

Vita et Tempus



Educación y Prácticas Interculturales

Coordinadores

Ever Canul Góngora

Juan Manuel Espinosa Sánchez

Revista Electrónica Semestral

Suplemento, Volumen VII

ENERO – JUNIO 2022



Mtro. Francisco Xavier López Mena

Rector

Dra. Karina Amador Soriano

Secretario General

Diseño de Portada de Celcar Rivero López

Fotografía Estatua de Jacinto Pat, en Chetumal, Quintana Roo, Imagen tomada el 7 de Junio de 2022 por Héctor Arjona Yeladaqui

VITA ET TEMPUS, año 7, Suplemento Volumen, VII, Enero-Julio de 2022, es una publicación semestral, editada y distribuida por la Universidad de Quintana Roo, Boulevard Bahía s/n. Esq. Ignacio Comonfort, Col. Del Bosque, C.P. 77019, Chetumal, Quintana Roo, a través del Grupo de Profesores del Doctorado de Estudios Culturales y Sociales de Mesoamérica y del Caribe de la División de Ciencias Sociales Económico y Administrativa, tel. 983 83 50 300, web: <http://www.uqroo.mx/vita-et-tempus/>, correo electrónico: vitaettempus2016@gmail.com. Editor responsable: Juan Manuel Espinosa Sánchez. Reserva de Derechos de Autor al Uso Exclusivo: 04-2017-110315284800-203, ISSN, 2594-097X, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Registrada en el Directorio Latindex de la Universidad Nacional Autónoma de México en: <https://latindex.org/latindex/ficha/23119>. Indexación Internacional de EUROPUB, Inglaterra, en <https://europub.co.uk/journals/27492>. Indexación en Sudamérica por FLACSON-Argentina, en <https://latinrev.flacso.org.ar/revistas/vita-et-tempus>. Indexado en Google Académico, en https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&hl=es&user=Ijz7tfMAAAAJ&pagesize=80

Responsable de la última actualización de este Número Dirección General de Sistemas de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Mtro. Felipe Alejo Guzmán, Boulevard Bahía s/n. Esq. Ignacio Comonfort, Col. Del Bosque, C.P. 77019, Chetumal, Quintana Roo, fecha última de modificación 7 de Enero de 2021. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional Identificador Digital ORCID

"<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>"

<https://orcid.org/0000-0003-0667-0091>

Código QR



La presente obra ha sido evaluada y dictaminada a ciego por un comité editorial de pares académicos con nombramiento en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo de Ciencia y Tecnología. Agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por otorgar una beca para la publicación del presente Número.

Directorio

Coordinación General

Dr. Juan Manuel Espinosa Sánchez

Dra. Nuria Arranz Lara

Dr. Alexander Voss

Dr. Andreas Koechert (+)

Dr. Yuri Balam Ramos

Dr. Julio Robertos

Dr. Javier España Novelo

Dr. Ever Canúl Góngora

Coordinación de Información

Mtro. Celcar López Rivero

Mtra. Wang Kexin (Universidad Complutense de Madrid, España)

Lic. Jorge A. Gamboa Noble

Lic. Héctor Arjona Yeladaqui

Lic. Ali Schnaid (+)

Lic. Manuel Safar Díaz

Juan José Sosa Rodríguez (+)

Comité Editorial

Dra. Hilda Julieta Valdés García (IIB-UNAM)

Dra. Leticia Bobadilla González (IIH-UMSNH)

Dra. Gabriela Vázquez Barke (CIESAS-Mérida)

Dra. Libertad F. Díaz Molina (UNICARIBE)

Dra. Elsa González Paredes (IPN)

Dr. Juan Manuel Mendoza (El Colegio de Michoacán)

Mtro. David Lara Catalán (Estados Unidos de América)

Mtro. Armando Alberto León López (UQROO-Unidad Cozumel/Miembro Red InComplex)

Dr. Eduardo Quintana Salazar (Universidad de Guadalajara)

Lic. Roberto Gallegos (UNAM)

Mtro. Gumersindo Vera Hernández (IPN)

Mtra. Adriana Rodríguez Delgado (ENAH)

Mtra. Rosa Canul Gómez (UQROO)

Lic. Israel Jiménez Peralta (UAM-I)
Lic. Mariana Ramos Espinosa (UPN-México-Universidad Central de Chile)
Lic. Xu Jiale (Universidad de Economía y Comercio Internacional de Beijing, China)
Mtra. Li Mei (Universidad de Salamanca, España)
Lic. M. Li (University College London, Inglaterra)
Lic. Shangyu Hu (Universidad de Estudios Internacionales de X`ian, China)
Lic. Xinruo Ding (Universidad de Shandong, China)
Lic. Dongyue Wang (Universidad de Lenguas y Cultura de Beijing, China)
Lic. Xu Fei (Universidad de Suzhou, China)
Lic. Bocheng Xiong, (Universidad Normal de Yunnan, China)
Lic. Shimei Wu, (Universidad Normal de Yunnan, China)
Lic. Yali Yuan (Central South University, China)
Oscar Hugo Ramos Espinoza (WETV, China)
Lic. Sheila L. (WETV, China)
Mtra. Miriam Gallardo López (UQROO-Unidad Playa del Carmen)
Lic. José Gabriel Ramos Carrasco (UQROO)
Mtra. Ada Yuselmy Tome (UQROO)
Lic. Diana Hernández Castillo (UAM-Cuajimalpa)
Lic. Luis Rosado Cen (UTCH)
Lic. Beatriz Vargas (UTCH)
David Pimentel Quezada (UAEQROO)
Arturo Ocampo Rodríguez (UQROO)
Brenda Gamboa (UAEQROO)

Comité Editorial de Estudios Interculturales

Dr. Ever Canúl Góngora

Área de Redacción

Lic. Julio Madera Esquiliano (UQROO)

Diseño

Isabel Can (UAEQROO)

Josafat Díaz (UQROO)

Pedro J. Hoil Villalobos (UQROO)

Adriel Torrez (UQROO)

Christy Corine Valdez (UQROO)

David Pimentel Quesada (UAEQROO)
Edith Beatriz Castillo Quintal (UAEQROO)

Índice

Introducción

Ever Canul Góngora 8

Dossier Educación y Prácticas Interculturales 11

Una fosa, muchos huesos: reocupación de un espacio funerario en Yautepec, Morelos

Pavel Carlos Leiva García y María Judith Galicia Flores 12

Kaastelankuunsik: Descolonizando procesos educativos para el aprendizaje de la lengua maya desde el majan nool o abuelo tutor en el medio intercultural

Angel Abraham Ucan Dzul, Alina Dianela Ballote Blanco y Donny Limber Brito May 41

La milpa y el maíz en la narrativa oral maya de Quintana Roo

Marcos Núñez Núñez 67

Cosmovisión Andina y Representaciones Cotidianas

Lisbeth Mariela Tineo Rivera 97

Filosofía Intercultural, Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. Experiencias y Vivencias Cotidianas en la Universidad de Quintana Roo, México

Hilda Naessens y Zuzana Erdösová 123

Ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior durante la pandemia, Chetumal, Quintana Roo

Laura Nallely Pech Golpe y Mario Domínguez Jiménez 149

Experiencia intercultural por alumnos de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México

Luis Ernesto Solano Becerril e Iliana Viridiana Roa 169

Derecho	197
El Derecho a Decidir de Manera Libre, Responsable e Informada sobre el número y espaciamento de los Hijos	
Leydi Roxana Romero Ríos/ Claudio Rubén Kú Pérez	198
Educación	223
Santiago Pacheco Cruz: vida y obra inmersa en su Mundo	
Kinuyo Concepción Esparza Yamamoto / Juan Manuel Espinosa Sánchez	224
Reseña	254
La Historia del Arte en Quintana Roo	
José Alejandro Baak Cahum	255
Nota Editorial	263

Introducción

Ever Canul Góngora

1.- Pavel Carlos Leiva García y María Judith Galicia Flores nos presentan un trabajo relacionado en el culto de la muerte periodo Posclásico Tardío de la cultura Tlahuica – Azteca (1300-1521), en el actual poblado de Yautepec, en el Estado de Morelos, siendo un rescate arqueológico de suma importancia, para dar a conocer los hallazgos de esta región. Se concentró en la parte norte del lugar donde se registraron dieciocho fosas con cincuenta y cinco cadáveres que se está trabajando para precisar el número exacto de difuntos inhumados.

2.- El artículo de los autores del UIQROO Ángel Abraham Ucan Dzul, Alina Dianela Ballote Blanco y Donny Limber Brito May nos presentan un estudio acerca de la enseñanza de la lengua maya en la respectiva institución educativa, siendo importante que los alumnos aprendan la lengua maya al hacer “el *bin xímbal* o “*ir de visita*” al abuelo maya porque activa el *ól*. *Ól* es un concepto difícil de explicar, pero daremos una aproximación como “aliento” para este trabajo. Para esto, el profesor o *ajka’ansaj* pide que el alumno busque a un candidato que cumpla con los requisitos para ser el *majan nool / chiich* al que llamaremos “abuelo o abuela tutora”. La enseñanza es para todas las licenciaturas y con reflexiones entre el aula y el espacio llamado *majan nool*, se obtienen “promoción de los valores y respeto” al adulto maya. La conexión “alumno-majan nool-profesor”, entre una diversidad de valores de la cultura maya poniendo como antesala la lengua para fortalecer su enseñanza entre la relación de su sociedad y su cosmogonía.

3.- Por su parte, la propuesta escrita de Marcos Núñez Núñez analizó y comparó tres relatos de tradición oral, el tema importante es la milpa, una actividad económica de los mayas de Quintana Roo. La narrativa maya oral se ve reflejado en el cultivo de la milpa está relacionado con la cosmovisión, evidenciado con la narrativa tradicional maya en una actividad económica

donde están presentes sus tradiciones los ritos, cultura alimenticia, religión, sociedad, núcleo familiar. La ritualidad, la cultura alimentaria, la religión y familiar, solo por mencionar algunas. Teniendo la importancia que dentro de la tradición narrativa es fundamental la lectura del *Popol Vuh* que maneja estos temas arriba señalados.

4.- El escrito de Lisbeth Mariela Tineo Rivera sobre comunidades andinas donde pone el ejemplo de Carapo una comunidad que tiene construcciones de adobe, techos de teja constituida con madera y hojas de eucalipto. En donde sus familias al interior de estas viviendas preparan sus alimentos en un fogón donde usan la leña recolectada de los árboles que se localizan cerca del bosque. El desayuno de los habitantes de esta comunidad hacen el wiska, es decir, toma, mate de hierbas medicinal o aromática en el momento en que se está cocinando los alimentos. Como un ejemplo teniendo otros como la lengua quechua donde se observa un desarrollo lingüístico que la lengua con sus palabras ha evolucionado en el momento de insertar terminología castellana al contacto con los conquistadores, dando también una sincretismo en la religión adorando a sus antiguas deidades y al Dios cristiano en el momento de hacer festividades de índole religiosa por lo que se tiene un multiculturalidad de esta región.

5.- Hilda Naessens y Zuzana Erdösová analizan la interculturalidad mediante la educación, una manera de la búsqueda del conocimiento como una forma de buscar mejorar las condiciones de vida principalmente del alumnado, en estos tiempos modernos del primer tercio del siglo XXI de equidad, diversidad e igualdad. Es una reflexión de paradigma en construir un conocimiento para una humanidad diversa en la sociedad en la que vive de manera temporal y espacial. Mediante una filosofía intercultural donde se excluye el racismo, la desigualdad principalmente en un nuevo modelo educativo y se pone de ejemplo el CENEI de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, que ha llevado una labor loable entre alumnos y profesorado que llevan a la practica lo intercultural con testimonios de vida de algunos de sus integrantes dando una funcionalidad a la institución universitaria.

6.- Laura Nallely Pech Golpe y Mario Domínguez Jiménez nos presentan un escrito relacionado con el aprendizaje y enseñanza de las nuevas tecnologías educativa para hacer frente a la Pandemia del Covid en México como una revolución digital, donde los educandos han tenido que aprender a manejar esta tecnología y dejar las aulas y clases presenciales, para evitar contagios al interior de las escuelas. Y los docentes tuvieron que diseñar e estrategias en la enseñanza hacia sus alumnos. “La etnográfica virtual dio información de cómo fue el proceso de transición de las clases presenciales a las plataformas virtuales”, dando un estudio inédito sobre esta temática.

7.- El ultimo escrito elaborado por Luis Ernesto Solano Becerril e Iliana Viridiana Roa resaltan las habilidades institucionales del modelo educativo intercultural, que ha resultado “innovador y contextual”, teniendo en cuenta que cada institución educativa a nivel universitario tienen necesidades diferentes, con aplicación de valores, respeto, una democracia, por lo que el modelo intercultural de la UIMQRoo, con carácter epistémico entre “el ser indígena o mestizo”, acerca de la identidad regional de los habitantes, con su problemática local para resolverlo en el “modelo educativo intercultural”.

Felipe Carrillo Puerto, 17 de Julio de 2022

DOSSIER
EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES

Una fosa, muchos huesos: reocupación de un espacio funerario en Yautepec, Morelos

Pavel Carlos Leiva García
María Judith Galicia Flores

Resumen

En el año 2018 se localizó un contexto funerario del periodo Posclásico Tardío y por los materiales asociados son de clara filiación Tlahuica – Azteca (1300-1521) en la zona urbana de Yautepec, Morelos, a propósito de un rescate arqueológico realizado en un terreno de 1,800 m², cercano a la zona arqueológica de Yautepec.

Se trata de un espacio funerario que, pese a encontrarse en una moderna zona urbana los contextos estaban sellados, es decir no habían sido alterados por la actividad moderna de la sociedad. Los hallazgos estuvieron concentrados hacia la parte norte del predio donde realizamos excavaciones aproximadamente en 30 m², se registraron y documentaron hasta 18 “fosas funerarias”, en los que se recuperaron alrededor de 55 individuos, cabe señalar, que esta cifra está aún por definirse debido a que los análisis de Antropología Física todavía se están realizando. Dentro de esta excavación, pudimos observar al menos 5 fosas mortuorias, las cuales presentaron clara reutilización del espacio funerario con enterramientos posteriores donde encontramos desde 2 hasta 5 individuos, dejándonos distinguir una ocupación continua posiblemente generacional. El presente trabajo consiste en describir estos contextos funerarios con la finalidad de interpretarlos.

Palabras clave: Tlahuica, Yautepec, Fosas funerarias, Reutilización, Posclásico tardío.



Abstract

In the year 2018, a funerary context of the (1300-1521) in the urban area of Yautepec, Morelos, regarding an archaeological rescue carried out in a land of 1,800 m², close to the archaeological zone of Yautepec. It is a funerary space that, despite being in a modern urban area, the contexts were sealed, that is, they had not been altered by the modern activity of society. The findings were concentrated towards the northern part of the property where we excavated approximately 30 m², up to 18 "burial pits" were recorded and documented, in which around 55 individuals were recovered, it should be noted that this figure is yet to be defined due to because the analyzes of Physical Anthropology are still being carried out. Within this excavation, we were able to observe at least 5 burial pits, which presented a clear reuse of the funerary space with later burials where we found from 2 to 5 individuals, allowing us to distinguish a possibly generational continuous occupation. The present work consists in describing these funerary contexts in order to interpret them.

Keywords: Tlahuica, Yautepec, Burial pits, Reuse, Late postclassic.

Introducción

El arqueólogo norteamericano Michael E. Smith, considera que las urbes prehispánicas de Morelos se fundaron en el período Postclásico, supone que tuvo su auge después de la caída de Xochicalco y antes de la invasión hispana (Smith, 2010: 131).

Según Smith, las sociedades que habitaron Morelos fueron principalmente Tlahuicas y Xochimilcas, para el caso específico de Yautepec, estaba habitado por Tlahuicas y posteriormente fueron conquistados por los aztecas o mexicas de la Cuenca de México, el registro arqueológico de los entierros del Rescate Auto Zone muestran estratos de materiales entreverados de estas dos sociedades.

Sobre el origen de los Tlahuicas, existe una nutrida literatura, por ejemplo, Francisco Javier Clavijero, comenta que los Tlahuicas son, una de las siete naciones “cultas”, después corrige y dice que se trata de “siete tribus de una misma nación” (Clavijero, 2003: 88) menciona que salieron de Aztlán siete grupos étnicos: xochimilcas, chalcas, tepanecas, colhuas, tlahuicas, tlaxcaltecas y mexicanos, agrega que los nombres de estos se dan en razón al lugar donde se asentaron, en el caso específico de los Tlahuicas, fue en tierras donde abundaba el almagre cuyo nombre en náhuatl es tlalhuitl.

De este modo, consideramos que los entierros que son objeto de este estudio presentan filiación Tlahuica- Azteca (Mexica), y corresponden al postclásico que va del 1220 hasta época de contacto (De Vega, 1990); por último, y con base a la gran cantidad de entierros que reportamos, consideramos que se trata de prácticas ceremoniales habituales de la colectividad Tlahuica de enterrar a sus difuntos.

En este artículo referimos la reutilización de los espacios funerarios observados en 5 fosas o sepulturas registradas en contextos arqueológicos de la unidad de excavación 1, en los que pudimos notar, por lo menos un entierro primario, acompañado de entre uno a más entierros secundarios en una misma fosa. Estos contextos nos remiten a otros similares que pudimos registrar en distintas excavaciones que llevamos a cabo en otros lugares, cuyo denominador común es un individuo articulado y los otros secundarios e incluso “arrimados”; para la interpretación de los mismos, recurrimos a datos etnográficos sobre el tratamiento a enterramientos y exhumación de restos óseos. A juzgar por el tipo de material arqueológico asociado a estos entierros, estos corresponden a la época conocida como Tlahuica-Azteca.

Respecto a la literatura sobre arqueología de la muerte, para el Estado de Morelos no existe un trabajo sistemático que hable a detalle sobre este tema (Monterroso y Garza, 2019:9), menos aún para Yautepec y para el período del postclásico, posiblemente, porque a la fecha no se ha detectado un espacio

funerario con las características del gran espacio funerario encontrado en este Rescate Arqueológico denominado Auto Zone.

La mayoría de los estudios sobre prácticas funerarias del posclásico prehispánico en Yautepec, solo se remiten al dato descriptivo, como parte del estudio integral de la sociedad que habitó esta parte del altiplano central de México (De Vega Nova, 2015; Smith Michael, 1994). Es curioso también el contexto que describen para este tipo de hallazgos, pues, siempre los refieren con asociación a elementos arquitectónicos domésticos o monumentales, a diferencia de los hallazgos del rescate en mención, donde no tienen ninguna asociación contextual con elementos arquitectónicos, conviene agregar, que este hallazgo se localizó a 150 metros del sitio arqueológico monumental de Yautepec, lo que nos hace suponer que este lugar fungía como el “cementerio” de la época.

Debemos agregar que este estudio se encuentra en una etapa preliminar de investigación.

Ubicación del Área de Estudio

El Estado de Morelos se encuentra ubicado hacia el sur de la Ciudad de México¹, en un área geográfica cultural, que junto con los actuales estados de México, Hidalgo y Puebla, así como la Ciudad de México (CDMX), constituyen el Altiplano Central, cabe mencionar que en esta zona geográfica también se encuentra la Cuenca de México.

El municipio de Yautepec, está localizado hacia la zona centro del Estado de Morelos, este municipio representa el 3.76% de la superficie del estado, tiene un clima cálido subhúmedo con lluvias en verano, temperatura promedio de 21° C, pero en mayo llega a 39°C, tiene una altura promedio de 1,219 m.s.n.m. entre sus principales ríos está el río Yautepec que cruza esta cabecera de norte a sur. (INEGI 1999).

¹ Actual capital del país

la parte sur, presentaba construcciones modernas de material noble, como habitaciones para oficina, casetas de vigilancia, cisternas, baños, etc., además de una plancha de cemento con 3 zanjas de aproximadamente un metro de profundidad por unos 50 cm de ancho, otros sector tenía una capa gruesa de grava fina.

Respecto a la zona norte estaba menos alterada y fungía como área verde, había árboles de ornato como cipreses y al centro había un gran árbol de guamúchil, todo este sector tenía pasto inducido, es importante resaltar que la esquina noroeste del predio tenía una ligera elevación. Finalmente, el predio colinda al oeste con una iglesia y al norte con casas habitación, al este con la calle Esther Casariego y al sur con la Av. Paseo Tlahuica.

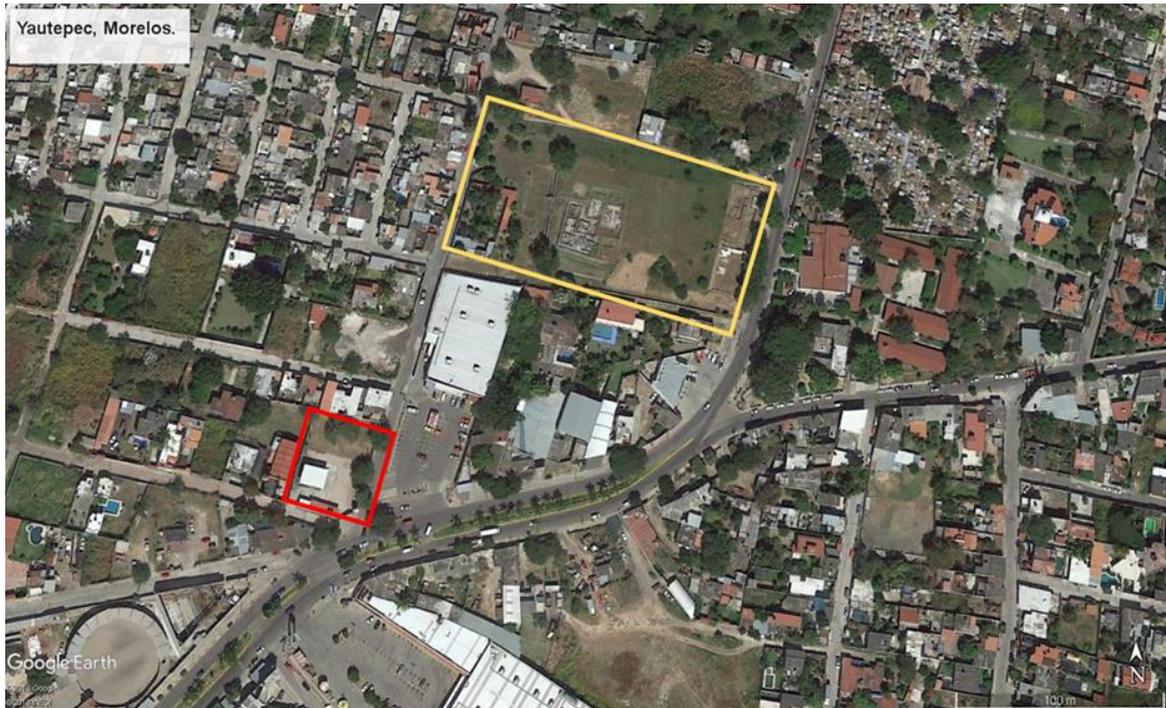


Ilustración 2 En el cuadro rojo se ubica el predio donde se realizó el Rescate Arqueológico Auto Zone, en el cuadro amarillo se indica la Zona Arqueológica protegida de Yautepec, al centro se observa el palacio o Tecpan. (Imagen tomada de Google Earth 2019).



Ilustración 3. Vista exterior del predio al momento de las excavaciones.

Antecedentes de Estudios Arqueológicos en Yautepec

El actual sitio arqueológico de Yautepec, se encuentra dentro de la mancha urbana en la cabecera municipal, en época prehispánica, fue un centro urbano de la época Postclásica 1350-1520 d.C., fue una ciudad grande e importante, que a decir del arqueólogo Michael Smith es la capital de una “ciudad-estado con otras ciudades–estado, sujetos al Tlatoani de Yautepec (Smith, Michael 1993: 3).

Por otra parte, la arqueóloga Hortensia de Vega Nova, en su artículo “Proyecto de investigación Arqueológica en Yautepec, Morelos” señala que este sitio había sido detectado desde los primeros años de la década de 1960, menciona que David Grove en los años de 1966-67, reportó al INAH, la existencia de tan importante sitio arqueológico; posteriormente, en 1979 el arqueólogo Ángel García Cook visitó el sitio; así como, en 1981 Rafael Alducin hace lo propio (De Vega Nova, 1994:149), sin embargo, Cesar Ortiz T. Cronista del municipio, y autor del escrito “Historia de un rescate” (s/f), comenta que desde varias décadas atrás se habían reportado saqueos y en respuesta a ello el INAH envió realizar supervisiones arqueológicas, es así como llegaron al sitio investigadores como Román Piña Chan y Valentín López González, de este modo, en el año de 1976, el sitio arqueológico, es registrado por el entonces Departamento de Registro Arqueológico del INAH y asentado en el Vol. 17, TI, Libro29, Núm. 14, Loc.1. Pese a todo esto, en 1980, la agencia del Ministerio Público Federal declara que la Zona Arqueológica de Yautepec, no corresponde a un asentamiento prehispánico (Ortiz, s/f), como consecuencia, dejó desprotegido tan importante patrimonio arqueológico.

Hay que mencionar, que el sitio arqueológico ha sido objeto de constantes agresiones, a pesar de que, ya se había iniciado el proyecto de investigación arqueológica del sitio desde 3 años antes, fue invadido por paracaidistas, quienes para construir sus casas perturbaron el subsuelo. Imaginemos si esto sucedía en el área de reserva arqueológica, como estarían las zonas aledañas, ante el crecimiento urbano y las constantes construcciones arquitectónicas en el sitio.



Ilustración 4 Panorámica interior del terreno.

A principios del año de 1988, un puñado de hombres y mujeres, preocupados por el Municipio de Yautepec crean la “Sociedad Cultural de Yautepec, A.C.” (Ortiz, s/f) tuvo como objetivos, reforzar su identidad cultural, realizar y auspiciar trabajos de investigación, entre otras cosas contribuir al rescate de sus raíces y de su historia (ibíd).

De este modo, el proyecto “Yautepec” surgió en el año de 1988, gracias a la propuesta de esta Sociedad Cultural que solicitan al Centro INAH Morelos para que se efectúen exploraciones arqueológicas en la estructura mayor del sitio arqueológico, para ello, el INAH comisionó a la arqueóloga Hortensia de Vega Nova, es así que, inició con el diseño de un proyecto de investigación que presentó al Consejo de Arqueología en octubre del mismo año. (De Vega 1994:151); luego de ser aprobada, este proyecto inició las excavaciones en mayo de 1989, uno de sus objetivos fue el de estudiar las formas de interacción de las sociedades prehispánicas, además de conocer la secuencia ocupacional desde el preclásico hasta el contacto hispano, para ello propusieron métodos arqueológicos en varias etapas de trabajo, desde recorridos sistemáticos de superficie hasta excavaciones arqueológicas.

Desde entonces y hasta la actualidad, ha tenido varias temporadas de campo de dos a tres meses al año, así como estudio de materiales arqueológicos en gabinete, además de proyectos de mantenimiento menor a la

zona arqueológica, y complementada con rescates y salvamentos arqueológicos realizados en los alrededores del sitio arqueológico y áreas dentro de la poligonal.

En lo que respeta a descubrimientos de enterramientos, Hortensia de Vega señala que el patrón de inhumación más usado por la población de Yauhtepec durante el posclásico fue el de enterrar a sus muertos depositándolos simplemente en oquedades excavadas en la tierra (De Vega Nova, 2015: 23, 24), en total reporta 17 entierros todos asociados a elementos arquitectónicos monumentales, por ejemplo, algunos fueron hallados hacia la parte poniente y acceso del edificio o tecpan; otro enterramiento de importancia la encuentra al interior de una habitación de lo que considera palacio, se trata de una mujer sin ofrenda alguna.

De Vega Nova, reporta también entierros de infantes, con la particularidad de que fueron hallados dentro de “cazuelas”, otros en cavidades, en posición sedente, flexionados, y con ofrendas, por otra parte, la investigadora del INAH Morelos plantea que existen evidencias que señalan prácticas de sacrificio, debido a que encontraron huellas de decapitación y desmembramiento intencional. (Op.

Cit.:25).



Ilustración 5. Entierro femenino, localizado al interior de una habitación en Palacio de Yauhtepec. (Tomado de Hortensia De Vega Nova 2015:26)



Ilustración 6. Entierro femenino, tiene un cajete asociado, posición sedente. (Tomado de Hortensia De Vega Nova 2015:26)

Es hasta 1992 que el arqueólogo norteamericano Michael Smith, se integró al proyecto Yauhtepec que dirige Hortensia de Vega Nova; el objetivo principal de

este investigador de la Universidad de Nueva York, fue el de realizar trabajos de prospección en el asentamiento actual de la ciudad de Yautepec y sus alrededores, con la finalidad de determinar la extensión que abarcó la población en el período “azteca” del posclásico, el cual calcula que tuvo en una extensión de 197.5 hectáreas, donde el palacio principal era el centro. (Smith, 1992, 1993, 1994) Tomemos en cuenta que, para Smith, era importante Yautepec, pues trata de demostrar que la organización socio política de la época era de ciudades-estado: “...era el palacio real del tlatoani de Yautepec, y así es el único palacio real de la época azteca que sobrevive hasta ahora” (Smith 1994: 3).

Dado el interés de Michael Smith, es que decide iniciar con un proyecto dedicado a la organización espacial y social de la ciudad postclásica, este tuvo dos temporadas de campo, la primera la enfoco a realizar un recorrido intensivo en el pueblo moderno de Yautepec, y la segunda temporada se dedicó a realizar excavaciones de casas postclásicas del centro urbano de Yautepec, Morelos (Ibíd.).

Por último, mencionaremos que Smith, reportó un total de 19 entierros con pequeñas ofrendas (1993: 19 al 21), al parecer los entierros humanos no eran de su interés pues los reporta muy a grosso modo y asociados a arquitectura, y para efectos de nuestro trabajo los tomaremos en cuenta para realizar las comparaciones respectivas, máxime si excavó en las cercanías del terreno donde ubicamos los enterramientos del posclásico morelense.

