus rugidos, el relámpago se convirtió en hermoso arco iris y el mar enfrenó sus iras, arrullando suavemente la playa que le enfrena, poniendo dique a sus furores, apareció el nuevo día templado y sereno, como amanece en primavera en aquella hermosa región, después de una noche tempestuosa. Acababa de salir el sol, tiñendo con su roja luz, que iba aclarándose por momentos sin perder su intensidad y aumentando el calor que difundía, cuando los viajeros que condujeron el cuerpo de Ayotzin a Pochutla, vieron con admiración que en el mismo sitio donde levantaron el cuerpo, la noche anterior, había aparecido una piedra que tenía la forma de una tortuga de mar, siendo lo más extraño que el día anterior no existía.*

*Se admiraron, no porque el caso tuviera algo de particular, sino comentaban el hecho de haber aparecido en la misma noche en que murió Ayotzin y en el mismo sitio donde estaba tendido cuando lo recogieron.*

*El vulgo más supersticioso entonces que ahora, creyó que la Tona de Ayotzin, al morir este, tuvo que morir y que por disposición de sus dioses se había petrificado en el mismo lugar donde murió su protegido. Esta era la explicación que los indígenas dieron a la aparición de aquella piedra; pero lo creíble es que una corriente de agua, en la noche tempestuosa a que hacemos referencia, la dejó al descubierto y que por una rara coincidencia aconteció en el mismo sitio donde cayó sin sentido Ayotzin y*

*en la misma noche en que murió. La tradición ha perpetuado su memoria, llamándola Piedra Tortuga<sup>11</sup>.*

Como se ha podido apreciar, a lo largo de este texto, nuestra historia ha estado ligada a las leyendas y los cuentos que son resultado de la tradición oral que debe prevalecer en nuestras culturas, cualquiera a la que pertenezcamos, porque a partir de ella entramos a un mundo fantástico que escuchamos desde niños y que permanece en la memoria cultural de los pueblos para poder transmitirlos a nuestros hijos; sin duda, esto es lo que da identidad cultural a los grupos étnicos. Nuevamente, en los pueblos costeros hay relatos, que evocan a la flora y fauna local, como el cuento que sigue, escrito por Henestrosa (1945), donde la tortuga marina sigue siendo personaje central:

*El día que dios repartió los nombres entre los animales, la tortuga no estuvo presente. Tampoco Noé la encontró cuando anduvo por la tierra juntando a todas las criaturas del señor, para llevarlas en su arca al cielo. Porque la tortuga vino al mundo después del diluvio.*

*El agua desprendida del cielo, durante la noche larga del diluvio, fue bajando de nivel hasta que la tierra, desnuda, se tendió a secar al sol.*

*Entonces dios mandó a muchos animales a averiguar si era tiempo de que volvieran a poblarla. Entre ellos vino el zopilote. No le importó la misión, ni regresó al cielo, sino que se quedó aquí a comer cadáveres.*

*Un día, de entre el lodo, vio animarse un pedazo de barro: era la tortuga. La pobrecita, sin palabras, sin nombre, estaba tres veces sola. Y como el zopilote no había vuelto a hablar desde que bajó del cielo, dio rienda suelta a una plática larga, en la que con frecuencia, caía el nombre de dios.*

*“Llévame a conocerlo”, dijo la tortuga. Y rogó largamente*

*Pero el zopilote, por temor de ser castigado por su desobediencia, se negaba también, largamente.*

*“Está bien. Sube,” dijo por fin, cansado de oír los ruegos de la tortuga.*

*Abrió las alas. Y en medio de las dos, la tortuga se afianzó.*

*Había volado unas horas y desde la tierra ya no se distinguiría el nudo negro de sus cuerpos, cuando la tortuga dijo:*

*¡Qué mal hueles!*

*El zopilote, que oyó bien las palabras de la tortuga, ladeó la cabeza, preguntando:*

*Dime, ¿estás hablando? No, respondió la tortuga.*

*Instantes más tarde la tortuga protestó una y otra vez. Y la tercera protesta la escuchó entera el zopilote.*

*Una racha violenta le ladeó las alas y la tortuga ¡pobrecita! cayó a la tierra, rompiéndose en cien pedazos.*

*Cuando dios bajó del cielo, amorosamente unió sus partes. Y la llamó bigu, que es una forma de bigú, que quiere decir fragmentos, polvo, desecho. ¿No han visto ustedes cómo la tortuga tiene el carapacho remendado?*

El conocimiento de la cosmogonía y la tradición oral, de nuestros antepasados, nos brinda identidad cultural y una riqueza espiritual que muchas regiones del mundo contemporáneo anhelan conocer. Por ello, es nuestra obligación rescatar las leyendas, mitos, tradiciones y costumbres que heredamos, con la finalidad de conocer aún más nuestro entorno en el ámbito regional y nacional, y podamos entender aún más la esencia histórica, literaria y cultural de nuestro país, del Estado de Oaxaca, y la Costa Oaxaqueña en particular.

## CONCLUSIONES

Como resultado de la aproximación de la perspectiva de la sociología del conocimiento, el pensamiento indígena oaxaqueño adquiere sentido en la medida en que se realiza un abordaje desde diversos ángulos disciplinarios, permitiendo un mejor entendimiento del mismo y la posibilidad efectiva de poder establecer vínculos comunicativos sin violentar sus fundamentos básicos, por una ideología que reconoce de manera formal su existencia, pero que subordina a ese pensamiento como resultado de un saber en donde prevalecen imágenes únicamente de algo que ha sucedido, pero que ya no es un referente en la vida actual

En otra dirección como resultado de este enfoque multidisciplinario se hace evidente la manera como estas tradiciones quedan firmemente arraigadas en el hacer y pensar cotidiano, en una sociedad diversa, pero no por ello unitaria hegemonícamente, por el contrario este pensamiento tiene vigencia y se nutre de forma continua por el rescate del vínculo hombre-naturaleza-pensamiento religioso, generándose una osmosis social donde en un continuo este pensamiento se va nutriendo de situaciones cotidianas expresadas en un trayecto histórico como tradiciones y costumbres constitutivas de estas comunidades y sus cosmovisiones, donde se expresa una forma de pensamiento con una alta complejidad en sus contenidos y significados.

En otra línea, en la construcción de un diálogo inter-saberes, una acción de carácter ontológico, epistemológico y metodológico nos sitúan ante la disyuntiva de tener que establecer una posición política, social, sustentada en romper con lo que históricamente fue conocido como “la leyenda negra” de la conquista de los españoles sobre los pueblos originarios, donde sojuzgaron los grandes aportes de sus conocimientos que estos pueblos tenían antes de la llegada de los españoles, y que no fue borrada de su cosmogonía sustentada en un pensamiento que en muchos sentidos era diferente del occidental, pero que no por ello se le podía juzgar como al margen del pensamiento moderno, por el contrario hoy se puede regresar a él, sin que por ello se retroceda en la atención de problemáticas de carácter socio-natural muy por el contrario nos brindan orientaciones que en gran medida nos dan la oportunidad de rescatar la razón de ser del mexicano

## Referencias

Álvarez, L.R. (1994), *“Geografía General del Estado de Oaxaca”* Ed. Carteles Editores Universidad de Texas, USA.

Amador, M. (1925), *“Leyendas y Tradiciones de Pochutla”* Edit. Talleres Gráficos El Refugio. Puebla, México

Arellanes, M. A. (1996), *“Historia y Geografía de Oaxaca”* Ed. Carteles Editores Universidad de Texas, USA.

- Burgoa, F. F. de (1989), *“Geográfica descripción de la parte septentrional del polo ártico de la América y nueva iglesia de las indias occidentales y sitios astronómicos de esta provincia de predicadores de Antequera, Valle de Oaxaca”* T. I y II Editorial Porrúa S.A. México D.F.
- Bradomín, J. M. (1958), *“Leyendas y Tradiciones Oaxaqueñas”* Edit. Talismán Oaxaca, Oax.
- Carmona, M. M. (2004), *“Culturas de Oaxaca”* Museo Nacional de Antropología CONACULTA INAH México D.F.
- Caso, A. (1996), *“Reyes y reinos de la Mixteca”* Fondo de Cultura Económica México D.F.
- Delgado de C. G. (1987), *“Historia de México”* Vol. I Edit. Alhambra Mexicana, México D.F.
- Franco, S.C. (1997), *“Leyendas mexicanas: antes y después de la Conquista”* Edit. EDAMEX. México, D.F.
- Fernández, F. (2006), *“Mitos y leyendas de los Aztecas”* Ediciones Mexicanos Unidos S.A. México, D.F.
- Gay, J.A. (1990), *“Historia de Oaxaca”* Edit. Porrúa S.A. México, D.F. Gracida, M.M. (1888), *“El Rey Cosijoeza y su familia”* Edit. (SN) México
- Henestrosa, A. (1945), *“Los hombres que dispersó la Danza”* Imprenta Universitaria México.
- León, P.M. (1983), *“La Filosofía náhuatl”* Instituto de Investigaciones Históricas. UNAM, México D.F.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (1966), *“La construcción social de la realidad”* Amorroutu, Argentina, Buenos Aires.
- Martínez, R.X (2004), *“Las haciendas de los Valles Centrales durante la Revolución Mexicana”* UAM-Iztapalapa, México D.F.
- Melchor, C.V. (1996), *“Historia de un pueblo: relatos y costumbres de Zaachila”* Instituto Oaxaqueño de las Culturas. Fondo Estatal para la Cultura y las Artes. Oaxaca, Oaxaca.
- Orozco, G. (1946), *“Tradiciones y leyendas del Istmo de Tehuantepec”* Casa de la Cultura Juchitán
- Pipitone, U. (2006), *“Oaxaca Prehispánica”* CIDE México D.F.

Popol Vuh (2004), *"El Libro del Consejo"* Traducido por Georges Raynaud, J. M. González de Mendoza, Miguel Ángel Asturias Biblioteca del Estudiante Universitario Edit. UNAM, México

Reina A. L. (2004), *"Caminos de luz y sombra: historia Indígena de Oaxaca del siglo XIX"* México-CIESAS-CDI

Rodrigo, A. L. (2008), *"Geografía General del Estado de Oaxaca"* Edit. Carteles Oaxaca, Oax

Rojas, Valle Julia (1998), *"Mesoamérica"* Museo Nacional de Antropología INAH México D.F.

Scheffler, L. (1982), *"Cuentos y Leyendas de México"* Edit. Panorama, México

Solís, Olguín Felipe (2004), *"Mexica"* Museo Nacional de Antropología. CONACULTA INAH México D.F.

Torres, C. G. (2004), *"Mixes: pueblos Indígenas del México Contemporáneo"* Edit. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

Widmer, R. (1990), *"Conquista y Despertar de las costas de la Mar del Sur"* Edit. Dirección General de Publicaciones. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

# RELACIONES INTERCULTURALES EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR: UN ACERCAMIENTO AL CASO DE LA NORIA QUINTANA ROO.

**Juan Castillo Olivera**, Maestrante en Antropología Aplicada por la Universidad de Quintana Roo, Especialidad: socialización y aprendizaje de lenguas y educación intercultural, e-mail: caoj.rio@gmail.com

**Ever Marcelino Canul Góngora**, Profesor-Investigador y jefe del Centro de Estudios Interculturales, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Quintana Roo, Especialidad: interculturalidad crítica y educación con base étnica, e-mail: [antever98@hotmail.com](mailto:antever98@hotmail.com)

## RESUMEN

Es este artículo se describe etnográficamente desde una óptica intercultural, los sucesos cotidianos de niños mayas que en su ejercicio diario transitan en el espacio vital de la comunidad de La Noria Quintana Roo y en donde el escenario de la escuela, devela su intrínseca relación de continuidad y complementariedad.

Palabras claves: Comunidad, cotidianidad.

## ABSTRACT

Abstrak: In this articleitis described ethnographically, from an intercultural point of view, the daily events the mayan kids experience in the village of La Noria, Quintana Roo. There, the schoolr evels its intrinsic relationship between continuity and complementarity with the cultural enviroment.

Keywords: Village, everyday life

## INTRODUCCIÓN

Esta descripción etnográfica da cuenta de los sucesos cotidianos a nivel comunidad donde se ve involucrado aquello que es último representante de la institución educativa: la escuela. Manifestándose el poder de la dimensión cultural para instituir significados, sin abandonar los establecidos, a hechos tanto formales como informales donde la escuela y la comunidad son los actores principales. De ello se desprende que la manera de “estar en clases” para los alumnos y el maestro y el uso del aula por la comunidad no pueden ser entendidos haciendo a un lado las significaciones culturales que estos actos conllevan. Se trata, pues, de plasmar una realidad que ha quedado relegada a la memoria colectiva de las comunidades y maestros.

El lugar de estudio corresponde a La Noria, comunidad ubicada en el municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintana. Roo. La comunidad cuenta con 61 habitantes de los cuales 60.65% son personas menores de 23 años. Para el año

2014 de los 37 jóvenes de la comunidad 12 de eran estudiantes de Secundaria Comunitaria impartida por el CONAFE y 19, estudiantes del nivel básico de primaria impartido por el sistema de educación indígena bilingüe.

## ETNOGRAFÍA: COMUNIDAD Y ESCUELA

Durante el tiempo de clases surgían situaciones que llamaban mucho la atención de los estudiantes, éstas se daban en el pueblo y, sin embargo, no pasaban desapercibidas entre los alumnos. Acontecimientos que, sin error, involucraban a algún familiar –Las características del pueblo obligan a pensar esto–. El pueblo tiene un sólo camino de entrada y salida, así que cuando alguien entraba era porque tenía un asunto que tratar, además que era inmediatamente descubierto. Si el evento que atrapaba la atención de los alumnos no incluía a actores externos era lógico que, entonces, se tratara de alguien del grupo

Dos o tres veces por semana, los señores de la comunidad iban a cazar. Siempre regresaban cuando las clases ya habían empezado debido a que salían temprano del pueblo. Su llegada no pasaba desapercibida para los alumnos y el profesor.

*“El día de ayer, cuatro señores que fueron a cazar mataron un venado. Cuando llegaron al pueblo lo prepararon frente a la casa de quien lo cazó. Los demás, ayudaban. Cuando venían de la caza y pasaron frente a la escuela, todos los alumnos se levantaron de sus sillas para ver qué traían. Cuando vieron que era un venado empezaron a comentarlo con “asombro”, luego de ver y comentarlo regresaron a sus asientos.*

*Al llegar la hora de receso, las alumnas que vivían en la casa de quien cazó el venado empezaron a acarrear unas cubetas con agua (no trabajaron limpiando la carne). El maestro de primaria también se encontraba ahí. Estaba sentado sobre la raíz de un árbol viendo cómo preparaban al venado. Un joven de secundaria se encontraba*

*ahí, al igual que los alumnos del profesor de primaria, de hecho, estos no se fueron sino hasta que el profesor lo hizo. (Juan C. 11-02-09).*

*El día de hoy sucedió lo mismo, los mismos señores salieron a cazar y esta vez trajeron un jabalí. Cuando pasaban frente a la escuela sucedió lo mismo de ayer: los alumnos se levantaron enseguida de sus sillas para observar” (Juan C. 12-02-09).*

La edad de los estudiantes de secundaria comunitaria varía, y más cuando es una comunidad de apertura reciente. Podemos encontrar jóvenes con edad de 12 hasta de 18 ó 19 años. En La Noria el alumno de secundaria con más edad es de 18 años al iniciar secundaria, y al igual que sus primos y tíos mayores, va de cacería. Lo hacen al atardecer o por la mañana.

Las veces que regresaba temprano y pasaba frente al salón, las muchachas se levantaban de sus sillas y lo seguían con la mirada mientras comentaban al respecto. En cierta ocasión se sorprendieron al ver que aquel joven regresó con 8 tejones en su morral.