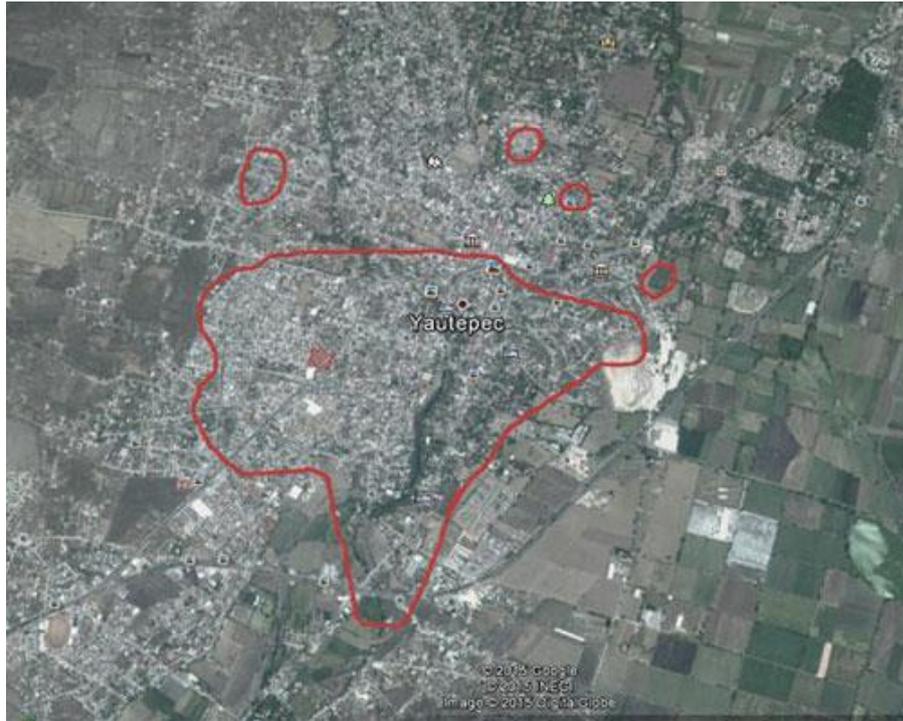


Ilustración 7. Foto satelital Google Earth. La línea roja muestra la extensión de la Ciudad prehispánica durante el período denominado Postclásico tardío-contacto español (1300-1521 d. C.) Dibujo de Arq. Teresa Ontiveros Ortiz, (De Vega Nova 2015:10)

Registro de los Contextos Funerarios

Los trabajos arqueológicos se realizaron en los meses de junio y julio del 2018, se excavaron un total de 25 pozos de sondeo de $2 \times 1 \text{ m}^2$, los cuales tuvieron una profundidad variable. El caso del pozo #1, que posteriormente paso a ser la Unidad de Excavación (U.E.) 1, en este realizó una excavación extensiva con una retícula de $1 \times 1 \text{ m}^2$, donde se excavo un área de 20 m^2 .

Antes de entrar en materia, anotamos que como producto de las excavaciones pudimos recuperar los despojos de unos 55 individuos entre mujeres y varones, de todas las edades, la mayoría de ellos se encontraron en fosas elípticas de entre 0.80 m por 0.60m, la posición anatómica de los individuos era similar (decúbito lateral izquierdo, derecho y decúbito dorsal, todos con las extremidades flexionadas); algunas fosas presentaban varios esqueletos, en una estratigrafía humana, muy curiosa que nos indica que fue utilizado por varias generaciones posiblemente miembros de una familia y que son materia del presente escrito.

La U.E. #1, tuvo la mayor concentración de entierros, se registraron un total de 17 entierros, de los cuales 10 corresponden a entierros primarios (entre adultos, jóvenes y niños) la mayoría depositados en fosas, 6 corresponden a entierros secundarios depositados tanto en fosas (capa II) como en la capa I y finalmente se registró el entierro de un perro en capa I sobre capa II. Esta Unidad de Excavación es donde se registraron las cinco fosas conteniendo los restos humanos que son de interés del presente estudio.

En el pozo #7, se excavó en total un área de 8 m², se registraron 5 entierros, de los cuales, 4 fueron primarios completos (dos individuos adultos y dos niños) y sólo uno corresponde a una mano, estos fueron depositados en fosas cavadas en el caliche, excepto la mano la cual estuvo depositada sobre una roca.

El pozo #10, tuvo una extensión de 5 m², en este, se registró sólo 1 entierro primario de un adulto, también fue depositado en una fosa cavada en el caliche.

En el pozo #20, con una extensión de 4 m², se recuperó el entierro primario de un niño, depositado en capa I.

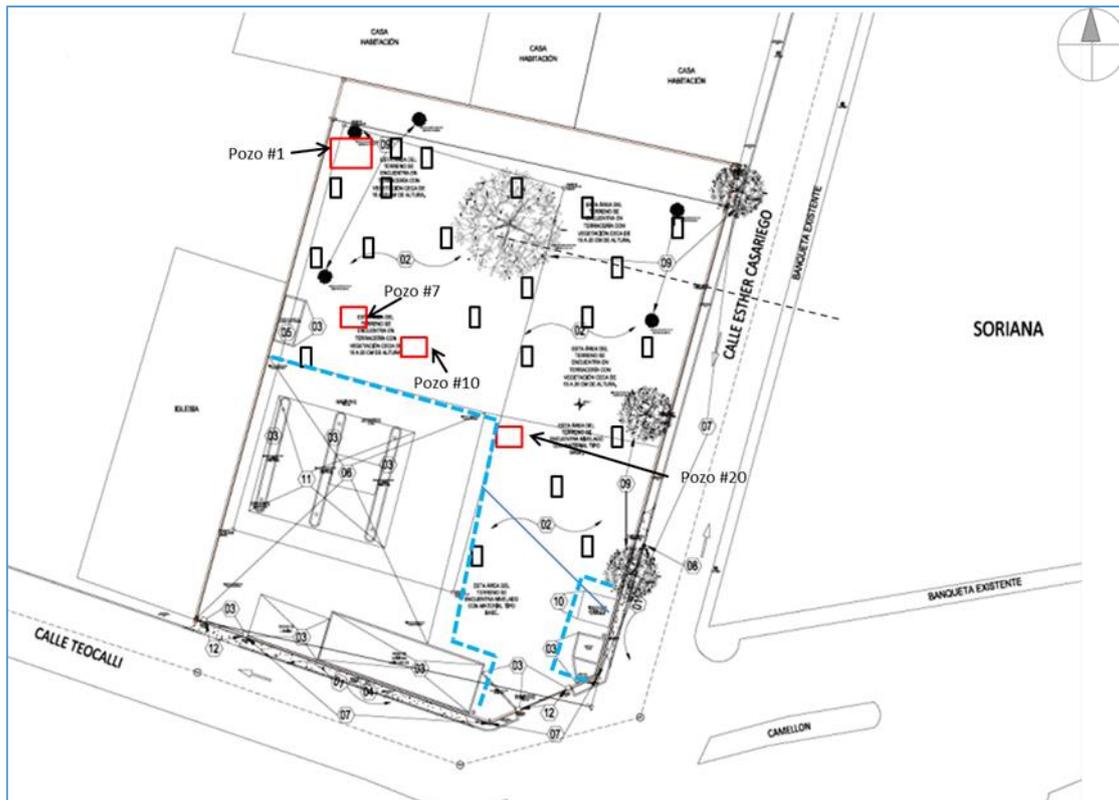


Ilustración 8. Plano general de la distribución de los pozos, en color rojo se ubican los pozos donde se hallaron entierros humanos.

Fosas o Sepulturas con Reutilización del Espacio Mortuario

Conviene subrayar, que la Unidad de Excavación o Pozo1 se encontraba en una ligera elevación hacia la esquina Noroeste del predio, conviene agregar, que existen construcciones modernas en otros lados de la misma elevación, es así que, inferimos que la parte que corresponde a este rescate, comprende sólo un 25 % del total del área, esto nos hace suponer que, este espacio dedicado a enterrar a sus muertos durante varias generaciones era mucho más grande. Por otro lado, debemos señalar que las ofrendas asociadas a los enterramientos fueron relativamente “pobres, simples y similares entre sí” en comparación con otros hallazgos mortuorios que hemos realizado, por tanto, suponemos que pertenecían al común denominador de la sociedad en cuestión. Por otro lado, en los contextos registrados en este espacio funerario, notamos que algunas fosas presentaban hasta más de 5 entierros, dándonos a entender que existió un uso continuo del espacio funerario durante un largo tiempo (al menos 5 o más generaciones).



Ilustración 9. Vista general del pozo o Unidad de Excavación #1. Nótese los contextos entre las capas I y II (caliche). (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia).

Descripción de los Contextos Funerarios con Reuso del Espacio

El siguiente contexto funerario corresponde a la Unidad de Excavación 1, en ella se registraron 15 fosas funerarias, con entierros primarios y secundarios, pero dentro de estos contextos por demás complejos, queremos destacar un comportamiento interesante de las evidencias halladas, nos referimos específicamente a la reutilización mortuoria de la fosa de dos individuos o más, característica identificada en 5 fosas.

Entierro no. 3, fosa 2, es un individuo adulto depositado en posición decúbito lateral izquierdo completamente flexionado, con la cabeza entre las extremidades inferiores, tuvo una profundidad entre -0.87 m hasta -1.05 m, con una orientación de norte a sur, la forma de la fosa fue elíptica de 78 x 50 cm de dimensiones, espacio reducido solo para depositar al individuo. En el contexto pudimos observar la presencia de otros huesos que corresponden al entierro primario hallado, para ser más específicos en la parte norte de la fosa, se hallaron fragmentos de huesos largos como humero, cúbito o radio, huesos planos como escapula y un cráneo en malas condiciones, en cambio en la parte sur cerca de los huesos de la cadera había fragmentos de huesos largos

como una tibia, tal vez peroné. Se puede decir que hubo pocos huesos hallados en ambos lados, pero lo interesante del dato es que, estos fueron colocados en el área donde en otro momento estuvieron depositados.



Ilustración 10. Vista general de pozo 1, en este se puede observar el entierro 3, fosa 2, hacia el lado derecho se observan los restos del entierro 1 y los cráneos del entierro colectivo 4 (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia).



Ilustración 11. Detalle del entierro 3, se puede observar el cráneo en la parte norte y fragmentos de huesos largos cerca de la cadera del individuo. (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)



Ilustración 12. Se puede observar mejor que el cráneo del individuo se encuentra entre sus extremidades inferiores. (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)

Entierro no. 15, fosa 11, esta fosa media entre 70 cm de largo x 58 cm de ancho, el entierro originalmente fue registrado como entierro secundario, debido a que en el nivel -0.78 a -0.92 m se hallaron varios fragmentos de huesos largos, planos y mandíbulas, juntos con fragmentos de cerámica, localizados en la pared sur de la fosa, así que se realizó el registro pertinente, se procedió al levantamiento, pero, conforme se iba excavando el contexto, nos dimos con la sorpresa de que había un entierro secundario en el nivel -0.92 a -1.17m, por la forma en la cual estaban acomodados los huesos inferimos de que habían sido depositados en un bulto, es decir, los huesos largos fueron acomodados y envueltos tal vez en una manta, entre los objetos hallados había varias canicas de piedra de diversos tamaños, después del nivel -1.17m y de haber removido varios restos óseos de este contexto secundario, se halló un entierro primario en posición decúbito lateral izquierdo flexionado, con una orientación de oeste a este, se realizó el registro correspondiente y se continuó con la excavación, lo que nos permitió observar que este individuo estaba depositado sobre más restos óseos humanos, es decir otro entierro secundario.

La exploración continuó hasta el nivel -1.46m con abundante material óseo, mezclado con fragmentos de cerámica, vasijas miniaturas y piezas de lítica muy específicas como canicas y besotes de obsidiana, a este nivel la fosa se empezó a ampliar hacia el lado norte, lo que dificultó la exploración puesto que se “encuevo”, y debido al tiempo que se terminaba optamos por volver a taparlo con una capsula del tiempo, y dejarlo para un proyecto a futuro.

Desconocemos la cantidad de individuos que tiene la fosa a excepción de los que logramos recuperar, aunque todavía está en proceso de estudio.



Ilustración 13. Entierro 15, fosa 11, se puede observar el entierro secundario completamente arrimado hacia el sur de la fosa. (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)



Ilustración 14. Después de retirar los primeros fragmentos se hallaron más huesos largos ahora dispersos en toda la fosa. (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)



Ilustración 15. En este nivel -1.20m se localizó un entierro primario depositado en posición decúbito lateral izquierdo flexionado. (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)



Ilustración 16. Al retirar el entierro primario se hallaron más huesos largos (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)



Ilustración 17. La excavación continuó hasta el nivel -1.46 donde se siguieron encontrando huesos largos amontonados (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)



Ilustración 18. Entre los huesos largos, se hallaron canicas de piedra de diversos tamaños, las que se muestran aquí miden aproximadamente 1 cm (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)



Ilustración 19. En esta toma, se aprecia otra canica de casi 3 cm de diámetro, localizada en el nivel -1.17m (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia).

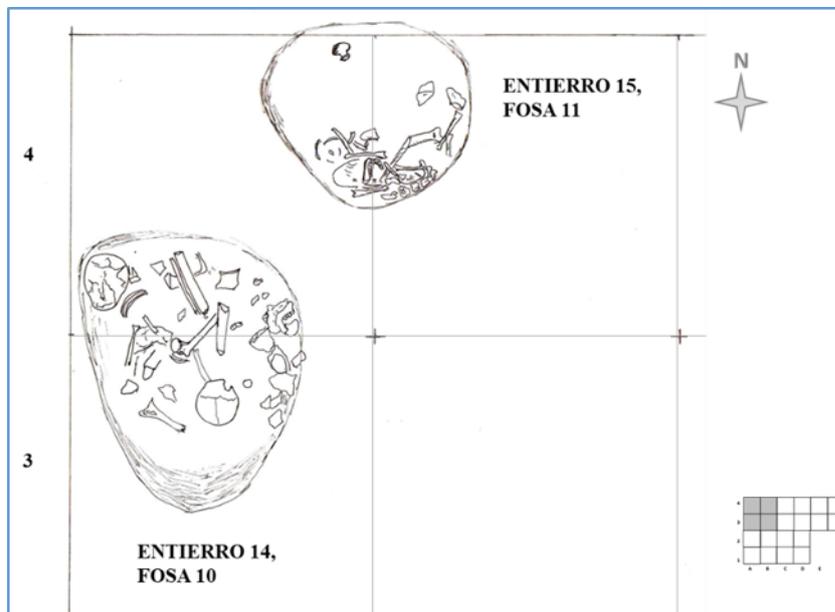


Ilustración 10. Dibujo en planta de la fosa 11, donde se registró el entierro secundario 15, en la parte inferior se encuentra la fosa 10 la cual contiene el entierro secundario 14. (Dibujo: Judith Galicia)

Entierro no. 17, fosa 12, es un individuo adulto, probablemente joven, depositado en posición decúbito lateral izquierdo flexionado, con una orientación de oeste a este, tuvo una profundidad de -0.83 a -1.02m, la fosa es de forma elíptica de 75 cm de largo x 55 cm de ancho. Aunque su estado de conservación estaba deteriorado, los huesos largos, algunos planos, vertebras y el cráneo aún se conservaban. En este caso destaca la presencia de huesos largos depositados en la parte norte y este del individuo, dando la impresión de que lo rodean, los huesos corresponden a fémur, tibia, fragmentos de huesos planos tal vez sea el iliaco, y algunas vertebras.



Ilustración 21. Entierro 17, fosa 12, en este se aprecia al individuo depositado en posición decúbito lateral izquierdo flexionado, también se aprecia en la parte norte y este, huesos largos de otro individuo. (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)

Entierro no. 19, este entierro secundario estaba depositado sobre la capa de caliche, no se halló evidencia de que hayan cavado la fosa, como los demás ejemplos, pero conviene destacar este entierro, por las siguientes razones, todos los huesos largos estaban juntos y el cráneo estaba a un costado, no estaban articulados, daban la impresión de que fueron sacados y acomodados en una manta, la cual fue depositada en este espacio funerario, esto nos hace suponer que retiraron el cuerpo de la fosa y lo dejaron a un costado.



Ilustración 23. Entierro 19, sin fosa, entierro secundario colocado sobre la capa de caliche. (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)

Ilustración 24. Detalle del entierro 19. (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)

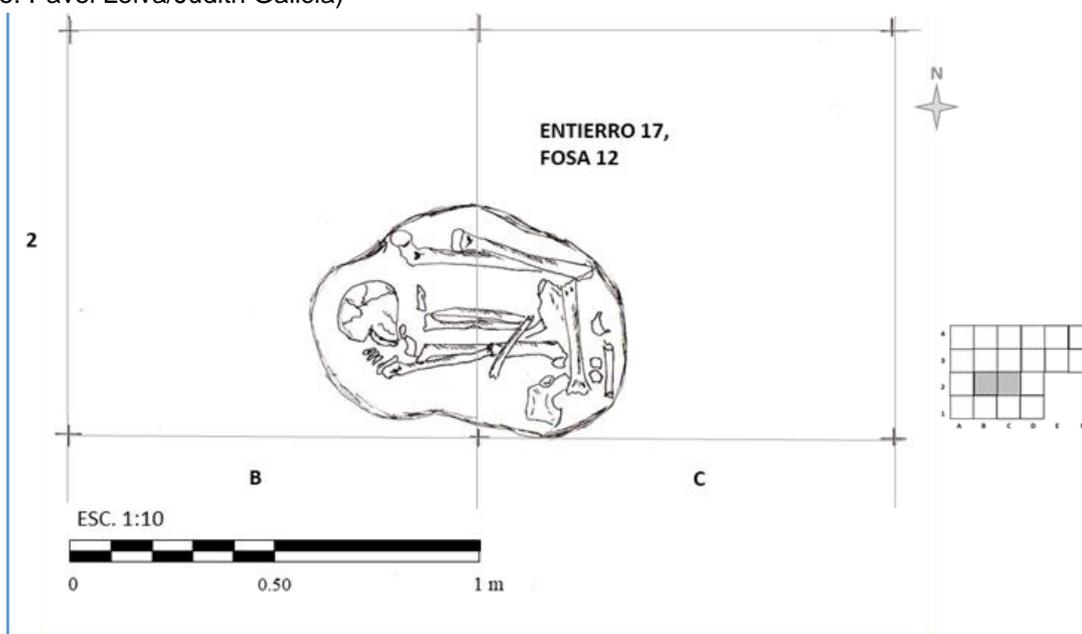


Ilustración 22. Dibujo en planta de la fosa 12, entierro 17 y huesos de otro individuo (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)

Entierro no. 20 A, 20B, fosa 14, cuando se empezó a excavar este entierro se pensó que era un entierro secundario debido a que se habían detectado 3

cráneos que los enumeramos de norte a sur como 1, 2 y 3, los cuales estaban asociados a varios fragmentos de huesos largos y planos, además de presentar abundante cerámica, pero conforme se iba excavando notamos que los cráneos 1 y 2 efectivamente correspondían a entierros secundarios, en cambio el cráneo no. 3 sí estaba articulado, corresponde a un individuo adulto en posición decúbito lateral izquierdo flexionado con una orientación de noroeste a sureste, tuvo una profundidad de -0.89 a -1.05 m, en este caso la fosa no estaba del todo bien definida, aunque no dudamos de que haya sido elíptica. Es probable que la modificación de la misma se haya debido a la reutilización del espacio, donde ya habían sido colocados por lo menos dos individuos, los cuales fueron removidos para depositar al entierro que registramos como entierro primario. En este entierro, observamos un comportamiento diferente respecto a la remoción de los entierros, en la parte norte se concentran los restos de dos individuos asociados a una gran cantidad de material cerámico, a pocos centímetros se encuentra el entierro primario, cabe destacar también, que muy cerca de éste se halló de forma articulada una columna vertebral, que probablemente sea de uno de los dos individuos, en este caso los restos no se colocaron alrededor del último individuo, se colocaron en lo que pudo haber sido la primera fosa y en la segunda fosa se puso al tercer individuo.

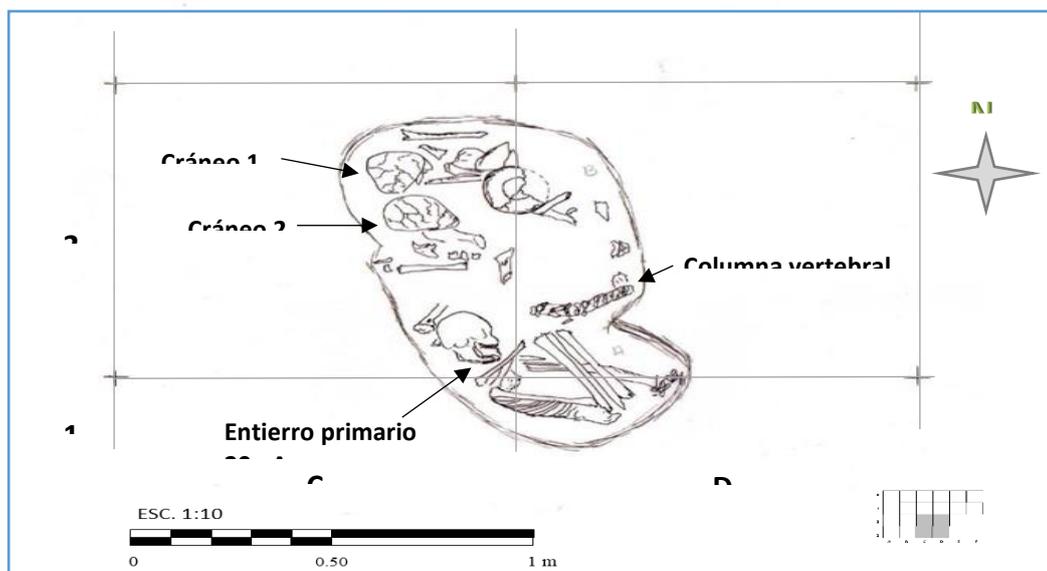


Ilustración 25. Dibujo en planta del entierro 20 A - 20 B (Dibujo: Judith Galicia)



Ilustración 26. Entierro 20 A-20B (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)



Ilustración 27 Entierro primario 20 A. (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)



Ilustración 28. En esta fotografía se aprecia el entierro 17, 19 y los cráneos del entierro 20 A-B (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)

Entierro 21A y 21B, fosa 15, consiste en un entierro colectivo, corresponden a dos adultos en posición decúbito lateral derecho flexionado, con una

orientación de oeste a este, tuvo una profundidad de -0.87 a -1.05m, en este caso la fosa es casi cuadrada mide 85 x 80 cm aproximadamente. En este entierro colectivo, se pudo observar que, en la parte norte, oeste y la esquina sureste de la fosa, había huesos largos de extremidades inferiores y una mandíbula que corresponden a otro individuo, los cuales fueron colocados a la orilla de la fosa, cuando colocaron a estos individuos.



Ilustración 29. Vista general del entierro 21 A - 21B
(Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)



Ilustración 30. Detalle del entierro donde se aprecian los restos de otro individuo localizados a la orilla de la fosa. (Foto: Pavel Leiva/Judith Galicia)

Mismo Concepto, Otros Contextos Arqueológicos

Esta idea de reocupar espacios funerarios no es nueva, en la percepción de diversas sociedades de la América prehispánica, hemos dado cuenta de esto en excavaciones que realizamos en el occidente de México y en los Andes Centrales del Perú.

Cabe aclarar, que el presente escrito trata sobre excavaciones que hemos dirigido a lo largo de nuestras experiencias y son:

Puerta de Rolón, en este sitio se llevaron a cabo excavaciones arqueológicas en agosto de 2007 en el municipio de Villa de Álvarez, estado de Colima, de todos los hallazgos, destaca el registro de una tumba de tiro que contenía los despojos de cuatro individuos, dos de ellos se hallaron anatómicamente articulados, – entierros primarios en posición decúbito dorsal extendida- orientados de sur a norte, los otros dos individuos se encontraron removidos (como si los hubieran arrimado para poner otros entierros) son entierros secundarios y amontonados sobre uno de los entierros primarios.

Este contexto funerario presentó un comportamiento de reutilización del espacio funerario en varios momentos o generaciones, se reconoció al menos en tres ocasiones, es muy probable que se trate de una sola familia, es decir, cuando crearon la tumba se enterró a un integrante de la familia, sería muy aventurado decir que fueron dos, al menos que hayan tenido un evento particular, lo cierto es, que en el segundo entierro fue depositado a un costado del primero, al momento del tercer entierro, las osamentas del segundo individuo fueron removidas arrimadas y encimadas sobre el primer individuo, finalmente en el cuarto entierro, repitieron la misma actividad, remover los restos del tercer individuo depositándolos en el mismo lugar que el anterior y finalmente colocar al cuarto individuo en la misma posición, no sabemos en realidad si se trataba de arrimar o encimar los restos de algún individuo para poner otro, lo cierto es que en el contexto arqueológico hallado, se pudo observar la reutilización de esta tumba.

Son dos grupos culturales distintos, geográfica y temporalmente distantes, en donde gracias a las exploraciones arqueológicas hemos llevado a cabo, es como se pudo registrar una actividad mortuoria interesante, la reutilización del espacio funerario.



Ilustración 31. Interior de la tumba de tiro, se observan los restos óseos amontonados, Puerta de Rolón, Villa de Álvarez, Colima (Foto: Judith Galicia)



Ilustración 32. Entierro primario, probablemente fue el último individuo colocado en la tumba de tiro. (Foto: Judith Galicia)

Este tipo de “tradición” funeraria de enterrar a los muertos, también lo encontramos en otras áreas de América (Abya Yala). En Perú, para la cultura Huari del Horizonte Medio (300 – 600 d.C.), Un ejemplo de ello lo encontramos en un artículo del año 2006, en donde se analizan tumbas similares a las

descritas, esto ocurre en Ayacucho, refieren que este tipo de enterramientos son una práctica común en la época Huari del Horizonte Medio, señalan:

Esto implica que las estructuras podían ser abiertas y reabiertas para depositar nuevos restos, además de facilitar el contacto entre los vivos y los muertos (Valdez, et al, 2006)

Por otro lado, describen el sistema constructivo de la cámara, estas fueron excavadas en el suelo natural y revestidas con piedra, presentaban techo de lajas muy grandes (Ibíd.), estas lajas estaban cerca de la superficie los cuales permitían ser abiertas de tiempo en tiempo, permitiendo el contacto entre los vivos y muertos, para facilitar aquella práctica, fue indispensable en muchos casos construir estructuras mortuorias accesibles que fueron utilizadas por varias generaciones, Valdez y compañía sostienen que en Conchopata Ayacucho, han excavado cistas en forma de bota muy similares a las tumbas de tiro que registramos en Colima, al menos eso consta en el escrito analizado. Por otro lado, apuntan que:

[...] los cuerpos parecen haber sido depositados por varias generaciones, por lo que aquellos individuos introducidos con anterioridad (y como tales descompuestos y desarticulados) posiblemente fueron fácilmente arrimados para dar cabida a nuevos cuerpos. (Ibíd.).

Es claro que estas tumbas Huari ayacuchanas, son similares a las tumbas de tiro del occidente mexicano y coinciden con la descripción y función de las tumbas encontradas en Yautepec, al parecer existe por alguna razón semejanzas en la percepción de la muerte que aún no hemos podido explicar.

Dato Etnográfico en el Abya Yala

Este corto párrafo, nos remite a costumbres funerarias etnográficas similares a las halladas en las tumbas prehispánicas, cuya característica principal, es la reutilización de los espacios funerarios.

En Campeche, México, en la población de la Comunidad de Pomuch, existe la tradición anualmente de limpiar los huesos de sus difuntos, para después



Ilustración 35 Culto a los ancestros las Ñatitas en La Paz, Bolivia y vueltos a depositar en su tumba en la comunidad

envolverlos en manteles bordados, amarrarlos y depositarlos de nueva cuenta en sus tumbas, este mismo testimonio, me ha dado cuenta el Antropólogo Físico Pablo Monterroso (com. Per.) quién nos dijo que esto mismo ocurre en algunas sociedades en Guatemala, actividad que se realizaba anualmente como muestra de respeto y servicio a sus difuntos, quienes deben estar presentables para cuando les toque visitar a sus familiares en los días de todos santos, costumbres que están documentadas en los escritos históricos de cronistas como Guamán Poma de Ayala; también observamos el profundo respeto que tienen las sociedades por los esqueletos de sus difuntos como los practicados actualmente en La Paz Bolivia con las Ñatitas o el Tulluyupampa en Huancayo, Perú



Ilustración37. Cráneo exhumado, Difunto de nombre Celso, Chupaca, Junín, Perú. Foto: Cortesía Familia Leiva García.

Conclusiones

Las reutilizaciones de los espacios mortuorios se registran en varios sitios arqueológicos de México y América Latina, tiene que ver con los ciclos de vida, no son lineales (nace-crece-muere) sino son circulares que continúan con su vida ya no terrena. La muerte no es el fin, es el paso a otra vida. Se inicia una nueva forma de existir y un nuevo estado de la vida y así se refleja en los rituales.

La reutilización de ciertos espacios puede deberse al parentesco, esta hipótesis se podrá comprobar con análisis de ADN, que se tiene contemplado realizar en los huesos encontrados en las excavaciones arqueológicas de Yautepec, Morelos. Cabe señalar que no en todas las fosas hay esta reutilización del espacio.

Se puede notar indudables reciprocidades entre vivos y muertos, esta relación se observa en los rituales fúnebres, que nos señalan que las visitas de recordatorios se dan entre los vivos y los muertos.

Por último, podemos observar ciertos elementos en el dato etnográfico, como el envolver los huesos en manteles bordados, la huella de esto se observa también en el registro arqueológico.

Bibliografía Consultada

Clavijero. Francisco Javier (2003) *Historia antigua de México*. Editorial Porrúa. Sepan Cuantos Núm. 29. México

De Vega Nova. Hortensia (1990) *Informe parcial de la primera temporada de excavaciones. Proyecto Yautepec*. Mecanoescrito, centro INAH – Morelos.

_____ (1994) “Proyecto de investigación arqueológica en Yautepec, Morelos”. En: *Memoria, Tercer Congreso Interno*. Centro INAH Morelos. Pp. 149-168.

_____ (2015) “La ciudad prehispánica de Yautepec, Morelos” en *En el volcán Insurgente*. Núm. 39, septiembre-octubre. pp. 4-30. Recuperado de:

<http://enelvolcan.com/edicionvirtual/enelvolcan0390915/HTML/files/assets/basic-html/page-1.html#>

Galicia Flores. María Judith, *Reporte de los trabajos arqueológicos realizados en “Puerta de Rolón”*. Mecanoescrito, Centro INAH-Colima. México 2007.

García Miranda. Juan José, (2015) *La racionalidad en la cosmovisión andina*. Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades. Perú.

Guaman Poma de Ayala. Felipe, (1980) *Nueva Crónica y buen gobierno*. Fundación Biblioteca Ayacucho. Venezuela.

INEGI (1999) *Cuaderno Estadístico Municipal. Yautepec, Estado de Morelos*. Gobierno del Estado de Morelos, INEGI y H. Ayuntamiento Constitucional de Yautepec.

Monterroso Rivas Pablo Neptalí y Garza Gómez Isabel Bertha (2019) “Costumbres funerarias al sur del Altiplano Central Mexicano en época prehispánica” en: *Memorias del Tercer coloquio de historia, arquitectura, escultura, urbanismo y costumbres funerarias.* Ciudad de México. INAH

Ortiz Triana. César E.(s/f) *Historia de un rescate*. Grupo Cultural Yautepec, A.C.

Smith. Michael, (1992) *El tamaño de la ciudad postclásica de Yautepec: informe parcial*. Informe de un recorrido superficial en la Ciudad de Yautepec, Morelos, temporada 1992 (julio 1 1992 – agosto 5, 1992). Centro INAH Morelos.

_____ (1993) *Excavaciones de casas postclásicas del centro Urbano de Yautepec, Morelos*. Informe Técnico Parcial, sobre el trabajo de campo entre febrero 1 de 1993 y agosto 10, 1993. Centro INAH Morelos.

_____ (1994) *Yautepec: organización de un centro urbano postclásico en Morelos*. Informe técnico parcial (enero 1, 1993 y marzo 1, 1994). Centro INAH Morelos.

_____ (2010) “La época Posclásica en Morelos: surgimiento de los tlahuicas y xochimilcas” en Coordinadora Sandra L. López Varela. *Historia de Morelos. La arqueología en Morelos. Dinámicas sociales sobre las construcciones de la cultura material*. UAEM, Ayuntamiento de Cuernavaca, Instituto de Cultura de Morelos, México. Pp. 131-156.

Valdez. Lidio M., Williams Jocelyn S. y Bettcher Katrina, (2006) “Prácticas mortuorias Wari en Marayniyoq, Valle de Ayacucho, Perú.” En: *Chungara*, Revista de Antropología Chilena. Volumen 38, No. 1, pp. 113-127. Chile.

Kaastelankuunsik: Descolonizando procesos educativos para el aprendizaje de la lengua maya desde el majan nool o abuelo tutor en el medio intercultural

Angel Abraham Ucan Dzul
angel.ucan@uimqroo.edu.mx
Alina Dianela Ballote Blanco
alina.blanco@uimqroo.edu.mx
Donny Limber Brito May
donny.brito@uimqroo.edu.mx

Resumen

El siguiente documento es el resultado de un lustro de trabajo de investigación recolectando evidencias y reflexiones de trabajo docente, compartiendo experiencias entre estudiantes, visitando comunidades de la zona centro de la península de Yucatán y llevando el conocimiento de los abuelos tutores al aula maya. De igual manera, centra su estudio en la experiencia del aprendizaje de lengua maya a través de una metodología *xímbal/visitar* y *tsikbal/conversar* utilizado como una herramienta para la obtención de información de una manera más natural entre sus interlocutores a diferencia de las entrevistas personales y etnográficas. Este trabajo narra las experiencias obtenidas con el abuelo tutor junto al estudiantado. Esta estrategia de aprendizaje tiene sus fundamentos en los valores y se percibe en la práctica dentro la casa maya. Contribuye a la literatura pertinente y su importancia radica en la utilización de una metodología no convencional. Los resultados se concretan hacia una evaluación no eurocéntrica sino a un proceso de fortalecimiento y formas de enseñanza-aprendizaje en un contexto natural donde la lengua maya fluye entre el estudiante intercultural y el abuelo tutor. Este estudio da pie a futuras investigaciones más profundas. Finalmente el presente trabajo investigativo, se aproxima a las formas de enseñanza-aprendizaje en una universidad intercultural en acompañamiento del majan *nool* o *chiich*.



Palabras clave. Enseñanza maya, valores mayas, abuelo tutor maya, majan nool, pedagogía decolonial, enseñanza de lengua materna, evaluación decolonial

Abstract

The following document is the outcome of five year work research, collecting evidence, teaching work reflections, sharing experiences among students in small communities in the Yucatan Peninsula, and taking the knowledge of the mentor Mayan tutor (majan nool) in the classroom. In the same way, its study is centered in the learning experience of Mayan language throughout a methodology called Xímbal (a polysemic term that means “visit” “pay a visit”) and Tsikbal (“to chat” with a multipurpose meaning) used as a resource to get information in a natural way different from the personal interviews to ethnographics. This research also describes the experiences obtained from the grandfather mentor to the students. This learning strategy possesses its own Mayan values and it can be noticed while paying a visit to the Mayan house.

It also reinforces important research material and the application of a non-conventional methodology. The results define a non Eurocentric assessment, but a process of reinforcement and ways of teaching-learning in a context where the Maya language flows through the intercultural student and Mayan tutor. This study may also give a rise for themes for further research in the future and also deals with Amerindian language teaching at a intercultural university within the supervision of the Mayan tutor.

Key words: Maya teaching, mayan values, mayan tutor, majan nool, decolonial pedagogy, mother tongue teaching, decolonial assessment.

Introducción

La enseñanza de la lengua maya en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), se toma como una asignatura transversal que es para todas las licenciaturas e ingenierías. A diferencia de las otras asignaturas, se le considera como taller y mantiene el formato de occidental donde los contenidos temáticos son generales ya que no existe una metodología decolonial de enseñanza-aprendizaje originaria que sea implementada de forma específica desde la academia de la lengua maya.

En la práctica, se ha recurrido a diversas metodologías y técnicas de enseñanza y evaluación, utilizando materiales diversos como guías de aprendizaje y un modelo de evaluación occidental. De manera alterna, se trabaja con una figura creada que su rol en los talleres no ha sido definido y se mantiene el formato eurocéntrico dentro de un modelo intercultural colonizado.

La enseñanza de lengua materna en la UIMQROO, se ha caracterizado por implementar importantes contenidos tales como: históricos, gramaticales y el mantenimiento de las tradiciones y costumbres (*ch'a'cháak, jets'lu'um, loj lu'um, jéetsméek', waajil kool*) traducción e interpretación. Estos temas han sido precisos para la revaloración y descolonización del sistema de enseñanza de lengua materna dentro de lo occidental así como en lo intercultural. Este reto pone al Cuerpo Académico de Educación y Cultura (CAEyC) a repensar el proyecto Fortalecimiento de la lengua maya en el aula intercultural. Los resultados obtenidos sirvieron de guía de referencia para complementar los contenidos a abordar en los primeros semestres del programa de asignatura Taller de Expresión y Comunicación en Lengua Maya I-III. Este trabajo entrelaza a los actores principales en la enseñanza de la lengua y el modelo educativo intercultural junto con la visión del profesor maya (*ka'ansaj maaya*) y el abuelo tutor (*majan nool/chiich*). En los talleres de lengua materna Maya (I - VIII) se hacen mención de visitas (*xíimbal*) a los abuelos tutores (*majan nool/chiich*) como parte de la formación de todos los estudiantes universitarios. Por otro lado, se ha tomado como punto de partida algunos trabajos de investigación el término *Tsikbal* que, para Castillo Cocom, Cal & Ramos

Rodriguez (2017), representa *“una propuesta de entrevista maya donde se hace empatía con el tiempo y espacio de la epistemología maya”* y se ha utilizado como una estrategia para *“recolección de datos”* aquí se aplica para generar un *“nivel de confianza entre el entrevistador y el entrevistado”* amplio porque genera una confianza entre los acontecimientos actuales y pasados para que la mutua confianza fluya. En esta actividad no existe nada establecido como un formato de seguimiento, nombre de la actividad, el fortalecimiento y conservación de valores mayas del majan nool/chiiich como muestra de respeto hacia nuestros ancestros. Durante esta visita o tsikbal o *xímbal* se realizan actividades diversas que buscan unir más elementos en el aprendizaje de la lengua materna.

¿Por qué llevar los valores en el aula?

En el pensamiento de las comunidades mayas como de todos los pueblos de América siempre ha existido esa comprensión hacia los seres humanos y la naturaleza tanto que el sistema de enseñanza se basaba en valores educativos particulares y en conjunto (Arguello Parra, 2016). A manera de experiencia, en la infancia, cuando hablaba en lengua maya con mis compañeros en la primaria pensaba que el español era para comunicarse en el aula y el maya, la lengua del receso o salida de clase. El profesor, nos pedía hablar en español porque no entendía nada ya que provenía de la ciudad. Contrario a aquella restricción, en las actividades de los viernes de educación extraescolar, nosotros informamos a los profesores en algunas actividades que no nos era permitido hacer algunas cosas, debido a nuestras creencias. -por recomendación de nuestros padres- Por ejemplo, a la hora de plantar árboles frutales como plátano (se realiza de espaldas), mamey (lo plantan los adultos y no los niños) y el coco (primero se le pone sal a la poceta antes de sembrar). Nosotros, estudiantes de ocho años, en ese entonces, podíamos asombrar a nuestros profesores sobre nuestra cultura como lo fue en su momento “Gaspar Antonio Chi que con su cuestionario sirvió para dar cuenta de la historia y geografía de la región” (K’ajlay, Historia Maya, 2020), pero no podíamos exigir usar hablar nuestra lengua materna porque no era oficial en las escuelas a finales del siglo XX. Además de otros valores, no se permite escuchar plática de mayores

tampoco se permitía intervenir, cumplir con los deberes de casa, hacer reverencia antes de entrar a casa o pasar por lugares sagrados, tomar agua con sal cuando uno viene del sol, cómo cuidarse del empacho, sembrar árboles, visitar a los abuelos, respetar a la naturaleza, qué sembrar en las esquinas de las casas, saber de la mollera, mal de ojo y demás de medicina, agricultura, tradiciones y costumbres entre otras. La enseñanza de los valores y cultura permanecía en un espacio que no era tomado en cuenta como parte de la formación escolar sino como una actividad paraescolar, sin embargo, esta experiencia demuestra que siempre ha existido tal respeto hacia nuestro medio ambiente y la sociedad. Es decir, se mantenía vigente este binomio hombre-naturaleza ante la sociedad misma.

Descolonizando procesos educativos en la época contemporáneo

En el 2016, la antigua Reforma Educativa (RE) no planteó bases sólidas en el aprendizaje del estudiante consciente de sus orígenes y la riqueza de nuestro legado. Si reflexionamos en este contexto nos damos cuenta que hay lenguas que aún no se definen su situación escrita y que dicha Reforma se la pasa por alto e impone a una lengua extranjera sin pensar cuáles serían las consecuencias.

"Se expresa y comunica correctamente, oralmente y por escrito, con confianza y eficacia, tanto en español como en otra lengua materna, en caso de tenerla, sabe identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; es capaz de comunicarse en inglés;...

emplea el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos; tiene capacidad de análisis y síntesis; sabe argumentar, es crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente; se informa tanto de los procesos naturales y sociales, como de la ciencia y la tecnología, para comprender su entorno; es competente y responsable en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); tiene la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo a lo largo de su vida."

El aprendizaje de la lengua materna a nivel universitario inicia a principios del siglo XXI en el Estado, con la creación de la UIMQROO. Con esto se esperaba un avance y un beneficio en la enseñanza de lenguas originarias y que creciera a pasos agigantados para estar a la par con la propuesta de Reforma Educativa, sin embargo, la Academia Maya de la UIMQROO, como se menciona en Ucan y Ballote (2014), necesitaba organizarse en la parte

formadora, económica, educativa, académica hasta en lo curricular, sin considerar que la Academia Maya apenas iniciaba. Entre los primeros retos, se encontraba el alto índice de reprobación en lengua maya y -por encontrarse en un medio intercultural colonizado de ideas meramente eurocentristas- las autoridades pasadas requerían mecanismos de evaluación eurocéntricos como la de las lenguas extranjeras porque la evaluación en ellas son efectivas aplicando esos mecanismos, sin embargo la lengua maya no se puede medir desde esa perspectiva. A pesar de los esfuerzos de todos estos años, la Academia Maya aún debe superar un gran reto: establecer estándares de conocimiento de lengua maya.

El taller de lengua maya tiene como objetivo principal el rescate y difusión de conocimientos y cultura Mayas UIMQROO. (2010); de allí el profesor intercultural toma “acciones pedagógicas” (Ocaña & López, onedo, 2018), para que el alumno desde el ingreso a la institución realice la tarea de buscar a un abuelo tutor maya y no -sabio local- que le enseñará y guiará sobre el conocimiento de la lengua durante su vida académica y aprendiera a partir de las estrategias locales (Pérez A., Pat M., 2011). Este ejercicio pedagógico permanente permite desaprender una serie de contenidos únicos como conocimientos, lengua, tradiciones que en el sistema neocolonial (Solano-Alpízar, 2015) se presentaron como inhumanos y por la que fue borrado en la hoguera y puesto fuera de nuestro alcance.

Para este ejercicio se ha puesto en práctica una propuesta que contempla el rescate del saber de la gente adulta maya, el aprendizaje de la lengua, cultura, tradiciones y costumbres desde la percepción del adulto maya. Aún existe memoria que recuperar desde la convivencia de la lengua en casa, trabajo, lugares de entretenimiento y sagrados, y en la mayanidad. El desplazamiento para la búsqueda y conservación del conocimiento no solo está en las comunidades, sino también se encuentran en las ciudades pequeñas y grandes debido a diversas situaciones que solo el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar y descubrir.

Durante la enseñanza de la lengua maya, se reconoce que el estudiante aprende la lengua cuando realiza el *bin xímbal* o “ir de visita” al abuelo maya porque activa el *ól*. *Ól* es un concepto difícil de explicar, pero daremos una aproximación como “aliento” para este trabajo. Para esto, el profesor o *ajka’ansaj* pide que el alumno busque a un candidato que cumpla con los requisitos para ser el *majan nool / chiich* al que llamaremos “abuelo o abuela tutora”.

La figura del abuelo tutor (*majan nool* o *majan chiich*), es un personaje muy señalado en la enseñanza de lengua maya de la UIMQROO, sin embargo, en la práctica docente se olvida y se retoma el modelo occidental de enseñanza de lenguas. Entonces ¿cuál es el papel del abuelo tutor en el área de enseñanza de lengua maya? ¿Cómo lo han empleado los demás cursos: traductor, el guía o simplemente un elemento para llenar requisitos de la vida académica del estudiante? ¿Cómo debe ser la función del abuelo tutor en la enseñanza y evaluación? El aprender maya en el universo del nativo hablante significa conectarse en todos los sentidos y separarlo de evaluación en el modelo intercultural.

Transmisión de conocimientos entre generaciones

Como consecuencia de la conquista, los mayas sobrevivientes se vieron obligados a aprender el idioma español, evitar la práctica de cualquier rito maya, entonces, los mayas solamente tuvieron la opción de transmitir su idioma y sus conocimientos sobre su cultura de manera oral y a través de la práctica con las demás generaciones. La creación de nuevos términos causan asombro por la construcción, relación con el significado y facilidad que tienen de narrar como describe Hanks (2010), entonces, se puede mencionar esta creatividad en términos como: tren (*tsíimin k’áak’*), avión (*péepen k’áak’*), automóvil (*kis buuts’*), reloj (*p’iisk’iin*), teléfono (nu’ukul t’aan) y demás adaptaciones. Otras construcciones muy castellanizadas son “¡*Ma’alob k’iin!*, ¡*Ma’alob sáastal k’iin!*, ¡*Ma’alob Chiinil k’iin!*” “*Ma’alob áak’ab*” (¡Buendia!, ¡buenos días!, ¡buenas tardes!, ¡buenas noches!). Estas expresiones son

comunes y son parte de la herencia del castellano. El saludo en maya se complementa en forma de reverencia hacia la entrada de la casa de huano y a los integrantes de la familia.

Eso provocó que todo aprendizaje y conocimiento adquirido provenía de la familia o de los adultos mayores (considerados sabios) de la comunidad. De esta manera, los hijos de los campesinos, eran llevados a la milpa desde muy pequeños para aprender todo sobre la siembra y cosecha, pues consideraban que el conocimiento adquirido a través de la propia experiencia era la mejor guía (Villa Rojas, 1987). De igual manera, para ejercer la profesión del *jmen*, el interesado "...no necesita pasar pruebas o ceremonias especiales sino, simplemente, recibir las enseñanzas respectivas de otra persona versada en ese conocimiento. Para esto, lo más frecuente es que el aspirante se convierta, temporalmente, en ayudante del iniciado. Cuando al cabo de cierto tiempo los *Yuumtsilo'ob* consideran que ya está capacitado para tratar con ellos, entonces, le envían por conducto de un *balam* los *xunan* que ha de emplear en el ejercicio de su profesión" (Villa Rojas, 1987, pp. 220).

En este sentido, se podría enlistar más actividades u oficios que son aprendidos a través de la práctica. Otro tipo de conocimiento transmitido de generación en generación ha sido la comprensión del lenguaje de la naturaleza, que se puede considerar como aquel lenguaje que no se rige de un idioma, sino que trata de señales enviadas por los animales y la naturaleza, para indicar o avisar sobre algún evento positivo o negativo. Entre algunos de esos conocimientos se encuentra el canto de una cigarra, que de acuerdo a su posición (sobre una madera verde o una seca) indicará lluvia o sequía. La llegada o aparición de un animal silvestre (como un jaguar o un ciervo) en el poblado indica que se avecina una catástrofe. La aparición de un helón (arco alrededor del sol) indica hambruna o desastre y así se podría nombrar numerosos conocimientos y creencias que han sobrevivido a través de la transmisión oral.

¿Quién es el abuelo tutor maya?

El taller de lengua maya emplea un personaje que es de ayuda para la formación del estudiante universitario, pero ¿quién es en realidad y cuáles son sus características? Se ha pensado en la figura de un abuelo tutor como un acompañante en el aprendizaje de la lengua materna. El *Majan nool* o *majan chiich*, palabras compuestas utilizadas para el abuelo tutor o abuela tutora. Proviene de *majan* (tomar prestado, tomado en préstamo) y *nool* (abuelo) como *chiich* (abuela). En la comunicación cotidiana, se le llama abuelo o abuela pero no contiene la intención con la que se aplica en este documento y, al igual que las actividades que se realizan fuera del aula maya. Entonces, el *majan nool* o *majan chiich*, de acuerdo a lo que se interpreta en el curso de lengua maya es una persona de origen maya por sus apellidos aunque hay quienes tienen apellidos mestizos, habla la lengua, tiene más de cincuenta años, tiene gusto por tomar a un alumno como tutor compartiendo sus conocimientos, hechos históricos, saberes, moral, ética, entre otros.

La búsqueda de un abuelo no es una tarea fácil cuando el nuevo estudiante es no maya-hablante porque, en primer caso, hay una barrera en la apertura, en tanto los maya hablantes cuentan con una ventaja porque la lengua da apertura para la comunicación. Seguidamente se habla de un compromiso entre *majan nool* y alumno, sin embargo, esta tarea tiene desventajas porque no hay un formato establecido desde el programa de curso, pasando por el aula y el profesor. Finalmente, no existe un seguimiento que respalde el *xímbal / tsikbal iknal majan nool* (Visita /plática con el abuelo) con visitas programadas y no programadas, reconocimiento al abuelo tutor en las actividades académicas y al concluir la estancia del alumno en la universidad.

El aprendizaje con el abuelo tutor

La enseñanza-aprendizaje, en los talleres de lengua maya, es parte de nuestra cultura como menciona Cocom Pech (2006) que es “el *cultivo de la memoria a través de la palabra*” ya que este descubrimiento debe nacer del estudiante intercultural. Cómo lograr este acto, mediante la comprensión y práctica de las enseñanzas del anciano maya. Lo que un estudiante valora de la enseñanza de

majan nool o *chiich* es el premio de cargar por siempre una semilla de maíz diferente y que debe respetar a lo largo del *xíimbal*.

Propuesta *Xíimbal iknal majan nool*

Metodología

La siguiente investigación se basa una metodología no experimental cualitativa y con la técnica maya Tsikbal (Castillo, Cal y Ramos, 2016), de carácter “multi-metodológico” que incluye diversos métodos para la recolección y análisis para la recolección de datos tales como historias de vida, filme experimental y etnográfico, las entrevistas formales e informales y añadiendo la confianza que se genera entre el *majan nool*, estudiante y profesor.

Esta actividad se llevó a cabo en los periodos otoño 2018 a estudiantes de quinto semestre del programa educativo (PE) Licenciatura en Lengua y Cultura y de primer semestre del (PE) Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación (ITIC) y en primavera 2019 a estudiantes de los PEs Ingeniería en Desarrollo Empresarial y PE en Salud Comunitaria de tercer semestre.

La técnica de recolección de datos (Tsikbal) y las entrevistas y la descripción de conversaciones se desarrollaron durante las sesiones de clase. Estas constan de cinco etapas y cinco salidas por semestre (formal) establecidas por el profesor y cuatro o más de socialización (no formales) donde se toma en cuenta la voluntad del alumno.

Reestructurando una propuesta

La actividad “*Xíimbal iknal majan nool*” requirió de un sondeo previo donde participaron estudiantes de primer y segundo semestres. Para describir el cuadro 01, se tuvo que reorganizar la estructura de valores interculturales, evaluación y participación (*xíimbal iknal majan nool*) del programa de curso como se había mencionado. El último concepto se estructuró de acuerdo a los siguientes puntos:

- Búsqueda del abuelo tutor en la ciudad de José María Morelos y en las comunidades mayas de los alumnos mayahablantes.
- Aplicación y seguimiento de los contenidos de las guías de los programas de curso 2018-2019, “Taller de Expresión y Comunicación en Lengua Maya” I y II a estudiantes de la licenciaturas en Salud comunitaria, ingeniería en Tecnologías de la Información e ingeniería en Desarrollo empresarial.
- Simulación de entrevistas con el abuelo tutor entre estudiantes mayahablantes y no-mayahablantes de la región en el aula.
- Aplicación de un promedio de cinco visitas al abuelo tutor en diversos escenarios: visita informal, visita formal, área de trabajo y visita social; y cuatro adicionales de compromiso entre el estudiante y majan nool.
- Guardado de actividades mediante el uso de un registro fotográfico y audio.
- Memorización de preguntas previas a la visita.
- Enseñanza-aprendizaje a partir de la enseñanza del abuelo tutor del alumno en el aula.

Primera visita o yáax xiimbal -Socialización- Se plantea la situación de la actividad durante el semestre en curso. También, la visita debe ser clara y concisa para el estudiante.

- Visita informal y para saludar al abuelo tutor del inicio del semestre.
- Búsqueda del abuelo tutor
- Ubicar en un mapa dónde se encuentra.
- El profesor participa para visitar, preguntar por los alumnos, un *xíimbal* informal.
- Las conversaciones son de temas generales, pueblo, familia, saludo en general
- El alumno observa el espacio donde se entrevistó y la manera de cómo fue el trato y la empatía de la situación.

Transición entre 1-2. La documentación de la primera visita al

	<p><i>majan nool</i> se mide en una clase grupal donde se relatan las experiencias que los estudiantes obtuvieron, se llena el formulario MN, se realiza un mapeo, se actualizan las listas si alguno realizó cambios.</p> <p>Se describen las palabras claves para asociar la conversación y sirven para la comunicación.</p>
	<p>Segunda visita o ka'a xíimbal. Visita controlada. En el primer semestre, se plantea una actividad de la semana o unidad temática.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A partir del segundo semestre, se construye una situación comunicativa en el aula pensando en el <i>majan nool</i>. El profesor dibuja un posible escenario (casa, trabajo, calle, albarrada) y las posibles respuestas. ● Simular una entrevista con el <i>Majan nool</i>, los mayahabalntes figuran como los <i>majan noolo'ob</i>. ● Los estudiantes graban sus propias simulaciones y realizan la práctica previa a la visita. ● Se recomienda que el alumno no lleve documentos con él para que el <i>xíimbal</i> no cambie la investigación o haga la tarea, como lo identifican los abuelos. ● La visita se realiza los fines de semana.
	<p>Transición entre 2-3</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Deben haber visitas no programadas en clase. ● Se toman notas. ● Se hace una descripción de la visita en el aula de todos los grupos. ● Por parte del profesor, analiza las posibles tareas que se puedan cumplir para construir el taller de lengua maya.
	<p>Tercera visita u Óox Xíimbal -Visita al área trabajo- Se plantea la actividad de la semana de curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acudir al Xíimbal en el momento que el <i>majan nool</i> indique (mañana, tarde, noche). mañana, noche, en el trabajo. Por lo general, el abuelo maya no está familiarizado con una agenda como lo occidental. ● Las preguntas de las actividades del estudiante deben ser memorizadas.

	<p>Transición entre 3-4. Solicitar una grabación y una foto de visita con la finalidad realizar una exposición del tema en clase.</p>
<p>Cuarta visita o Kan xíimbal. Visita social. Se plantea la actividad de la semana de curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participación y conocimiento de las actividades del <i>majan nool</i>. ● Se busca que el estudiante participe en otras actividades que el <i>majan nool</i> invite. ● Discusión del contenido del trabajo en el aula y comparación con otras experiencias con otros <i>majan noolo'ob</i> o abuelos. 	
	<p>Transición entre 4-5. Este es el cierre del modelo de educación y comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evaluar cuál fue el resultado de aprendizaje con los abuelos tutores. ● Asignar tarea, p.e. Se realiza una visita programada entre el estudiante y abuelo en el área de trabajo (casa, solar, milpa, ceremonia, área de reunión pozo, cenote, bajo el árbol, en el cruce de camino, etcétera).
<p>Quinta visita o jo'ó xíimbal -Reunión de tres- Se planea una visita o xíimbal de seguimiento o saludo al <i>majan nool</i>. En el <i>bin xíimbal</i> se obtiene mucha experiencia y conocimiento porque ya existe una confianza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Como cierre del taller, el estudiante participará en lo que el abuelo necesite. ● En el cierre con el abuelo tutor, la visita del profesor que realiza es aleatoria con la intención de agradecimiento, valoración del curso y entrevista personal. 	

Cuadro 01. Una propuesta decolonial para realizar el ejercicio Xíimbal iknal majan nool que será anexado en el programa de asignatura “Taller de Expresión y Comunicación en Lengua Maya”

Los materiales de trabajo como son libretas, bloc de notas o algún instrumento tecnológico son necesarios para la complementar el desarrollo del taller por lo que cada uno tuvo una función específica; tal como podemos mencionar 1) la *observación* que provee un panorama al alumno, 2) la *historia de vida*, como el anterior, ayuda al estudiante a imaginarse el antes y el ahora de cualquier

actividad 3) el cuestionario -de respuestas múltiples o guiadas- sirve para que el objetivo de la unidad didáctica se cumpla, 4) el diario de saberes ayuda al estudiante a valorar el contenido del curso y es testigo de su aprendizaje, ya que estos se comparten durante el curso y 5) La entrevista oral y estructurada. La construcción de las entrevistas tomó un proceso durante los semestres Otoño 2018 y Primavera 2019 y en 2020.

Primer xíimbal o socialización.

Primero, es reflexionar y visualizar hacia la infancia del estudiante maya. Plantearse preguntas que el alumno debe responder ¿cómo se da la relación entre los abuelos mayas y sus familias?, ¿Cuál es la relación de los abuelos con los nietos?, ¿Qué nos enseñaron nuestros abuelos durante nuestra infancia?, ¿Cómo demostrar el respeto a los valores de la familia y de la cosmogonía maya? Con este ejercicio se encamina a la inclusión de conocimientos no reconocidos en lo académico y en el curso, de igual manera, como se había planteado García León, D. & García León, J. (2019) en una investigación con estudiantes en Colombia. Para los estudiantes mayas los estudiantes tuvieron que visitar en las primeras semanas casas, parques, mercados, pasearon por las calles de José María Morelos y sus comunidades para conocer su entorno.

Socialización: Encuesta a abuelos de diversas regiones de la península de Yucatán

- 1). Antiguamente ¿Cómo se acercaban los jóvenes a los abuelos para aprender de ellos?
- 2). Ahora ¿Cómo deben acercarse los jóvenes hacia ellos?
- 3). Para conservar nuestros valores, ¿Hay alguna manera para hablar con ellos?
- 4). Hace años ¿Cómo aprendían los jóvenes los saberes o enseñanzas y los valores?
- 5). ¿Tiene nietos? ¿Cómo lo tratan? Los que no son sus nietos ¿Cómo lo tratan cuando se le acercan?
- 6). ¿Qué aprendió de su abuelo que quisiera enseñarle a sus nietos?, ¿Qué es lo que más recuerda de ellos?
- 7). ¿Cómo aprendió los valores con el abuelo?, ¿Cómo se enseña desde la práctica?