*“Hoy el joven Juan no asistió a clases, pues se fue a cazar a la milpa de un tío. Eran como las 7:15 cuando se fue, llevaba una escopeta y un morral. Cuando regresó, que fue como a la 1 p.m., traía el morral lleno de tejones, en total 8. Los alumnos de la secundaria se levantaron para ver qué era lo que estaba sucediendo.*

*Después de llegar a su casa, fue a la parte trasera a preparar los tejones para hacerlos en “pib”. Durante el proceso un tío y varios niños le estaban ayudando” (Juan C. 02-12-08).*

Fotografía 1. Niños de La Noria, asando un tejón.



Fuente: Juan Castillo Olivera, 2009

El joven se va a cazar sabiendo que ese día habría clases y, para su sorpresa, encuentra al profesor antes de salir. El joven no necesita darle una explicación de tal acto, puesto que lo considera parte vital en su desarrollo personal. Al igual, el maestro ha reconocido y da por hecho que el joven realizará una actividad productiva, la cual proyecta en ese alumno a un individuo capaz y responsable en un marco cultural significativo. Por otra parte, desde el aula, todos podían ver qué hacía, con quién y cómo, es decir, desde el interior de la escuela o con salir a la puerta se podía tener acceso a varios de los acontecimientos que sucedían en la comunidad:

*“Juan, alumno de 3 grado, había salido desde las 6 de la mañana, cuando todavía ni sabía si el profesor vendría a la escuela. Como a las 9:30 los alumnos se dieron cuenta que Juan ya había regresado de cacería. Se encontraba en la parte trasera de su casa y Sebastián, desde la escuela, se dio cuenta de su presencia, para enseguida avisar al profesor. Al mismo tiempo que todas las alumnas empujaban sus sillas hacían atrás para lograr verificar que efectivamente así era.*

*Todos podíamos ver desde la escuela que, efectivamente, estaba destazando un venado, y no niego que sí sentí curiosidad por ir a verlo. (Quizá los alumnos sintieron lo mismo, y a lo mejor hasta el profesor) Sebastián fue el primero en ir a donde Juan se encontraba pelando el venado. Se levantó de su silla rápidamente, se notaba deseoso por ir, así que pidió permiso y fue corriendo hacia allá.*

*Teofila y María piden permiso para salir, pero no para ir a ver a Juan. No es costumbre que las alumnas se acerquen a ver lo que han hecho en otro lugar que no sea su casa. El permiso fue para ir a sus casas. Inmediatamente, después de ellas, Arcángel pidió permiso. Al final, todos pidieron permiso y aunque no era receso lo parecía.*

*Quedamos solamente el profesor y yo; quien después de un rato dijo: vamos a ver a Juan y el venado. Cuando llegamos, Sebastián se encontraba ayudando a su hermano. El venado se encontraba sobre la mesa que fue construida para la fiesta del pasado 3 de mayo. Juan se encontraba partiendo en trozos el cuerpo del venado. Tenía rato que lo había abierto y sacado las tripas. Lo hacía con destreza y familiaridad, que parecía dedicarse a eso. Mientras tanto, Sebastián se encontraba poniendo trozos de tallo de chaya sobre los cuernos del pequeño venado. Le daba risa, pues después de haberlos colocado parecía que en vez de cuernos la cabeza tenía dos trozos verdes de tallo de chaya.*

*Enseguida el profesor preguntó adónde había cazado el venado. Juan contestó, en broma, que en el monte. El profesor dijo a Juan que le compraría una pierna de venado, que a cuanto le vendía el kilo. Éste respondió que se lo daría al mismo precio,*

*100 pesos. Estuvimos viendo un rato más cómo erapreparada la carne de venado, luego regresamos al salón, pues las alumnas ya estaban regresando de sus casas” (Juan C. 01-06-2010).*

La actividad que realizó el joven estudiante es producto de la educación informal, lo ha aprendido de sus padres o de algún familiar cazador. De lo observado pareciera ser que la educación informal ha sido más efectiva que la formal. Lo interesante es ver, que dichas actividades son llamativas para los alumnos y que pueden llegar a irrumpir el proceso educativo formal.

Pareciera que cada ejemplo que presentamos se esmera por remarcar la curiosidad que despiertan los acontecimientos que suceden fuera de la escuela en quienes se encuentran dentro de ella. La flexibilidad que mostraba el profesor ante los permisos permite que la relación con la comunidad llegue a ser más compleja. El interés del alumno por estar en la escena hace que por un instante se deje de pensar en lo que se hace en el aula. Vemos cómo no solamente el pensamiento se encuentra en el exterior del aula –como sería en una escuela secundaria federal, por dar un ejemplo–, sino que dicho pensamiento es concretado en la realidad

El rol de estudiante no se abandona, pues minutos después se regresa a tareas escolares, además los alumnos siguen obedeciendo al profesor; sin embargo, las actividades que realizaba el joven, al ayudar a su hermano a preparar la carne, ya no eran escolares, ya que ni el profesor calificará su destreza en destazar un venado, ni el alumno pedirá que lo haga. El ser estudiante no implica, entonces, permanecer en el aula; al menos así se manifestó en la comunidad durante los meses observados.

Como hemos mencionado antes, dicha situación es el resultado de la interacción entre escuela y comunidad. Durante el receso, que normalmente era de 10 a 10: 30 de la mañana, todos los alumnos regresan a sus casas. Los alumnos no se detienen en algún lugar a mitad de camino. Salen de la escuela exclusivamente para ir a sus casas, cosa que el maestro puede verificar desde la puerta del aula. El receso, entonces, brinda la oportunidad de regresar a la comunidad y de estar, si se quiere, la media hora en una hamaca o hacer alguna actividad ordenada por sus padres. Además, este lapso de tiempo permite a los estudiantes informarse de los acontecimientos familiares sucedidos durante su ausencia. Como el siguiente ejemplo:

*Llegó la hora de receso justamente cuando don Cándido, papá de tres alumnos, venía entrando al pueblo con un venado sobre la parrilla de la bicicleta. Sus hijos, seguramente, no tardarían en saber dónde lo mató. Cuando Luis estaba yéndose dijo: jko'oxilik! (vamos a verlo) vamos, dije. El padre de Luis había dejado el venado amarrado cerca de la puerta y Luis me hizo señas para que viera que tenía cuernos y que era macho. (Juan C. 24-02-2010).*

Durante el receso, el alumno regresa a espacios de reproducción social como el hogar, a actividades cotidianas como tortear, en el caso de las muchachas. Durante la investigación, cierto día, mientras me encontraba presenciando la clase del profesor, un alumno pidió permiso para salir del aula. El profesor se lo concedió y continuó con la clase. Minutos después preguntó: “Oigan, ¿No ha regresado Sebastián?”. Nos dimos cuenta que no. Cuando volteamos hacia afuera, lo vimos dentro de su casa meciéndose en su hamaca. Regresó 10 ó 15 minutos aproximadamente más tarde.

Los siguientes dos ejemplos hacen referencia a actividades de un rol distinto a “ser estudiante” que los alumnos desarrollan en el interior del aula escolar.

1) “(...) Teófila era la que faltaba (de las alumnas), cuando llegó traía consigo un bebé. Entró al aula y dio el niño a Paulina, su hermana mayor. La clase la estaba tomando junto con la niña. Los demás se divertían con ella,

*Juan le hacía muecas y movía las manos para que volteara. Después de un rato, la alumna que cargaba al bebé se levantó y salió del aula, en eso se levantan otras alumnas. Juan también sale del aula y dice, voy a visitar al maestro Freddy y hace como que se va hacia la primaria. Ya todos estaban afuera y entonces el profe decide dar un breve descanso, el cual se prolongó más de 15 minutos. La niña permaneció en el salón, siendo cuidada por los alumnos, hasta que llegó su madre” (Juan C. 28-04-2010).*

2) *“Serían las 8 de la mañana cuando el profesor apareció a la entrada del pueblo. Yo me enteré que estaba entrando, pues la mamá de Juan ya lo había visto desde su casa y les decía a sus hijos que se apuraran. Cuando salí de la casa, el profesor se encontraba caminando rumbo a la casa de Juan. Llegó y subió, ahí se encontraba Luis y Sebastián. Juan asomaba la cabeza, como recién despertado, por la puerta de la casa de mampostería. Cuando el profesor lo vio, le pagó los cien pesos de la carne que había llevado el día anterior. Enseguida regresamos a la escuela.*

*El profesor, los tres alumnos y yo éramos los que nos encontrábamos en el salón. Las alumnas no tardaron en llegar. Ya estábamos todos dentro del salón cuando una niña, hermana de una de las alumnas, se acercó a la puerta cargando a un bebé y decía a su hermana: Ch’a’e’ le chan paala’ (¡agarra al niño!). La alumna que se encontraba adentro contestaba molesta “Ba’anten” (¿por qué?), pues no quería cargar al niño. Después de que estuvieron intercambiando palabras Teófila dijo:*

*– Taasentúun (¡tráelo, pues!)*

*–Ma’, koten a ch’a’e’ (¡No, ven a agarrarlo!) – contestó de una manera molesta–.*

*Teófila seguía contestando que trajera al bebé; al final, así fue. Teófila terminó cargando al bebé –quien era su sobrino–. Después de esto, quedó percibido el desacuerdo por cargar a la niña. Juan le decía que si no quería al bebé que se lo dieran a él, que lo vendería o lo regalaría -Yo dije bromeando que me lo dieran a mí, que lo llevaría a Chetumal y lo cuidaría”- (Juan C. 02-06-2010).*

Son dos ejemplos de cómo los alumnos cumplen roles que normalmente se dan fuera del aula. Los roles culturales son reproducidos dentro del ámbito escolar modificando las pautas de comportamiento de los alumnos. La alumna simplemente llegó con el bebé sin previo aviso, supuso que era posible tenerlo en el aula. Esto es muy importante en el análisis ya que permite ver que, efectivamente, la escuela es vista en determinadas situaciones como un escenario más de la comunidad y no como un elemento externo con presencia en la comunidad. Existía la confianza para realizar dicha acción, pues no había nada extraño que motivara a dicha alumna a actuar diferente, se encontraba entre los mismos alumnos, su propia familia, y el mismo profesor, al que le daban de comer y veían todas las tardes en actividades rutinarias.

Queda de manifiesto que la escuela comunitaria está inmersa en una dinámica donde la forma de relacionarse entre escuela y comunidad no está determinada, al contrario, siempre está en construcción.

Sin embargo, aunque quepa la idea de que la escuela y la comunidad mantienen una estrecha relación cultural no significa que la comunidad desconoce de las funciones formales de la escuela y el proceso educativo. La comunidad reconoce dichas funciones, las respeta y, en cierta medida, hace que se cumplan. La diferencia radica en que dicha forma de entenderlas son reinterpretadas y condicionadas por el contexto cultural.

De esta manera, la relación entre la escuela y la comunidad no está del todo presupuesta. Por ello encontraremos sucesos variados que suceden de manera espontánea.

Un día lunes, mientras impartía clases, los alumnos y yo vimos cómo un señor y su familia pasaban frente a la escuela, dirigiéndose hacia la milpa. Se quitaban temprano pues el padre sabía que el profesor de primaria no llegaría a dar clases. En la secundaria una de sus hijas vio por la puerta como pasaba toda su familia.

*“Cuando don Ado iba a la milpa uno de sus hijo llegó al salón a pedirme prestada la bicicleta porque, dijo, iba a rajar calabazas. Cuando regresaron, venían corriendo y jugando. Me pidió la bicicleta prestada de nuevo para el día de mañana, pues parece que también irán a rajar calabaza” (Juan C. 23-02-08).*

Aunque el padre nunca fue al aula a pedirme la bicicleta, no era necesario. Yo sabía que iba a su milpa y que iba con toda su familia, pues lo había visto desde la escuela. Sabía que el niño decía la verdad, pues nunca se atrevían a mentir frente a sus padres. Siendo profesor, compartía el uso de la bicicleta con los demás miembros de la comunidad. Yo la ocupaba principalmente para salir los fines de semana y ellos para cualquier actividad que tuviera que ver con el desplazamiento.

Pero a la escuela no solamente llegaban niños, sino también personas grandes, señoras, jóvenes, caravanas de salud, etc. Lo interesante es notar que todos los miembros de la comunidad tienen acceso directo a la escuela y a lo que acontece en ella. Los siguientes textos muestran esos momentos en que actores distintos a los estudiante y maestros se presentan en la escuela durante el horario de clases.

*“Como a las 10:00 de la mañana, un niño llegó a decirme al salón que había llegado un caballo y que andaba por la casa de Yesica. Las alumnas rápidamente pidieron permiso para ir a ver al caballo, pero el profesor se los negó, así que empezaron a preguntarse de dónde venía y de quién era. Luego dijeron que quizá era el “way”, brujo, que se había convertido en caballo. La clase se interrumpió, pues no paraban de comentarlo” (Juan C. 11-03-09).*

Lo importante dentro del análisis del proceso de relación cultural entre escuela y comunidad se nota cuando:

1) Vemos que dicho niño llegó a la escuela exclusivamente a dar una noticia. Bien pudo no haberlo hecho, pero los actores escolares son jóvenes de la comunidad y un maestro que convive gran parte de su tiempo con esta. Dentro del aula hay una extensión de la comunidad, en el sentido de que la totalidad de los estudiantes son miembros que definen a la propia comunidad inmediata. El niño no fue a dar la noticia únicamente a simples alumnos, si fuese así su acción no tendría sentido, sino que fue a dar una noticia a primos y hermanos de cierto evento que estaba sucediendo dentro de los límites de la localidad, a la cual todos pertenecen;

2) Los alumnos no satisfechos con saberlo, tienen curiosidad de ir y verificarlo personalmente; y más aún, cuando al negárseles el permiso la curiosidad y especulaciones empiezan a surgir dentro del aula, al grado de que la primera acción que realizan durante el receso fue cerciorarse que efectivamente sucedía lo que aquel niño llegó a decir.

Las reuniones formales no son el único motivo por el cual los habitantes de la comunidad frecuentan el aula. Puede ser por simple curiosidad, preguntar algo personal al maestro o hacer un comentario a algún alumno, entre otros motivos. A continuación vemos dos ejemplos en los cuales unas señoras se acercan a la escuela durante el horario de clases:

*1) Un día, por la mañana, llegó la madre de una alumna a sacar agua, como acostumbraba hacerlo cuando no estaba su hija. Después de un rato, cuando hubo llenado algunas cubetas, se acercó a la escuela. Iba descalza y con la ropa mojada, pues se acababa de quitar del pozo. Estaba recargada sobre las persianas de la ventana y me saludó cuando la vi. Seguí dando la clase. Ella permaneció ahí por varios minutos observando cómo trabajaban los estudiantes, luego regresó a sacar agua de nuevo (Juan C. 17-02-09).*

*2) Hoy, mientras me encontraba dando clases, dos señoras, que se acababan de quitar del pozo, llegaron a la escuela y se recargaron sobre las persianas de la ventana. Éstas no tenían hijos en la escuela. Los hijos de una de ellas se encontraban estudiando en la primaria. Las señoras sonreían y miraban a los alumnos, que estaban serios y comportados por la presencia de dichas personas. No podía ignorarlas así que intercambié algunas palabras con ellas (Juan C. 23-02-09).*

En estos dos ejemplos notamos varios elementos importantes de la relación cultural entre la escuela y comunidad. 1) En el primer ejemplo vemos que la señora era madre de una alumna -por lo que tendría motivos para ver cómo su hija se desenvuelve en clases-. En el segundo ejemplo notamos que las dos señoras que se acercan no tienen ningún hijo estudiante de secundaria; 2) En los dos casos, las mujeres llegaron primero al pozo y luego fueron hacia la escuela. Quizá estas personas de haber estado en sus casas nunca se hubieran quitado, exclusivamente, para llegar a la escuela y observar por un rato a los alumnos.