Ich maayat'aan

- 1) *Ka'achile', bix u naats'al ka'ach le taankelem paalal iknal le nojoch máako'obo' uti'al ka' u kan ba'al u beeto'ob wa tso'olol u xikino'ob.*
- 2) *Bejla' k'iine' bix k'a'anan u tak'ikubaj le taankelem paalo'ob uti'al u kaniko'ob le ba'ax u yoojelo'obo'.*
- 3) *Utia'al ka k kanant k cha'anilo'obe' yéetel k utsil bisikba'one', bix k'a'anan k t'aan tu yéetelo'ob.*
- 4) *Teche' bix úuchik a wojeltik/kanik yo'osal u tuukulo'ob le úuchben maaya'ob bey xan bix k'a'abet u t'a'anal le nojoch máako'obo'.*
- 5) *Yáantech wáaj a wabilo'ob. Bix u t'anikecho'ob/ yilikecho'ob. Bix u t'anikecho'ob*
- 6). *Ba'ax ta ka'ansajil ta ka'anaj ti' a noolo'ob ka kansik ti' le wáabilo'obo'. Máakalmáako'ob.*
- 7). *Bix ta kanaj a t'anik le nojoch yuumo'obo'. Bix a ka'ansik beorae'*

Cuadro 02: Este en un formato libre que se le hace al majan nool durante las visitas.

Actividad complementaria: Este ejercicio *Xíimbal iknal majan nool* se aplicó en el aula bajo la supervisión del profesor de lengua maya del curso. 1) En el aula, se describe de la visita informal al abuelo tutor: ¿Quién es el abuelo tutor?, ¿Cómo debe realizar la primera visita el estudiante intercultural al abuelo tutor?, ¿Cuáles son los valores que debe tomar en cuenta?, ¿Qué se debe realizar durante las entrevistas? y ¿Cuáles son las actividades que no debe realizar?

Segundo Xíimbal o visita controlada

En el segundo Xíimbal, los alumnos visualizan cómo saludan a una persona mayor en las comunidades y crean un pequeño diálogo que pondrán en marcha para poner en práctica en la segunda salida, por ejemplo.

Antes del Xiimbal, presentación de una situación informal.

<p>1) <i>Yáax xíimbal</i> <i>Xoknal: Buenas, bix a beel.</i> <i>Nool: Chan ma'alob. Ba'ani'</i> <i>Xoknal: Chéen jáan taalen xiimbal waye'.</i> <i>Tene' xoknalen. Kin xook UIMQROO.</i> <i>Nool: Beey.</i> <i>Xoknal: A'alabten ka in kaxant juntúul in</i></p>	<p><i>Xoknal: Buenas, ¿Cómo está?</i> <i>Nool: ¡Muy bien! ¿A qué se debe tu visita?</i> <i>Xoknal: Pasaba de visita. Soy estudiante de la UIMQRoo.</i> <i>Nool: Asi es.</i> <i>Xoknal: Me dijeron que busque a un abuelo</i></p>
--	--

<i>majan (nool-chiich-padim / madim-)</i> <i>Nool: Beyo'</i> <i>Xoknal: Uti'al u yanten in kanik maaya t'aan yéetel ka in xiimbaltej.</i>	<i>tutor.</i> <i>Nool: ¡Ah si!</i> <i>Xoknal: Para que pueda aprender maya y que hiciera visitas.</i>
---	---

Cuadro 03. Simulación de una entrevista en el aula.

A manera general, el estudiante simula una presentación con un abuelo imaginario en el aula donde informa que es estudiante y que tiene la tarea de buscar a un abuelo tutor que lo ayudará a aprender maya. Cabe mencionar que durante la práctica, el grupo puede dar diferentes opiniones porque no todas las simulaciones funcionan de la misma manera.

Durante el Xiimbal: Visita formal. En esta parte el estudiante llega con un listado de preguntas controladas. Existe un nivel de confianza media que le permite realizar una entrevista guiada.

<i>Bix a k'aaba'</i> <i>Jayp'éel ja'ab yaan ti' tech</i> <i>Tu'ux a jach kaajal.</i> <i>Tu'ux ku p'áatal a wotoch.</i> <i>Tu'ux jsíijech.</i> <i>Ka t'anik kastelan t'aan.</i> <i>Yaantech wáaj a sedular.</i> <i>Yantech wáaj a wíichan / watan</i> <i>Bix u k'aaba' a wíichan / watan</i> <i>Ba'ax meyajil ka beetik.</i> <i>Tu'ux ka meyaj.</i> <i>Ba'ax meyajil ku beetik a wíichan / watan</i> <i>Tu'ux ku meyaj.</i> <i>Tu'ux naak a xook.</i> <i>Yaan wáaj a paalal.</i> <i>Jaytúulo'ob.</i> <i>Bix u k'aaba'ob.</i> <i>Jayp'éel ja'ab yaan ti' leti'ob.</i>	¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene? ¿De dónde es originariamente? ¿Dónde se ubica su domicilio? ¿Dónde nació? ¿Habla español? ¿Cuenta con celular? ¿Es casado o casada? ¿Cómo se llama su esposo o esposa? ¿A qué se dedica? ¿Dónde trabaja? ¿A qué se dedica su esposo o esposa? ¿Dónde trabaja? ¿Cuál es su nivel de estudios? ¿Tiene hijos? ¿Cuántos son? ¿Cómo se llaman? ¿Cuántos años tienen?
--	---

Cuadro 04. Listado de preguntas aplicadas al abuelo tutor en la segunda visita.

El listado de preguntas tienen relación con la clase, por lo que el estudiante tendrá una cierta confianza durante la entrevista. Generalmente, durante la segunda visita hay cierto nivel de confianza.

Tercer Xiimbal. Visitar el área de trabajo. El alumno realiza una visita con la intención de participar en las actividades.

Ejemplo uno. Si el alumno tiene como *majan nool* a un vendedor, entonces, la visita debe ser para apoyar en algo sin intervenir en las actividades personales.

<i>Xkoonol: Maanen. Ba'ax ken a bisej.</i>	Vendedora: Pase. ¿Qué se le ofrece?
<i>ajmaan: Yaantech wáaj oon.</i>	Cliente: ¿Tiene aguacate?
<i>Xkoonol: Jaaj, yaan. Buka'aj ken a bisej.</i>	Vendedora: Si, lo hay. ¿Cuántos quiere?
<i>ajmaan: Ts'aten óoxp'éeli'.</i>	Cliente: Deme tres.
<i>Xkoonol: ch'a'e', ti'an te'elo'.</i>	Vendedora: Tómelos, están ahí.
<i>Ajmaan: Bajux lelo'oba'</i>	Cliente: ¿Cuánto cuestan?
<i>Xkoonol: 30 pesos.</i>	Vendedora: 30 pesos.
<i>Ajmaan: Kux tun p'aak, yantech wáaj.</i>	Cliente: ¿Y hay tomates?
<i>Xkoonol: Yaan, ti'an te'elo'.</i>	Vendedora: Si, están allá.
<i>Ajmaan: Je'ela'. Jaan p'isej.</i>	Cliente: Aquí están. Péselo, por favor.
<i>Xkoonol: Chan manaj junkilo.</i>	Vendedora: Está pasado de un kilo.
<i>Ajmaan: Bajux tuláakal.</i>	Cliente: ¿Cuánto es?
<i>Xkoonol: 45 pesos.</i>	Vendedora: 45 pesos.
<i>Ajmaan: Je'ela'.</i>	Cliente: Aquí tiene.
<i>Xkoonol: Cheen lelo'</i>	Vendedora: ¿Es todo?
<i>Ajmaan: Chéen leti'.</i>	Cliente: Si, es todo.

Cuadro 05. Entrevista en el lugar de trabajo

Se espera que en esta sesión, el nivel de confianza con el *majan nool* haya tenido un resultado y existe la confianza amplia sin temor a ser corregido. Se sugiere una grabación en cualquier formato para una mejor práctica del alumno donde él alumno memoriza el contenido de la entrevista. Otro ejemplo, puede ser una entrevista extendida donde el alumno pueda utilizar sus propios conocimientos de los talleres para su formación académica.

<i>Ba'ax uts ta wich a beetik ta naj / ta meyaj / ich kool / ich k'óoben.</i>	¿Qué le gusta hacer en casa / trabajo / milpa / cocina?
<i>Ba'ax k'a'abetten uti'al in beetik kool / in ka'ansik xook / in chakik bu'ul.</i>	¿Qué necesito para hacer una milpa / dar clases / cocinar frijol?
<i>K'a'anan in manik u xa'ak'il.</i>	¿Debo comprar los ingredientes?
<i>Tu'ux ta kanaj a beet.</i>	¿Dónde aprendió a cocinar?
<i>Tu'ux ken in manej.</i>	¿Dónde lo voy a comprar?
<i>Jee wáaj a ka'ansikten in beete'.</i>	¿Me enseña a cocinar?
<i>Bix a woojel wa ma'alob.</i>	¿Cómo sé que ha sazonado?
<i>Jee wáaj u beytal in beetik tin juunale'.</i>	¿lo puedo cocinar solo?
<i>Ba'ax ken a beet bejlae'.</i>	¿Qué va a hacer hoy?
<i>Jaytéen k'a'abet in beetik uti'al in kanik.</i>	¿Cuántas veces debo hacerlo para aprender?
<i>Il a wil wáaj jóok' ma'alob.</i>	¿Puedes acechar si está en su punto?
<i>K'a'abet wáaj u bisik u ta'abil wa ch'ujukil.</i>	¿Se le agrega sal o azúcar?
<i>Ba'ax ken in yáax beetej.</i>	¿Qué voy a hacer primero?
<i>Jach ya'ab u Dyos bo'otik.</i>	¡Que Dios se lo pague!
<i>Tin kanaj wáaj.</i>	¿lo aprendí?
<i>Bix ta wilaj, jee wáaj u pajtal in beetik tin junale'.</i>	¿Cómo ve? ¿Ya puedo hacerlo solo?
<i>Ba'ax lela'.</i>	¿Qué es esto?
<i>Tu'ux yan le ta'abo'.</i>	¿Dónde está la sal?
<i>Bix u k'aaba' lela'.</i>	¿Cómo se llama esto?
<i>Ma' in k'ajoli'.</i>	¿No lo conozco?
<i>Ma' tu pajtal in beetik.</i>	No lo puedo hacer.

Cuadro 06. Versión extendida de una entrevista.

Cuarto Xiimbal o Visita social. En el siguiente ejemplo se planteó en el aula “¿cómo hacer una comida?” y entre todos los estudiantes y con la asesoría del profesor se construye un recetario de comida.

Bix a mak'antik pucheero.
Yáaxile' kin p'oik le kaaxo', ku ts'okole' kin xo'xotik yéetel u bak'il k'éek'en, ku tso'kole' kin tsajik, kin ts'aik u xa'k'il, ku ts'okole' kin t'ojik tankuch ja' ichil jump'éeel kuum, ku ts'o'okole' kin ts'aik u ki'il, kin ts'aik u ya'axilo'ob (verduras), kin pa'atik jump'éeel oraj, kin p'ayik u rabanoil, silantroil, seboyail, iikil yéetel u su'uts' pak'alil.

¿Cómo prepara puchero?

Primero, limpio la gallina, después destazo la carne de puerco, después lo sofrio, les pongo los ingredientes, después vierto agua en una olla hasta quedar a la mitad, posteriormente le pongo la carne y las verduras, espero una hora mientras pico rábano, cilantro, cebolla, chile y naranja.

La fórmula de esto es que el estudiante debe hacer un acuerdo previo a la actividad real con el *majan nool*; no necesariamente debe ser comida, sino puede ser la siembra, como preparar el molino de nixtamal, hacer tamales, una guarda raya para la milpa, ritual, etcétera.

Quinto Xíimbal o Reunión de tres. Esta es la reunión de agradecimiento del profesor al *majan nool* y estudiante. El *majan nool* puede dar alguna recomendación para mejorar el taller, se busca, de igual manera, esa retroalimentación de los tres elementos para el siguiente semestre.

Temática tradicional en el quehacer maya

El siguiente listado sugiere las actividades que se pueden desarrollar en cada taller o semestre.

Casa	oficios	tradiciones	leyendas	conocimiento	comida
saludos en la calle, casa, trabajo, Qué Ubicación Cómo pedir consejos Cómo agradecer Donde se reciben a las visitas Cómo hacer maíz para nixtamal, atole dulce, atole nuevo, saka',	¿Cómo se hace una milpa? el proceso Materiales de un campesino Cómo prevenir incendios, Elección de las maderas para antorchas Horario de salida Actividad secundaria	cuáles son las tradiciones que se practica Con qué frecuencia se hace la primicia Dónde se realiza Quiénes asisten y no deben asistir ¿Qué se requiere en cada	cuáles son las leyendas, cuentos, voladas, Qué son los aluxo'ob, ik' yuum Báalam, wáay, Uso de la contra: en colmenas, ojo, mal viento, prevención,	cómo hacer cesto Cómo atrapar animales Cómo trabajar el henequén Cómo leer la naturaleza Cómo orientarse Cómo saber que una gallina es buena para criar, Significado del atardecer	Alimentos del día Cómo se prepara? La función de los ayudantes Medición de la comida, en cantidad y tiempo. Qué no consumir de noche o en la mañana Cómo cocinar tuza,

	Cuando se hace El nombre de cada milpa Cómo sembrar Proteger las milpas	ceremonia? Cómo aprender a ser un jmeen K'eex Siis k'ab Qué hacer Jeets meek' Janal pixan		rojo, Inicio y fin de la canícula Protección de los árboles de la entrada del gusano Cuándo cortar árboles por lunas Práctica del injerto en plantas	armadillo, tejón,
--	--	---	--	--	----------------------

Cuadro 07. Listado de actividades para los tres niveles.

Transversalización de contenidos y evaluación

El siguiente cuadro contiene una descripción de los momentos de xíimbal iknal majan nool propuestos en los programas de curso “Taller de Expresión y Comunicación en Lengua Maya” a) El nombre de las actividades a realizar b) quienes interactúan y la forma de interacción y c) Los niveles de reconocimiento del estudiante

	Yáax Xíimbal	Ka'a xíimbal	Óox xíimbal	Kan xíimbal	Jo'o xíimbal
Actividad	Búsqueda del abuelo (a) tutor /Socialización Registro de abuelos-tutores Chéen xíimbal	Conversación guiada Kaxan tsikbal	conversación guiadas Xíimbal	Conversación guiada Kaxan tsikbal	entrevista guiada P'iis kambal K'am xook
interacción	Ajka'ansaj-majan nool - Xoknal	<i>Xoknal-majan nool</i>	<i>Xoknal-majan nool</i>	<i>Xoknal-majan nool</i>	<i>majan nool - Xoknal - Ajka'ansaj</i>
Nivel I oyente U'uy tsikbal	Fin de semana en familia con el AT. Práctica del	Waajil kool Diálogos en familia In baatsil Huerto	Miembros de la familia Las compras	Piib Janal pixan Comida tradicional Lugares	Tus beelo'ob - instrucciones

	Iknal Apoyo u observación en los preparativos de ceremonias tradicionales . cocina	maya Casa Visitas	Comidas tradicionales	históricos Chéen xíimbal	
Nivel II Ayudante antaj tsikbal	Familia maya La nueva sociedad maya Ser parte de los preparativos en ceremonias tradicionales Tsikbal	Roza-tumba- quema Visita al trabajo	Numeración maya tsikbal kolnal Cuentos tradicionales	Juegos mayas Janal pixan Poktapok Identificación de planta medicinal Chéen xíimbal	Xiimbal x-ajts'aak Mitos y leyendas Presentación del alumno Presentación del resultado
Nivel III Asistente principal Kaxan Tsikbal	tsikbal Familia maya Novedades del pueblo Guiar nuevos estudiantes para realizar preparativos de ceremonias tradicionales	Historias de vida Jueces tradicionales Visita al trabajo o en la calle	Báalts'am Voladas	Ceremonias Janal pixan Chéen xíimbal	Presentación del estudiante

Cuadro 08. Una propuesta para tres niveles de conocimiento de lengua maya del estudiante intercultural maya. Ajka'ansaj = profesor; Majan nool = abuelo tutor; Xoknal = estudiante

Evaluación

Se entiende por evaluar cómo dar un valor a algo aprendido, sin embargo, para el medio donde se encuentra la Universidad, se debe tomar en cuenta como requisitos de evaluación el reconocimiento que el alumno realiza dentro de la comunidad maya. Son actividades para evaluar la participación en las

actividades que fortalezcan las tradiciones y costumbres, valorar el conocimiento de los adultos mayores y considerar al estudiante como los guardianes del conocimiento, lengua, cultura y tradición. Entonces, la participación debe ser un complemento justo y no un instrumento de choque contra el sistema de evaluación eurocéntrica y que las opiniones del *majan nool* sea parte en el proceso de cada semestre hasta que el alumno finalice. Las asignaturas de todas las licenciaturas requieren de un sistema más controlado debido a que cuentan con objetivos y funciones específicas como las diferentes habilidades (leer, escribir, escuchar y hablar) que hemos descrito y que no se pondrán en discusión en este apartado.

Una introspección del estudiante intercultural



El acompañamiento en el aprendizaje de la lengua maya a través de *majan nool* en la actualidad viene a asentar bases para formalizar una estrategia propia en la enseñanza de la lengua materna en el medio intercultural.

A continuación presentamos algunas reflexiones que apoyan esta propuesta y las resaltamos para ir cerrando una conclusión de este breve ejercicio:

Fotografía Chuk T. (2019)

*“...pues me pareció bien las visitas, me gusta como hablan la maya; se me hace un poco complicado la manera tan rápida que lo pueden hablar ... **aprendí que es un idioma único e importante.**” (entrevista personal, Chan T.A, 2019)*

*“Pues estuvo bien aunque no me pude expresar al cien y decir no dije muchas palabras pues **mi abuelo tutor me ayudó en algunas palabras para decir y no lo pronunciaba bien** pero me la pase genial y solo reír estaba haciendo mi abuela y mi nueva abuela tutor se llama: **Olga Ester Vera Moo**” (entrevista personal, R.K. 2018)*

En este ejercicio, el alumno descubre que su abuelo tutor habla de manera rápida y que no es de la misma manera que se trabaja en el aula, con la pronunciación pausada y se emplea la redacción de acuerdo a las normas de escritura del Alfabeto 84.

*“Sentí que las visitas que le hice a mi abuelo tutor me ayudaron bastante para practicar el habla, al igual que **ir entendiendo cada vez más el contexto de la lengua maya.**” (C T. 2019)*

*“Las visitas con la abuela tutora fueron muy divertidas, **ella es una buena mujer que entiende que lo que hacemos es parte del conocimiento que recibimos en la universidad y ella quiere apoyarme.** Es una buena estrategia de aprender, lo que aprendemos teóricamente en las clases y prácticas que hacemos en los círculos lo aplicamos en un contexto real con una persona que ha vivido el idioma toda su vida.” (Entrevista personal Chuc T, 2019)*

Finalmente, se espera que los resultados obtenidos en los cinco años de seguimiento al majan nool junto con las fases de visita formal e informal, las estrategias para fomentar una enseñanza de la lengua maya en el área maya y la evaluación sea una apuesta al cambio en el medio intercultural. La estrategia “*Xiimbal iknal majan nool*” es la estructuración de un trabajo colectivo practicado en la academia maya, solo que con la anexión de elementos organizativos como la clase y las enseñanzas del *majan nool*; el modelo de evaluación eurocéntrico y la evaluación maya; y el proceso de fortalecimiento y mantenimiento de las tradiciones y costumbres de nuestros pueblos originarios, sea esta una propuesta que más se aproxima a las formas de enseñanza-aprendizaje y que enseñar la lengua materna, en este caso la lengua maya, no justamente se tenga que dar un calificativo como ocurre en un salón de clases, a diferencia del no eurocéntrico y tal como se devela en el laboratorio natural de los *majan noolo’ob wa majan chiicho’ob* / abuelos tutores o abuelas tutoras, el aprendizaje, se da de un modo natural y vivencial e inherente en el aprendiz, sin esperar una calificación, más que el deseo de aprender y ser acompañado por el tutor en su transitar universitaria intercultural.

A manera de reflexiones finales, entre el aula y el espacio del majan nool se obtienen ventajas como son:

- La promoción de los valores y el respeto hacia el adulto maya.
- La conexión entre tres participantes: alumno-majan nool-profesor
- El aprendizaje de una técnica de enseñanza no documentada.
- El acercamiento entre la comunidad educativa y la sociedad maya
- La empatía que se genera en el estudiante maya en otra familia maya
- El fortalecimiento y mantenimiento de la lengua materna.
- La mejora de la enseñanza de lengua maya del profesor.
- Se conectan más el medio educativo con la sociedad maya y su cosmogonía.

Bibliografía

Argüello Parra, A. (2016). Pedagogía Mixe: Contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 429-447. Recuperado el 12 de noviembre de 2021. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023>

Calon, A (2017). El susurro del mayab: la relación entre cuerpo y territorio en el abuelo Gregorio, un sabio maya. [Tesis de maestría, Leiden University]. Student Repository: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/45101/eindversie_scriptie_definitief_2.pdf?sequence=1

Castillo Cocom, J., Cal, A. Ramos Rodriguez T. (2017). El Tsikbal. Paradigma de Investigación Maya. En Canul Góngora, E., Cruz Cáceres M. Ucan Dzul (Coords.). Diálogos e Intersaberes Interculturalidad y Vida Cotidiana. Plumas Negras Ed.

García León, D. L., & García León, J.E.. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica*, (52), 00004. Recuperado el día 30 de septiembre de 2021. Disponible en: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-004)

Góngora Cabrera, F. (1 de diciembre de 2017). Los viajes de los mayas modernos (La cultura maya ¿Por cuánto tiempo mas? Los Nuevos Alquimistas [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=v00hmRIDKlc>

- Hanks, W. (2010). *Converting words: Maya in the age of the cross*. University of California Press. Disponible en: [http://funsepa.net/guatemala/docs/Cosmovision Maya Plenitud d e la vida.pdf](http://funsepa.net/guatemala/docs/Cosmovision_Maya_Plenitud_d_e_la_vida.pdf)
- Hoil, M. (16 de Julio de 2017). K'iinam documental medicina maya. [Video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=JqyN6QsZwbs>
- K'ajlay Historia Maya. (2020). El intérprete e historiador Gaspar Antonio Chi. Recuperado el 19 de septiembre de 2021. Disponible en: <https://kajlay.org/el-interprete-e-historiador-gaspar-antonio-chi/>
- Malvado, A.; Cocom Pech, J. M. *Secretos del abuelo. Muk'ult'an in nool*. México: UNAM, 2006, 185 pp. Cuadernos de Literatura [en línea] 2007, 11 (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 24 de junio de 2019] Disponible en: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=439843023018>> ISSN 0122-8102
- Ocaña, A. & López, M., Conedo, Z. (2018). Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial. ResearchGate. DOI: 10.2307/j.ctv1t8c2w.
- Perez Angulo, M., Pat Medina, R. (2011, 30 octubre- 2 noviembre). STLILLA-2011. El aprendizaje de la lengua maya en la UIMQROO, visto como una lengua extranjera. Studylib. Recuperado 3 de mayo de 2021, de <https://studylib.es/doc/7410019>
- Sánchez Suárez, A. (2006). La casa maya contemporánea: Usos, costumbres y configuración espacial. *Península*, 1(2), 81-105. Recuperado el 22 de agosto de 2019. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662006000200003&lng=es&tlng=es.
- Secretaria de Educación Pública. (2016). El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. *Perfiles educativos*, 38(154), 216-225. Recuperado el 17 de julio de 2019. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400012&lng=es&tlng=es.

Secretaría de Educación Pública. (2016). Los fines de la Educación en el Siglo XXI. Disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF

Smithsonian Museo Nacional del Indígena Americano. (s/f). *El sistema calendario*. Viviendo el tiempo Maya, Sol, maíz y el calendario. Revisado el día 30 de mayo de 2021. Disponible en: <https://maya.nmai.si.edu/es/calendario/el-sistema-calendario>

Solano-Alpízar, J. (19 de enero 2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. Revista Electrónica Educare [fecha de Consulta 1 de Noviembre de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805007>

Tamup Canil, C., Dimingo López, D., Yaxón, I., Yac Noj, J., Cochoy Alva, M., Camey Huz, M., Yac Noj, P. y Tzapinel Cush, S. (2007). *Raxalaj Mayb'k'aslemalil = Cosmovisión Maya, plenitud de la vida*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ediciones Maya' Na'oj. Disponible en: http://funsepa.net/guatemala/docs/Cosmovision_Maya_Plenitud_de_la_vida.pdf

Ucán, A. Ballote A. (2014). "Fortalecimiento de la Lengua maya yucateco en el aula intercultural". Cuerpo académico en educación y cultura CAEyC. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, en José María Morelos, Quintana Roo, México.

UIMQROO. (2010). Modelo educativo intercultural. Extraído el 3 de septiembre

de 2021 de http://www.uimgroo.edu.mx/documentos/MODELO_EDUCATIVO_UIMQROO_Marzo_2010.pdf

UIMQROO. (2010). Manual de Organización 2012. Consultado el 1 de septiembre de 2021. <http://uimgroo.edu.mx/Documentos/NuestraUniversidad/manual-organizacion-2012.pdf>

Villa Rojas, Alfonso (1978). *Los elegidos de Dios. Etnografía de los Mayas de Quintana Roo*. México: Instituto Nacional Indigenista.

La milpa y el maíz en la narrativa oral maya de Quintana Roo

The milpa and corn in oral history of the Quintana Roo Maya

Marcos Núñez Núñez
CONACYT-Universidad del Papaloapan-Tuxtpec
ORCID ID: 0000-0003-4710-6294

Resumen

En el presente artículo se analizan y comparan tres relatos de tradición oral donde el tópico central es la milpa, la actividad económica principal de los mayas de Quintana Roo. Lo que arroja este ejercicio es la observación de que tanto la producción narrativa y el cultivo de la milpa están estrechamente articulados por la cosmovisión, a través de la ambientación, personajes y motivos narrativos. Al mismo tiempo, se puede observar que este vínculo tan estrecho tiene matices mestizos y aquellos que pudieran considerarse propiamente mesoamericanos. De este modo, queda evidenciado que la narrativa tradicional maya es una constante producción textual en la que los procesos históricos tienen un papel central y son adaptados por las personas para reforzar su identidad individual y colectiva.

Palabras clave: Milpa, narrativa tradicional, mito, cuento, identidad.

Abstract: In this article, three oral tradition narratives are analyzed and compared. The central theme of the stories is the milpa, a primary economic activity of the Quintana Roo Maya. This exercise yields the observation that both narrative production and milpa cultivation are closely articulated in the worldview, through the setting, characters, and motifs. At the same time, it can be seen that this close link has both mestizo nuances and those that can be considered properly Mesoamerican. It is thus evident that the traditional Mayan narrative is a constant textual production, in which historical processes play a central role and which are adapted by people to reinforce their individual and collective identity.

Keywords: Milpa, traditional narrative, myth, story, identity



Introducción

Desde tiempos inmemoriales la milpa ha sido la actividad económica más importante de los mayas, no solo del estado de Quintana Roo, sino de todos los pueblos que habitan desde la península de Yucatán hasta Centroamérica. Prueba de esto es que se sigue practicando, evidentemente para el sustento nutricional, pero también porque es una tradición que está articulada de manera muy estrecha con tradiciones importantes, como las prácticas religiosas, la cultura alimentaria y también con la tradición oral. Esto sucede, precisamente, en las localidades del municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, como Chankaj Veracruz, San Andrés y Chan Santa Cruz, donde aún se transmiten los relatos orales que tienen diversas temáticas, pero que en especial abordan asuntos relacionados con la identidad y la cosmovisión.

El objetivo de este artículo es distinguir que la milpa es un asunto frecuente en la producción narrativa, aunque no es el único, ya que la evidencia recopilada en trabajos de campos entre los años 2006 al 2012 demuestran que los temas son diversos. Del mismo modo, persiste en la transmisión de diferentes géneros, como cuentos, mitos, leyendas, voladas y también relatos históricos. De este modo, se puede ver que la milpa no es el único tema que se narra y transmite, aunque sí es de especial interés por la posibilidad que brinda de reflexionar, a partir del texto transcrito, la cosmovisión y la identidad.

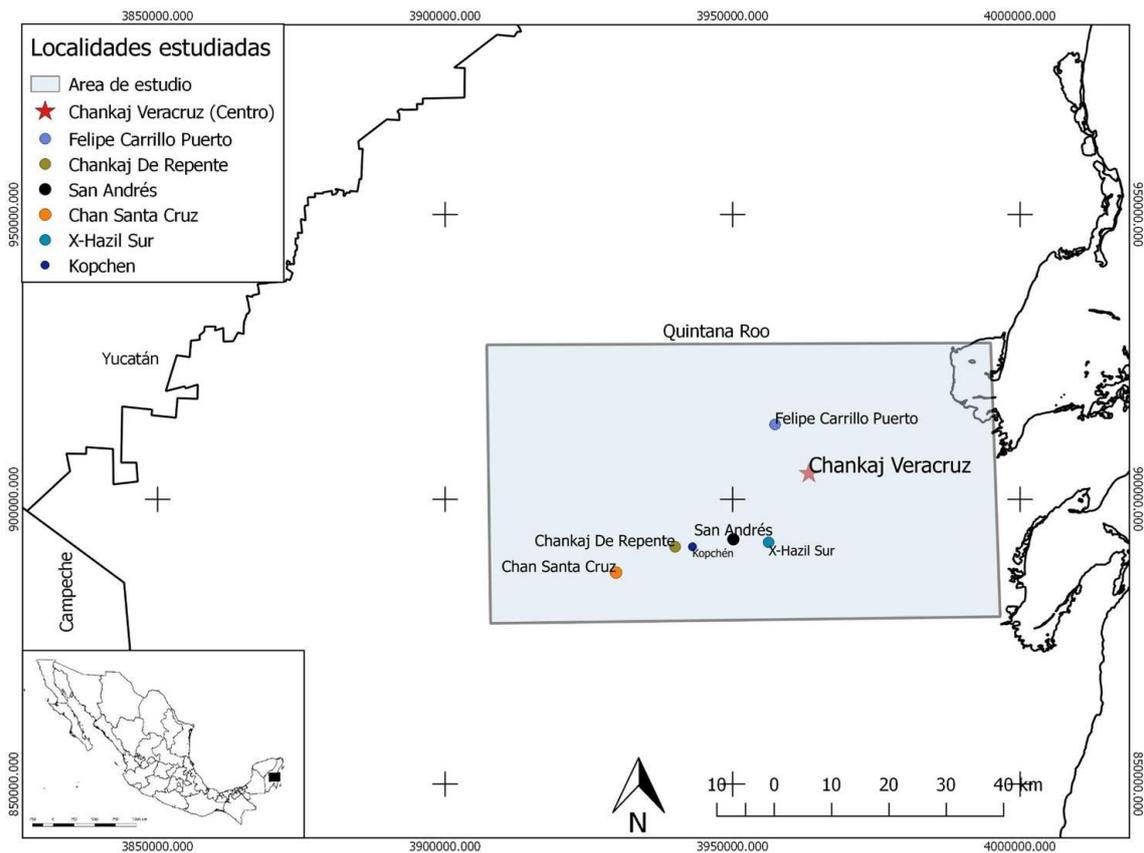


Figura 1. Ubicación de la zona de estudio en el municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo. Mapa con datos de CONABIO, ejecución de Marcos Núñez Núñez, a través de QGIS.