Puesto que todos los miembros de la comunidad son familia es lógico que cualquiera que llegue a la escuela deba tener un parentesco con los alumnos. Sin embargo, existen diferencias de comportamiento entre los que llegan al aula, según sea mujer u hombre. Las mujeres suelen observar lo que hacen los alumnos desde fuera del aula recargándose de las persianas y no interrumpir; los señores, en cambio, suelen interactuar más, tanto con el profesor como con los alumnos, e incluso ingresar al aula. Los siguientes ejemplos muestran la manera en que sucede dicha relación:

*1) El profesor inició la clase. Como tarea, los alumnos se habían aprendido un poema y ahora pasarían al pizarrón a escribirlo. Así fueron pasando uno por uno hasta que terminaron. Luego, como siguiente trabajo, tenían que pasar uno por uno a recitar su poema. Lo harían parados sobre una silla –para que se les fuera quitando la pena, decía el profesor–. Algunos lo hicieron muy bien, no demostraron nerviosismo ni pena; otros, demostraban más pena.*

*Mientras transcurría la clase, un niño se acercó e ingresó al aula; solamente entró a ver e inmediatamente salió. Nadie dijo nada ni preguntó. El niño era hermano de una de las alumnas.*

*Cuando una alumna, Paulina, se encontraba escribiendo su poema sobre el pizarrón llegó un joven ya grande, tío de todos ellos, y gritó:*

*¡Juuaan! –Alargando el grito–, a lo que Juan respondió con un leve grito.*

*Venía junto con su hermano; se recargaron sobre las persianas de las ventanas y desde ahí veían como Paulina escribía sobre el pizarrón su poema memorizado.*

*– ¡Fíjate nomas, ya va a atravesar el pizarrón! Dijo esto, pues Paulina no escribía derecho, sino que el texto se iba desviando. Mientras esto sucedía, ellosreían desde sus lugares; en el aula, Juan, el profesor y los otros jóvenes también reían.*

*–Bey kaxi'ik ken in meente' (como vaya voy a hacerlo) –respondió Paulina, en tono molesto – No le agradaba la presencia de sus tíos, pero esto no tenía importancia para ellos, pues reían sin ningún disimulo.*

*Desde fuera me alcanzaron a ver y me saludaron, entonces empezaron a decirle a*

*Juan:*

*– Ahora hay dos maestros en el salón –decían mientras reían–, verdad Juan (ríen, mientras siguen recargados sobre la ventana).*

*Luego, en ese mismo rato, llega un señor y se acerca a la puerta y desde ahí me pregunta que qué me pasó en mi mano –pues tenía una venda–.*

*–No me pasó nada, respondí.*

*– ¿Y cuándo llegaste?*

*– Hoy, pero me voy hoy mismo.*

*– Espérate, no te vayas hoy, vete mañana (...) –respondió y después de un rato los dos abandonaron el salón de clases– (Juan C. 26-05-2010).*

*2) (...) Ya tenía rato que la clase continuaba sin “interrupción” cuando se acercaron unos niños frente a la puerta y ventanas. Vi que uno intentó entrar pero el maestro se lo prohibió con su presencia. Los alumnos estaban escribiendo un trabajo sobre su proyecto de vida. Afuera, el papá de tres de las alumnas se acercaba hacia la escuela. Andaba sin camisa, sólo traía chanclas y pantalón. Parecía que acababa de hacer algún trabajo, pues estaba sudando. Se acercó al aula, entró y preguntó al profe y a mí si nos iríamos hoy. Después de esto dio la vuelta y mientras atravesaba el aula dijo en tono de burla a una de las alumnas: ¡hermana! Le dijo así pues la familia de la muchacha es de religión protestante. A todos los alumnos les pareció gracioso. Al salir golpea a Gonzalo en su cabeza, recordándole una supuesta novia que el adolescente de secundaria niega. Al suceder esto, los alumnos empiezan a reírse como si fuera chiste. Ya cuando estuvo fuera del aula se dirigió a la escuela primaria. Sólo entró de paso a la secundaria, pues a donde iba realmente era a la primaria, a ver al profesor (Juan C. 02-06-2010).*

Acontecimientos como estos manifiestan un sentido de comunidad que minimiza los formalismos de la escuela, ya que se comprende que la interacción sucede en todo momento entre miembros que construyen una realidad cultural, de la cual dependen rasgos comunes de identidad, independientemente que se encuentren dentro de los límites de la institución educativa.

En el segundo caso, tres de las alumnas eran hijas del señor y todos los demás, sus sobrinos; además que mantenía una buena relación de amistad con el profesor. Por otro lado, notamos que el señor se muestra tal y como es en su cotidianidad: con su tono bromista y su vestimenta habitual, chanclas y pantalón de vestir únicamente.

A pesar de lo anterior, no todo el tiempo los acontecimientos que involucran a la escuela son agradables o cómodos para los estudiantes. Cierta día cuando llegó a la escuela secundaria un joven amigo de un alumno y se hubo recargado sobre las persianas de la ventana, las alumnas y el grupo en general mantenían una actitud desagradable ante tal hecho. Pareciera que el joven lo percibió pues enseguida fue a sentarse bajo unos árboles frutales ubicados a unos 30 metros de la escuela.

La escuela puede desempeñar funciones que van más allá de ser “lugar de impartición de clases”; sin embargo, sus fines pueden ir mucho más allá según el contexto donde se encuentra y las relaciones que establezca con la comunidad.

Existen acontecimientos, que involucran a la escuela, que raramente se volverán a repetir en la comunidad. Uno de ellos ocurrió el dos de mayo de 2008 cuando después de haber terminado de rezar en la iglesia cada persona se retiró a su casa. Recuerdo que había un joven que no tenía donde dormir. Cuando me estaba yendo hacia la escuela se acercó y me preguntó que si le permitía dormir en la escuela. Le dije que sí. Yo me preguntaba que qué hubiera pasado al decir “no”, y es que todos los señores sabían que él no era de ahí. Creo que ellos ya sabían que podría quedarse en la escuela.

La funcionalidad de la escuela no la determina únicamente el proceso educativo formal, sino que se determina y mantiene una actualización permanente a raíz de los distintos eventos surgidos al interior de la comunidad, como lo demuestran los casos anteriores.

De esta manera, actividades que tradicionalmente se han desarrollado en los terrenos de las casas pueden ser realizadas sobre el aula escolar, como lo veremos en el siguiente ejemplo:

*“El día se ocupó para construir sillas de madera que se colocarían afuera del aula de clases. Como a la una, el profesor tomó su moto y salió de la comunidad. Me preguntó si quería ir con él, pero preferí quedarme. La escuela se encontraba cerrada y el presidente de padres de familia mandó a su hijo, alumno de la secundaria, a secar pepita sobre el techo de la escuela. Colocó una escalera de madera y subió; ya estando arriba extendió la semilla por todo el techo y luego bajó. Por la tarde, cuando ya se había secado la pepita, subió a rejuntarla, pero esta vez subieron también sus sobrinos, niños como de 6 años, y desde allá arriba miraban lo que sucedía abajo (Juan C.17-02-2010).*

Actualmente la pepita es esparcida y secada sobre los techos de las casas de mampostería, anteriormente, era colocada y secada en los patios de las casas. Quienes subían pepita sobre el techo de la escuela eran enviados por su padre, que a la vez era el presidente de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), además de ser el segundo hermano mayor entre los otros señores. El status generado a partir de estos roles permite comprender el por qué dicha acción no levantó inconformidad en los demás padres de familia.

Los hogares de los habitantes, testigos de cómo se han ido construyendo las significaciones que los habitantes del pueblo puedan tener respecto al inmueble, material y mobiliario escolares, al resguardar en sus hogares viejas sillas y mesas que correspondieron en algún momento a la escuela. Ahora tienen otras funciones: para cargar trastes, ropa y bolsas sobre ellos.

Conocer las necesidades y características materiales presentes en la comunidad nos ayuda a entender por qué los habitantes de la comunidad tienden a considerar las mesas y sillas de la escuela como disponibles en determinadas situaciones. Una característica de la cultura material en cuanto a la cocina es que para comer se utiliza una mesa pequeña llamada “banqueta” y pequeños banquetitos llamados kanche’. En la comunidad, tres casas de alumnos cuentan con una mesa grande de madera, siendo dos casas las que no tienen. Estas mesas no son utilizadas propiamente para comer, sino que tienen otros usos. Por ejemplo, en una casa funge como altar; en otra, como lugar para depositar los trastes e igualmente para comer; en una tercera, como lugar para depositar los trastes y aparatos electrónicos, como la grabadora.

Durante las fiestas, los habitantes tenían que pagar determinada cantidad de dinero a una persona de Tepich para que les llevara mesas y sillas a la comunidad.

Al retroceder aún más el tiempo, 20 años atrás, cuando acceder a la comunidad era posible únicamente a través de caballo, caminando o difícilmente en motocicleta, pero no en automóviles, nos daríamos cuenta que el uso de la escuela y de su mobiliario se determinaba por las características y necesidades de la comunidad presentes en aquel momento histórico.

El material y mobiliario escolar es una constante al interior de las casas, y no solamente eso, su uso se extiende a momentos de integración social como la fiesta del pueblo, bodas y cumpleaños donde se echa mano de las sillas y mesas que se encuentran en la escuela. A continuación parte de la descripción etnográfica:

*Después de haber matado y pelado el marrano se empezó a preparar la carne que serviría para el relleno (comida típica). Al lado del cazo se encontraban dos mesas y cuatro sillas, traídas de la escuela, donde las personas se encontraban preparando el cuero, quitándole la grasa con un cuchillo, para prepararlo posteriormente en chicharrón; y, cortando en trozos la carne de cerdo. Esto lo estaban haciendo entre tres, pero el trabajo no era únicamente de ellos, sino que en cualquier momento uno de los que se encontraba allí podía ocupar el lugar del otro.*

*Dichas mesas fueron utilizadas hasta la tarde, cuando todo había terminado. Se lavaron y se guardaron dentro de la casa de la familia que organizaba el evento. Algunas terminaron con marcas, del filo del cuchillo, de cuando se cortaban los cueros de cochino o la carne sobre ellas (Juan C. 2 de mayo 2010).*

*(...) Dentro de la iglesia se encontraban una mesa y algunas sillas llevadas desde la escuela el mismo día de la fiesta; y, otras que en algún momento pertenecieron a la escuela, pero que ahora se consideraban propiedad de la iglesia por permanecer allí desde varios años atrás. De igual forma, el papel picado que adornaba la iglesia se tomó de la escuela (Juan C., 2-05-2010).*

*Al regresar de la iglesia la casa del organizador estaba llena de personas invitadas, a las cuales se les proporcionaba refresco, tortillas y relleno negro. Dos mesas y cinco sillas ocupadas para comer pertenecían a la escuela. Algunas personas estaban sentadas y otras paradas. Por un costado, se encontraba un grupo de señoras*

*haciendo tortillas frente al fogón. Quienes torteaban estaban sentadas sobre pequeñas sillas y banquillos alrededor de una banquetea, mesa tradicional para tortear (Juan C., 2-05-2010).*

Además de la fiesta del pueblo, los habitantes de La Noria asisten a las festividades de los pueblos de San Ramón y Tepich, donde sus fiestas se prolongan aproximadamente una semana. Cuando la fiesta de Tepich está próxima a empezar, la comunidad interrumpe sus actividades, modificando su dinámica interna. Esto sucede tanto en las actividades de la comunidad como de la escuela, de tal forma que se crean nuevos acuerdos entre los padres de familia y el profesor durante el periodo que dure la fiesta. Por ejemplo, el tema de la fiesta del pueblo de Tepich empezó a ser parte de las conversaciones desde un mes antes de su inicio tanto en los hogares como en la escuela.

*“Unos días antes de iniciar la fiesta, Sebastián, alumno de secundaria, me fue a ver a la escuela y me preguntó si no iba a visitar a Julio –padre de Regina, alumna también–. Al llegar a su casa, me senté sobre una hamaca y empezamos a platicar. Él me preguntaba que si yo iría a la fiesta. Yo contesté que sí, y él me contestó que también iría. Me ofreció su casa de Tepich para quedarme. Gesto que yo le agradecí dándole las gracias (10-03-2009).*

*El 13 de Marzo, dos días antes de iniciar la fiesta, a la hora de iniciar las clases las alumnas se presentaron a la misma hora de todos los días, sin embargo, había algo diferente en ellas: traían el cabello rizado. Fueron 4 alumnas de las 6 las que hicieron esto. Cuando se encontraban en el salón, se veían el cabello y comentaban que qué bonito les había quedado” (Juan C. 13-03-2009).*

La fiesta tiene gran importancia para la comunidad. Muestra de ello es que durante la tercera semana de marzo de 2009 se suspendieron las clases, puesto que la mayoría de los habitantes asistieron a la fiesta de Tepich. El tema era abordado por los padres de familia en los hogares y, como yo nunca había asistido a esa fiesta, las señoras y niños me contaban de cómo salían del pueblo la mayoría de las personas y de cómo este se quedaba abandonado. En el salón de clases, los alumnos y alumnas le decían al profesor que se quedara en la fiesta aunque sea un día; también, le preguntaban si bailarían.

Durante el primer ciclo escolar de secundaria comunitaria impartida en el

2007 en La Noria se suspendieron las clases. Antes del 2007 el pueblo no contaba con el servicio educativo del nivel de secundaria, teniendo presencia únicamente la primaria bilingüe. El maestro de esta suspendía las clases o solamente acudía uno o dos días durante esa semana, puesto que anterior a su llegada la gente del pueblo ya acostumbraba ir a la fiesta de Tepich. De modo que asistir a la fiesta es una práctica cultural que se remonta a los propios inicios de la comunidad y que modifica el curso del proceso educativo durante los días festivos. La comunidad y sus habitantes dictan el ritmo de su vida cultural, la vida cotidiana exige en su sentido propio, en su tiempo de vitalidad y en las propias condiciones del contexto de La Noria .

## CONCLUSIONES

La apuesta para narrar y describir etnográficamente las relaciones interculturales en la cotidianidad escolar en la comunidad de La Noria, pone en práctica el ejercicio de conocer que en pleno siglo XXI en la denominada zona maya de Quintana Roo, que el sentido de comunidad señala su derrotero en la reproducción social y en la vitalidad de sus habitantes, a partir de sus prácticas básicas y no por ello menos importantes. La relación con la milpa, la cacería, la educación, las fiestas patronales se conjugan a través del permanente diálogo en la lengua maya pero también en español; es decir, que el ejercicio intercultural cobra sentido al transitar de manera bilingüe en los espacios del juego, de la escuela, de la ritualidad, y en los que sea necesarios. El espacio escolar es el microcosmos de donde parte este análisis para mostrar y demostrar que desde el ritmo, el tiempo, las dinámicas propias de la comunidad indican pues, que la escuela se piensa y se vive como una extensión del pueblo, como un lugar asociado intrínsecamente con la vida cultural de La Noria.

# Observando, escuchando y colaborando: Una aproximación al aprendizaje en la vida cotidiana de niños indígenas

**Lucía Alcalá** Profesor-Investigador, de la Universidad Intercultural de Quintana Roo, Especialidad Cultura y educación, Aprendizaje informal de ciencias en comunidades, Educación intercultural y programas educativos, e-mail: lucia.alcala@uimqroo.edu.mx

**Deira Patricia Jiménez Balam** Profesor-Investigador, de la Universidad Intercultural de Quintana Roo, Especialidad: aprendizaje en comunidades, cultura y emociones entre los mayas, educación intercultural, e-mail: xdeira@gmail.com

## RESUMEN

En este capítulo se examinan los procesos de aprendizaje de los niños indígenas mexicanos, a partir de su participación en actividades cotidianas de la familia y la comunidad. El aprendizaje de niños indígenas suele basarse en las siguientes características: la atención sostenida e iniciativa para la colaboración, la autonomía del niño y el respeto y confianza que se le otorga al integrarlo como miembro competente de la comunidad. Las actividades de los niños están apegadas al trabajo de los adultos en la casa y en la comunidad, lo cual genera oportunidades de aprendizaje para los niños que observan y contribuyen según su habilidad. Este proceso de aprendizaje es guiado por creencias de los padres de familia o etno teorías parentales, que determina lo que el niño debe y no debe de hacer a cierta edad, sobre todo en las comunidades mayas de la zona centro de Quintana Roo. Esta forma de guiar el aprendizaje permite al niño desarrollar un alto nivel de autonomía que es respetada por el resto del grupo. Finalizamos con algunas propuestas y recomendaciones para los docentes y otros interesados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que trabajen con comunidades indígenas y con niños en general.

Palabras claves: niños mayas, aprendizaje en comunidad, observación, autonomía

## ABSTRACT

In this chapter we examined the learning processes of indigenous Mexican children in relation to their participation in everyday activities in the family and community. Indigenous children's learning processes seem to be based on the following characteristics: sustained attention, initiative to collaborate, autonomy, as well as respect and trust given to the child as any other responsible community member. Children's activities are linked to adult work at home and in the community, which generates multiple opportunities for children to learn as they observe others

in their daily activities and contribute to the extent they can. This process is guided by parents' ethnotheories or childrearing beliefs that determine to a great extent what the child should or should not do at any given age, especially in Maya communities in the center area of Quintana Roo. This form of guiding children's learning allows the child to develop a high level of autonomy that is respected by the rest of the community. We conclude this chapter with some recommendations and proposals for educators, policy makers, and others interested in the teaching-learning processes that work with indigenous communities and children in general.

Keywords: Mayan children, informal learning, attention, autonomy

## INTRODUCCION

Durante las clases de pintura en la Casa de la Cultura en Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, los niños acostumbran llegar y esperar a que el maestro les de sus materiales y les indique cómo deben de pintar. Ellos suelen iniciar con pequeños trazos de acuerdo a las indicaciones del profesor y por cada avance le preguntan al maestro qué es lo siguiente que deben de hacer. A diferencia de éstos niños, Miguel es un niño de 6 años de edad que proviene de Uh-May, una comunidad maya, y que cuando llega a la clase, toma los materiales e inicia sus trazos. Durante la realización de su obra no acostumbra preguntarle al maestro, a menos que requiera algo en específico para continuar con su trabajo. En otra comunidad maya cercana, Noh-Cah, se realizó una clase de pintura infantil. Los niños estuvieron muy atentos a una explicación básica sobre los colores primarios y sus combinaciones. De manera similar a Miguel, tomaron los pinceles y pinturas que encontraron sobre las mesas y se dispusieron a pintar. Durante sus trabajos no solicitaron que se les indique qué debían de hacer por cada avance de su pintura. Incluso Dani, un niño de 3 años, se mantuvo atento y dedicado a sus trazos sin requerir orientación inmediata sobre sus avances. Ellos desarrollaron sus trabajos y hasta terminarlos fue que los presentaron y compartieron con sus compañeros. De vez en cuando, preguntaban entre ellos la combinación de determinados colores, pero no requirieron de la intervención del maestro de manera reiterada.

Niños como Miguel y Dani aprenden atentos nuevas destrezas participando en diversas actividades de su comunidad. Como ellos, niños de otras comunidades indígenas tienen oportunidades de aprendizaje guiadas por su contexto cultural. La forma en que se organiza el aprendizaje en diversas comunidades, como en la de Miguel y Dany, se caracteriza por la forma en que los niños toman cierta autonomía y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. Por el contrario en la ciudad de Carrillo Puerto, los niños tienden a esperar que los maestros o encargados les indiquen a cada paso lo que tienen que hacer. Si un niño como Dany tiene un maestro que no conoce las prácticas de la comunidad, el resultado puede ser un conflicto en la conceptualización del „proceso de aprendizaje“ entre un alumno y el maestro. Esto podría poner en *riesgo* el **desarrollo** académico de Dani ya que daría pie a una concepción errónea de las habilidades de este niño. La importancia de reconocer estas diferencias en los procesos de aprendizaje es crucial no solo para los niños indígenas si no para maestros, niños no indígenas y para la sociedad en general.



Imagen 1. Dani, niño de 3 años, pintando

El aprendizaje es más que la simple transmisión de conocimientos de los expertos a los aprendices. Este es un proceso cognitivo, cultural, emocional, y social, guiado por diferentes factores y características ligadas al contexto en el cual se da el aprendizaje. La literatura etnográfica ha reconocido la importancia de la cultura en el desarrollo de los niños y más aún se propone que el aprendizaje es una actividad cultural (Bronfenbrenner, 1979; de Haan, 1990; Rogoff, 2003; Shweder, 1990). Visto desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje se da a través de las interacciones de los niños con otros y es guiado en gran parte por las expectativas culturales de lo que los niños deben y pueden hacer en diferentes puntos de su desarrollo (Vygotsky, 1978; Super&Harkness, 1986).

Este trabajo examina los procesos de aprendizaje de los niños Indígenas Mexicanos, a partir de su participación en actividades cotidianas de la familia y la comunidad. Se hace una revisión de la literatura generada en torno a el aprendizaje en ciertas comunidades indígenas, reconociendo que no sería posible abarcar todas las comunidades de México en este trabajo. La información se presenta siguiendo tres objetivos: 1) Un análisis de estudios que hacen referencia al aprendizaje en diversas comunidades indígenas de México, 2) Explorar el caso del aprendizaje de los niños mayas de la zona centro de Quintana Roo apoyadas por experiencias de trabajo de campo, y 3) Proponer algunas recomendaciones para quienes trabajan en procesos de enseñanza aprendizaje en comunidades indígenas y para educadores en general.

En este capítulo describimos el aprendizaje basado en las siguientes características: la atención sostenida e iniciativa para la colaboración, la autonomía del niño y el respeto y confianza que se le otorga al integrarlo como miembro competente de la comunidad.

## **Aprendiendo con iniciativa en comunidades indígenas Mexicanas**

En las comunidades indígenas de México los adultos tienen la expectativa que los niños deben estar motivados y tomar cierta responsabilidad en su propio aprendizaje (Paradise, 1998; Rogoff et al, 2003). Una característica común entre pueblos originarios o indígenas es la forma en que los niños son integrados en casi todas las actividades de la comunidad y aprenden a través de su colaboración en las actividades cotidianas de la familia, sin diferenciarse espacios especiales para niños o niñas. Se aprecia esta

“co-presencia” de los niños en la familia extensas y participando en actividades del vecindario, de la comunidad local y en los diversos espacios sociales como es el mercado, tiendas, transportes, cultos, espacios públicos, entre otros (Chamoux, 2010). Esta integración casi completa a la comunidad, proveen múltiples oportunidades para que los niños observen y participen en una gran gama de actividades.

Aprender en las comunidades implica observar, escuchar y participar con iniciativa de manera colaborativa (Rogoff, et al., 2003; Rogoff et al, 2014; Paradise, 1998). Este aprendizaje es lo que Rogoff (2014) define como el aprender a través de “observar y contribuir” [*Learningthrough Observing and Pitching-in*], donde los niños le dedican especial concentración en observar mientras colaboran con iniciativa en actividades de la comunidad. Aprender de esta manera se ha reportado como característica común en diversas comunidades indígenas de América (Rogoff et al., 2003; Paradise, 2009; Rogoff, 2003; Whiting & Edwards, 1980).

El aprendizaje de los niños en estas comunidades es guiado con cuidado y esmero. La meta no es precisamente el “enseñar” y crear una lección tradicional, *si no* el realizar la actividad en curso, hacerlo de forma correcta, al tiempo que se permite que los niños estén presente y participen de acuerdo a sus habilidades. Se considera que la mejor manera para que los niños aprendan es “haciendo o participando” y no solamente a través de recibir instrucciones verbales fuera de contexto (Corona, 2011). Se espera que el aprendizaje sea el resultado de la participación. Esta organización del aprendizaje puede parecer desorganizada y poco propositiva a las personas que no están familiarizadas con esta forma de aprender, dado que las instrucciones no se dan de forma verbal explícitas si no que se dan en el contexto de la actividad en curso e incluye comunicación verbal y no verbal (Rogoff et al., 2014; Urrieta, 2013).

Algunos estudios comparativos han notado la extensa habilidad para colaborar de los niños indígenas en México y niños Mexicanos migrantes en Estados Unidos. Se resalta especialmente en la iniciativa que toman los niños para contribuir a los quehaceres del hogar con actividades importantes como hacer mandados, cuidar a los niños pequeños, cocinar, limpiar la casa, entre otros (Alcalá et al, 2014; de Hann& Paradise, 2009; López, Najafi, Rogoff, & Mejía-Arauz, 2012).

En contraste, en comunidades de clase media los niños contribuyen de forma mínima a las actividades del hogar y cuando lo hacen es porque los adultos están controlando su participación (Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens, & Dexter, 2014; Coppens, Alcalá, Mejía-Arauz, & Rogoff, 2014; Goodnow & Delaney, 1989; Klein & Goodwin, 2013; Ochs & Izquierdo, 2009; Whiting & Whiting, 1975). Es común en estas comunidades ofrecer un premio o regalo a los niños para motivarlos a contribuir. De hecho, la participación de los niños en el trabajo familiar no se considera adecuada para ellos y algunas veces es visto como actividad contraproducente para su desarrollo (Coppens, Alcalá, Rogoff, & Mejía-Arauz, 2012; Lareau, 2000).

Por el contrario, en una comunidad Mixe en Oaxaca, la participación en el trabajo se considera crucial para el aprendizaje de los niños, y es que a través de éste los niños se desarrollan y aprenden, lo que ellos llaman el *Wejën-Kajën* que se puede definir como el “acto de hacerse brotar, despertar, desenrollar, desenvolver...” (Cardoso, 2007, p. 4). El trabajo no solo es visto como beneficioso para el aprendizaje sino necesario dado que el trabajo dignifica como persona.

De forma similar, el trabajo en otras comunidades indígenas es considerado de gran importancia, y no es visto como algo negativo, opuesto a actividades de **disfrute**. Por ejemplo, en la comunidad *Nahua* hay una forma recíproca de colaboración, donde se considera el trabajo como algo que se comparte, que se hace junto con otros, algo que los une como comunidad y los dignifica (Ramírez Sánchez, 2007). Incluso los mismos niños ven el trabajo del hogar como una responsabilidad compartida entre la familia. Cuando se les pregunto a los niños de una comunidad de herencia-indígena si consideraban que si los niños deben ayudar a los quehaceres del hogar, todos contestaron que si (Coppens et al, 2014). Los niños y niñas entrevistados decían que el quehacer de la casa es una actividad en la cual todos deben de ayudar como miembros responsables de la familia. No se diferenciaba el trabajo de unos y de otros, todos participaban y contribuían.

Entre los niños mazahua, Paradise (1994) ha documentado el temprano proceso de participación a través del estilo de interacción: “separados pero juntos”. Este se refiere a la interacción donde la madre y el niño están juntos pero cada uno está ocupado en diferentes actividades. En este contexto, se valora la capacidad del niño de tomar la iniciativa y mantener independencia en su comportamiento (Paradise, 1996). Así los niños son autónomos para observar y participar sin interferir en las tareas de los adultos. Los niños Mazahua aprenden participando de una manera colaborativa, interactuando en roles flexibles con sus pares y adultos expertos, donde la responsabilidad y reciprocidad son valorados (Paradise, 2009). Ellos muestran una habilidad sofisticada para colaborar con adultos y otros niños de manera fluida, intercambiando los roles sin quebrantar el curso de la actividad (Paradise & de Haan, 2009). Esta forma sofisticada de colaborar requiere una habilidad para observar y saber cuándo es apropiado interferir para no interrumpir la actividad.

La centralidad de la atención y aprendizaje por medio de la observación se ha documentado en otras comunidades indígenas como en la comunidad maya tzotzil de Chiapas (de Leon, 2009; Martínez Pérez, 2010) y en la comunidad Nahua del centro del país. El aprendizaje según los Nahuas se da en tres etapas. En la primera etapa (3 años) a los niños se les dan “buenos consejos” quizás con advertencias de peligro a manera de chiste. En la segunda etapa (4 años) se les incorpora mandándolos a actividades simples, y con “observar antes de tocar.” Por ejemplo, a los 5 años las niñas observan la elaboración de los textiles, mirando sin tocar como la mama hila. En

la tercera etapa (6 años) los niños son integrados. En esta etapa, las niñas empezaban a hilar (Chamoux, 2010).

De forma similar, en una comunidad de herencia indígena *P'urhépecha* en Michoacán, desde una temprana edad, los niños cuentan con múltiples oportunidades de aprendizaje por medio de la observación y contribución (Urrieta, 2013). Por ejemplo:

“Daniela, a los cinco años, se observaba, como regularmente hacia pequeñas tortillas con forma imperfecta que su mamá, Isaura, cocinaba en el comal sobre la *parangua* (fuego). Isaura, usualmente muy ocupada, parecía no poner mucha atención a Daniela quien usualmente tenía dificultad con la masa. Sin embargo Isaura, de vez en cuando, le decía “fíjate” a Daniela, cuando volteaba su torso un poco hacia Daniela mientras le daba forma a las tortillas en sus manos. Daniela usualmente respondía mirando a su mamá e imitando los movimientos de su mamá, hasta que Isaura regresaba a su posición anterior frente al *metate* y dejaba la tortilla en el comal. A veces a Daniela se le caía la masa al piso e Isaura la cocinaba y se la daban a los perros y le advertía a Daniela, “cuidado Dani” (Urrieta, 2013, p. 325). [Nuestra traducción]

Isaura expresaba que “echando a perder se aprende” refiriéndose a las tortillas imperfectas de Daniela. Esto le da a los niños la oportunidad y flexibilidad de aprender a su paso, a través de cometer errores y de tratar de resolverlos. El hecho de cometer errores se considera como parte inevitable o natural del proceso de aprendizaje. En el ejemplo de Daniela también podemos ver la trascendencia de la observación sostenida de los niños en el aprendizaje. *Fíjate*, como le dice Isaura a Daniela, no solo significa „ver” si no que implica una intención al observar, que conlleva la responsabilidad del niño en el aprendizaje. Indicando de manera sutil lo que se espera de la niña, que afine su atención para que sepa contribuir en la familia y en todos los entornos donde ella se encuentre.

Ramírez Sánchez (2007) apunta que el aprendizaje de los niños no solo se da en el hogar si no que se extiende a través de su participación en actividades con los miembros de la comunidad basado en una relación recíproca entre el niño(a) y la familia y entre la familia y la comunidad. Por ejemplo, si algún familiar o vecino está enfermo y necesitan ayuda con los quehaceres de la casa o con algún mandado, los hijos de familia puede ser enviados a ayudar a estas personas de la comunidad, ampliando el ámbito del aprendizaje (Magazine y Ramírez Sánchez, 2007)

En muchas de estas comunidades indígenas, la colaboración va más allá de las interacciones entre miembros de la comunidad para llegar a una meta, esta forma de colaborar está ligada en un modelo más horizontal basado en la reciprocidad y las relaciones entrelazadas que ahí existen (Corona, 2011; Ramírez Sánchez, 2007). Los niños, al igual que los adultos colaboran para resolver los problemas o lograr alguna meta que tendrá algún impacto al nivel de la comunidad, como lo es la preparación de celebraciones o ceremonias comunitarias. En estos eventos todos participan y colaboran con flexibilidad y sin la necesidad de que alguien les asigne o defina los roles que deben tomar.