La idea del presente escrito surgió a partir de la revisión periódica que se hace de un corpus de textos compilados en trabajos de campo entre los años ya mencionados. Asimismo, se revisó una tesis propia presentada en 2012, en la que se hizo un estudio más profundo de la mitología tradicional. Empero, se consideró que el tema de la milpa merecía una atención especial, ya que esta actividad es central en el sistema de organización social de los mayas. Si bien es una económica, es evidente que está estrechamente relacionada con la cosmovisión, y tan es así que uno de los textos tradicionales más importantes de esta cultura es el *Popol Vuh*, en donde se menciona cómo el ser humano es un producto del maíz. Asimismo, la actividad agrícola es el eje central del calendario festivo y ritual de los pueblos contemporáneos y así lo ha sido históricamente. En este sentido, la organización social y familiar también tienen estrecha relación con la actividad milpera, ya que periódicamente los pueblos se organizan en compañías que se hacen cargo de las actividades religiosas en los centros ceremoniales, las cuales tienen que ver con rituales alusivos a las deidades católicas, especialmente Jesucristo, quien en los relatos orales se

presenta como el fundador de la ritualidad agrícola y está presente en las mismas. De este modo, por la trascendencia que tiene, el interés de este trabajo se guía por las siguientes preguntas: ¿cómo es referido el tema de la milpa en la narrativa tradicional maya de Quintana Roo? ¿Cómo esta presencia permite comprender mejor su importancia para reforzar la identidad individual y colectiva?

Lo que sigue a continuación será el desarrollo del asunto planteado y la demostración de su hipótesis, la cual contempla que la milpa es medular en la cosmovisión y en la memoria de los pueblos mayas del centro de Quintana Roo, debido a que permite comprender su centralidad como actividad económica y como eje en el desenvolvimiento de otras tradiciones, como la ritualidad, la cultura alimentaria, la religión, la organización social y familiar, solo por mencionar algunas. Es de este modo que, observándola en el texto narrativo, aparece como parte de un escenario donde suceden hechos de personajes narrativos y por la que se distienden los posibles sentidos interpretativos que permiten pensar el reforzamiento de la identidad. Asimismo, la hipótesis contempla que el proceso de la transmisión histórica de los relatos en sí misma es un ejercicio del reforzamiento de dicha identidad, porque ésta ha desarrollado una estrategia de inclusión de sentidos externos que son utilizados con esta finalidad.

El método seguido en la investigación previa a este artículo fue el etnográfico, el cual permitió la conformación de un corpus nutrido de textos provenientes de la narrativa oral, de los cuales se escogieron cinco relacionados con el asunto de la milpa; estos se transcribieron y se compararon; de allí se tomaron notas sobre motivos narrativos y se obtuvieron conclusiones. Más adelante, por cuestiones de espacio, se eligieron solo tres relatos y se decidió hacer el mismo ejercicio.

En lo que sigue, se hace un esbozo general de esta actividad agrícola, con apoyo de bibliografía básica e información proveniente de trabajos de campo. Inmediatamente después, se expone, grosso modo, acerca de la tradición oral maya y se citan los relatos orales, los cuales fueron compilados

en idioma español. El primero se titula *Las andanzas de Jesucristo*; el segundo, *Final de la época de las virtudes* y el tercero *Cuento de la ardilla*. Al terminar cada relato se hace una serie de comentarios, los cuales tienen la intención de señalar motivos importantes que servirán para los comentarios finales², los cuales se inspiran en la obra de James Taggart, quien hizo un estudio interesante con los relatos tradicionales de los nahuas del estado de Puebla. Todo esto servirá para exponer los elementos de análisis que demostrarán o pondrán a prueba la hipótesis planteada. Por último, el texto se cierra con la bibliografía utilizada.

La milpa y la memoria colectiva entre los mayas

Numerosos son los trabajos que se han realizado en torno a este cultivo. Todos coinciden en que ha sido la actividad más importante de su historia social y lo sigue siendo hasta nuestros días, aunque existe hoy el reto generacional en que no todos los jóvenes la realizan y pudieran en un tiempo determinado ponerla en riesgo (Orihuela, 2015). En repetidas ocasiones se ha referido que, en torno a la milpa, se hacen numerosos rituales, como las primicias, el *Cha'a'* *Cháak*, *Janli Kool*, entre otros (Terán y Rasmussen, 2009; Villa Rojas, 1987), lo cual demuestra su centralidad en torno a la cosmovisión, entendida como una forma de percepción de la realidad social y natural circundante, a la que se pertenece, que sucede en el tiempo, en el espacio, que es histórica y tradicional, es decir que se transmite de generación en generación por diversos mecanismos (López Austin: 2016). De hecho, la tradición oral es uno de estos mecanismos, aunque pareciera poco explorado por los estudios etnológicos y de antropología social.

Enrique Florescano (2000), hace una distinción cualitativa del trabajo de la milpa entre los pueblos mesoamericanos, señala que mientras el cultivo se mantenga como una actividad central, los elementos de la memoria social y cultural se mantendrán y seguirán transmitiéndose de una generación a otra ¿Por qué tiene esta importancia? El trabajo del maíz es un activo que refuerza

² Se entiende por motivo aquellos contenidos narrativos estables en los relatos y variables en el discurso, los cuales pueden aparecer en otros textos sin dejar de ser ellos mismos (Cuéllar, 2013: 124)

la pertenencia a una cultura, a una etnia, permite sustentar la identidad campesina además de que garantiza la pervivencia de una cosmovisión, ¿cómo?, a través de los conocimientos sobre el entorno, como el espacio y la diversidad de entidades sagradas que actúan sobre el quehacer humano desde los distintos rumbos cardinales, el cielo y el inframundo. En este contexto, las deidades judeocristianas también intervienen, tienen sentido relevante y no se contraponen a los significados de la tradición mesoamericana, más bien se articulan. Por esta razón el cultivo de la milpa es memoria, porque a través de la ciclicidad de su trabajo, se replantean, refuerzan y reelaboran significados que van desde el propio idioma, la división del trabajo, la organización social, el sistema de creencias, las narrativas e incluso los rituales. A su vez, estas tradiciones, al considerarse parte del proceso, refuerzan al cultivo de la milpa como tradición y a su vez el sentido de pertenencia a una realidad y a una colectividad. Ciertamente, estos criterios identitarios no son estáticos, la cultura tampoco lo es, pero el hecho de permanecer cambiando es lo que caracteriza al cultivo.

Dos de los trabajos que más han servido para esta investigación son los de Alfonso Villa Rojas (1987), con *Los elegidos de Dios* y Terán-Rasmussen, con su título: *La milpa de los mayas* (2009). En el primero, hay una sobresaliente descripción del trabajo agrícola entre los habitantes del pueblo de Tusik en la primera mitad del siglo XX, donde refiere que el cultivo de la milpa es fundamental y la base de la economía de autoconsumo. Para sus tiempos, Villa Rojas presenta a una sociedad maya aun con los recuerdos de la recién terminada Guerra de Castas y en otros capítulos expone cómo otras actividades sociales, como la organización social o familiar, tienen estrecha relación con la producción milpera. Para el caso de Silvia Terán y Rasmussen, se tiene un trabajo completo que analiza cuidadosamente el proceso de producción en la milpa maya, que va desde los preparativos de la tierra, las técnicas de trabajo, hasta la cosecha final; hace valiosas descripciones etnográficas sobre el valor nutricional que aporta lo producido en la milpa, mencionando que no solo se produce maíz, sino diversos productos cultivables como la calabaza, el frijol, entre otros. Del mismo modo, su aporte permite comprender que esta siembra tradicional en su totalidad es amigable con el

medio ambiente, ya que es rotativa y permite que la tierra intercale periodos de explotación, periodos de descanso y recuperación de nutrientes. En este sentido, ambos trabajos han sido básicos para tener una idea clara de la importancia de la milpa entre los mayas históricos y contemporáneos.

Para el caso de las localidades visitadas en el estado de Quintana Roo, puede decirse que la milpa seguía siendo, en los años entre 2006 y 2012, el trabajo más importante, y una de las bases principales de otras actividades, además de alimenticias, organizacionales, rituales y religiosas. En los pueblos de San Andrés y Chan Santa Cruz, en donde fueron compilados los relatos que se citarán a continuación, fue posible conocer a personas que cultivaban y que de manera cotidiana asistían a sus parcelas a trabajar. Este mismo ejercicio de visitas a los espacios de labor, fue también llevada a cabo en otras localidades como Chankaj de Repente, Chankaj Veracruz y se presenciaron las festividades de Santa María Poniente e X-Hazil Sur, pueblos también ubicados en el municipio de Felipe Carrillo Puerto.

La observación etnográfica permitió apreciar que por mucho que un poblador se dedique a otras actividades económicas, como atender una tienda de abarrotes, manejar una camioneta de transporte público o laborar en localidades turísticas de Tulum o Playa del Carmen, ha de tener, aunque sea unos tres o cuatro mecatres³ de maíz sembrado e incluso muchos de ellos han de atender a los rituales propicios para tener una buena cosecha y las acciones de gracias. Asimismo, ha de hacer, en algún momento del año, alguna petición de bendición de un atole de maíz en el interior de la iglesia en su localidad y ha de asistir a la festividad o al del centro ceremonial, en este caso al de Chankaj Veracruz.⁴ Cuando la migración laboral es llevada a cabo por jóvenes, sea para trabajar o para estudiar el nivel medio superior o superior, se sabe que algunos de ellos todavía siguen pendientes del proceso productivo de sus padres y

³ Medida básica de cultivo en las parcelas, que consta de un área de 20 x 20 metros cuadrados aproximados.

⁴ Las localidades visitadas tenían como centro ceremonial más importante al de Chankaj Veracruz, uno de los sitios principales para los mayas del centro de Quintana Roo, con el mismo rango de relevancia que el de Felipe Carrillo Puerto (conocido coloquialmente como Cruz Parlante), Tulum, Chumpon y Tixcacal Guardia.

regresan para asistir a los rituales. Sin embargo, fue también posible conocer a jóvenes que al emigrar se distanciaron de esta tradición y hubo quienes no deseaban continuarla aun viviendo en las localidades de origen.

Milpa y narrativa de tradición oral

Como ya se mencionó, el cultivo de la milpa se encuentra estrechamente articulado con otras tradiciones, como es el caso de la narrativa oral. Al respecto, es de dominio público la mención del *Popol Vuh*⁵ como uno de los textos que mejor ejemplifica esta articulación. Evidentemente el texto se mantuvo en la tradición oral, aunque hay certeza de que también fue escrito y grabado en piedra (Florescano, *Óp. Cit.*). Se trata de un mito, entendido éste como un relato que refiere hechos del pasado en donde tuvieron lugar los orígenes de las cosas, relacionadas con héroes y que a su vez se recuerdan por medio de la palabra oral de generación en generación, o por medio de los rituales (Pérez Martínez, 2015:98). Florescano interpreta el *Popol Vuh* de la siguiente manera:

En el mito de la época clásica, Junajpú y Xbalanké son representados con atuendo de cazadores y cumplen funciones tales, pero al mismo tiempo actúan como los agentes que propician el nacimiento del dios del maíz. En el *Popol Vuh* la aparición del dios del maíz simboliza el comienzo de una era de abundancia y estabilidad apoyada en los agricultores, quienes se arrogan la función de proveedores del alimento humano y de sustentadores de la vida civilizada (Florescano, 2000: 51).

Desde un principio, el cuento tradicional, en este caso el mito, sirve como un medio para la transmisión de la tradición agrícola, también da testimonio de un proceso de cambio importante, el paso de una sociedad recolectora cazadora a una principalmente agrícola, cuya memoria es necesario mantener, debido a que permite la comprensión de una forma de vida actual. De acuerdo con este criterio, se puede adelantar que varios relatos de la tradición oral maya contemporánea tienen este interés, porque no solo funcionan para el entretenimiento, sino que a través de estos, se puede hacer saber y llevar a efecto intereses específicos, en este caso la transmisión de una memoria colectiva que da sentido de identidad a través de lo narrado⁶.

⁵ En el *Popol Vuh* el mito de la creación dice que precisamente los mayas son los hombres de maíz.

⁶ Paul Ricoeur es claro al mencionar que una forma de decir la identidad, desde lo individual a

Aun así, llama la atención que a la fecha sean pocos los estudios que se han hecho sobre las tradiciones mayas, como el de la milpa, a través del análisis de sus relatos orales. Los pocos que existen, se han enfocado mayoritariamente en los mitos ancestrales como es el caso del ya mencionado *Popol Vuh*⁷ o los documentos antiguos, sean códices, relaciones como los *Chilam Balam*⁸. Más recientemente, sobresale el trabajo de Silvia Terán y Rasmussen (1992), quienes efectivamente recabaron textos tradicionales en el sureste de Yucatán, el pueblo de Xocén, cuyos libros aparecen como solo compilatorios; sin embargo, más adelante entregaron un trabajo más sistemático, como fue, por ejemplo: *Jinetes del cielo maya. Dioses y diosas de la lluvia* (2008), donde hay un estudio profundo de la cosmovisión maya y en el que la tradición oral, además de la milpa, es parte del análisis, especialmente en el contexto ritual. Del mismo modo, se tiene el trabajo de Allan Burns (1995), donde hizo una valiosa compilación de textos narrativos, entre los que se encontraron relatos alusivos a la milpa y al maíz. Asimismo, es importante mencionar la investigación que realizó Valentina Vapnarsky (2003) sobre la importancia de la figura de Jesucristo en la instauración de los centros ceremoniales en el centro de Quintana Roo, el cual partió, precisamente, del análisis de textos de tradición oral.

En este contexto, el presente estudio cita dos relatos que se consideran mitos y otro que el narrador, Claudio Canul, llamó *volada* por su brevedad⁹, tratándose en el fondo de un cuento. Ahora bien, respecto a los periodos mitológicos, es importante mencionarlos, debido a que permitirán comentar los dos primeros relatos. El primer periodo es el de los corcovados llamados por los narradores como *p'úuso'ob* o *p'úuses*, los cuales fueron exterminados por la divinidad con el diluvio, después vino la época de virtudes, donde existieron los

lo colectivo es principalmente a través de la narrativa (Ricoeur, 2007).

⁷ Por ejemplo, René Acuña (1998).

⁸ Para el caso de los Chilam Balam, hay que tomar en cuenta la mención de los cinco puntos cardinales, los cuales son referidos de manera puntual como una base de la cosmovisión maya (Ver por ejemplo el estudio de León Portilla, 1994).

⁹ Sobre el tema de las voladas, puede consultarse el texto de Núñez (2013).

gigantes, los milagros, los reinados y donde los hombres tuvieron la inmortalidad y no había imposibles. Finalmente, los interlocutores refieren el periodo de Jesucristo, el cristiano, que es el que sigue vigente hasta la fecha, pero que, de acuerdo con la narrativa mitológica oral, algún día terminará.

Respecto a la observación de los relatos que se hace a continuación, es útil recordar que los elementos a destacar son aquellos motivos que hacen primero alusión a la milpa, debido a que es el tema a comentar en esta ocasión. Asimismo se señalan hechos que pudieran ser recurrentes, pero que generalmente adquieren aspectos distintos de relato en relato, esto se hace para el caso de *Las andanzas de Jesucristo* y *Final de la época de las virtudes*. En cualquier caso, los motivos también sirven para indicar su reiteración en la producción narrativa y en otros ejemplos que por espacio no se citan en el presente artículo. En el mismo nivel de relevancia, se pone atención en los personajes y en el ambiente, porque funcionan de manera análoga a los motivos cuando son recurrentes y están presentes en la diversa producción narrativa. Sin más, el primer texto, luego de su transcripción quedó de la siguiente manera:

Las andanzas de Jesucristo

MNN: ¿Sabes cómo los mayas encontraron el maíz?¹⁰

MYC: Mmm, a ver si... pues eso, eso no lo buscaron, si no que de la virtud viene.

MNN: De la virtud.

MYC: Sí, de la virtud viene, sí, claro, porque Dios lo puso el maíz. He escuchado que el maíz, la que vivimos hasta la época es nuestro carne, es el carne de nuestro señor que dejó cuando murió, porque es de un pedacito de él cuando estaba andando el Cristo, época del *Noj k'íin* que dicen, de la Semana Santa.

MNN: *Noj k'íin* ¿Y sabes cómo estuvo eso de que el hombre se hizo de maíz?

MYC: Ajá, es la misma, ese viene de la virtud, pero eso no lo sabía, yo sabía que Jesucristo nos hizo de tierra, *jaa*... eso sí lo sabía, así de un montón de tierra dijo a su

¹⁰ Las iniciales de los interlocutores son las siguientes: MYC, Marcelino Yam Chablé, entrevistado de Chan Santa Cruz, Quintana Roo y MNN, Marcos Núñez Núñez, etnógrafo.

hijo Adán que se levante y se levantó. Pero lo que preguntas del maíz es otro, eso es la que dejó cuando pasó en el *Noj k'iin*. Tiene su historia. Entonces ahí estaba andando el Cristo en la tierra, ahí lo estaban buscando, ahí lo andaban pescando, porque el señor se adelantó a caminar la tierra, entonces pasaba donde estaban las milpas, ahí estaba sembrando el hombre, pero estaba loco también, porque no pensaba si era Cristo el que lo está andando y que le está hablando. Él anduvo, así como el cuerpo así de nosotros. Y ahí estaba sembrando el sembrador...

–Oye –dice el Señor— ¿Qué estás sembrando? –el Señor habló de razón, o sea de respeto— ¿Qué estás sembrando, *Okjay*? –le dice.

MNN: *Okjay*¹¹

MYC: *Jaa, Okjay...* ¿qué estás sembrando *Okjay*?

O sea, el sembrador contestó mal, dice:

–Estoy sembrando piedra.

–Está bien, qué bueno, ojalá que Dios te bendiga y te dé muchas piedras –dice.

Es el maíz lo que está sembrando, nomás está loco así. Se pasó el Cristo, entonces el sembrador se terminó la siembra y se acostó, se durmió un poquito. Entonces cuando se despertó la siembra que puso ahí está la piedra entonces, *ahistá*, toda la milpa así donde ha pasado pura piedra ¡Mare! Eso lo dijo. Es maldito lo que le pasó: “Coño, me preguntó qué estoy sembrando, qué estoy sembrando: piedra. Ahora sí. Ése me convirtió la semilla en piedra, es maldito”, dice. Pero no, porque él mismo lo puso mal, claro, al contestar mal.

Luego de lo que pasó, el Señor está visitando a otro.

–¿Qué estabas sembrando, *okjay*? –le dice.

–Estoy sembrado cocoyol... *tuk'* –en maya– estoy sembrando el *tuk'* – le dice.

–Dios quiera que te *haiga* cosecha del *tuk'* –le dice.

–Sí, eso es lo que estoy sembrando.

–Está bueno.

Se pasó el Señor. Y el sembrador se dejó la siembra y se acostó a dormir un poquito, se despertó cuando vio que hay montón de cocoyol, pero bastante ¡Mare! Pensó que el mal también: “es un maldito”, dice, “el hombre que pasó es un maldito porque se puso mal mi semilla, estaba yo sembrando esta semilla y se convirtió en cocoyol, en *tuk'*”. Mare, pero está tupido así.

MNN: Pero realmente él había sembrado maíz...

¹¹ Cristiano.

MYC: Claro, estaba sembrando el maíz en la milpa, pero él contestó mal. Bueno, de por sí así, creo que Dios lo puso el día también para contestarlo. El señor siguió andando, luego pasó con otra milpa y habló:

–¿Qué estás sembrando *okjay*? –dice.

–Ay *nojoch máak ma' tin chan pa'kil in kool* –le dice en maya– *in chan p'akil ich santo gráacia* –dice. Estoy sembrando el maíz, eso habló bien.

MNN: El Santo Gracia.

MYC: Ajá, así le llaman, Santo Gracia, porque eso Dios lo puso para vivir nuestra gente, para que coman nuestra gente, él lo *bendició*. Claro, entonces contestó al señor:

–Pues aquí estoy sembrando un poco del maíz.

–Ay, qué bueno, ojalá, Dios te bendiga todas tus semillas, que haiga cosecha de maíz en tu milpa.

Terminó la siembra y se acostó. Y durmió un poquito y despertó. Ahí está el maíz entonces, ahí estaba eloteando, estaba pegando así en sus mazorquitas así grandes: “qué bonito Dios”, dice, “qué bonito, hermano, ahora sí”. Se pasó en su mente de ese sembrador: “Dios fue lo que pasó, caramba, por qué no, si tengo un poquito de pozol ¿Por qué ah no le regalé? Pero cuando eso, Cristo ya pasó.

MNN: Ya pasó.

MYC: Claro, cuando se acordó que era Dios el que le habló, Dios ya lo *bendició* lo que está sembrando, ahorita su milpa está tupida de su maíz. Buena cosecha: “Caramba, es Dios el que pasó”. Pues ya. El Señor se entró en la otra milpa y preguntó. Ahí estaba un oratorio entonces de los señores más... de los que ubicaban su oratorio en su milpa, donde oraban, cuando llegan a sembrar van a sacar *saká*, así se llama, entonces van a entregar al Señor que lo bendiga esas semillas que van a poner en la tierra para que no le perjudica nada. Y se pasó el Señor ahí:

–¿Qué estás haciendo, *okjay*? –le dice.

–Ah sí, estoy sembrando un poco de maíz. Qué bueno que llegaste a verme, Señor, ahistá un poquito de pozol si vamos en mi oratorio, ahí tengo sacado un poquito de *saká*.

–Está bien –le acompañó el Señor y se fue en el oratorio. Ahí estaba una cruz de palo. Oró ahí el señor, agarró la jícara y se lo puso en su lugar.

–Gracias –y se lo bendijo así–: Dios padre, Dios hijo y el espíritu santo –dijo el señor.

–¿No lo tomó?

–No, ya lo aproveché, tómalo, ya le puse la bendición.

–Está bien, señor –agarró el hombre y se tomó— está bueno.

–Gracias por la...por la que me prometiste ya, ya diste, es tuyo tu vida y que sigas sembrando maíz.

Y se fue el señor.

–Está bien, yo sigo mi viaje...

Entonces cuando pasó vio que allá hay suficiente maíz en la milpa. Se fue el señor.



Figura 2. Una ceremonia que en Chankaj de Repente llamaron *Primicia* se llevó a cabo por José Adán Muñoz Rivas y el *j-meen* Simón en 2008. En la tarima se pueden ver tamales de elote nuevo y el *saká* servido en jícaras, además de la cruz vestida.

Este relato fue grabado los días 11 y 12 de septiembre de 2006. En la localidad de Chan Santa Cruz (Yodzonot Poniente). El narrador, Marcelino Yam Chablé, tardó dicho tiempo en terminarlo al considerar que era demasiado largo para una sesión. De este modo, el texto es solo un fragmento de uno que más adelante culmina con la crucifixión. Como se puede ver, el ejemplo es un mito, porque narra la historia de un héroe fundador de la cultura maya, en este caso Jesucristo, el cual ya no corresponde plenamente con el de la tradición católica formal, sino que tiene evidentes rasgos mestizos entre lo maya y lo judeocristiano. Él recorre el territorio e inaugura elementos de la cosmovisión, por ejemplo, el paisaje cultural, el ser humano como es reconocido actualmente, el trabajo y tradiciones importantes como rituales específicos, en este caso, la bendición de las siembras. Más adelante instaura también formas

de celebración en las fiestas¹². En conversaciones con Marcelino, fue posible saber que por estos acontecimientos narrados en el mito es fundamental la presencia de la Cruz, tanto en las fiestas patronales como en los rituales que se realizan en la parcela de la milpa, ya que Jesucristo es el fundador de estas celebraciones. Evidentemente esto podría discutirse, porque habrá quien argumente que muchos rituales que se llevan a cabo en la zona maya tienen un origen prehispánico, precristiano, empero esto no es relevante para las personas que los llevan a cabo, porque en la tradición de algunos pueblos, como Chan Santa Cruz, se dice que su instauración fue llevada a cabo por Cristo.

La milpa y sus productos son sagrados, según se puede comprender en el relato, sea a partir de la ritualidad que evoca, sea también al tomar en cuenta que al maíz se le considera la “carne” de Cristo, el *Santo gracia*. Marcelino, además, puso énfasis en la importancia que tiene la articulación entre la actividad económica de la milpa y su dimensión religiosa al decir que los personajes que respondieron respetuosamente a Jesucristo fueron beneficiados en sus cosechas; mientras que los irrespetuosos cosecharon lo que dijeron que sembraron, piedras, cocoyol, etcétera. Es evidente que Cristo es el personaje principal, mas se puede incluir aquí al campesino como el otro personaje central, quien es representado simbólicamente en distintos escenarios de la milpa, asumiendo el rol de quien se muestra respetuoso y de quien no. En especial, sobresale el milpero que recibe a Jesucristo y le ofrece su *saká*, una bebida hecha de maíz hervido y que en español suelen llamar pozol blanco, cuyo sabor es medianamente dulce, a veces simple, y que se bebe tibio, en un recipiente natural que llaman *ch'u'yu'*. Según observaciones en campo, se ofrece cuando empiezan a despuntar los elotes en la milpa o cuando ya salen las primerísimas cosechas, entonces algunos campesinos, hoy día no todos, colocan en la parcela una tarima de palos en forma de mesa, elaboran con el mismo material una cruz y en ese lugar colocan su ofrenda, que muchas veces incluye comida preparada en casa. El ritual no siempre se apoya en un especialista rezador conocido como *J-méen*; en su lugar puede

¹² Respecto a esta relación entre narración y celebración, ya se publicó un trabajo de Núñez Núñez (2018)

estar el milpero y la gente que lo acompaña para hacer el rezo. Alfonso Villa Rojas (1987: 326) refiere este evento como "el rezo de la milpa".



Figura 3. Marcelino Yam Chablé (q.e.p.d.) en la noche que narró *Las andanzas de Jesucristo*, Chan Santa Cruz.

Por otro lado, la milpa es mostrada también como parte del ambiente, porque es donde el campesino convive con las divinidades; se encuentra fuera de la localidad y requiere la visita de Jesucristo para adquirir su carácter sagrado. Aquella persona que entrega un don o una ofrenda recibirá a cambio algo en reciprocidad. De este modo, uno de los valores fundamentales que se plantea, es el respeto hacia la naturaleza, a las divinidades que la controlan, que son no solo Jesucristo, sino toda una serie de entidades sagradas, entre las cuales está él mismo, pero que no es el único, aunque sí uno central (Ver Terán y Rasmussen, 2009: 155-182)¹³.

De este modo, el motivo o acción fundamental en el relato es la muestra de respeto y la consecuencia de su ejecución; a su vez, se encuentra el motivo opuesto, la falta de respeto, que también tiene su consecuencia, en este caso la cosecha de algo indeseado. Ahora toca el turno al segundo caso, el texto, como el anterior, fue grabado en formato de audio casete. Claudio Canul Pat es el narrador que lo compartió el día 30 de agosto de 2006 en su vivienda de San Andrés, una localidad cercana a Felipe Carrillo Puerto y que colinda con

¹³ De hecho, en la etnografía clásica de los mayas se ha mencionado muchas veces que la cruz es el símbolo más importante en el centro de Quintana Roo, porque representa al Dios supremo (Villa Rojas, 1987: 278).

Kopchén y X-Hazil Sur. El ejemplo también es un fragmento de un relato más amplio y que se cita en *Los conflictos del cosmos. Hermenéutica del mito en la cultura maya de Quintana Roo* (Núñez, 2012).

El final de la época de las virtudes

CCP¹⁴: El maíz en ese tiempo de las virtudes, pus no lo hacen así como ahora, como milpa, sino que lo hacen nomás en un lugar que le dicen *ka'anche'*, una cosa como eso que está allá afuera¹⁵. Entonces una mata nomás lo van a sembrar. Esa mata da una mazorca grande. Bueno, de esa mazorca grande nada más (sirve) para hacer nixtamal la mitad de un granito. Pero en entonces ese tiempo es puro virtud, era virtud, no como ahora, ahora ya no hay. Porque virtud, la que dicen, es cuando pides una cosa en seguida se deshace o se hace, pero ahora ya no hay. Entonces, para poner nixtamal, se sirve la mitad de un granito. Por eso una mazorquita grande tarda para un año.

Bueno, pero fíjate que había las nueras, *ilib* le dicen en maya. Sabes que cuando una persona es un muchacho o es una muchacha, en su época pus ya se siente como sobrado ¿no? Sobrado quiere decir que pus un pedacito (de maíz) cree que no va a rendir, no da para comer, no da para trabajar ¿Verdá? Entonces pues ella le echó mucho y empezó entonces a brotar uhhhhhhh, se tapó ella y allá se murió. Porque no respetó que nada más la mitad. Ella echó mucho y entonces cuando empezó a brotar, se llenó esa casa y tapó ella y ella se murió. Entonces es la fecha en que se deshizo la virtud, ya no rinde en que se quedó, así como está. Es la historia, bueno yo así lo oigo que lo digan en que se quedó, así como está ya no rinde. Antes no hacían, no hacían milpa.