En comunidades indígenas, como en Tepoztlan en el estado de Morelos, los niños son ampliamente integrados a las actividades comunitarias incluyendo ceremonias y las actividades de resistencia política (Corona & Pérez, 2007). La integración de los niños en estas actividades importantes para la comunidad da lugar a que ellos puedan interactuar con gente de diferentes edades, enriqueciendo su aprendizaje y su concientización social sobre la situación política y social de la comunidad.

La participación de los niños en la vida ceremonial les brinda múltiples oportunidades de observar, aprender, y contribuir no solo a las actividades de cada celebración sino también a la reproducción cultural y conservación de las prácticas culturales de su *pueblo*. En la comunidad de Tepoztlan y de San Pedro en el centro del país (Corona, 2011; Ramírez Sánchez, 2007) los adultos de la comunidad apoyan la iniciativa de los niños y su participación diciendo que “no se les puede obligar porque tiene que ser su gusto” (Corona, 2011, p.9). Si se les obligara, entonces su participación no tendría el mismo merito ni la misma importancia, especialmente cuando se trata de participar en ceremonias.

Este aprendizaje en comunidad inicia cuando las madres traen a sus bebés a que presencien las ceremonias y desde pequeños, aunque no contribuyan de manera directa, se les considera miembros competentes de la comunidad y se les. El presenciar las ceremonias ayuda a sensibilizar y motivar a los niños desde pequeños. Las mamás están encargadas de llevar a los niños en brazos para que se familiaricen con los ritmos y cantos de las ceremonias, esto permite que cuando los niños comienzan a caminar pueden dar sus primeros pasos de danza de forma segura (Corona, 2011, p.13)

Después de dar sus primeros pasos y al tiempo que van creciendo, los niños comienzan participando y contribuyendo con su baile y su canto, cargando imágenes durante peregrinaciones, músicos, portadores de elementos ceremoniales, o tejedores de palma en las diversas ceremonias. Esta participación de los niños en casi todas las ceremonias es caracterizada por la iniciativa que ellos toman al querer ser parte de las actividades en las cuales aprenden haciendo con un esfuerzo compartido entre todos los participantes. En este sentido la observación es muy importante ya que los niños aprenden a través de observar a los danzantes que tienen más experiencia y la

„escucha” por la cual ellos demuestran su interés en comprender los contenidos sociales de las ceremonias.

El aprendizaje que se da en las ceremonias es más que la adquisición de saberes y costumbres. Este conlleva un proceso de “transferencia de responsabilidad” en la cual los niños van tomando más responsabilidades para participar más intensamente en las mismas y eventualmente hacerse cargo de la organización de todas estas ceremonias (Corona & Pérez, 2007). Similarmente, en una comunidad Tzotzil de Chiapas, el estar presente durante las ceremonias, aunque aun no aportando directamente, se considera una contribución de los niños a la comunidad y parte de su aprendizaje. La presencia de los niños desde pequeños, garantiza de alguna manera que las prácticas ceremoniales continuarán en la próxima generación; el aprender está ligado al contribuir (Martínez Pérez, 2010). Esta contribución se extiende al ámbito político y social de la comunidad, donde también se puede apreciar la presencia de los niños.

La vida social y política de las comunidades indígenas de México y de muchos otros países de América no es la excepción y los niños participan de alguna u otra forma. Estas comunidades están en constante resistencia y su posición política con el estado es muy 'alterada'. Uno de los ejemplos más claros es el movimiento zapatista que inicio en 1994 (Corona & Pérez, 2007). Aquí se podía apreciar la presencia de los niños en marchas y otros eventos. Otro ejemplo es el de la comunidad de Tepoztlan en el estado de Morelos. Ahí los niños participaron y estuvieron presentes en las marchas y manifestaciones como parte de un movimiento de resistencia en donde el pueblo de Tepoztlan se oponía a la construcción de un campo de golf y un helipuerto en los alrededores de su comunidad (Corona & Pérez, 2007). Así mismo esta integración plena a la vida comunitaria sirvió como una "pedagogía de la resistencia" para los niños que participaron acompañando a sus papás y haciéndose presente como miembro de la comunidad. Este tipo de aprendizaje no solo conlleva el aprender a organizarse como grupo sino que también les permite desarrollar un "conocimiento social y político" sobre la relación comunidad-estado (Corona & Pérez, 2007).

Es así como niños de comunidades indígenas aprenden participando y contribuyendo en actividades cotidianas en sus familias y comunidades. El aprendizaje implica la observación, donde la atención sostenida es un elemento clave para construir nuevas destrezas y aportar al desarrollo del trabajo colaborativo de los adultos con iniciativa y motivación propia. Los estudios expuestos se han realizado en diversas comunidades indígenas de México. Sin embargo, es de nuestro interés particular centrar nuestra atención en explorar el aprendizaje entre los niños de las comunidades mayas. Para ello, a continuación, intentamos aproximarnos a los procesos de aprendizaje de los niños mayas, a partir de la revisión de la literatura existente sobre el tema y experiencias de trabajo de campo en la zona centro del estado de Quintana Roo, la denominada zona maya quintanarroense.

## **Aprendizaje entre los niños mayas en la península de Yucatán**

Entre los mayas yucatecos, Gaskins (2000) ha reportado como los niños tienen acceso a muchas actividades donde aprenden involucrándose en actividades diarias con miembros con mayor experiencia. Dado que el trabajo adulto no está segregado, el aprendizaje se basa en la observación y participación en las tareas cotidianas del hogar. Gaskins (2010) también ha documentado tres principios culturales que definen la participación de los niños mayas: la primacía del trabajo adulto, las creencias de los padres y la independencia de la motivación del niño.

Las actividades cotidianas de los niños mayas están estructuradas ante todo por las actividades de trabajo de los adultos. Los niños participan en las actividades

primarias en la medida en que sus capacidades y comprensión se lo permitan. Cuando no pueden participar observan la actividad primaria o se ocupan en una actividad secundaria. Así, en las familias mayas es apreciado que un niño contribuya con la labor adulta, que sea responsable y respetuoso (Cervera, 2008).

Las creencias de los padres, estructura la participación de los niños ya que guía lo que el niño debe y no debe experimentar dada su edad y sus capacidades. Cervera (2008) ha estudiado como los padres conciben el desarrollo del niño, siendo éste definido como „entendimiento“ (*na'at* en lengua maya), caracterizado como un proceso gradual e innato; los niños por una serie de etapas donde van adquiriendo entendimiento. De recién nacidos no tienen abierto su entendimiento, entre los dos y cuatro meses empiezan a manifestar comportamientos sociales y fijar su atención. A los 3 y 4 años ya empiezan a darse cuenta de las consecuencias de su comportamiento y pueden aprender y colaborar en las labores del hogar. De hecho, a la edad de 2 años los niños ya fungen como „mandaderos“ en la familia, con la supervisión de algún adulto o niño mayor realizan algunos mandados (Sosa, 2014; comunicación personal). Entre los 10 y 12 años su entendimiento ha culminado y se espera que sepan comportarse y sean responsables. Tener entendimiento implica ser respetuoso, responsable, colaborador en el trabajo del hogar y comportarse apropiadamente.

También existen ciertos comportamientos asociados al carácter de los niños, los

„modos“, los cuales se manifiestan entre 1 y 3 años. Los niños pueden tener buenos modos y ser obedientes, tranquilos, respetuosos o tener malos modos y ser desobedientes, tercos, hacer berrinches, insultar o pegar (Cervera, 2008). Aquellos niños que tienen buenos modos son los que tienen mayor disposición a contribuir en las tareas y actividades familiares. Por ello, se considera que éstos niños al ser buenos en las actividades y ser responsables, tendrán buen desempeño en la escuela, ya que son responsables y obedientes.

Durante el trabajo de campo etnográfico realizado por Deira Jiménez (co- autora), entre 2011-2012, en la comunidad de Noh-Cah, Felipe Carrillo Puerto, tuvo la oportunidad de observar y participar en diversas actividades con los niños, conociendo y compartiendo experiencias. En ese periodo los niños cursaban en su mayoría la

primaria y por las tardes se reunían para hacer sus tareas (Imagen 2). Ellos demostraban responsabilidad y les conferían especial importancia a las tareas escolares. También era característico que se lamentaran porque el profesor no llegara a darles clases o que las clases terminaran antes de lo previsto y se salieran de la escuela temprano.



Imagen. 2. Niños de Noh-Cah haciendo tareas en una tarde

La participación de los niños en las actividades cotidianas también se encuentra estructurada por la noción de independencia, iniciativa y motivación propia. En este sentido, la expectativa implica en parte que los niños tomen sus propias decisiones y se dirijan a sí mismos en las actividades cotidianas. En el inicio del trabajo de campo en Noh-Cah, se solicitó el permiso de los padres para que los niños participen en un estudio como parte de la tesis de maestría de Deira; los padres señalaron que la decisión la tomaban los niños, que ellos no podían obligarlos a ir, dependía de ellos si querían ir, era su decisión. Todos los niños accedieron a participar y se disponían a organizar y proponer actividades. De esta manera se les permite a los niños un nivel de autonomía, para entre muchas cosas

organizarse para jugar, tomar iniciativa para organizar actividades colaborativas con Deira, sin necesidad que ella organice los juegos. En otra ocasión, se tuvo la oportunidad de observar como un niño de 2 años, durante una tarde lluviosa, le fue conferida una sombrilla por su padre para dirigirse a la casa donde se encontraba su madre, ubicada aproximadamente a 40 metros de distancia. Al llegar a la casa, uno de los niños presentes le solicitó la sombrilla a la madre del pequeño. Ante ello, la madre le respondió que la sombrilla era de su hijo porque él la había traído y no podía tomar la decisión de prestársela y le sugirió que le preguntara al él. El niño solicitó la sombrilla al pequeño y éste accedió a prestársela. En esta situación el niño de solo 2 años de edad es considerado como un miembro autónomo y competente para tomar decisiones. Del mismo modo, era común observar a los niños involucrados en diversas actividades en la comunidad, fuera de sus casas, organizadas por ellos mismos, sin la presencia de adultos, por ejemplo, la captura de sapos, que era común en época de lluvias.



Imagen 3. Niños de 3 y 4 años capturando sapos.

Esta forma de guiar a los niños en su desarrollo y aprendizaje pudiera ser interpretada como falta de cuidado por parte de los padres y poca influencia en su desarrollo, pero en realidad los padres guían de diversas formas el aprendizaje de los niños, respetando su autonomía desde una temprana edad. Una forma de guiar su desarrollo y contribuir al aprendizaje de sus hijos puede observarse en el *jets méek*.

El *jets méek* es una ceremonia que se caracteriza por cargar a los niños a horcadas en la cadera de un adulto por primera vez, a los tres meses en las niñas y cuatro meses en los niños. En parte, se espera que con ello los niños sean capaces de caminar rápido. Durante el *jets méek* se presentan ciertos alimentos, que pueden variar según la región. Cervera (2007) documentó el *jets méek* de una niña en el cual presentaron pinole, pepita gruesa y huevo duro. El pinole se presentó para que la niña recuerde su memoria, sea abusada e inteligente. La pepita gruesa hizo referencia a que, de manera similar a como las pepitas se abren en el comal cuando las tuestan, se abra el pensamiento y broten las palabras. El huevo duro simbolizó también la apertura del pensamiento, inteligencia y el aprendizaje. También se presentan objetos según el género, que simbolizan el ámbito en el que se espera que los niños se

desempeñen cuando crezcan. Deira fue madrina de un *jets méek* en X-Hazil Sur, en el cual presentó una libreta y un lápiz, esperando que su ahijado sea estudioso y crezca abusado. Todos estos elementos conllevan a que un propósito del *jets méek* es que los niños sean abusados e inteligentes, que se integren como miembros competentes de su familia y comunidad. En el contexto maya, ser abusado implica ser obediente, responsable y tener buenos modos.

En cuanto al aprendizaje de nuevas destrezas los niños aprenden a hacer algo cuando están listos. Gaskins (2010) señala que la velocidad a la que logran la competencia en una actividad particular no sólo depende de la motivación del niño, también de las oportunidades que tenga de participar. Los padres proporcionan indicaciones y pequeñas correcciones mientras el niño está realizando la tarea. Durante el trabajo de campo en Noh-Cah, se pudo observar, al igual que en las clases de pintura de Miguel en Carrillo Puerto y Dani en Noh-Cah, como los niños aprenden nuevas destrezas poniendo atención y observando, sin tener una orientación, atención y vigilancia reiterada de sus avances. Era común en Noh-Cah que por las tardes los niños llegaran a casa de Deira a solicitar hojas en blanco y crayolas para disponerse a realizar sus trabajos sin solicitar mayores indicaciones ni requerir retroalimentación inmediata. En otras ocasiones acudían para jugar ¡Lotería!, éste es un juego que consta de un puñado de cartas y un número indefinido de cartulinas con 16 de dichas cartas. Cada vez que se extraía una carta del puñado, ésta se anunciaba y los niños marcaban esa carta en sus cartulinas si la tenían. Este juego requería de concentración y atención focalizada, ya que quien primero marcaba toda su tabla y gritaba "lotería" era quien ganaba. Para ello era necesario estar atentos a la lectura de las cartas. En Noh-Cah, los niños participaban de forma entusiasta y con mucha atención al juego, incluso los más pequeños. Quienes no estaban familiarizados con el juego observaban atentamente su desarrollo para posteriormente incorporarse.

Al igual que en otras comunidades indígenas, el aprendizaje entre los niños mayas se extiende más allá de la familia, se hace presente en la cotidianeidad de la comunidad, donde participan en diversas encomiendas y colaboran en la consecución de actividades de nivel comunitario, un ejemplo de ello, es a través de su participación en la preparación de ceremonias. En el mes de noviembre en la región maya se realiza la ceremonia del *janal pixan* o comida de las ánimas, la cual implica la elaboración de un altar para recibir a las ánimas de los difuntos, para ello se requiere entre otras cosas la preparación de los alimentos. Durante el trabajo de campo en Noh-Cah, se pudo observar la participación de los niños en la elaboración del *janal pixan* desde diversos ámbitos de colaboración. Unos más involucrados que otros, pero colaboradores y atentos a las encomiendas que pudieran surgir.

Corona & Pérez (2007) señalan la transferencia de responsabilidades que se presenta en el aprendizaje durante ceremonias comunitarias, como el del *janal pixan*, se trata de un proceso en el que los niños gradualmente van tomando mayor responsabilidad y participación, para que posteriormente sean quienes dirijan las ceremonias.

De esta manera, el aprendizaje entre los niños mayas involucra la participación y colaboración con iniciativa en las diversas actividades familiares y comunitarias. Es esperado que sean responsables y tengan buenos modos, características que los beneficiaría en la escuela. Al igual que en otras comunidades indígenas, diversos elementos del aprendizaje en las actividades cotidianas son ignorados en la planeación e impartición de clases en las aulas de los centros educativos. Al respecto, a continuación hacemos unas recomendaciones para diversos sectores que trabajan con niños de origen indígena.



Imagen 4. Niña observa el juego del niño.



Imagen 5. Niñas preparando el altar de *janal pixan*

## Conclusiones y recomendaciones

El aprendizaje es una actividad compleja que implica no solo al aprendiz sino también a su entorno y comunidad en general. Este capítulo se enfocó al análisis sobre el proceso de aprendizaje en comunidades indígenas de México, el cual se da por medio de la integración de los niños a las actividades de la familia y de la comunidad, donde los adultos y otros expertos guían su aprendizaje mientras contribuyen a las actividades de la familia y comunidad. Subrayamos diferencias y similitudes que encontramos sobre el proceso de aprendizaje en las comunidades anteriormente mencionadas y concluimos con algunas recomendaciones para educadores y personal que trabaja con niños indígenas y con otras comunidades minoritarias.