MNN: ¿Entonces antes de Jesucristo con una matita daba todo?

CCP: Sí, pero ahora ya tiene que esperar mucho para que dé cosecha, es virtud porque da un poco, pero no es rápido. Antes era rapidito, como te digo, echas en el *Ka'anche'* y ya está, pero ahora ya no. Entonces es una virtud, vamos a decir que es baja ¿no?

MNN: Disminuyó la virtud...

CCP: Sí, así dicen.

MNN: Entonces en aquella época las nueras se desesperaron.

¹⁴ CCP: Claudio Canul Pat, narrador de San Andrés, Quintana Roo; MNN: etnógrafo.

¹⁵ El narrador señaló a una tarima de aproximadamente un metro de altura, de madera, y que contenía tierra negra. Allí tenía sembrado chile habanero y tomate. Además había yerba que seguramente germinó por sí sola.

CCP: Sí, es la que estorban, porque creen que está muy sobrada, por eso lo hizo y, entonces es la que se quedó.

MNN: Y las castigaron...

CCP: Sí, porque dicen que hasta los yernos mismos, los antiguos cuando vayan a leñar hagan su tercio de leña, lo ponen su mecapal, lo sientan y ya, lo empiezan a chiflarlo, entonces viene la leña solita. O sea, chiflando se va la leña donde quiera, en su casa. Pero entonces dijeron que en lugar de que lo chiflan para que vaya, dicen: "Nooo, no, je, no... mejor lo cargo", lo cargó, lo llevó en la casa. Y así se quedó, no se puede ya fácil, hay que cargarlo, jejejejej, por eso, jajajaja

MNN: Jaja. Namás le silbabas tantito y...

CCP: Ándale sí, sí y ya, ya venía solito en la casa. Namás hacer el rollo, le pones su mecapal, lo chiflas y va en la cocina. Pero el yerno como es joven, sobrado: "Ahhh, qué *chingao*, lo voy a chiflar", ahí cargó y ya. Entonces es la que acabó en ese tiempo y ya, lo vuelven a chiflar y ya no, no acepta, ya, ya, ya, ya se deshizo, ya se deshizo, ya, ya, ya

MNN: Me imaginó que también muchas cosas cambiaron ¿no?

CCP: Ya cambió así muchas cosas.

La milpa en este fragmento está ubicada en un tiempo en que las cosas eran fáciles. No había necesidad de sembrar en las parcelas, sino en la casa, en una tarima a manera de maceta donde con una sola mata rendía para un año. Es así como se presenta el rasgo característico de una época que los narradores conocen como las virtudes¹⁶. Esta creencia en una edad de oro, cuando las cosas eran abundantes en el mundo, cuando los seres humanos eran fuertes e incluso había inmortalidad, es referida también en estudios de Silvia Terán y Rasmussen (1992) y Allan Burns (1995). Igual fue posible observar que la creencia podría encontrarse en la localidad de Felipe Carrillo Puerto, donde algunos ancianos cuentan que la iglesia, ubicada en la plaza principal, fue construida en tiempos que los hombres podían levantar y mover piedras grandes, eran "gigantes" en el sentido de que tenían fuerza descomunal, no porque tuvieran gran estatura.

¹⁶ En el caso de Allan Burns (Óp. Cit.) se le conoce como época de milagros.



Figura 4. En el huerto de Claudio Canul Pat había tres mesas construidas con madera, servían como contenedores de tierra negra para cultivo. Sobre el *ka'anche'* referido en su relato, dijo que se parecía mucho a los de su casa.

Es notable como este fragmento comparte criterios narrativos con *Las andanzas de Jesucristo*. De hecho, este periodo mitológico de las virtudes es previo y coincide en el hecho de que la milpa y el uso del maíz son relevantes para la construcción cultural sobre lo que se comprende por ser humano. Su desarrollo está unido a esta producción económica y a este producto en específico. Este ejemplo, articulado con el anterior, deja ver una línea tradicional de identidad narrativa que los mayas continúan trazando incluso entrado el siglo XXI. Se trata de una producción textual que incluye los mismos temas, cuyo origen es antiguo, que coincide con la iconografía prehispánica (Florescano, 2000 y Baudez, 2004) y que atraviesa el periodo colonial en ejemplos como el *Popol Vuh*. Evidentemente, no se trata de la transmisión de los mismos relatos, pero sí de una textualidad en donde la milpa, el maíz y la comprensión del ser humano en su identidad son tópicos recurrentes. En efecto, estos han persistido a pesar de la aculturación, gracias a la resistencia que posiblemente propició el diálogo incluyente entre lo propio y lo impuesto.

Aparejado con lo anterior, este devenir trae consigo una constante apreciación sobre la cosmogonía, ya que permite ilustrar sobre cómo se han dado las cosas en el mundo y en la realidad humana desde los tiempos primordiales hasta la actualidad. En este contexto, fue curioso apreciar en los

trabajos de campo cómo los interlocutores aprovecharon el relato mitológico para señalar que las cosas en el pasado eran mejores que en el presente, indicando de este modo que se está siguiendo una trama histórica y degenerativa análoga a la referida en la narración. Marcelino Yam Chablé numerosas veces refirió entre los años 2006 al 2010 que antes la gente acudía con más devoción a los centros ceremoniales y hacían sus novenas; agregaba que en el pasado la tierra producía más que en el presente y decía que en Chan Santa Cruz los vecinos eran más unidos y tenían más fe en Cristo. Del mismo modo, en ese mismo periodo, el patrón del centro ceremonial de Chankaj Veracruz, Celestino Cruz Peraza, mencionó que a mediados del siglo XX los santos de la iglesia bajo su resguardo tenían "más milagro", dando a entender que se manifestaban mucho a través de signos específicos, sea a través de velas que se apagaban y luego se volvían a encender o sea a partir de "castigos", etcétera, los cuales ocasionaban que la gente les tuviera mucho miedo y fueran más atentos en las celebraciones y rituales. Hoy día, ese "milagro" está "reducido" y podría deberse a que ha disminuido la participación de la gente o el interés de los jóvenes. No obstante, las observaciones en campo permitieron ver en las fiestas patronales, tanto en los centros ceremoniales como en otros pueblos, cómo se daban cita cientos de personas, aunque para los interlocutores con rango militar en las guardias de la iglesia, esto no se comparaba con lo que sucedía en el pasado, cuando las celebraciones eran "más bonitas". Por tanto, hay una constante valoración del presente como un periodo en degeneración paulatina. Eso lo valoraron enfáticamente los narradores Marcelino y Claudio, al considerar que, si hay guerras, desastres, corrupción, asesinatos, incendios o drogas a nivel mundial, es porque se aproxima el fin de la época mitológica vigente, la de Jesucristo. De este modo, la narración sobre la milpa y el maíz en el ejemplo recién citado está inmerso en otro de mayor alcance, el de una apreciación colectiva sobre los procesos históricos y sociales de la actualidad, ya no solo en la consideración de su propia colectividad maya, sino de la humanidad.

Otro asunto es el manejo de los recursos y los espacios enunciados en el relato, los cuales tienen que ver con una forma de organización social basada en el género. Para los hombres está destinado el espacio amplio, donde se va a leñar, donde se hace la caza. Mientras que a las mujeres suele

corresponderles el espacio doméstico, donde se dedican a la preparación de los alimentos. En cuanto a los recursos, al género masculino le corresponde el acceso a la selva, a la tierra, pero también a su relación con el medio a través del trabajo. Por su parte, el género femenino acude a los recursos de la casa, que en los tiempos de las virtudes incluían al maíz, tanto para su siembra como para su preparación como alimento. Más adelante, Marcelino agregó en su versión que hubo un momento en que el llamado “yerno” decidió renunciar al cultivo en el *ka’anche* y se fue a trabajar en una parcela, lo que provocó que se acabara la virtud sobre el cultivo original y comenzara en el monte¹⁷. A partir de este incidente, el trabajo arduo y riesgoso sería la norma para el sustento con el maíz y demás productos de la milpa (frijol, calabaza, plátanos, carne, entre otros)¹⁸.

Como se puede apreciar, en este relato prosiguen los motivos narrativos del relato anterior, aunque hay menor énfasis en la obediencia al orden de la realidad, la cual procura la permanencia de los dones naturales, la abundancia, la facilidad y la comodidad. En cambio, lo que se subraya es la transgresión que ocasiona la culminación de las virtudes, recordando así algo similar al relato adánico del Génesis, donde una desobediencia, un pecado original, fue lo que provocó la expulsión del paraíso y se dio inicio a un nuevo periodo mitológico, el cual tiene los rasgos que le son característicos: el arduo trabajo, la dificultad, el sufrimiento e incluso la escasez. Al parecer no había que hacer rituales, pero más adelante, como ya se mencionó, tiene que suceder en el periodo cristiano.

Sigue ahora el tercer relato.

Cuento de la ardilla

CCP¹⁹: Una ardillita, y pues una vez soñó una cosa terrible ¿No? Porque no lo había soñado que hay golpes, chinga, golpes. Bueno, pues entonces le dijo a una cigarra:

—Oye *mam* —le dice— hay una cosa.

¹⁷El manejo de los recursos y su relación con la organización social básica es abordado en el libro *Cultivar el territorio maya* (Bello, et al., 2011), donde hay una exposición detallada de los procesos agrícolas en la región que aquí se estudia.

¹⁸ Entrevista con Marcelino Yam Chablé en Chan Santa Cruz, 11 de septiembre de 2006.

¹⁹ Claudio Canul Pat, narrador de San Andrés, Quintana Roo; MNN: etnógrafo.

—¿Y qué es?

—Yo soñé una cosa terrible, no, yo no he soñado nada de eso, son putazos así.

—Oyes *mam* —le dice— ahhhh está muy peligroso ese sueño —así le dice la cigarrilla— lo que debes hacer es irte en el monte, que te alejes, puede ser que no te pasa nada.

—Sí.

Va ir. La *chan* ardillita ya está yendo entonces para que se escape de la chinga. Bueno, entonces de ir mucho salió en una milpa.

—Putá —dice— ya tengo hambre, mejor voy a ver si hay algo pa' comer, luego me sigo yendo.

Entonces ahí buscó una calabaza, pero seca. Empezó a chingar la calabaza, bueno a romperla para que le coma la semilla. Pus la cigarrilla está muuuuuyy este... en el palo, pero en lo último (arriba).

—*Maaaam* —le dice— ahí viene el dueño de la milpa —*U yuumil kool*.

—¡*Maaare!*

Se espantó la ardilla y se corre en el palo, ahí y anda viendo, pero no vio nada, pos él no está como la cigarra, que está más arriba.

—*Naaaaahhh*, no hay nada —dice— no hay nada de peligro —baja y se va otra vez a chingar la calabaza.

—*Maaaam* —le dice— ahí viene el dueño de la milpa.

Ella empieza a acechar otra vez y no ve nada.

—¡Bah! Nomás no quiere que yo coma.

Siguió con la calabaza hasta que se rompió, entonces metió su cabeza.

—*Maaaaam* ahí viene, ya está cerca.

Ah, no *haga* caso, *namás* saca su cabeza, no ve nada y se mete otra vez, empezó a comerlo.

—*Maaaaam* —le dice— ya está cerca, está muy cerca el dueño.

MNN: Dice la cigarra...

CCP: La ardilla no hace caso hasta que se queda sin sacar la cabeza ah se metió adentro. Empezó a comer. Bueno y ese cuate, el dueño de la milpa, como que andaba despacio, despacio oyó que parece que algo está comiendo... “¿Qué es?”, dice, lo acecha, lo ve que era nomáaaas su *chan* colita de la ardilla...

—¡Ah, ese cabroncito!

Uta pus buscó una vara y ¡tras! Le metió su putazo. Dios, ahí quedó muerta la ardilla.

MNN: Pobrecita.

CCP: Agarró de la cola y la botó, no llevó para comer, la botó. Bueno. Después la cigarrilla vio que el dueño de la milpa se fue y entonces bajó a verla.

—Pobrecito *Mam* —dice— hasta que lo mataron, pero siempre lo avisé, lo que sí, *pos* no dio cuenta, pobrecito, pues murió.

Y lo que hizo él empezó a *chan* jalar la ardilla, que está más grande, pero empezó jalarlo, a arrastrarlo, a arrastrarlo, está llevando casi donde no se ve en el monte. Entonces llegó como un mecate donde no se ve por el dueño de la milpa. Y entonces limpió un pedacito, allá se quedó acostadita la ardilla, ya está velando. Luego vino un este... una tuza.

—Oyes *Mam* —le dice— ¿Y qué estás haciendo?

—Pues mira, cuate, ese pobre *Mam* lo mataron. Lo estoy velando, si quieres ahí me lo acompañas.

—Ah bueno, pues de veras es triste —dice la tuza, se quedó.

—Bueno, pero yo quiero que *chan* regales tu rezo...

Bueno, empezó a decir:

—*Bajkutun, bajkutun, bajkutun* —dice, pues está rezando, *jaaa*, está rezando así. Se quedó, bueno está entonces la tuza y la cigarra, ya son dos. Al rato vino un cereque.

—Oyes *mam* —dice— ¿ustedes que están haciendo?

—Ah estamos velando, porque mataron al pobre *Mam*.

—¿De veras?

—De veras, ahí está, pobrecito, estamos velando ¿No te gusta acompañarnos?

—Bueno, está bueno —dice, se quedó el cereque.

—Pero *Mam*, *chan* regala algo de tu rezo.

—Bueno, *inchaj, inchaj, inchaj* —dice el cereque, como habla él está rezando.

Se quedaron allá. Entonces la pobre ardillita se va a pudrir, ya hace rato que lo mataron. No al ratito, vino un zopilote...

—Oyes *Mam* —dice— ¿Qué están haciendo?

Están amontonados ahí.

—Uh, *Mam*, ¿no sabes una cosa? Mataron al pobre *Mam*.

—¿Sí?

—Sí ¿No quieres acompañarnos?

—Sí, ¿por qué no?

Entonces ahí están reunidos. Pero el zopilote *pus* lo vio que esa ardillita ya está buena *pa'* comer, ya está *podrido* (risa del narrador). Entonces el zopilote daba su vuelta así, atrás de esa ardilla.

—*Uts* —dice porque le pidieron que regala su rezo.

—No, *mam*, no debes decirle *uts*, porque *uts* es bueno, *uts* no es ¿No ves que está muerto? —pero él así habla *Uts*, está rezando.

Es malo, la verdad no es *uts*, está muerto. Bueno, ellos están conversando, discutiendo eso y ni le dieron cuenta cuando ¡Tras! El zopilote agarró la ardillita y se fue lejos a comerlo... Allá se terminó el velorio (risas). Se los chingaron por el zopilote (risas). Allá se acabó el *chan* cuento (risas de ambos interlocutores).



Figura 5. Claudio Canul Pat (q.e.p.d.) mientras narra un cuento en su vivienda de San Andrés, 2006.

El tercer ejemplo es evidentemente un cuento, o una fábula porque los personajes principales son animales. Sin embargo, el tópico de la milpa aparece y es parte de la trama principal. Es donde suceden los hechos de la ardilla protagonista, quien termina asesinada por el milpero que celosamente cuidaba su parcela. Se puede apreciar cómo este agricultor no solo iba a cuidar su maíz, sino también otros productos de su policultivo, como calabazas, frijoles, plátanos, chiles, entre otros. Del mismo modo, el cuento da un breve dato sobre la forma de trabajo, la cual consiste en la siembra, donde su cuidado es imprescindible, en especial su vigilancia ante el ataque de plagas y animales que suelen comer los frutos. Al respecto, los interlocutores entrevistados informaron que los animales que más se meten en sus parcelas son las aves, pericos²⁰ y zanates²¹. Sobre los mamíferos mencionaron que los más comunes son el tejón²² y el cereque²³, además de la ardilla y los venados.

²⁰ Amazona albifrons

²¹ Quiscalus mexicanus

²² Nasua narica. Es el conocido *chíic* al que en el ritual de la siembra del *Ya'ax che'* se imita.

Puede decirse que cualquier animal pudiera ser riesgoso para el cultivo, incluyendo los insectos y otras plagas que no se pueden ver, pero que dañan las matas. Por este motivo es necesario acudir todos los días a la milpa, especialmente cuando comienzan a mostrarse los primeros frutos. Otro tema, aunque no menor, es que los campesinos suelen ir preparados a su parcela ante la posibilidad de encontrar animales que pudieran servir de alimento. Al respecto Celestino Cruz Peraza²⁴, de Chankaj Veracruz, mostró en su milpa los rastros que había dejado un venado (*keej*). Contó que una vez, cuando abundaban mucho los animales, había matado un cereque en una semana y en otra un tepescuincle y así, había mucha suerte. Asimismo, en X-Hazil Sur fue posible ver cómo los campesinos construían un escondite dentro de la milpa, con la intención de acechar por la noche a los animales que pasan, de tal modo que puedan cazarlos. En general, se espera que la presa sea un venado, ya que esta habrá dejado previamente sus huellas en la tierra húmeda. Puede decirse así que la milpa no solo abastece del preciado cereal, verduras, frutas, leguminosas, sino también de carne.

En un siguiente momento, la ardilla fue velada por los animales a la usanza de los humanos, quienes tienen que hacer rezos y muestras de respeto. En esta labor la cigarra, la tuza y el cereque se unieron y al final el zopilote llegó para llevarse el cadáver para comérselo, con lo cual quedó referido que en la selva termina imponiéndose la naturaleza con sus leyes, aunque el ser humano considere que tiene cierto control a partir de la cultura. Respecto al sueño, entre los interlocutores se supo que suele ser tomado con cierta seriedad. Cuando uno sueña es porque tal vez algo va a suceder. Marcelino Yam²⁵ solía decir que prefería hablar de sus sueños con la familia, ya que así podría evitar que se cumpliera. Claudio Canul, por su parte consideró que los sueños son "cosas tranquilas" que no anuncian nada, pero reconoció que en efecto hay mucha gente que se los toma en serio y hasta van con el *jméen* para que les ayude a saber su significado. El cuento de la ardilla es uno

²³ *Dasyprocta punctata*.

²⁴ Entrevista informal con Celestino Cruz Peraza, patrón de la iglesia de Chankaj Veracruz, 12 de junio de 2007.

²⁵ Entrevista con Marcelino Yam Chablé el 20 de agosto de 2008 en el centro ceremonial de Chankaj Veracruz, donde hacía su guardia para los santos.

de tres relatos compilados en trabajos de campo donde el tema del sueño tiene presencia, porque a través de este un protagonista puede comunicarse con los muertos y recibir información valiosa que lo lleve a tener éxito, o bien anticipar el futuro. El análisis de los sueños mencionados en cuentos tradicionales, sin duda es un tema pendiente para futuros trabajos. Lo mismo sucede con un motivo recurrente en los cuentos: el hecho de que los animales, por su exceso de confianza, ingenuidad o soberbia, sucumban ante el poder del ser humano que se plantea como superior o mejor armado; es lo que le sucede a la ardilla, que por confiada murió a manos del milpero.

Comentarios finales

En los tres relatos fue posible demostrar cómo es que la narrativa tradicional oral se encuentra estrechamente articulada con otras tradiciones de la cultura maya de Quintana Roo y en sí misma las apoya para su permanencia²⁶. En esta ocasión se ha querido exponer el caso de la milpa, una de las tradiciones ancestrales más importantes de este pueblo originario. Desde el primer ejemplo *Las andanzas de Jesucristo*, fue posible ver cómo el relato mostraba simbólicamente la aparición del Cristo como fundador de diversos elementos de la cultura y la cosmovisión. En especial el ritual que suele realizarse todavía dentro de la parcela, el cual puede ser desde el momento que el milpero pide permiso a las entidades sagradas, dueñas del mundo, incluyendo a Cristo, hasta cuando hace acciones de gracias cuando ha obtenido las primeras cosechas. Son numerosos los rituales que se llevan a cabo, pero llama la atención que este simbolismo, que incluye a la cruz vestida, se presente también en el texto oral, como si se quisiera dejar en claro que tanto mito como el ritual fueran diferentes formas de representar una narrativa complementaria, en donde ambos fungen como espacios para la expresión de una identidad.

Desde un particular punto de vista, se puede también apreciar cómo los tres textos citados exponen la relación de la milpa con una cultura alimentaria, lo cual es referido especialmente en *Cuento de la ardilla*, que posibilitó la mención de la riqueza nutricional que proporciona al campesino y su familia.

²⁶ Carlos Herrejón (1994) aclara que la cultura es en sí es una tradición al ser una articulación de tradiciones como sistema.

Razón por la cual se le considera un lugar fundamental, que se apoya en distintos lenguajes y es eje del sistema que constituye la vida social. Quizá por esta articulación es que el cultivo podría permanecer como tradición en el futuro, aunque, como ya se mencionó, tiene el reto de seguir interpelando a las nuevas generaciones.

Ante la pregunta de cómo es referida la milpa en la narrativa tradicional maya de Quintana Roo, puede decirse que es un tópico recurrente en la producción textual, que a cada momento va cambiando. Sin duda, los ejemplos aquí expuestos son solamente versiones de una dinámica histórica que aun continúa. Empero, del mismo modo que el propio cultivo, la narrativa oral tiene el reto de interpelar a las nuevas generaciones, especialmente cuando existen diversos medios de entretenimiento y movilidad, haciendo que coexista —y podría decirse que compita— con otras producciones narrativas y en otros lenguajes (audiovisuales, por ejemplo). Para el caso de los relatos citados, la milpa es referida como ese lugar donde acontecen hechos importantes para los personajes centrales. En los dos primeros mitos, allí tienen lugar elementos centrales de la cultura, como la ritualidad y la religión. En los tres casos, es mencionada como parte de una realidad en todo momento familiar para quien transmite y quien recibe el texto oral, porque ambos saben que se trata de algo familiar. Por esto mismo, podría decirse que la combinación milpa-narración es un medio para la expresión de la identidad, una oportunidad para sentar lo que Paul Ricoeur llama identidad narrativa, es decir la inclusión de los interlocutores como parte de lo narrado y que los ayuda a comprenderse mutuamente en el mundo. Se trata así de un ejercicio hermenéutico cuyo sentido literal permite ir hacia uno simbólico y profundo (Ricoeur, 2003).

Por dichas cuestiones, se puede agregar que la importancia de la milpa en la producción narrativa radica en que al ser fundamental en la vida económica del pueblo maya, permite que la identificación narrativa pueda ir desde lo individual hacia lo colectivo. Sería difícil asegurar que se trate de una identidad étnica, ya que este fenómeno de articulación entre tradiciones, milpa-narrativa oral, es característico de numerosos pueblos originarios de México y Centroamérica; lo relevante sería indicar que al ser el trabajo campesino, con

todo y los sistemas de significados que esto implica, una forma de la memoria, según palabras de Enrique Florescano (2000), es relevante valorarlo como parte de una memoria colectiva que los mayas mantienen y que refuerzan históricamente con su producción textual.

Asimismo, la historicidad de la narrativa maya sobre la milpa, permite observar otro fenómeno que es característico en otras tradiciones mayas, como la ritualidad, la lengua o la religión, esto es la inclusión de personajes y motivos que provienen de tradiciones que evidentemente no son originarias de Mesoamérica. Es el caso del personaje de Jesucristo, que en la producción narrativa es central y tan importante que aparece como el fundador de tradiciones y creador de elementos importantes en la cultura maya actual. El mismo caso puede suponerse para los motivos que se subrayaron en cada relato citado; uno en especial es notorio, el del pecado y la pena, como se pudo ver en *El final de la época de las virtudes*, en donde hay una transgresión del orden establecido y como pena, las cosas han tenido que ser cada vez más complicadas, mostrando así la pérdida de una edad de oro que se degeneró en una época de mayores dificultades. Este motivo narrativo es analizado por Paul Ricoeur (2006) y lo pone como una reiteración mitológica de la civilización occidental sobre el mal y su origen, en donde es el mismo ser humano el que con su falla, pecado o transgresión dio origen al sufrimiento, pena o mal que históricamente padece. Un ejemplo de este mal originario es el pecado adánico que significó la expulsión del paraíso, motivo que incluso los interlocutores entrevistados mencionan en las entrevistas completas de los ejemplos citados. De este modo, se puede concluir que los relatos tradicionales mayas que incluyen a la milpa en gran parte son mestizos. No obstante, habría que discutirse un tanto más sobre otros motivos, principalmente los que se utilizan en la producción de cuentos, como el de la ardilla, donde se ve cómo un motivo característico es la exposición de la superioridad humana frente a la ingenuidad animal. Aun así, sería prudente señalar que para una mejor afirmación respecto a si ese motivo es originalmente mesoamericano o algo recurrente en la tradición occidental, habrán de hacerse en el futuro investigaciones específicamente sobre los cuentos tradicionales.

De cualquier forma, por personajes como Jesucristo, motivos como el origen del mal, entre otros casos, queda una vez más demostrado cómo a lo largo de los siglos, el pueblo maya ha incluido elementos impuestos por el dominio colonial en su acervo de mitos, cuentos, rituales, creencias, en general su cultura, y les ha aportado sentido de tal suerte que el sistema de sentidos en su complejidad mantenga relativa coherencia, su apertura es radicalmente opuesta a, por ejemplo, la tradición judeocristiana que difícilmente permite el ingreso de sentidos que no son parte de sus dogmas. Sin más, esta estrategia de resistencia del pueblo maya es lo que la ha enriquecido y la sigue enriqueciendo en su proceso de larga duración y subsistencia.

Bibliografía

Acuña, R. (1998). *Temas del Popol Vuh*. México: UNAM.

Baudez, C.F. (2004). *Una historia de la religión de los antiguos mayas*. México: UNAM, CEMCA, Centre Culturel et de Coopération pour l'Amérique Centrale.

Bello B., E. y E. I. J. Estrada L. (Comp.). (2011). *Cultivar el territorio maya. Conocimiento y organización social en el uso de la selva*. México: ECOSUR y Universidad Iberoamericana.

Burns, A. F. (1995). *Una época de milagros: literatura oral del maya yucateco*. Mérida, Yucatán, México: UADY.

Cuéllar, E., D. (2013): Variantes regionales en textos narrativos sobre la Xtabay: Chiapas, Yucatán y Quintana Roo. En Aurelio González *et. al.* (Ed.). *Variación regional en la narrativa tradicional de México*. México: El Colegio de México y El Colegio de San Luís.

Florescano, E. (2000). *Memoria indígena*. México: Taurus y Alfaguara.

Herrejón, C. (1994). Tradición. Esbozo de algunos conceptos. En *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, número 59. México: El Colegio de Michoacán.

Léon-Portilla, M. (1994). *Tiempo y realidad en el pensamiento maya. Ensayo de acercamiento*. México: UNAM.

López Austin, A. (2016). La cosmovisión de la tradición mesoamericana. Primera parte. En *Arqueología mexicana*, edición especial 68, México.

Núñez N., M. (2018). La tradición oral maya como interpretación de la realidad. Proceso de acercamiento a un tema de investigación sobre la transmisión de saberes a partir del mito. En José Luís Quintero Carrillo, *et. al.* (Coord.), *Ciencias sociales y diálogo de saberes: perspectivas y entrecruces*. México: UAN y Ediciones del Lirio.

Núñez N., M. (2013). Las voladas de cuentan de volada. Consideraciones sobre la narrativa oral breve de los mayas de Quintana Roo. En *Revista de Literaturas Populares*, XIII-1, UNAM.

Núñez N., M. (2012). *Los conflictos del cosmos. Hermenéutica del mito en la cultura maya de Quintana Roo*. Tesis para obtener el grado de doctor en ciencias humanas con especialidad en estudio de las tradiciones. Zamora, Michoacán, México: CET-El Colegio de Michoacán.

Orihuela G., M. del C. (2015). *El simbolismo agrícola en la narrativa maya*. Tesis para optar por el grado de doctor en estudios mesoamericanos. México: FFyL, IIF, UNAM.

Pérez M., H. (2015). *Por las sendas del folklore literario mexicano*. Zamora, Michoacán, México: El Colegio de Michoacán.

Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2006). *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.

Taggart, J. M. (1983). *Nahuat myth and social structure*. Estados Unidos: University of Texas Press.

Terán, S. y C. Rasmussen. (2009). *La milpa de los mayas. La agricultura de los mayas prehispánicos y actuales en el noroeste de Yucatán*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Oriente.

Terán, S. y C. Rasmussen. (2008). *Jinetes del cielo maya. Dioses y diosas de la lluvia*. Mérida, Yucatán: UADY.

Terán, S. y C. Rasmussen. (1992). *Relatos del centro del mundo. U tsikbalo'obi' chuumuk lu'um. Tomos I, II y III*. Mérida, Yucatán: UADY y Gobierno del estado de Yucatán.

Anónimo. (2000). *Popol Vuh. Antiguas Historias del Quiché*. México: Ediciones Leyenda.

Vapnarsky, V. (2003). Recorridos instauradores: configuración y apropiación del espacio y del tiempo entre los mayas yucatecos. En Alain Bretón et. al. *Espacios mayas: usos, representaciones, creencias*. México: UNAM-CEMCA.

Villa R., A (1987). *Los elegidos de dios. Etnografía de los mayas de Quintana Roo*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Cosmovisión Andina y Representaciones Cotidianas

Autor: Lisbeth Mariela Tineo Rivera
Correo: marielatineoivera@gmail.com

Resumen

La vida cotidiana en las comunidades andinas está representando por procesos rituales y elementos simbólicos como parte de su cosmovisión donde hombre y naturaleza coexisten en complementariedad y armonía, el hombre pone énfasis a su medio ambiente y construye sobre ella todos sus saberes que se escenifican en los rituales y los rituales son el medio de conexión entre estos dos mundos (hombre y naturaleza) a través de signos y símbolos.

Palabras claves: Cosmovisión, comunidades andinas, cotidianidad

Abstract:

Daily life in Andean communities is represented by ritual processes and symbolic elements as part of their worldview where man and nature coexist in complementarity and harmony, man emphasizes his environment and builds on it all his knowledge that is staged in the rituals and rituals is the means of connection between these two worlds (man and nature) through signs and symbols.

Keywords: Worldview, Andean communities, daily life

Introducción

Las escenificaciones socioculturales en la vida cotidiana no interpretadas son hechos sin coherencia, sin sentido, vacío, apagado y muerto desde la visión externa. Para entender estas subjetividades es necesario insertarse al mundo de símbolos y significados. Según Berger y Luckmann (1967) La interrelación social en la vida cotidiana es el compartir con los otros en una situación de “cara cara” en el lugar de los hechos, en el mismo presente vivido donde uno se presenta al otro y ambos gravitan continuamente.



La vida cotidiana es el reflejo de conocimientos, de entramado social con sentido colectivo, se presenta como una realidad interpretada con un significado subjetivo en mundo de pensamientos, sentimientos y acciones sustentados colectivamente, se presenta en ahora y en aquí, en el tiempo y en el espacio, en lo que hace y se piensa hacer; pensamientos que están ligados a un mundo de cosmovisiones y un mundo de interpretaciones, de sentir pensamientos colectivos. Según Geertz (2003) insertos en un mundo de tramas de significación y sistemas de símbolos creados por el mismo hombre.

Este mundo de significados en la vida cotidiana se presenta con acciones y normas socioculturales que dan sentido y rumbo al hombre andino, que desde la visión endógena nos permite comprender escenarios como su cosmovisión y elementos simbólicos que se escenifican en sus rituales como prácticas de su día a día. Para las familias todo lo que existe en la pachamama tiene vida y coexisten en complementariedad, así como todo lo que se obtiene de la pachamama debe ser devuelto por el hombre a través de rituales como agradecimiento y petición como se observa en los diferentes rituales: La fiesta al agua, Yarqa aspiy, la herranza, los carnavales y otros que se presenta en su calendario festivo del distrito de Carapo, Ayacucho – Perú.

La representación de la vida cotidiana en las comunidades andinas

Interpretar la cotidianidad y el mundo subjetivo de la población nos permite entender los sucesos en el tiempo y en el espacio, la realidad y la construcción sociocultural en el contexto de su comunidad. Como dice Berger y Luckmann (1967) “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y aquellos tienen el significado subjetivo de un mundo coherente” (pág. 34).

La vida cotidiana es la representación de la realidad social de las familias, escenificación de sus prácticas culturales e identidad local, representaciones subjetivas internalizadas, acciones que se convierten en prácticas normalizadas y rutinarias con significado y sentido colectivo. Un escenario donde se manifiestan los procesos rituales y representaciones

simbólicas (formas de vivir y pensar), transmisión de acervo de conocimientos, organización y relaciones sociales.

La comunidad de Carapo esta reconfigurada con viviendas tradicionales construidos con material de la zona; algunas viviendas con una arquitectura de adobe, piedra y tapia, techos de teja sobre una estructura de madera de eucalipto. Por las mañanas se observa salir humo entre las tejas, un indicador que las familias están preparando sus alimentos a fogón, usando leña o bosta para dar inicio a las actividades del día. Antes del desayuno se hace el wiksa mallaqyachiy (anticipar al estómago vacío) consiste en tomar un mate (té) de alguna hierba aromática o medicinal antes de consumir cualquier alimento o esperando que la comida se cocine.

La organización de la familia está marcada por la distribución de roles de género, por las mañanas se levantan aproximadamente a las 4 de la mañana; las mujeres se dedican a preparar los alimentos mientras el varón se dirige a la estancia a observar sus ganados, buscar alianzas con otros varones para realizar actividades agrícolas o simplemente se dedican a organizar las herramientas agrícolas.

Las relaciones sociales de convivencia entre los miembros de la comunidad se visibilizan en la interacción entre sí; el encuentro con otro miembro de la comunidad está representada por normas y valores culturales de respeto, fraternidad y relaciones armoniosas visibles en el saludo “buenos días mamá, buenos días papá” sin tener lazos familiares sanguíneos más que lazos por patrones culturales de convivencia.

2.1. Cosmovisión y Simbolismo Ancestral Andino

La cosmovisión es la filosofía del hombre, una interpretación y explicación racional del cosmos a través de la experiencia vivencial de una realidad en el mundo, experiencia en su entorno real construida en la colectividad (Estermann, 2009). La cosmovisión son las diferentes formas de entender el mundo, expresión de su sentir, pensar, ser y construir un modo de vida en

relación con medio natural, es decir, es la relación que existe entre hombre y la naturaleza.

Así mismo, la cosmovisión es un elemento para construir las relaciones humanas con su universo, estas relaciones no son tan distintas que las relaciones sociales del hombre con los miembros de su comunidad, el hombre pone énfasis a su medio ambiente y construye sobre ella todos sus saberes que se escenifican en los rituales y los rituales es el medio de conexión entre estos dos mundos (hombre y naturaleza) a través de signos y símbolos (Tineo, 2020) La cosmovisión está considerado relación cultura y naturaleza que determina el actuar del hombre entorno a ella (D'Alessandro & A González, 2017). El hombre se comunica mediante símbolo y signos estos se convierten un intermediario y las comunidades están en constante traducción de la naturaleza a través de los signos y símbolos (Lévi-Strauss, 1995). Estas relaciones son construcciones sociales de respeto e interrelación simbólica que construye el hombre andino en su cotidianidad y los rituales son escenificaciones visibles que vincula al hombre con la naturaleza, una manifestación mágica religiosa de intermediación que busca el equilibrio entre estos dos mundos, hombre y naturaleza.

Los rituales se escenifican con devoción y fe dirigiendo a los Apus Wamanis (señor de las montañas) como personas dialogando con otro igual, que va recibir, de esta forma el ritual se convierte en una entrega total, Marzel Mauss citado por (Ferraro, 2004), en un "*fenómeno social total*". Existen dos mundos que entran en contribución; como un macro mundo, un mundo que no es diferente al mundo de la estructura social donde cada uno cumple un rol y el micro mundo entorno a las personas quienes escenifican prácticas colectivas como agradecimiento al macrocosmos. En el contexto social los Apus Wamanis representan una jerarquía y poder creado por el hombre, una construcción de su medio natural y al mismo tiempo es un Dios protector. Según Marcel Mauss (1979), en su teoría del don, dar y recibir, nos da a entender que el hombre recibe de su medio natural y devuelve al mismo a través de las escenificaciones simbólicas durante las actividades rituales en diferentes tiempos y espacio, como: la herranza donde hay que agradecer a los Apus por

proteger y contribuir en la producción de los ganados; Hualqa²⁷ para despedir el espíritu del ganado al momento de matar; yarqa aspiy, fiesta de agradecimiento por el líquido elemento fundamental de para vida, el agua; Quachua durante la siembra invocación a la pachamama (madre tierra) por que crezca nueva vida, y otros procesos.

Así mismo la práctica cultural está reflejada en el subconsciente, el hombre andino sabe que, todo que lo rodea tiene vida: los árboles, el viento, la lluvia, el cerro, las piedras y etc; por eso cada caminar, cada paso se realiza con respeto a ellos; jerarquías entre naturaleza y hombre que se refleja en las ofrendas que se colocan en lugares específicos por temor a ser castigados. Esto no solo deja entender como es el mundo, su dinámica y cómo funcionan, sino también las concepciones de cuerpo de lo natural y sobrenatural, por ello se realizan algunos rituales que generan seguridad y confianza de poder caminar en tierras sagradas, rituales que consiste en: soplar cigarro en la cabeza para protegerse del mal aire, llevar dientes de ajo, ruda, Santa María (hierba medicinal), chacchar coca, beber una copa de licor y antes de beber se echa las primeras gotas de licor a la tierra para pachamana e invocando a los Apus Wamanis.

Es en este sentido, también la cosmovisión permite entender las normas de respeto a sus deidades, respeto a los Apus, dueños de las montañas que habitan en los cerros, cuando pasa el cernícalo levantan el sombrero para saludar o hacen una cruz en la frente, cuando caminan entra los cerros colocan una piedra sobre otra (Apacheta) o reconocen a los cerros como ser vivo, identifican las puertas de entrada al submundo, orificio por el cual respiran como el cerro denominado Cano Pata o Cano punco (entrada al cano) ahí se puede encontrar cigarros, coca quinto, dulces, velas, fotografías, cartas y otros según la solitud de cada poblador.

²⁷ Fiambre para el animal que se le amarra en una manta en la cabeza del ganado antes de degollar, esta contiene: botella de vino, licor de caña, naranja, plátano, manzana los que comerán los que apoyan a matar el animal.

Así mismo muchos de estos procesos rituales se realizan cantando y bailando con invocación a la Pachamama y a los santos católicos, es importante rescatar que a pesar del sincretismo religioso estas letras estas dirigidas como suplicas para la abundancia en la cosecha, protección de los animales y asegurar buenas lluvias. Según Silvia Dana-Echevarría (2019) Las celebraciones en el periodo inca y pre-inca eran cotidianas porque cantando y bailando se sembraban los campos, se construían caminos, se recibía y despedía a los viajeros, se recibía al que nace y también se honraba a los que mueren. En la comunidad de Carapo la música, el harawi (canto, poesía) y la qachwa (danza, música, canto) están presente en los procesos rituales del calendario festivo andino o calendario agrícola como la herranza, la fiesta del agua, durante la siembra, el aporque y carnavales.

2.1.1. Herranza, fiesta al ganado como elemento simbólico de agradecimiento.

La herranza es una costumbre ancestral con diversas representaciones simbólicas, donde se marca al ganado, se brinda ofrenda de agradecimiento y petición a los Apu wamnis protector de los animales que andas suelto en los cerros alimentándose del pasto natural y corren riesgo de ser atacados por animales feroces, abarrocamientos, abigeato (robo de animales), enfermedades y otros. Este agradecimiento se da a través de pago (ofrenda) a la pachamama como parte de la reciprocidad y respeto. Por lo tanto, la Herranza es una pequeña ceremonia o fiesta realizada principalmente para los animales y Apus, es un día para dedicar el tiempo para los ganados y así mismo, sensibilizar el amor y respeto horizontal hacia los animales y la *Pachamama* (tierra) (Huaman, 2020).

El ritual de la herranza permite a las familias ponerse en contacto con la naturaleza, acciones que parte desde su sentipensar, sentimiento que le permite conectarse con el otro. Según Héctor Medina dice, “el ganado está incluido en el círculo del parentesco humano, reconociendo en el ritual una crianza mutua, donde la gente cría al ganado y el ganado cría a la gente”

(2015, pág. 318) donde las personas y los animales se crían y conviven en armonía.

Esta muestra de cariño y reciprocidad plasmada en las letras de las canciones que se canta con nostalgia y lágrimas durante la fiesta de la herranza, sentimiento de reconocimiento al otro como de ellos, no solo como un animal, si no como parte importante de la familia con quien convive pasando momentos de alegría, tristezas y muchas dificultades desde que nace hasta que crece. Por ejemplo, en la siguiente canción hay frases que dice "mamallay" "papallay" que significa mi papá y mi mamá.

Canción durante la herranza

Mayta mamaymay qamorqanki	Mamá a que has venido desde el
españallam nacioanmanta	país de España
Mayta taytaymay qamorqanki	Papá a que has venido desde el
españallam nacioanmanta	país de España
Pasto wanay llaqtallaman	Al pueblo donde hay pasto hasta
llaqtallaman	cansarse
yako wanay llaqtallaman	Al pueblo donde hay agua hasta
	cansarse
Pasto wanay llaqtallaman	Al pueblo donde hay pasto hasta
llaqtallaman	cansarse
yako wanay llaqtallaman	Al pueblo donde hay agua hasta
llaqtallaman	cansarse
hay mamay	Hay mamá
hay taytay (bis)	Hay papá
Kunanñataq ripuchkanki camionchapa	ahora estas caminando encima del
qawachampi	camión
Kunanñataq ripuchkanki camionchapa	Ahora estas caminando encima del
qawachampi	camión
Sinqayquipas chakiy chakiy	Con la nariz toda seco
Wiqsaykipas galgaygay	Con el estómago todo vacío
Chakikipas kulkuy kulkuy	Tus patas todos lastimados

Wiqsaykipas galgaygay galgaygay	Con el estómago todo vacío
Hay mamay	Hay mama
hay taytay (bis)	Hay papá
Kuñanñataq puririnki obligado	Ahora estas caminando por
puntallanta	obligación.
Kuñanñataq purirink obligado	Ahora estas caminando por
puntallanta	obligación.
Puntalchapa puntallanta	Por delante de la obligación
Wiqsaykipas galgay galgay	Con el estómago todo vacío.
Obligado puntallanta chakikipas	Por obligación hasta con patas
kulkuy	lastimadas
hay mamay	Hay mamá
hay taytay (bis)	Hay papá

Qanqa mamay debenkichu	Acaso mamá tú debes al camal de
yerbateros Camaltalqa.	Yerbateros
Qanqa taytay debenquichu puncho	Acaso papá tú debes al camal de
cruzllay Camaltalqa	Puncho Cruz
Yervateros camalpiqa la vida	En el camal de Yerbateros te quita
cortada	la vida
puncho cruzllay camalpiqa la sangre	En el camal de Puncho Cruz la
derramad, la vida cortada	sangre se derramada la vida
	cortada derrama, te quitan la vida
hay mamay	hay mamay
hay taytay (bis)	hay taytay

Asimismo, las letras de las canciones contemplan tiempo y espacio, lugar donde toman agua, comen, sus estancias y parte de los sucesos que pasan junto a sus animales como uno más de su familia.

La herranza en la comunidad de Carapo inicia las primeras semanas del mes de agosto, cada familia se organiza nombrando sus Apus Wamanis de preferencia, durante este proceso se practica el ayni, sistema de reciprocidad

andino entre los ayllus y los kuyaq que consiste en participar en las actividades del otro miembro de la comunidad el cual debe ser devuelto en otra actividad similar. El principio de la herranza es la víspera, se realiza un día antes de la marca; llegada la noche los ayllus (familia) y kuyaq (amistades) personas alegas a los dueños se concentran en la vivienda de los organizadores reafirmando sus lazos amistad llevando obsequios que consiste en productos agrícolas, los mismos que se utilizaran para preparar alimentos el día del festín.

Con la presencia de los ayllus y kuyaq inician el velakuy de víspera a la herranza con el fin de velar las cintas retirados de años anteriores y las cintas nuevas que se colocaran a los animales, para ello escenifican una serie de actividades rituales y preparan la mesada. Sobre un mantel colocan cintas de colores a un costado se coloca un retablo ayacuchano con la imagen del San Marcos y San Lucas patrón protector del ganado; estos son velados toda la noche chakchando (masticar) hoja de coca, tomando aguardiente con fe y jolgorio, entre juegos, bailes, cantos nostálgicos y alegres al compás de las cornetas y wanbarcha tinya. También este espacio se convierte en un momento de reflexión y agradecimiento e invocación a los Apus para la protección de sus animales.

Canción de víspera

Visperaman	chayamusaq	nispa	Cuando me dijiste que vas a llegar a
niwaptiki			víspera
Vispeaman	qamullasaq	nispa	cuando me dijiste que vendrías a la
niwaptiki			víspera
Cocaykinto		aclasqasta	te hice esperar escogiendo el coca
suyachillarqayki			quinto
Ñawin	trago	raquisqayta	te hice esperar separando el trago
suyachillarqayki			de Nawin
suyachillaeqayki			así te hice esperar
Visperaman	chayamusaq	nispa	Cuando me dijiste que vas a llegar a
niwaptiki			víspera

Vispeaman	qamullasaq	nispa	cuando me dijiste que vendrías a la
niwaptiki			víspera
Cocaykinto		acllasqasta	te hice esperar escogiendo la coca
suyachillarqayki			quinto
Ñawin	trago	raquisqayta	te hice esperar separando el trago
suyachillarqayki			de Nawin
suyachillaeqayki			así te hice esperar

Mamaña	manaña	chayamullatikin	como veía que nunca llegaste
Mamaña	manaña	chayamullatikin	como veía que nunca llegaste
Ñawin	trago	rakisqayta	el trago de Ñawin que separé me
tomakuni		patrón	tomé con el patrón
cucaykinto	ackllasqayta	Patrón	coca quinta que escogí con el
akuukuni			patrón lochacché

Víspera	víspera	mamalaypa	Víspera	víspera	de mi madre	su
viperasnin			víspera			
Víspera	víspera	taytallaypa	Víspera	víspera	de mi padre	su
visperasni			víspera			

Masteschallay	por	la	tarde	Víspera	víspera	martes	por	la	tarde
mamayllaypa	visperasnin			es	su	víspera	de	mi	madre
vierneschallay	por	la	tarde	Vienes	por	la	tarde	es	su
taytayllaypa	visperasnin			mi	padre				
manas	yanqay	punchaopichu		No	es	en	un	día	cualquier
Manas	yanqay	punchaopichu		mamallaypa	punchaochallanpi				
No	es	en	un	día	cualquier	es	en	su	día
taytaypa	punchaochallampi			es	en	su	día	de	mi
víspera,	víspera			Víspera,					víspera.

Así mismo, en la víspera realizan juegos asemejando que ellos son vacas y toros, juegos donde imitan el proceso de la reproducción, escenifican la herraanza se ponen aretes entre sus chompas como si fueran a poner a los

ganados, en las mujeres dos aretes y los varones uno. Acciones que da alegría y los mantiene despierto toda la noche. A la llegada de la media noche una comisión se encamina a abrir la misión (llevar el pago a la tierra), un grupo se encamina con dirección a la estancia o lugar donde se alimentan los ganados es ahí donde realizan el ritual del pagapu a la pachamama, entierran aretes antiguos, cachos y pedazos de pelos y oreja del toro, este ritual tiene la finalidad de encomendar sus animales a los Apus Wamanis para que se reproduzca, los proteja a los animales que andarán sueltos entre los cerros. Otro elemento importante en el pagapu es enterrar una piedra de río, que simboliza la fortaleza para que los animales estén firmes, no mueran, si en caso comienzan a morir en el transcurso del año vuelven a retirar esa la piedra de esta forma paraliza la muerte de los ganados.

Al finalizar el ritual del pagapu, en el camino de retorno a la comunidad continúa el juego asemejando ser animales, haciendo ruido igual que toros, vacas y becerros; algunos se cargan, se cornean y se corren unos a otros. También como parte del entendimiento social los pobladores mencionan, si durante este ritual hay mayor presencia de mujeres quiere decir que ese año habrá más nacimiento de más vacas que toros, si hay más varones habrá más toros; simbologías e interpretaciones culturales entre los habitantes.

La misma noche de víspera los dueños designan un capital y un sargento quienes reciben algunas indicaciones de los cuidados que deben tener con los animales debidos que serán los responsables de agarrar los animales para la marca; hay dueños que les gusta que jueguen con los animales y agarren con o sin lazo, pelo a pelo.

2.1.1.1. Día de la herranza o señalakuy

Señalakuy es una palabra quechua que significa marca, específicamente marcar a los animales del poblador. Este día los dueños comparten con los

acompañantes la sarapela²⁸ plato típico de la comunidad de Carapo, al finalizar se dirigen al corral de sus animales en medio de música y cantos dirigido a sus animales, a los Apus y a sus acompañantes; momentos de alegría, festejo y conmemoración. Antes de comenzar la herranza los dueños reparten a la hoja de coca a todos los asistentes, todos comienzan a chakchar, beben licor y chica de qora al finalizar los músicos comienzan con las melodías se da el inicio del proceso ritual más importante la instalación de la mesa puesta (tendido de mesa) ahí colocan hoja de coca, cigarro, frutas, dulces, licor, chica de qora, y los aretes con esto dan inicio al casamiento de los becerros. Se coloca sobre la mesa puesta dos becerros hembra y macho con los brazos y las piernas cruzadas uno a otro, le colocan sus aretes y con la sangre juegan entre ellos pintándose la cara. Al finalizar este proceso ritual del casamiento se bota la wasya (caramelos, panes y frutas) a la gente que lo acompaña.

Al finalizando este ritual de casamiento la vaquera se pone a cantar y el sargento da órdenes para agarrar los animales y comenzar a marcar y poner sus aretes todo esto al ritmo de la música. Se menciona que esta alegría también contagia a los animales quienes juegan y saltan al ritmo de la música cuando van a ser agarrados, en este proceso de agarrar a los animales es un trabajo en cooperación con los ayllus y kuyaq.

Canción para agarrar el ganado

Peloykapeway lazoykapuway	agárramelo lacéamelos
Peloykapeway lazoykapuway	agárramelo lacéamelos
Mamachallaypa sera lliqllanta manta	a mi madrecita de su pelo de color de
Taytachallaypa terciopelonta	a mi padrecito de terciopelo
Ari taytallay ari mamallaq	si padre si madre
Ari taytallay ari mamallaq	si padre si madre
Señor capitán señor sargento	señor capital, señor sargento

²⁸ maíz pelado, sancochado sin sal y sin caldo, se acompañada con trozos de carne o charqui y ají al gusto.

Señor capitán señor sargento	señor capital, señor sargento
Somaqchallata qapiykapuway	agárramelo con delicadeza
Somaqchallata Chapaykapuway	chápamelo con delicadeza
Ari taytallay ari mamallaq	si padre si madre
Ari taytallay ari mamallaq	si padre si madre

Al finalizar la herranza comienzan con **qarquy** (sacar), cada uno de los presentes agarra un ramillete de ichu con el cual arrean a los animales dentro del corral haciéndolos dar 3 vueltas, este proceso con ichu simboliza abundancia para los animales, es decir, que no les falta pasto en todo el año, finalmente los animales salen por la puerta principal del corral donde los espera la mesa puesta que contiene: coca, frutas, pan, cigarros colocado en forma de cruz y al lado el cuchillo clavado al suelo en forma de cruz.

Este proceso ritual de qarquy es fundamental, la puerta del corral es vigilado por una persona con azote en mano quien no deja pisar antes que los animales pasen sobre ella, si en caso alguien desobedece es sancionado por con una multa. Según la percepción de los pobladores la mesa puesta es sagrado, si alguien incumple las reglas representa mal augurio para los animales; pueden afectados por enfermedades, sufrir abarrancamientos y otros sucesos en el campo de pastoreo.

Para finalizar la herranza, todos los animales son arreados hacia su pastal con cantos, botando panes partidos, caramelos, frutas, gaseosas y otros. Los acompañantes terminan juegan con el huaylla ichu, embarrándose en la machka (harina) de maíz; Una representación simbólica de llamado a la para que en los cerros comience a brotar nuevos pastos. Este proceso ritual finaliza con el compartir del picante de trigo y sarapela platos tradicionales que está presente en los eventos rituales más importantes de la comunidad.

Este proceso ritual de la herranza en algunas comunidades andinas finaliza con el pagapu dentro del corral de los ganados o donde suele dormir los animales. Se entierra las cintas sacadas de la oreja de la vaca, su pelo y los restos que quedaron de la “mesa mastakuy o mesa puesta”, Además, se

incluye las botellas sobrantes del aguardiente (Llantoy & Lopez, 2020) acciones que se diferencian según las prácticas culturales de cada comunidad incluso de cada familia, sin embargo, es fundamental entender que este proceso ritual es mucha importancia y significativa para las familias andinas.

2.1.2. El proceso ritual del yarqa aspiy

Yarqa Aspiy son palabras en quechua que significa yarqa- sediento o canal y aspiy – escarbar o cavar; Yarqa Aspiy consiste escarbar la acequia o limpiar el canal por donde se conduce el agua al pueblo, al campo agrícola, a los animales y plantas que se encuentran sediento de sed. Es importante entender que los rituales andinos están ligados a su cosmovisión “mundo vivo” donde se vive en complementariedad hombre y naturaleza - da y recibe, el hombre convive con la naturaleza en reciprocidad e intercambio mutuo; la pachamama provee recursos hacia el hombre y el hombre protege y conserva la pachamama. En tal sentido, Yarqa aspiy se realiza con la finalidad de proteger y mantener los ojos de agua y conservar las acequias por el cual fluye el agua. Este ritual es conocido como yaku Raymi (fiesta del agua) una expresión cultural ancestral en las comunidades andinas que viene acompañado de una serie de actividades rituales al agua líquido elemento que fluye de las faltas de los Apus wamanis, actividad que se realiza en el mes de agosto de cada año, antes que caiga las primeras lluvias. “Desde la cosmovisión del mundo vivo andino y particular visión de las comunidades sobre el agua: «el agua es considerada “como un ser vivo, un ser divino, creador y transformador [...] Por ello, le han conferido un carácter sagrado que ha sido y es parte fundamental de su cosmovisión» “(CAN 2010: 4). Por esta razón, el agua más que un valor económico, tiene un valor social y cultural como ser vivo, si en caso no se realiza estas fiestas se genera un desequilibrio en la estructura del cosmos.

La limpieza se realiza desde la bocatoma con la participación de los ayllus, guiado por sus autoridades y acompañado con música típica o banda típica como lo denominan en la comunidad (bombo, quena, arpa y violín), entre canticos (qachua y atipanakuy), risas y juegos; festividad que representa las

relaciones sociales e integración del pueblo y la muestra de buenas prácticas del cuidado del agua.

En la comunidad de Carapo el Yarqa Aspiy se celebra en conmemoración a la Virgen de Asunción, nuestra del sincretismo cultural, practica ancestral y occidental. Principalmente la actividad inicia en la bocatoma u ojo de agua con el Atipanakuy de navidad al ritmo arpa y el violín. El Atipanakuy es una competencia bailada, se realiza para navidad en el mes de diciembre y bajada de Reyes, sin embargo, en la comunidad se realiza en el mes de agosto durante la limpieza de la bocatoma. Según David Quichua citado por Huamanculi, dice que: “el Atipanakuy literalmente significa competencia o contrapunteo, es una expresión artística, musical y dancística de origen andino e hispánico”. En ese sentido, el Atipanakuy, en base a la experiencia musical, es una competencia de danza entre dos o más grupos de ayllus o barrios, organizado. (Huamanculí, 2019).

Esta fiesta sincrética inicia principalmente del 14 al 16 de agosto con una serie de preparativos, para ello juega un papel fundamental la organización de la comunidad y los barrios Hanan y Huray quienes se concentran en las bocatomas denominados: Ñawin (ojo) siendo la bocatoma principal, Waqrayuq (Qanay Yaku) que surge del cerro Calvario, y Siksipta Yaku que surge del cerro Wilkaram y Kano Pata lugares donde se realiza el Atipanakuy de navidad, competencia entre los barrios al ritmo arpa y el violín.

A la par con el atipañakuy se realiza la limpieza de las bocatomas y ojos de agua, en este proceso es visible la división de los roles de género y la organización comunal. Las actividades inician con el retiro de los upitos, pequeños frascos con aguardiente que se conserva por un año en el ojo del agua, el cual es convidado a los comuneros antes del inicio de la faena. Los varones como simbolismo de fuerza ante la adversidad de la naturaleza son los que ingresan al Ñawin para dar inicio la limpieza, mientras el resto de las personas realizan un acto jolgorio bailan, cantan al ritmo de la música y los aplausos.

Esta fiesta parte de la alegría del pueblo, tanto de reencuentro con los retornantes se convierte en un escenario de sarcasmo, de juego y competencia en todo el proceso. En el atardecer, los jóvenes solteros con sombreros decorados con raki raki (planta que crece en los manantiales) entre coqueteos y cortejos juegan el chipti (pelliscones) dejándose el cuerpo morado. Así mismo, se colocan en rondas entre varones y mujeres para continuar con el qachua, un baile tradicional que caracteriza el desafío cantado entre varones y mujeres; el varón que cantan bien recibe el denominativo de chiwillo (ave cantora) y a la mujer como sirena.

qachua de entrada

Qallarillasun qallarillasun Ñawin	Raquiraqui del borde de Ñawin
Qochapi raquiraquicha	iniciemos iniciemos
Entre hermanos entre hermanas	Raquiraqui del borde de Ñawin
Ñawin Qochapi raquiraquicha	entre hermanos entre hermanas
Imasumaqmi Imasumaqmi Ñawin	Raquiraqui del borde de Ñawin mira
Qochapi raquiraquicha	que hermoso mira lindo
Puckay mayuqa puckay mayuqa	Raquiraqui del borde de Ñawin río
Nawin Qochapi raquiraquicha	turbio rio turbio
Qallaykullasun Qallaykullasun	Iniciemos, iniciemos
Palmay Palmaychay murado	Palmay palmaycha de flor morado
sisacha	
Ñawinpunchaylla Ñawinpunchaylla	El día de Ñawin el día de Ñawin
Palmay Palmarchay murado sisacha	Palmay palmaycha de flor morado
Planta	
Kustumbrichichta Kustumbrichichta	Nuestra costumbre Nuestra costumbre
Palmay Palmaychay muradoy	Palmay palmaycha de flor morado
sisacha	
Ahora si hermano, ahora si hermana	Ahora si hermano, ahora si hermana
Palmay Palmaychay murado	Palmay palmaycha de flor morado
sisacha	

Wakuchanchipi Wakuchanchipi

En medio de agua en medio del
agua

Palmay Palmaychay murado
sisacha

Palmay palmaycha de flor morado

lachoqchallay sisilhuaytachay
mi plantita de llachoq²⁹ que va
floreciendo

Waqrayuq punchaq, Waqrayuq
punchaq

Es día de Waqrayuq, día de
Waqrayuq

lachoqchallay sisilhuaytachay
mi plantita de llachoq que va
floreciendo

²⁹ Alga que crece en los ojos de agua

custumbrinchita chustumbrinchita	Nuestra costumbre nuestra costumbre
lachoqchallay sisilhuaytachay	Mi plantita de llachoq que va floreciendo
hermanollayqa hermanollayqa	mi hermano mi hermano
lachoqchallay sisilhuaytachay	Mi plantita de llachoq que va floreciendo
panichallayqa panichallayqa	mi hermana mi hermana
lachoqchallan sisilhuaytachay	Mi plantita de llachoq que va floreciendo
paqcharisispa paqcharisispa	va naciendo va naciendo
lachoqchallay sisahuaytachay	Mi plantita de llachoq que va floreciendo
Pusuqurispa pusiqurispa	Mi plantita de llachoq que va floreciendo
lachoqchallan sisilhuaytachay	floreciendo
haciendo espumas y espumas	

2.1.3. Harawi durante la siembra

La agricultura es la expresión de la cultura viva donde se escenifican saberes y sentimientos; como lectura del tiempo, la conexión con el cosmos y sentimiento y valor simbólico que se adhiere al propio proceso. Desde la cosmovisión expresa una totalidad, insertarse a este mundo de seres que tienen vida permite encaminar al hombre en sus cosmos con mutuo respeto y complementariedad, manifestación de cultura vida en el proceso de la siembra. El hombre andino sabe que los cultivos tienen que tener cuidados, ser criado durante su periodo de desarrollo y crecimiento hasta la cosecha, donde la chacra cría a los granos después desde del arado hasta la cosecha y después de la cosecha pasar a criar al hombre como alimento. Según el antropólogo Javier Tobar (2013) menciona que los andes es un espacio pluridimensional donde la chacra no solo visto como es un espacio de producción y reproducción sino un espacio de crianza de los hombres, de los granos y de los seres “no humanos” donde todos coexisten en complemento.