Una de las principales similitudes recae en la forma en que se integran los niños a las actividades de la familia y la comunidad, resaltando la centralidad del trabajo adulto y las expectativas de que los niños deben de formar parte de estos procesos y deben de hacerlo con iniciativa propia. Al integrarlos se les atribuye un cierto nivel de agencia al momento que se les respeta su autonomía. Por ejemplo, entre las comunidades mencionadas, era común ver que los niños tomen la iniciativa y comiencen a contribuir desde los 2 o 3 años de edad con actividades simples y así poco a poco se incorporan y continúan desarrollando destrezas importantes para la familia y culturalmente valiosas para la comunidad. El respeto a la autonomía de los niños, en su proceso de aprendizaje – no se les puede apurar y no se les debe de forzar. Al respetarse la autonomía, los niños demuestran un gran sentido de responsabilidad y esto les ayuda a sentirse y desarrollarse como miembro contribuyente de la comunidad. Esta forma de organizar el aprendizaje entra en conflicto con lo que vemos en el salón de clase tradicional donde no se espera que los niños tengan iniciativa y se elimina la posibilidad de considerar sus prácticas y modos de aprendizaje.

Se les podría recomendar a los maestros y profesores que tomen en cuenta este sentido de responsabilidad al planear sus asignaturas y así aprovechar estas habilidades y motivación que los niños ya han desarrollado a la edad de 5 años cuando entran a la escuela. Si las actividades en el salón de clase se pudieran organizar de una forma que permita a los niños ser participantes, tomar la iniciativa para contribuir como miembros responsables en el aula.

La atención de los niños es vital en el proceso de aprendizaje. Entre las comunidades citadas se puede apreciar como los niños desde una corta edad, como Dani de 3 años, desarrollan una atención amplia, aguda, y simultánea que les permite ser partícipes y contribuir a las actividades de la comunidad. Muchas de las veces se consideran la escolarización como un proceso donde se „elimina” las diferencias en el aprendizaje y en el cual los niños deben de acostumbrarse a que su atención sea controlada y sus movimientos sean acorde a los conocimientos y prácticas del maestro. Estas diferentes formas de ver el aprendizaje pueden llevar a contrastantes resultados. Es necesario que consideren a los niños como sujetos activos, capaces de contribuir en su entorno y en la construcción de su propio aprendizaje.

En un estudio se compararon las interacciones entre madre-e-hijo Mazahua y entre maestra no mazahua y estudiante mazahua durante la construcción de un puesto de mercado (de Haan, 1999; Paradise & de Haan, 2009). Cuando los niños trabajaron con su mamá colaboraron más y la colaboración fue más fluida que cuando trabajaron

con la maestra. Los niños que trabajaron en el puesto con su mamá, mostraron más iniciativa y se involucraron en planear la construcción del puesto. Las mamás los trataron como colaboradores activos y responsables. Mientras que la maestra no-mazahua, tomaba el mando dividiendo la tarea de la construcción, asignando partes del trabajo al niño y evaluaba el trabajo que él hacía. Los roles de maestra y alumno estaban jerárquicamente fijos, mientras que los pares compuestos por madre-e-hijo cambiaban de roles de forma fluida, permitiéndole al niño autonomía para tomar la iniciativa y contribuir a la actividad.

Vemos aquí que el aprendizaje en la vida diaria en estas comunidades se basa en guiar a los niños otorgándoles una alta autonomía y respetando su iniciativa, siendo participes y contribuyentes a su propio proceso de aprendizaje. Este modelo contrasta con la organización tradicional de las aulas donde una de las características centrales es el control de los alumnos, se controla el comportamiento, atención, motivación, y aprendizaje en el salón de clase (Seaman, 2001).

Se les indica a las maestras que los niños no pueden aprender a menos que el maestro este en total control de la clase y que su trabajo es hacer que los niños fijen su atención en ellos y en aspectos específicos de las lecciones (Kennedy, 2005; Monzó y Rueda, 2003). Esta forma de controlar la clase incluye extensas explicaciones indicándoles a los estudiantes que hacer paso a paso, similar a lo que los niños de Carrillo Puerto, mencionados al inicio de este trabajo, esperaban que el maestro del taller de pintura hiciera.

En un estudio reciente, se analizó la forma de dar instrucciones en el contexto de una actividad no escolar de cuatro maestras bilingües, dos europeas americanas y dos mexicanas; participaron como instructoras en varios proyectos de investigación, donde se les pidió que ayudaran a los niños que participan en el estudio a hacer una figura de papel (Paradise, Mejía-Arauz, Silva, Dexter, & Rogoff, 2014). Se les pidió que ayudaran más como una “tía” y no como una “maestra” siguiendo un guion preparado por los investigadores. Y aunque las dos maestras Europeas Americanas entendían la meta del guion y lo practicaron a través de extenso entrenamiento, tuvieron muchas dificultades para no tratar de controlar el proceso de aprendizaje de los niños que participaron. Aun así, trataron de controlar la atención y el comportamiento y motivación de los niños. Una de las estrategias que hacían era llamar la atención de los niños a la actividad –controlando el ritmo de los niños usando extensas explicaciones de cómo hacer la actividad paso a paso, y trataban de motivar a los niños dándoles halagos evaluando su trabajo.

Por otra parte las dos maestras mexicanas-americanas siguieron el guion usando formas más sutiles, apoyando la iniciativa de los niños. Ellas dejaron que los niños manejaran su propia atención hacia la actividad, ajustando el ritmo de las instrucciones de forma colaborativa, usando explicaciones parsimonias y señales no verbales, dándoles retroalimentación sin halagos (Paradise et al, 2014).

En otro estudio, niños mexicanos de herencia indígena, colaboraron con iniciativa en las actividades del hogar y mostraron una forma de colaboración fluida cuando trabajaron con su hermano(a) en una actividad de planeación. Por el contrario, los niños Europeos Americanos solamente ayudaron en casa con actividades de beneficio propio (como recoger sus juguetes) y cuando trabajaron con el hermano(a) lo hicieron dividiendo la actividad y a veces excluyéndolos (Alcalá & Rogoff, 2014). Estos hallazgos sugieren que las prácticas de aprendizaje y colaboración que se desarrollan en las actividades del hogar pueden ser transferidas o generalizadas a otros contextos,

como en el salón de clases. Esta parece una alternativa más beneficiosa para los niños si los maestros son más flexibles en su forma de enseñar, tomando en cuenta las prácticas y experiencias de aprendizaje que los niños desarrollan en las actividades fuera de la escuela, día a día.

Se han dado algunos intentos por generar propuestas escolares para comunidades indígenas basadas en saberes y practicas autóctonas (Cardoso, 2007). Otros casos han sido demostrados donde se puede organizar la escuela de forma más horizontal, donde los maestros, padres de familia, y niños colaboren en las actividades que se dan en la escuela, no como opuestos sino como contribuyentes (Paradise, 1994; Rogoff, Goodman Turkanis, & Bartlett, 2001).

Dewey (citado por Días Barrica Arceo, 2006), sugiere que las experiencias y los conocimientos que los niños y jóvenes traen consigo son el punto de partida para toda experiencia educativa formal. ¿Porque es importante considerar el aprendizaje desde el contexto sociocultural? ¿Porque considerar la diversidad en el aprendizaje? Este tema no solo debe de interesar a los educadores y a las familias de los estudiantes, sino que también a todos los profesionales que trabajan en estas comunidades y quienes vienen con otros „puntos de vista“. Es necesaria la integración entre las perspectivas de diversos actores implicados en el aprendizaje para generar sinergias interculturales en el salón de clases.

## Referencias

Alcalá, L. & Rogoff, B. (2014). Ponencia presentada en la conferencia de Berkely Stanford-Santa Cruz Developmental Talks en Stanford.

Alcalá, L., Rogoff, B., Mejía-Arauz, L., Roberts, A. D., & Coppens, A. L. (2014). Children's initiative in contributions to family work in Indigenous-heritage and Cosmopolitan Communities in México. *Human Development*, 57(2-3), 96-115.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.

Cardoso Jiménez, R. (2007). *Wejën-Kajën (brotar, despertar): Noción de educación en el pueblo Mixe, estado de Oaxaca*. Tesis no publicada.

Cervera, D. (2007). El *hetzmek* como expresión simbólica de la construcción de los niños mayas yucatecos como personas. *Revista Pueblos y Fronteras*, 4, 1-34.

- Cervera, M. (2008). La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán. In J. Lizama (Ed.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas* (pp. 57-87). México, D.F.: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Chamoux, M.N. (2010). Modalidades epistémicas y prácticas educativas. Centre d'études mexicaines et centraméricaines, México.
- Coppens, A. D., Alcalá, L., Rogoff, B., & Mejía-Arauz, L. (2014). Children's initiative in family house holdwork in México. *Human Development*, 57(2-3), 116-130.
- Coppens, A. D., Alcalá, L., Mejía-Arauz, R., & Rogoff, B. (2012). Cultural variation in children's initiative and family ethno theories: Everyday family responsibilities as mutual or divided endeavors. Ponencia presentada en la Society for Research in Child Development.
- Corona, Y. (2011). *Generational changes in children's involvement in community endeavors*. Manuscrito, UAM Xochimilco.
- Corona, Y. & Pérez, C. (2007). En enriquecimiento de relaciones comunitarias a través de la participación de los niños en la vida ceremonial. En Eds. Vandenhoeck & Ruprecht, *The Given Child*, Germany.. de Haan M. (1999). *Learning as cultural practice*. Amsterdam: ThelaThesis.
- Garcia, W. (1996). *Respeto*: A Mexican base for interpersonal relationships. In W. Gudykunst, T. Ting-Toomey & T. Nishida (Eds.), *Communication in personal relationships across cultures* (pp. 137-155). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gaskins, S. (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. In L. de León (Ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 37-76). México, D.F. : Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
- Gaskins, S. (2000). Children's daily activities in a Mayan village. *Cross-Cultural Research*, 34, 375-389.
- Goodnow, J.J., & Delaney, S. (1989). Children's household work. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 209-226.

- Jordan, C., Tharp, R., & Baird-Vogt, L. (1992). "Just open the door": Cultural compatibility and classroom rapport. In M. Saravia-Shore & S. Arvizu (Eds.), *Cross-cultural literacy: Ethnographies of communication in multiethnic classrooms*. New York: Garland.
- Kennedy, M. (2005). *Inside teaching*. Cambridge: Harvard University Press.
- Klein, W., & Goodwin, M.H. (2013). Chores. In E. Ochs & T. Kremer-Sadlik (Eds.), *Fast-forward family* (pp. 111–129). Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. (2000). Social class and the daily lives of children. *Childhood*, 7, 155–171. López, A., Correa-Chávez, M., Rogoff, B., & Gutiérrez, K. (2010). Attention to instruction directed to another by US Mexican-heritage children of varying cultural backgrounds. *Developmental psychology*, 46(3), 593.
- López, A., Nafaji, B., Rogoff, B., & Mejía Arauz, R. (2012). Collaboration and helpfulness as cultural practices. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of cultural psychology*. (pp.869-884). NY: Oxford University Press.
- Lorente Fernández, D. (2010). Ser respetuoso es ser "persona": el niño y la pedagogía moral de los nahuas del centro de Mexico. [Being respectful is being a "person": the child and moral pedagogy of the Nahuas of Central Mexico.] Manuscrito no publicado.
- Magazine, R. y Ramírez Sánchez, M.A. (2007). Continuity and change in San Pedro Tlalcuapan, México: Childhood, social reproduction, and transnational migration. In Cole, J., & Durham, D. L. (Eds.). *Generations and globalization: Youth, age, and family in the new world economy* (Vol. 3). Indiana University Press. P.52.
- Martínez Pérez, E. (2010). *La participación de los niños en la vida ceremonial en Chiapas*. Poster presentado en el taller de Learning through Intent Community Participation en Ajijic, Jalisco.
- Mejia-Arauz, R., Rogoff, B., Dexter, A. & Najafi, B. (2007). Cultural variation in children's social organization. *Child Development*, 78, 1001-1014.
- Modiano, N. (1973). *Indian education in the Chiapas highlands*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Monzó, L.D., & Rueda, R.S. (2003). Professional roles, caring, and scaffolds. *American Journal of Education*, 109, 438–471.
- Nájera-Ramírez, O. (1997). *La fiesta de los tastoanes*. Albuquerque: University of New Mexico.

- Ochs, E., & Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood. *Ethos*, 37, 391–413. Orellana, M. (2009). *Translating childhoods*. Piscataway: Rutgers University Press.
- Paradise, R. (1994). Spontaneous cultural compatibility: Mazahua students and their teachers constructing trusting relations. *Peabody Journal of Education*, 69, 60–70.
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 73-85.
- Paradise, R. (1998) What's different about learning in schools as compared to family and community settings? *Human Development* 41: 270-278.
- Paradise, R., & de Haan, M. (2009). Responsibility and reciprocity. *Anthropology & Education Quarterly*, 40, 187–204.
- Paradise, R., Mejia-Arauz, R., Silva, K. G., Dexter, A. L., & Rogoff, B. (2014). One, two, three, eyes on me! Adults attempting control versus cuiding in support of initiative *Human Development*, 57(2-3), 131-149.
- Paradise, R., & Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning through observing and pitching-in. *Ethos*, 37, 102-138.
- Ramírez Sánchez, M. A. (2007). „Helping at home”: The concept of childhood and work among the *Nahuas* of Tlaxcala, Mexico. In B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne & Wihstutz (Eds.), *Working to be someone: Child focused research and practice with working children* (pp. 87-95). London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. NY: Oxford.
- Rogoff B, Paradise R, Mejía R, et al. (2003). Firs than learning through hintent participation. *Annual Review of Psychology* 54: 175-203
- Rogoff, B. (2011). *Developing destinies: A Mayan midwife and town*. NY: Oxford. Rogoff, B., Alcalá, L., Coppens, A. D., López, A., Ruvalcaba, O., & Silva, K. G. (2014) (Eds.). Learning byobserving and pitching in tofamily and community end eavors. Guest-editor specialissue of *Human Development*, 57(2-3).
- Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.

- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M., & Solís, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 490-515). NY: Guilford.
- Rogoff, B., Morelli, G. A., & Chavajay, P. (2010). Children's integration in communities and segregation from people of differing ages. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 431-440.
- Rogoff, B., Najafi, B., & Mejía-Arauz, R. (2014). Constellations of cultural practices across generations. *Human Development*, 57, 82-95.
- Seaman, J. (2001). A new teacher learning to share responsibility with children. In B. Rogoff, C. Goodman Turkanis, & L. Bartlett (Eds.), *Learning together: Children and adults in a school community* (pp.138-141). New York: Oxford University Press.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural Psychology - What Is it? In J. Stigler, R. A. Shweder, and G. Herdt, (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1-43). New York: Cambridge University Press.
- Sosa, F. (2014). La participación de los niños en mandados. Comunicación personal, profesora de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization of the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-570
- Urrieta, L., Jr. (2013). Familia and comunidad-based saberes: Learning in an Indigenous heritage community. *Anthropology & Education Quarterly*, 44, 320-335.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto*. New York: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whiting, B. & Whiting, J. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge: Harvard University Press.

# CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ANDINA EN ESPACIOS TRANSNACIONALES

**Julio Teddy García Miranda**, Profesor-Investigador. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad de Quintana Roo, Especialidad: cultura, interculturalidad, identidad, migraciones, e-mail: [tedgar@uqroo.edu.mx](mailto:tedgar@uqroo.edu.mx)

## RESUMEN

La migración o movimiento poblacional, es una característica de la sociedad humana, la sociedad peruana desde la época prehispánica y durante la colonia se tienen registros de migración de la población por diversas causas, principalmente por las económicas y por cuestiones de seguridad de los sectores dominantes. Durante la vida republicana y más recientemente hacia el siglo XX, los procesos migratorios, cambian, por los mismos cambios de los medios y sistemas de comunicación y transportes al consolidarse primero el sistema económico mundial y después por la globalización. En esta perspectiva los procesos migratorios cambian y se dan en dos direcciones. Interna cuando la migración se da al interior de la República y externa cuando la migración trasciende más allá de sus fronteras. Es cuando la migración se convierte en un problema, y se generan un conjunto de situaciones desde la permisión de la migración hasta el cierre de las fronteras de algunos países, como es el caso de USA. Los migrantes fuera de sus países recrean o adaptan sus costumbres y formas de comportamiento en su nuevo contexto social. Así se crean redes de relaciones entre inmigrados y se empiezan a construir y reconstruir las identidades nacionales y regionales en el exterior o transnacionales, lo que deviene hasta en la formación de lo que se denomina el Quinto Suyo. Se establecen redes de peruanos inmigrados que viven en diversos países aprovechando las redes virtuales, el celular (cholular), internet, WhatsApp, Instagram y otras redes sociales. Es importante señalar que los migrantes también dejan vacíos en su lugar de origen y se llenan con las remesas y el uso de las redes.

Palabras Claves: Migración, identidad, transnacional y redes sociales

## ABSTRACT

The migration is a characteristic of the human society. The Peruvian society since the pre-colonial and colonial period has practiced the migration due to economical and security reasons. During the republic life and the early XX century, the migration processes has changed as a consequence of the development of the means of communication such as media and transportation. Other important factors that forced the migration were the consolidation of the

world economic system and the globalization. In this perspective, the migration processes change and are given in two directions the internal when the migration is given inside the republic and the external when the migration is given outside its borders; situation that generates several problems such as the permission of the migration and the closing of the borders in some countries such as the USA. The immigrants recreate and adapt their customs and their life style according to their new social context. In that way relationship networks are built among immigrants that begin to built or rebuilt the national and regional identities in foreign countries until the building of what is denominated "El Quinto Suyu". Taking advantage of the social and virtual networks such as instagram, WhatsApp, cell phones and the internet, immigrant Peruvian networks are established in several countries. It is important to mention that immigrants also leave emptiness in their place of origin and this is filled by the remittances and the use of social networks.

Key words: Migration, identity, transnational, social networks.

## **La migración exterior peruana**

Con los procesos de la construcción del sistema mundial y la globalización que se da a partir de la segunda posguerra, se intensifica el movimiento poblacional transnacional denominada inicialmente migración externa.

Este fenómeno que es consecuencia de la división mundial del trabajo, consolida los mundos desde la perspectiva de la teoría desarrollista por el que el mundo es dividido, a partir del discurso pronunciado por el Presidente de los Estados Unidos de Norte América Truman el 20 de enero de 1949, en países desarrollados y subdesarrollados; consecuencia de la visión norteamericana, de que el mundo caminaba hacia el modelo de la industrialización de los países de occidente (USA, Francia, Inglaterra, etc.) y los que no estaban en ese nivel de evolución caían en el saco del subdesarrollo, especialmente los países de África, Asia, América Latina y el Caribe. Quienes aportaban a la industrialización la materia prima y fuerza de trabajo, esta ultima que llega a su destino a través de la migración transnacional hacia los países desarrollados. Migración externa, movimiento poblacional más allá de las fronteras.

El Perú, como uno de los países latinoamericanos forma parte del tercer mundo, subdesarrollado, en vías de desarrollo, especializado en la economía extractiva y reproductora de la fuerza de trabajo o mano de obra para la consolidación del sistema capitalista global.

Pero, el movimiento poblacional en el Perú se daba desde antes de la llegada de los españoles, los llamados mitmas, eran personas movidas de su lugar de origen de acuerdo a las necesidades del estado en el Tawantinsuyo. En unos casos por necesidades del gobierno, en otros para desarrollar ciertas actividades y como castigo por no acatar las órdenes de los gobernantes. En la época colonial el movimiento poblacional se hizo en forma forzada, mediante las reducciones, encomiendas y obrajes con la finalidad de control a las poblaciones originarias. En la época republicana fueron la leva y la conscripción vial motivo de migración forzada básicamente de la población joven masculina hacia finales del siglo XIX hasta los años 70 del siglo XX.

Hacia la primera mitad del siglo XX, en el Perú se desarrolló la migración interna, consecuencia de la crisis agraria que ningún gobierno pudo resolver, hasta que el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, en 1969, promulga la Reforma Agraria que lejos de solucionar el problema de la tierra profundiza la crisis agraria. A esta etapa, que se caracteriza por la migración rural andina hacia las capitales de Departamento y luego a Lima, por la masiva llegada provinciana hacia la Lima la capital peruana, se le ha denominada la andinización o la indianización de Lima metropolitana, que generó un conjunto de problemas sociales como la falta de servicios básicos, de vivienda y la desocupación; que a su vez genera un conjunto de problemas sociales como el hacinamiento y tugurización de los diversos barrios antiguos y distritos de la gran capital. A los que se suman otros problemas sociales como la delincuencia, la inseguridad y el desarrollo de la llamada economía informal. Lo que se puede corroborar con las diversas investigaciones y producción bibliográfica de sociología y antropología urbana, así como en la literatura representada por la Ciudad y los Perros de Vargas Llosa, En Octubre no hay milagros de Oswaldo Reynoso, El zorro de arriba y zorro de debajo de José María Arguedas, entre otros que retratan una ciudad cada vez más intercultural, que conviven en los mismos espacios manteniendo sus identidades, sus prácticas culturales y formas de comportamiento diversos.

Hacia principios del siglo XX, se inicia la migración internacional reservada para la aristocracia burguesa hacia los países de Europa, especialmente Francia, España, Inglaterra y los Estados Unidos de Norte América. En el mayor de los casos migran junto con sus capitales (burguesía financiera) que no eran invertidos en el sector productivo sino en el de servicios y en los bancos.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, se inicia la migración internacional de sectores de la clase media y sectores populares hacia países como Venezuela, Argentina y Chile que experimentan un auge económico. Este fenómeno se conoce también como la democratización de la migración internacional, porque la migración internacional deja de ser privilegio de las clases altas, dado que se extiende a los sectores medios y populares, que migran en un mayor porcentaje por cuestiones económicas.

En la actualidad el Perú tiene más de 30 millones de habitantes, de los cuales un 10% vive en el extranjero. Los flujos migratorios se ampliaron a partir de los años 90 del siglo pasado, como consecuencias de las condiciones económico sociales en que vivía el Perú.

La crisis económica, consecuencia de una crisis permanente del agro, que los gobiernos en turno nunca pudieron resolver; la constante migración interna del campo (rural) hacia las ciudades (urbana) donde se daba el desarrollo industrial creándose centros industriales que muy pronto se saturaron, quedando una gran cantidad de la población económicamente activa en calidad de desocupados, que se integraron a la economía informal con todas las consecuencias que implica, de igual manera se dio la creación de los barrios o cinturones de miseria mediante las invasiones de tierras en las afueras de las ciudades, lo que se convierte en caldo de cultivo para la delincuencia a falta de oportunidades de trabajo

Es importante señalar, el endurecimiento de la guerra interna del país durante la última década del siglo XX, el enfrentamiento de Sendero Luminoso (SL) y el Movimiento Revolucionario (MRTA) que solo tenía una respuesta militar que ponía a la población rural campesino indígena entre dos fuegos. Hecho que incrementó la migración hacia las ciudades capitales de provincias y departamentos, para luego llegar a Lima. Los jóvenes migran en busca de

oportunidades de trabajo y como una estrategia de preservar la vida. Cabe destacar que la crisis económica y social se vio endurecido por los gobiernos corruptos de Alan García y Alberto Fujimori, este último asesorado por Montesinos; hoy estos dos últimos están en la cárcel por delitos de lesa humanidad.

A partir de la dictadura de Fujimori, llamado también el fujimorato, el estado impuso las políticas neoliberales venidas desde los Estados Unidos de Norte América y los organismos internacionales (BM, BID, ONU, etc.), que ahondaron la crisis económica y la depauperización de un gran sector de población peruana; caricaturizado por el programa de Laura Bozo que nunca transmitió valor social ni moral alguno, sino siempre fue y es una apología a la corrupción y la impunidad, por cierto, hoy es el programa de más alto rating en Televisa o el canal de las estrellas en México. En estas condiciones hay un éxodo importante de la población que migra en busca de nuevas oportunidades de mejorar el nivel de vida, en menor porcentaje por razones políticas.

En la década de 1960, la migración externa en el Perú poco a poco deja de ser exclusividad de las personas adineradas, es en esta época cuando sectores de las clases medias y populares ven un atractivo en la economía norteamericana y europea. En Europa el destino es principalmente España, Inglaterra, Italia, Alemania y Holanda, también empieza la migración hacia el Asia, especialmente Japón. En la segunda mitad de la década de 1980, Japón abre sus fronteras a miles de trabajadores, principalmente descendientes de japoneses *nikkei* en su mayoría profesionales, descendientes de japoneses llegados al Perú a finales del siglo XIX e inicios del XX.

“El término *nikkei* define a todas aquellas personas descendientes de japoneses, incluye a la ascendencia mixta, es decir aquellos que tienen origen japonés por línea materna o paterna. Para la escritora Doris Moromisato, *nikkei* es "toda persona de ascendencia japonesa que reside fuera de Japón y forma parte de una comunidad y de un estilo de vida con características propias". Agrega que también se les denomina "mestizos de otras razas". (Asociación Peruano japonesa <http://www.apj.org.pe/28/12/2014>)

Hacia los primeros años de los 90s, se acentúa la crisis económica por lo que entre 1991 y 1992 el PBI cae a sus niveles más bajos, deteriorándose los ingresos dado que pierden su valor adquisitivo, especialmente de los estratos medios y medio bajos de la población peruana, que incentiva a la migración en busca de mejorar las condiciones de vida, condiciones que al parecer solo es posible encontrar fuera del país. Así la emigración externa se hace masiva y se extiende a todos los grupos sociales, teniendo como destino USA, Europa y los países vecinos como Venezuela, Ecuador, Argentina, Chile y Bolivia cuyas economías son más estables que la peruana.

En sus inicios la emigración y hasta promediar los años 80s, fue fundamentalmente masculina calificada o no calificada; mientras que hacia los años

1990-2000, la población migrante da un giro en relación al género, porque súbitamente se incrementa la migración femenina, que además son las que encuentran trabajo más rápidamente. Es importante señalar que un gran sector de la población femenina es de clase media o profesionistas que viajan con trabajos asegurados o con fines matrimoniales, es decir mayormente son “documentadas” y en el caso de los varones son mayormente “indocumentados” o refugiados políticos que viajan hacia Europa en calidad de asilados con apoyo de ONGs u otros organismos internacionales que defienden los derechos humanos.

El constante incremento de la migración externa hacia países como USA, Canadá, México y Argentina en América; España, Alemania, Italia, Francia en Europa; Japón y Corea del Sur en Asia y con menores porcentajes en

África y Oceanía. se incrementa y se inicia la formación de redes sociales y organizaciones de inmigrantes peruanos que sirven para apoyarse entre ellos y a los nuevos migrantes con lo cual se amortigua las condiciones emocionales de la llegada y las posibilidades de la relación con inmigrantes peruanos en los lugares de recepción.

Es importante hacer referencia que un alto porcentaje de los migrantes, básicamente hacia USA y Canadá, son indocumentados, mientras que los migrantes hacia Europa en un alto porcentaje son “documentados”, posiblemente este fenómeno esté relacionado a las formas y rutas de migración. En América, la mayor parte de migrantes “indocumentados” lo hacen por tierra, pasando por Centroamérica y México, y en menor porcentaje por vía aérea o marítima.

Según el INEI (2012) entre los años 1990 y 2011, el número de peruanos que salieron al exterior alcanzó un total de 2 444 634 peruanos que registraron su salida y no han vuelto a ingresar al país, y representa el 8.2 % de las proyecciones del total de habitantes en el Perú para el 2011.

Actualmente se estima que la cantidad de migrantes peruanos en el mundo sea de más o menos de 3.5 millones de personas, este estimado se hace con base a datos obtenidos de la participación en las elecciones presidenciales (votos en el extranjero), las remesas enviadas hacia el Perú, así como los archivos de salida y retorno de los viajeros (turistas o vacacionistas), las cuales ofrecen una visión de la magnitud del fenómeno migratorio peruano hacia el exterior.

En el mundo, los destinos con mayor cantidad de migrantes son los Estados Unidos de Norte América y Canadá, seguido por España, Italia, Alemania, Holanda; Japón en Asia, Australia en Oceanía y en Latinoamérica Argentina, Venezuela, México, Chile, Brasil, Bolivia, Ecuador. No son los únicos países sino los que tienen un número mayor de emigrantes peruanos.

## **Construcción y reconstrucción de la identidad andino peruana transnacional**

Para iniciar este apartado, es importante considerar, lo que Carla Tamango, define como lo transnacional o transnacionalismo en relación a la migración:

“El transnacionalismo, es definido como un proceso social donde los migrantes operan en campos sociales que traspasan fronteras geográficas, políticas y culturales (Glick Schiller, Basch and Szanton 1992:ix, Basch, Glick Schiller and Szanton 1994). Surge como una construcción teórica acerca de la vida y la identidad de los inmigrantes, estudiando a las poblaciones en movimiento en un mundo donde el desarrollo del transporte como las imágenes, son transmitidas por señales de telecomunicaciones modernas que acortan la distancia social entre las sociedades emisoras y receptoras. Muchos estudiosos señalan que la vida transnacional solo es posible por la revolución de la tecnología en los medios de comunicación y transporte, ya que gracias a ello los migrantes pueden vivir fácilmente entre dos o más sociedades al mismo tiempo. El avance de la tecnología en los medios de comunicación, ha potenciado la capacidad de

las familias migrantes para que estas traspasen las fronteras territoriales y organicen sus vidas entre ambos contextos (Smith 1999)". (Tamango;203:3)

Desde inicios del siglo XXI, junto con la globalización también se consolida el transnacionalismo, porque los inmigrantes peruanos establecidos en diversas partes del mundo, mediante el uso de las tecnologías y los medios de comunicación establecen redes sociales transnacionales mediante el uso de ciberespacio, por lo que la comunicación no solo, entre el país de origen y el receptor, sino también con emigrantes peruanos establecidos en otros países y se construye una comunidad peruana internacional y transnacional, que se ha denominado el Quinto Suyo.

De este espectro de emigrantes peruanos en el mundo (Estados Unidos de Norte América, España, Italia, Alemania, Japón, México, Argentina, Chile y otros países de América Latina), se presenta un problema con relación a la identidad, consecuencia de cómo enfrentan distintas circunstancias de los migrantes, pues cada uno de ellos tiene objetivos concretos, por lo cual decidieron su partida y destino. Las vicisitudes que pasan en el mismo proceso migratorio que implica un conjunto de rupturas, emociones, dudas, esperanza, etc. Incluso la misma fractura de la identidad, por los cuales se hace un conjunto de cuestionamientos, e inicia un proceso de construcción y reconstrucción de su identidad.

La identidad entendida como un proceso constante de definición y redefinición con base en elementos como la cultura, los valores, la familia, las costumbres, tradiciones, territorio y diversas formas de comportamiento que solo puede ser entendida en un proceso de interacción e interrelaciones cotidianas, en las que se contrasta con los otros.

La identidad se empieza a construir en el proceso de socialización primaria en los que se aprenden los elementos básicos de la cultura, es decir los elementos simbólicos que definen la cultura y norma el comportamiento social. Son los que ponen el límite al comportamiento natural. (Berger y Lukman, 2004).

Es importante considerar lo que Barth, considera citando a Narroll (1964):

El grupo étnico en gran medida se auto-perpetúa biológicamente, 2) comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta en formas culturales. 3) integra un campo de comunicación e interacción, 4) cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden. Así los elementos sobre los cuales se sustenta la identidad étnica son la territorialidad, una continuidad biológica, historia, lengua y cultura.

Gilberto Jiménez, considera que:

La identidad puede definirse como una percepción, como la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición en el espacio social, y de su relación con otros agentes, que ocupan la misma posición o posiciones diferentes en el mismo espacio (Jiménez; 2005:202)

La identidad solo puede entenderse en la relación con el otro, con la alteridad; lo que nos permite reconocernos (auto adscripción) y ser reconocidos (adscripción) como parte de un grupo social con ciertas características. De tal manera que la identidad podría ser clasificatoria.

La identidad es el conjunto de representaciones culturales interiorizadas relativamente estable, a través de los cuales los actores sociales se reconocen entre sí, además sus fronteras y se distinguen de otros actores sociales en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específicos y socialmente estructurados. (Giménez; 2005:135).

Continúa el autor, que para que la identidad se consolide es necesario el reconocimiento de otros actores sociales en un proceso de interrelación social.

La voluntad de distinción, demarcación y autonomía, inherente a la afirmación de la identidad, requiere ser reconocida por los demás actores para poder existir socialmente, puesto que el mundo social es también una representación y existir socialmente percibido como distinto (Giménez;2005:136).

La identidad es dinámica, no es estática, se incrementa nuevos elementos conforme a las experiencias del actor social y la significación que estas experiencias tienen.

La identidad es construida dentro de un marco social que determina las posiciones de los agentes, en un sistema de relaciones y oposición de grupos en un mismo espacio y contexto histórico. La identidad se construye y reconstruye constantemente en el seno de los intercambios sociales, el centro de análisis de los procesos identitarios es la relación social (Giménez; 2005)

Bauman (2007), considera que no hay que buscar una definición o una respuesta a la identidad y considera:

“... en un mundo donde todo es elusivo, en el que la angustia, el dolor y la inseguridad causa “vivir en sociedad” requiere un estudio paciente y continuado de la realidad y de cómo los individuos se sitúan en ella” (Bauman, 2007:12)

En este proceso de interrelaciones sociales, el ser peruano en el exterior está vinculado con un conjunto de estigmas, estereotipos y prejuicios que construyen los pobladores de los lugares de acogida, por las experiencias vividas con la llegada de los emigrados, consecuencia de que las experiencias negativas son las que más resaltan en las relaciones sociales.

Por estas razones debe enfrentar y contrarrestar los estigmas y prejuicios, para luego insertarse en la sociedad receptora y cambiar los conceptos que tienen de los peruanos, para luego construir y reconstruir su identidad. En

este proceso hay muchas estrategias y destacar el papel que juegan las redes sociales de peruanos en el exterior, que de alguna manera amortiguan las vicisitudes de los migrantes en su adaptación al nuevo contexto, no solo sociocultural, sino también lingüístico y económico.

Juega papel importante en la construcción de las redes sociales transnacionales los medios de comunicación y la tecnología de comunicación. Si bien en los años 80 y 90 del siglo pasado era la telefonía fija y las cartas los medios de comunicación que acercaba a los emigrantes con sus familiares en su lugar de origen, el siglo XXI, es la conquista del ciberespacio que hace posible la comunicación más fluida y en tiempo real, especialmente por el internet y el “chat”, con los que se podía comunicar más fluidamente. Luego aparecen las redes sociales como el Messenger, luego el facebook, twitter, skype, etc. Donde la comunicación es en tiempo real. Y un elemento muy importante que revoluciona la comunicación es el celular, que facilita la comunicación por el equipo móvil y sus múltiples aplicaciones.

Esta tecnología posibilita la comunicación entre familiares, amigos, vecinos, paisanos en diversos lugares del mundo, establecer relaciones y organizar grupos, que favorece en la organización de diversas actividades, fiestas, rituales, que son importantes en la creación y recreación de la identidad social.

El migrante lleva consigo todo el bagaje cultural aprendido y adquirido en su primera y segunda socialización, al poner en práctica en su lugar de asentamiento, inicia otro proceso de socialización en su interacción con los miembros de la sociedad receptora, dándose nuevas experiencias en el proceso de adaptación no solo a un nuevo entorno sociocultural sino también natural.

Por su origen los emigrantes son de la costa, de la sierra o de las selva peruana, sin embargo muchos de ellos en el Perú tienen una historia migracional diversa, experiencia por la que tienen ciertas formas de comportamiento que son como estrategias para su adaptación. Sin embargo en los diversos países, al peruano se le relaciona con elementos culturales homogenizadores como la arqueología (Machu Picchu y el Cusco principalmente), la gastronomía, la música (negra y andina), los bailes y danzas, y otros elementos conocidos por la propaganda turística peruana con los cuales identifican a los peruanos.

Este elemento es importante, pues por ello en el exterior se presenta un proceso de redescubrimiento del país de origen, de un Perú desconocido o despreciado por razones étnicas y raciales por muchos peruanos emigrantes. Pues encuentran que en otros países valoran la música, el baile o danzas andinas, las maravillas que existen en los diversos pisos ecológicos, de las artesanías y otras manifestaciones artísticas (indígenas y negras); es cuando siente la necesidad de reivindicar la cultura y las artes populares del Perú (música, danzas, bailes rituales y otras manifestaciones ideológicas) que los van practicando junto con la costumbres de su lugar de procedencia. Por lo cual hay un proceso no solo de la reconstrucción de la identidad peruana, sino, también, la reinención de su propio país de origen. Se organizan colectivos, redes sociales y empiezan a conquistar lugares públicos (parques, plazas, calles, etc) donde practican esos bailes, música y otras festividades características del Perú. Inicialmente estos hechos generan disgusto en los residentes pero luego los toleran y finalmente empiezan a apreciar estas manifestaciones culturales. Participan en actos cívicos y públicos en sus localidades de residencia de manera forma, ya sea como una asociación, un colectivo o como una red social, y va teniendo reconocimiento entre la sociedad receptora.

Colaboran en la organización eventos sociales y culturales, con participación de diversas nacionalidades, fomentan la interculturalidad, para lo cual se vinculan con migrantes de otros países, hacen actividades diversas como el apoyo a las comunidades de inmigrantes a aprender la lengua del país receptor, orientación en la defensa de los derechos humanos, de género, de religión, etc.

En las primeras páginas se hacía referencia al Tawantinsuyo, pues antes de la llegada de los españoles y la conquista de los andes, la sociedad estaba dividida en 4 suyos, como los invasores tenían una estructura social en su imaginario lo llamaron Imperio de los Inkas, en realidad era el tawantinsuyo, es decir, de cuatro regiones a partir del Cusco. Como en la actualidad en el Perú, cuenta los votos de los peruanos en el extranjero para elegir al presidente y la cámara legislativa, los inmigrantes peruanos constituyen el llamado Quinto Suyu, que está constituido por todos los peruanos establecidos en el exterior, lo cual también favorece para la cohesión de los peruanos aunque también los enfrenta por sus preferencias políticas, sin embargo en el mundo son el eco de lo que pasa en el Perú.

Los emigrantes peruanos en el exterior, tienen una presencia económica importante en la economía peruana, pues las remesas enviadas al Perú es la tercera fuente de divisas importante en el PIB. Estas remesas son utilizadas por los familiares de los emigrantes para los gastos de la vida diaria, para la educación, para la adquisición de aparatos electrodomésticos, para la inversión en la construcción, remodelación o ampliación de sus viviendas, y algunas veces invierten para la formación de pequeñas empresas familiares.

“El ingreso de remesas proviene principalmente de economías desarrolladas. Así en el año 2011, Estados Unidos fue el principal país de origen con mayores remesas remitidas hacia el Perú, con una participación del 33,5%, seguido por España con 15,9%, Japón 9,2%, Italia 8,2%, Chile 6,0% y una última categoría que acumula el resto de envíos, esta representó el 27,3%” (INEI-OIM 2010).

El envío de remesas puede ser mensual, trimestral, semestral o anual, depende de las condiciones laborales del migrante en el país de acogida.

Los emigrantes peruanos, por tanto no rompen sus lazos económicos, sociales, culturales, ideológicos y políticos, pues siguen ejerciendo sus derechos que la constitución peruana define. Sin embargo, también obligaciones, pues los que no cumplen con participar en las elecciones con su voto, se ven sancionados con una multa y no pueden hacer uso de sus derechos mientras no paguen dicha multa.

El proceso de construcción y reconstrucción de la identidad no se presenta en forma inmediata a los peruanos emigrantes, esto se va dando en forma gradual, dependiendo de un conjunto de elementos del propio migrante y de su capacidad de adaptación a nuevos contextos socioculturales. En un inicio es algo personal, individual que luego

toma una dimensión social, especialmente cuando se hace parte de la red de relaciones sociales tanto con los paisanos así como con las personas de la sociedad receptora.

## **Festividades peruanas en la construcción y reconstrucción de la identidad**

En el proceso de reconstrucción de la identidad, intervienen diversas fiestas y rituales, las cuales pueden ser cívicas, religiosas o costumbristas, en los cuales se consideran diversos elementos que cohesionan a los peruanos en el mundo.

En el proceso de la construcción y reconstrucción de la identidad son importantes las fiestas de familia como los cumpleaños, la navidad, el año nuevo. Pues la celebración de estas fiestas consolidan no sólo los lazos familiares, sino también, los vínculos con otros miembros de la comunidad peruana. Es cuando el concepto de comunidad toma importancia, porque es uno de los elementos sobre el que se construye la identidad y está relacionado con el territorio, elemento físico que se hace simbólico como elemento identitario. En estas fiesta básicamente se caracteriza por la comida que se prepara, que son básicamente platillos propios de la gastronomía peruana, tales como el ceviche, la papa a la huancaína, ají de gallina, carito norteño, anticuchos, etc. Los cuales se degustan y luego se baila al compás de la música peruana.



Papa a la huancaína



Anticuchos (alambre de corazón)



Ceviche de pescado

La papa a la Huancaína y el ceviche, por lo general por su fácil preparación son platillos ligeros, son de entrada. Los anticuchos se tiene que macerar el corazón de un día para otro y su preparación lleva más tiempo

Entre las festividades locales, provinciales o departamentales que aglutinan a los migrantes según su origen, podemos incluir la fiesta de los carnavales, que si bien es cierto que se celebran en todo el Perú, sin embargo cada región y localidad tienen sus particularidades que las diferencian.

Las fiestas cívicas, que marcan el valor patriótico, con es el aniversario de la independencia del Perú, en el que se hacen un conjunto de actividades para su celebración, casi siempre en relación con los representantes de

la embajada y/o consulado del Perú en esos países. Otras actividades cívicas son los procesos electorales en los que participan las comunidades de peruanos en el exterior.

Es importante señalar que hay dos fiestas religiosas que celebran los peruanos en el mundo, la más generalizada es la celebración del Señor de los Milagros, que se celebra en el mes de octubre y la de la Pachamama o la Madre Tierra de menor trascendencia y se realiza en el mes de julio ofrendando a la madre naturaleza..

La fiesta del Señor de los Milagros, que es uno de los elementos identitarios más importantes para la comunidad peruana en el exterior, es celebrada en muchas ciudades de distintos países, en honor a esta imagen religiosa se realiza una procesión, que por lo general se hace del 18 y al 28 de octubre. En este artículo mostramos imágenes de esta fiesta.



El Señor de los Milagros en la Catedral Metropolitana. México D.F.

Para esta fiesta se organizan como en especie de cofradías y mayordomías para realizar ciertas actividades, asimismo hay una organización de los cargadores del Anda del Señor de los milagros que sale en la procesión. Junto con la procesión también se organiza una muestra y venta de diversos productos peruanos, desde música, muestra gastronómica del Perú, artesanía, bebidas y otros productos de interés para los asistentes. Cabe resaltar que en esta festividad también participan muchas personas del lugar de acogida a los migrantes peruanos.



Procesión del Señor de los Milagros en la Ciudad de México. <http://mexicolindonews.net/2010/10/hoy-sale-el-senor-de-los-milagros-peru/>

En México hasta finales del siglo XX la fiesta al Señor de los Milagros se realizaba en la Plaza Perú, un parque que se encuentra ubicada cerca de la Colonia Lomas de Chapultepec, por el Paseo de la Reforma en la Ciudad de México. Sin embargo, por la importancia que iba teniendo la fiesta y por solicitud del embajador y los diplomáticos peruanos en la actualidad se realiza en la Catedral Metropolitana, y la procesión se realiza alrededor de la catedral, las actividades paganas de la fiesta del señor de los milagros se realizan a un costado de la catedral. También el día 28 de todos los meses en este mismo lugar la “Hermandad de Cargadores del Señor de los Milagros” realiza una misa y luego hace sus reuniones para organizar la siguiente fiesta del Señor de los Milagros.



Procesión del Señor de los Milagros en la Ciudad de México

La fiesta del Señor de los Milagros se realiza, también, en diversas ciudades de Estados Unidos de Norte América, España, Italia, Japón, México, Argentina entre otras, las diversas actividades se realizan con las mismas características, cofradías, cuadrillas de la Hermandad de Cargadores del Señor de los Milagros, y los días centrales la exposición venta de productos peruanos, desde diversas muestras gastronómicas hasta la venta de artesanías.



Preparación de la procesión del Señor de los Milagros en Michoacán México

A manera de conclusión podemos decir que la identidad peruano andina transnacional se construye a partir del individuo migrante al exterior, que se integra a las redes sociales existentes, se vincula con los emigrados establecidos en los lugares de recepción y utiliza un conjunto de estrategias de acuerdo a las características y la identidad de las personas con las que empieza a interactuar. Algunas veces resalta lo andino y sus manifestaciones

culturales, en otras se aleja y resalta las manifestaciones culturales hegemónica modernas, así como las manifestaciones culturales afroperuanas; participa en diversas actividades que organizan las asociaciones de emigrantes, en los actos públicos, siempre con el fin de compenetrarse en estas redes sociales y organizaciones de emigrados peruanos que los acogen.

Es cuando se redescubren como peruanos, resaltan las raíces prehispánicas, las coloniales, la republicana, las raíces negras africanas, así como las manifestaciones culturales modernas, que se construyen con base en las antes mencionadas, expresión de la interculturalidad. Entre estos migrantes constantemente se escucha que “uno aprende a valorar lo peruano y al Perú al estar lejos de la patria”, cuando extraña el calor del hogar, las costumbres, las fiestas, la comida y muchas otras formas de comportamiento cotidiano.

Las redes y las asociaciones y otras organizaciones influyen pues son los nexos que posibilitan una mejor adaptación al nuevo contexto, y fundamentalmente menguan las situaciones de nostalgia y melancolía que puede o afecta a los emigrados, dependiendo de las circunstancias en la que se haya dado el proceso de la migración.

## Bibliografía

Asociación Peruano japonesa <http://www.apj.org.pe/> (28/12/2014)

Bauman, Zygmunt. 2007. Identidad. Edit. Lozada, Buenos Aires, Argentina.

Barth, Fredrik (comp.). 1966. Los grupos étnicos y sus fronteras. Fondo de Cultura Económica, México.

Bauman, Zygmunt. La Identidad 2007. LOSADA, Buenos Aires. Argentina. Berger, Peter y Luckmann. 2005. La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores, Buenos Aires. Argentina.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Informe del 2012, Lima. Perú

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI) y Observatorio para las Migraciones Internacionales (OMI). Informe del 2010. Lima, Perú.

Jiménez, Gilberto. Identidades sociales. 2005, CONACULTA-IMC, México.

Tamagno Arauco, Carla. “Entre Celulinos y Cholulares”: Los procesos de conectividad y la construcción de identidades transnacionales. Asociación de Estudios Latinoamericanos 2003, Dallas, Texas, 27-29 marzo 2003. <http://mexicolindonews.net/2010/10/hoy-sale-el-senor-de-los-milagros-peru/>