2.1.3.1. Proceso ritual de la siembra en la comunidad de Carapo

Al ardo es una práctica cultural cotidiana en ella contribuyen elementos simbólicos sagrados presentes en los cosmos, la tierra tiene valor simbólico de madre que recibe y cobija la semilla para dar la continuidad de la vida, principalmente para resguardar la seguridad alimentaria de las familias. Para dar vida contribuyen otros elementos andinos cósmicos, en tal sentido es fundamental realizar la tinka y challu a través de este proceso se busca un permiso a las deidades; así mismo, la música es un mecanismo de conexión e invocación que está presente en mundo andino acompañado con instrumentos como la tinya y la quena. Un mecanismo de coexistencia, complementariedad y la búsqueda de armonía.

El mes de septiembre con las primeras lluvias los toros entran a los campos de arado, para dar inicio al **toro yachachiy** (enseñar al toro); consiste en entrenar y enseñar a los toros aprendices para arar el campo de siembra. Las familias comienzan con los preparativos; buscan la mojonda (persona echa semilla a la tierra) y un arador; seleccionan los mejores granos para semillas; los varones aparecen cardando en hombro sus yuntas, alistan su quena y tinyas; las mujeres preparan la sarapela, mote con puspo de haba, picante de chigo, chica de qora y cabuya para el compartir del día de la siembra.

Antes de comenzar con el arado chacchan coca, brindan con aguardiente y chicha de qora; En honor a la Pachamama hacen la tinka y challu invocando a los Apus para que en el trabajo todo salga y el toro no se canse y parte del sincretismo cultural mencionan San Marcos, Santo arador. La chacra se viste de fiesta, se escuchan canticos de mujeres y varones, sonido de tinya y quena. Las canciones del qarawi está dirigido a la persona que está abriendo la tierra, a la persona que está poniendo semilla, a la semilla que cae a la tierra para ser abrigado, protegido, cuidado y criado por la pachamama. Este es el momento en que la semilla deja de ser grano y pasa a tener una representación sagrada de madre, La semilla símbolo de fertilidad y vida, que da origen a un nuevo ser en unión con la madre tierra.

Qarawi durante la siembra

Miércoles punchaota

pampaykullayni

almidonasta yapuykullani

hayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy

Señor ardor, señoray mojanda

qawan ukuntan yapuykullanki

qawan ukutan muquykullanki

Hayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy

áralo por encima y por debajo

día miércoles estoy enterrando

arando maíz almidón

hayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy

señor arador, señora sembradora

me lo vas arar por encima y por

debajo

hayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy

chayllam mamallan kuyallasqayki

mankata churkuspay

suyachkasqayki

hayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy

madre así te voy a querer

poniendo la olla te voy a esperar

hayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy

sunchupa tulluchan aradorchayoy

sunchupa sapichay yuntayoq

arañapa llikachan qarawankuyuq

hayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy

con el arador del palo de cabuya

con la yunta de rais de cabuya

la yunta amarada con tela de araña

hayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy

Qarawi es melancólica, simboliza dolor, narra el proceso de crecimiento de las semillas, de factores climáticos de la zona.

Cuando estas arando, el toro viene y va pisando las semillas hasta terminar y si llueve brusco lo hace todo barro y si pones a la tierra seca sufre el calor a pesar de eso el maíz crece, podre Kawsay wiñamun (M.T, 2020)

Canto a la semilla

imaynayaq mamankiq

waqna allpawan nitirachisqa

waqna allpawan winaykamunqa,

Como estarás madre

aplastado con este tipo de tierra

sembrado en este tipo de tierra

mamallaq paqo chuqcha
imaynaraq wiñaykamuqa
waqñana allpawan nitykachisqa

Como estarás madre
Como crecerá
Con esta tierra que lo hemos
aplastado

Al finalizar la siembra se honra al arador y la mojonda con aguardiente y chica de qora, estas debidas el ardor y la mojada toman en ayni y finalizar el trabajo cantando melodías alegres después de un arduo trabajo.

Después de la siembra vine en el qalmay (aporque) es otra de los periodos agrícolas donde la gente vuelve agarrar sus instrumentos musicales (flauta, tinya); los varones van a realizar el aporque cada uno con su flauta o una pequeña tinta en la cintura. Para comenzar el (ritual) cada uno se ponen en una fila y al terminar la fila termina agarran su tinta o flauta para cantar y tocar, retornan por otra fila, así consecutivamente hasta finalizar.

Qarawi durante el aporque

sarachay maischay siempre tienes
medio luto

Sikichaykita qotoykutiyqa
umachaykiqa aywirinkim

sarachay maischay siempre tienes
medio luto

Sikichaykita pampaykutiyqa
umachaykiqa aywirinkim

Sikichaykita pampaykutiyqa
umachaykiqa aywirinkim Cuando
cubro tu raíz mueves tu cabeza

Maíz, maíz, siempre tienes medio
luto

Cuando aporco tu raíz mueves tu
cabeza

Maíz, maíz, siempre tienes medio
luto

Cuando cubro tu raíz mueves tu
cabeza

De acuerdo al calendario festivo la escenificación de la fiesta está representado por elementos sagrados de la cosmovisión andina, reconfigurada bajo el sincretismo cultural occidental, aunque los procesos rituales ancestrales se rigen bajo las pautas culturales hereditarias de los saberes andinos de complementariedad entre hombre y naturaleza como se puede ver en la fiesta de San Sebastián con elementos simbólicos representativos orientados a la agricultura y da apertura de dos actividades que tiene relación a la fiesta agraria. La primera los carnavales, esta festividad en el mundo se celebra la fertilidad de la tierra y la renovación de la vida; la segunda la aparición de los primeros frutos de la siembra. Por esta razón con la fiesta de San Sebastián se celebra el Muchuy Waraca; palabras en quechua Muchuy – necesidad y escasez y waraka - honda; esta actividad simboliza botar o alejar el hambre y la necesidad con honda y mantener la abundancia en todo el año o hasta nueva cosecha.

Para este día en el hogar de las familias carapinas no debe faltar comida, para ello cocinan 5 a 6 platos diferentes que representa la abundancia con el cual se vence el hambre para todo el año. No existe una comida exclusiva que se tenga que preparar, depende mucho de cada familia, sin embargo, cocinan platos con productos que se obtiene de sus cosechas como: picante de trigo y calabaza, mondongo, note con puzpo de haba y otros. Si ese día las familias no cocinan se cree que todo el año pasan carencias y hambre.

Otro elemento importante que simboliza la hambruna o la abundancia en todo año son los adornos que trae el altar de San Sebastián; en caso contenga frutos del campo como los primeros choclos, haba y flores represente que esos años obtendrán buena cosecha, simboliza la presencia de lluvias y ausencia de sequias. La festividad que acompaña con música típica de arapa y violín y la bebida espumilla representativo en las festividades.

Los carnavales folclórica de gozo y alegría para los carapinos según Gorge Tumbalobos mencionan que en tiempos antiguos el carnaval iniciaba n el mes de diciembre con el **sara qallmay** aporque del maíz, al atardecer, finalizando esta labor agrícola se organizaban para salir al paseo de carnavales por las calles del pueblo con decoraciones de sus sombreros con flores campo, entre familiares y amigos cantando el ritmo del carnaval y con sus propios instrumentos musicales, los mismos que usan durante el aporque: quena, tinya, chira que sonaba tin, tintin. Hacían continuamente hasta el mes de febrero y marzo carnaval en el calendario festivo.

Los días de carnavales las familias preparaban voluntariamente el plato típico y exclusivo del carnaval **ollachinakuy o ollamikuy**, que consiste en preparar con los primero frutos de la siembra, el plato consiste: trigo pelado con papa de nueva cocinado entero, haba verde, col entera, sarapela con tocino de cerdo, bastante carne, pata y panza de res; ollamikuy se acompaña con chica de qora y licor, compartían todo el grupo de carnavaleros en la casa de unos ellos, después de comer continuaban paseando por las calles, sin importar mojarse con las lluvias , es más se disfruta mejor el carnaval balar y cantar bajo la lluvia. Se puede entender que es una fiesta de agradecimiento a la pachamana por las lluvias y los primeros frutos de la cosecha.

En los últimos años estas prácticas han ido modificándose como parte de la dinámica cultural, dejando utilizar algunos instrumentos musicales como la tinya y chira, incluso algunos ya no identifican el instrumento, al mismo tiempo se ha ido acoplado nuevos instrumentos musicales como: la guitarra, quena y acordeón; hoy salen a bailar poncho de color uniforme, rostros con talco, serpentinas de colores en cuello, entonando las canciones del carnaval al ritmo de la música y bebiendo tomado trago.

Conclusión

La comunidad de Carapo presenta ciertas características particulares que hacen de un pueblo rico en cultura vida y paisajística, con ciertos patrones culturales expresados desde sus normas de convivencia comunal y sus normas de convivencia con la naturaleza en complementariedad y armonía como parte de su cosmovisión que se contemplan en cotidianidad y estas expresadas subjetivamente en sus diferentes manifestaciones culturales como en sus fiestas ancestrales y patronales.

Bibliografía

- Castillo, A. (2020). *Cuderno de campo del Proyecto. Acondicionamiento Turístico del Complejo Arqueológico Chanka de Carapo, Provincia de Huancasancos – Ayacucho*. Ayacucho: DIRCETUR.
- Chi, L. T. (2009). *Así es nuestro pensamiento. Cosmovisión e identidad en los rituales agrícolas de los mayas peninsulares*. España : Universidad de Salamanca, Instituto de Iberoamerica, Facultad de ciencias sociales. Programa de Doctorado Interuniversitario Antropología de Iberoamérica.
- D'Alessandro, R., & A González, A. (2017). La práctica de la milpa, el ch'ulel y el maíz como elementos articuladores de la cosmovisión sobre la naturaleza entre los tzeltales de Tenejapa en los Altos de Chiapas. *Estudio de cultura maya*, 50 , 271-297.
- Echevarría, S. (2019). Los Dansaq y la Fiesta del Agua. *Presidenta de la Asociación Les Amis du Patrimoine*.
- Estermann, J. (2009). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para el mundo nuevo* . La Paz - Bolivia : ISEAT.
- Falconí, C., Jiménez, E., & Alfaro, G. (2007). *Lucanamarca Memorias de Nuestro Pueblo*. Lima : COMISEDH.
- Ferraro, E. (2004). *Reciprocidad, don y deuda formas y relaciones de intercambios en los andes de Ecuador : la comunidad de Pesillo*. Ecuador : FLASCO Ecuador Ayba Yala.

- Huaman, K. (2020). *Importancia de la Fiesta de Herranza en la Identidad Cultural de los Niños y Niñas del Nivel de la Comunidad de Chamana*. Lima : Universidad San Ignacio de Loyola.
- Huamanculí, A. (30 de Marzo de 2019). *Pacarina del Sur*. Recuperado el 06 de 12 de 2020, de Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano: <http://pacarinadelsur.com/home/indoamerica/1711-la-danza-navidena-en-huancasancos-ayacucho>
- Huamaní, L. (1994). La Historia del Condor Domesticado de Carapo. 01- 10.
- INEI. (2017). *Instituto Nacional de Estadística e Informatica* . Obtenido de Directorio Nacional de Centros Poblados Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología Estructural*. Barcelona : Paidós.
- Llantoy, H., & Lopez, R. (2020). *Importancia de la fiesta de la herranza en la identidad cultural de los niños y niñas del nivel inicial de la comunidad de Chamana*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola .
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. París- Francia: TECNOS.
- Medina, H. (2015). Reseña de “Comprender los rituales ganaderos en los Andes y más allá. Etnografías de lidias herranzas y arrierías. *revista de recerca i formació en antropologia*, 314-320.
- Pizarro, Y. (2000). Historia del Cóndor ; El Aviador de Carapo. *Colegio Hipólito Unanue*, 32-34.
- Quichua, D. (2 de agosto de 2009). *Bohemia Davidson*. Obtenido de <http://bohemia-davidson.blogspot.com/2009/08/construccion-de-la-historia-e-identidad.html>
- Quichua, D. (13 de 10 de 2009). *Web Provincia de Huancasancos*. Obtenido de <https://web.archive.org/web/20100707025844/http://www.enfermeriaperu.net/hcos/discarapinombre.htm>
- SER. (10 de agosto de 2017). *Noticias SER. pe* . Obtenido de <https://www.deperu.com/calendario/637/yarqa-aspiy-fiesta-de-la-acequia-en-la-region-ayacucho>

- Shutz, A. (2003). *El sentido común y la interpretación científica de la acción humana: En el problema e la realidad social* (Vol. a). Argentina: Amarrortu.
- Tineo, L. (2020). *Milpa, bio-huertos y dinámicas familiares en la comunidad de X-Hazil Sur, Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo*. Chutumal : Universidd de Quintana Roo.
- Tobar, J. (2013). Lugares de vida y registros de la memoria biocultural en el Pacífico sur-colombiano . En C. Matías, & L. ávila, *Patrimonio biocultural, territorios y sociedades afroendoamericanas en movimiento* (págs. 51-70). Autónoma de Buenos Aires:: CLACSO.
- Tumbalobos, E. (2000). Tradición de la Laguna de Tio Qucha . *Julio Sotelo Vásquez*, 38-39.

Filosofía Intercultural, Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. Experiencias y Vivencias Cotidianas en la Universidad de Quintana Roo, México

Intercultural philosophy, critical interculturality and intercultural education. Everyday experience at the University of Quintana Roo, Mexico

Hilda Naessens

Doctora en Humanidades. Estudios Latinoamericanos
Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma del Estado de México-Toluca
hildanaessens@gmail.com

Zuzana Erdösová

Doctora en Filología: Lenguas Románicas
Universidad de Palacký, República Checa
Doctora en Humanidades. Estudios Latinoamericanos
Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma del Estado de México-Toluca
zuzana.erdosova@gmail.com

Resumen:

A partir de la estrecha relación que existe entre filosofía intercultural, interculturalidad crítica y educación intercultural, se pretende mostrar y recuperar la forma cómo funciona la interculturalidad en la Universidad de Quintana Roo, tomando en cuenta cómo la perciben los trabajadores académicos y los alumnos



del Centro de Estudios Interculturales (CENEI) de la Universidad de Quintana Roo (UQROO), México, desde sus experiencias y vivencias cotidianas y su interacción con el medio que les rodea.³⁰

En ámbitos como el político y el educativo se utiliza el concepto intercultural a nivel discursivo, pero ello no significa que en la práctica se aplique de ese modo, por ello nos pareció necesario confrontar la manera “oficial” de entender la interculturalidad con la forma cómo se la ejerce en un espacio concreto como lo es el CENEI, con la finalidad de señalar las coincidencias y las diferencias que se observan, para contribuir a fortalecer el diálogo intercultural.

Palabras claves: interculturalidad, filosofía intercultural, interculturalidad crítica, educación intercultural, Universidad, México.

Abstract

Given the close relation that exists among the intercultural philosophy, critical interculturality and intercultural education, this paper aims to show the way the interculturality works at the University of Quintana Roo (UQROO), Mexico, how it is perceived by the academic workers and students of the UQROO’s Center for Intercultural Studies (CENEI) via their everyday experience and their interaction with the university environment. The term “interculturality” is used in the political and educational discourse however this does not imply its practical application. That is why it was considered convenient to confront the “official” understanding of the interculturality with the ways it is being practiced in a specific place, such as the CENEI, to show the common ground and also the differences in order to strengthen the intercultural dialogue.

³⁰ Cabe señalar que las entrevistas realizadas y la información obtenida para este artículo se recabaron a finales de 2019 y principios de 2020.

Key words: interculturality, intercultural philosophy, critical interculturality, intercultural education, university, Mexico.

Introducción

No se puede desconocer que la filosofía, en América Latina se ha desarrollado a partir de una visión eurocéntrica, teniendo como modelo el patrón Modernidad/Colonialidad, que la ha determinado hasta nuestros días y que se ha plasmado en los programas educativos de los diferentes países americanos, lo cual ha generado una sola visión: la del civilizado, como la forma de interpretar nuestra realidad. La razón moderna europea se volvió hegemónica, al adoptar la idea de totalidad como la forma de ordenamiento progresivo y lineal de la realidad, donde las partes que componen el todo, están subordinadas a él, en una relación jerárquica de poder, que las afecta negativamente.

Esta hegemonía mundial ha dado origen a una manera de entender la civilización a partir de un determinado desarrollo histórico y racional de la humanidad, bajo formas de conocimiento totalizantes, que aún hoy rigen diferentes niveles de la realidad, la cual se divide entre el mundo colonizador y el colonizado, reafirmando el binomio dominador-dominado.

Si miramos nuestro entorno regido por un capitalismo financiero mundializado respaldado por el neoliberalismo, advertimos que todo ha sido reducido a un fenómeno exclusivamente económico, de libre comercio y globalización de los mercados, donde se subordina a la economía, las otras dimensiones de la vida humana: política, social, cultural y ecológica. Este modelo ha destruido diversas formas de vida, prácticas epistemológicas y sociales, creencias y construcciones simbólicas que daban sentido a la vida del hombre y de quienes las heredaban. Pueblos y personas están marginados a causa de las políticas neoliberales tales como los campesinos empobrecidos, las mujeres, los trabajadores explotados, las minorías étnicas y sexuales, las personas con

discapacidad, los oprimidos, entre otros grupos sociales que han quedado al margen del progreso.

La imposición de este modelo hegemónico ha condicionado el significado de la existencia del hombre y de su organización social, geopolítica, económica, religiosa, cultural, ética, educativa, sólo para mencionar algunos aspectos, y ha provocado la discriminación, desvalorización, inequidad, jerarquización de ciertos modos de ser y saber a través de la legitimación de prácticas y saberes propios de una racionalidad eurocéntrica insostenibles para la humanidad y para la diversidad de “pueblos y comunidades del sur”.

El pensamiento decolonial mostró cómo esa única forma objetiva y rigurosa de pensar, explicar y conocer al hombre y su realidad, no permite considerar la existencia de otras racionalidades, lo que amenaza con destruir la diversidad cultural, las distintas formas de conocimiento y las diferencias entre grupos sociales heterogéneos. Para este modo único de pensar, ser diferente equivale a ser inferior por naturaleza, lo que insta una jerarquización y desigualdad, donde prevalece lo universal y global en detrimento de lo particular y local y la explotación del ser humano y de la naturaleza en beneficio de un crecimiento económico ilimitado, como parte del modo de producción capitalista, llegando al punto de perder el reconocimiento recíproco del otro como igual a mí. De allí, que han surgido diversas propuestas que buscan visibilizar a los otros saberes, a las otras voces y miradas diferentes a la eurocéntrica, planteando perspectivas interculturales, que posibiliten un mundo más solidario, menos desigual e injusto, donde se reconozca la dignidad del otro y se respete la vida humana de todos.

Lo que se pretende es generar nuevas epistemologías del conocimiento alejadas de las estructuras epistémicas globales, para así dar lugar a otros modos de habitar el mundo sin “la obsesión por querer alcanzar a Europa” o sea una práctica de desaprender lo impuesto y asumido al tiempo que se reconstruye y reconstituye el ser. Este liberarse implica un redirigir la forma de educar por medio

de una pedagogía crítica, la conformación de un nuevo lenguaje y el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje de lo propio.

La práctica pedagógica propuesta busca analizar, cuestionar, desenmascarar y denunciar la colonización, el racismo y su fuerte presencia en el modelo de poder capitalista, que nos ha llevado a un refinado neoliberalismo global. Por ello, se postulan pedagogías que activen el humanismo luchando por reducir y desaparecer la marginación, el empobrecimiento y la exclusión.

Filosofía intercultural e interculturalidad crítica

Si partimos de entender que América Latina está conformada por un sin número de comunidades vivas, que son los pueblos indígenas, los mestizos, los euroamericanos, los afroamericanos, entre otros, que forman, a su vez, una gran comunidad en la que todos sus miembros se expresan en muchas voces, desde sus tradiciones y culturas, esto significa que deben poder decir su palabra, plantear su visión del mundo y, por lo tanto, ser escuchados y respetados. Esta forma de pensar a América Latina implica un proceso de conocimiento en el que la palabra del otro es escuchada, por lo que es muy importante que cada pueblo se exprese mostrando lo que es, lo que vive y siente, su modo de entender la realidad, dialogando entre sí, en un marco de reconocimiento y valoración mutuos. Para llevar adelante este desafío, la filosofía en América Latina ha tenido y tiene un papel central. Si recordamos a los diversos pensadores del siglo XIX (Alberdi, Sarmiento, Martí, Rodó, entre otros) veremos que para ellos la filosofía tenía una función política y social, en el sentido que debía ayudar a lograr la emancipación nacional y mental de los pueblos independizados de la colonia española. A la filosofía le correspondía conocer y analizar la realidad americana y aprender a pensar desde ella, lo cual significaba conocer sus necesidades concretas y buscar las posibles soluciones de las mismas, a través de un pensar reflexivo y orientador, pues “nuestra filosofía, somos nosotros mismos”. Según Rodó, en su libro *Ariel* (1997), los latinoamericanos tenemos una herencia de raza y una gran

tradición étnica que debemos conservar, valorar y continuar en lo futuro, pues cada colectividad, cada pueblo entendido como expresión de una cultura, tiene una versión propia que define su idiosincrasia. Sus ideas son elaboradas por ellos mismos y llevadas a la práctica a través de experiencias únicas, que reflejan su personalidad, por ello es tan importante conocer su cosmovisión.

Recuperar este modo de pensar, que nace desde el suelo americano, nos lleva a ver que la filosofía va creciendo en y desde las diversas comunidades, sus tradiciones, sus maneras de ser y estar en su tierra, la forma de convivir con la naturaleza y con los otros. Surge de la reflexión de lo original propio, las tradiciones y las culturas de cada pueblo, pues es allí donde se encuentran manifiestas las interpretaciones de la vida de cada uno de ellos, por lo que son las fuentes en las que bebe todo filosofar que busque ser auténtico. Por ello, esos conocimientos primordiales sostenidos en los diferentes contextos de dichas comunidades son la base para el reconocimiento y la valoración de la gran pluralidad de formas de pensar y hacer, que posibilitan la reflexión filosófica y la comunicación intercultural.

Esto ubica a la filosofía intercultural³¹ en un contexto de diálogo de las culturas, en el que está inmersa, por lo que la interculturalidad, que es la expresión de la verdadera diversidad cultural, es en la que la filosofía aprende a ser ella misma, o sea que da visibilidad a las vivencias y experiencias contextuales “silenciadas u olvidadas”. Este es un ejercicio de ahondamiento, de profundización en lo que subyace por debajo de lo que aparece en el mundo globalizado. Este descubrir lo propio hace posible que emerja lo nuevo, permite que se produzca el mutuo reconocimiento, el aprendizaje de lo que es el otro con el otro, a través de la convivencia. “La filosofía intercultural permite expresar lo que intensifica y amplía las identidades y las diferencias, a través de la confluencia, interacción y

³¹ Cfr. Rosero Morales, José Rafael (2020), “Filosofía intercultural: dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía”, *Utopía y Práxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp. 4, Colombia, pp. 50-64.

movilidad de creencias, ideas, valores, concepciones, narrativas y prácticas, desde donde se sitúen, vivan y actúen los sujetos” (Rosero Morales, 2020).

La reflexión filosófica, así entendida, es la que abre el camino para que las otras culturas puedan expresarse, articular su palabra, sin que existan intérpretes que la modifiquen; es saber escuchar la sabiduría “lugareña” que encierran en sus modos de ser y estar en el mundo, que surge de sus contextos vitales, y hacer viable la comunicación entre ellas, sin pretender enmarcarlas en moldes occidentales preestablecidos. De ahí, que lo intercultural propone una actitud abierta donde lo propio se relaciona con los otros, donde las filosofías de los diversos pueblos interactúan, dialogan entre sí, se respetan y se reconocen; se comunican sus formas de entender y ejercer la reflexión, comparten sus interpretaciones del mundo, buscando las coincidencias que los unen y les brindan un sentido de pertenencia común. “...es la necesidad de recuperar la “otra cara” (autores, fuentes, tradiciones y formas de pensamiento otras) como fuente de crítica y autoesclarecimiento” (Rosero Morales, 2020), ampliando los horizontes del pensamiento filosófico.

De esta manera, la interculturalidad facilita la proximidad entre las culturas, establece una inter relación que favorece la convivencia, el compartir, la ayuda mutua y la cooperación. Ello permite que las culturas marginadas tengan un espacio en el que son escuchadas y en el que sus maneras de vivir y existir pueden expresarse y convivir con los miembros de otras culturas, sin ser ignorados.

Como lo afirma Catherine Walsh (2008), la interculturalidad crítica es algo que está en permanente cambio³², porque es un proceso que pretende lograr la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y diferentes, en las que participan conocimientos y saberes ancestrales, el vínculo con la madre tierra, con la naturaleza en general y con la forma de vivir la espiritualidad en

³² También planteado en Walsh, Catherine, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, ponencia, Bolivia, 2009.

armonía con el todo de las diferentes comunidades. No se circunscribe a reconocer, tolerar o incorporar lo diferente a unas estructuras preestablecidas, sino más bien, busca recrear esas estructuras con el fin de relacionar, en un marco de equidad, los diversos modos de pensar, actuar y vivir donde lo propio no pierda su particularidad y “tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades”, (Walsh, 2008: 141). Walsh habla de una interculturalidad “crítica” como una estrategia para lograr la relación y la negociación *entre*, atendiendo a instaurar condiciones de respeto, equidad, igualdad y legitimidad. Es un proceso en el que se tiene que “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2009: 4), por ello no se reduce a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino que se abre a todos los sectores de la sociedad, con el fin de construir una sociedad distinta, en la que no se mantenga la desigualdad, la inferiorización, la racialización y la discriminación. La interculturalidad, como una herramienta crítica y emancipadora³³, nos lleva a reflexionar sobre los parámetros dónde se ubica el pensamiento crítico que son: la identidad y/o diferencia cultural-étnica-religiosa, el género y la clase social.

De ahí, que permite construir supuestos epistemológicos abiertos al no poner límites que impidan el conocimiento de lo otro y al mismo tiempo, facilita la toma de conciencia de que existen otros modos de vivir y concebir la realidad igualmente valiosos y que se fundamentan en filosofías y pensamientos que se sostienen en los principios ancestrales, en la vida misma y en las prácticas de los diferentes pueblos, comunidades y grupos sociales.

Interculturalidad y educación intercultural

En general, se ha observado que muchas de las investigaciones sobre las culturas y grupos llamados alternativos en América Latina, no se basan en un diálogo entre

³³ Cfr. Freire, Paulo, *El Grito Manso*, México, Siglo XXI, 2003.

culturas y modos de ver, ser y hacer diferentes, sino más bien se advierte que se mira a los otros desde la cultura occidental y desde esa forma de mirar es que se las considera como diferentes. Dado que la educación es el espacio en el que se construye y se reproducen valores, actitudes e identidades, se impone la necesidad de interculturalizar el sistema educativo, porque la educación intercultural es para todos, es un proceso de estudio y aprendizaje interepistémico, que busca aprender a vivir y convivir “con” el “otro”.

Por ello, hoy es tan importante conocer las miradas o los modos de ver de los otros para verlos como ellos desean ser vistos, como se ven entre ellos y a sí mismos. Esta actitud posibilita la conexión con otros mundos, pues significa aprender otro idioma, en el sentido de aprender otro lenguaje que me permite ampliar mis modos de ver el mundo tanto exterior como interior, y así descubrir otro “yo”, otras maneras de percibir, otras maneras en que la gente mira y ve, oye y escucha, gusta y goza de la vida. Por supuesto que esto lleva consigo una ruptura epistemológica, pues significa cambiar la perspectiva desde la que se aborda el conocimiento y valoración del otro y un distanciamiento cultural que posibilite ver con la gente y al mismo tiempo que la cultura, su pertenencia e identidad.

Una región contiene expresiones culturales y situaciones sociales que expresan la desigualdad, la que afecta a etnias y culturas que viven procesos de desconocimiento y desvalorización como, por ejemplo: los negros y los indígenas. La búsqueda de ver con el otro nos muestra que la alteridad debe ser respetada para el encuentro con el otro, que la reciprocidad es la condición para el diálogo, pues es el modo de problematizar la forma única, monolítica y hegemónica europea, que busca ejercer un control económico-político no sólo sobre la manera de ver el mundo y sus instituciones, sino también sobre las experiencias cotidianas de los hombres.

Por ello, el diálogo entre lenguas diferentes debe darse con el fin de generar conocimiento sobre el otro, pues implica traducir los marcos de referencia de uno a los del otro produciendo un intercambio, una interrelación y por lo tanto, comunicación.

Se necesita compartir los espacios y los tiempos para así poder conocer, contextualizar y pensar la mirada de los otros. Para lograr una comunicación intercultural hay que comprender cómo se miran, cómo nos miran y cómo se entrelazan nuestras historias. Por ello, no podemos acceder a las miradas de los otros si no es con ellos, pues el encuentro entre culturas distintas se torna conflictivo y se requieren adecuaciones para lograr una buena convivencia; el otro es tan ser humano como yo y merece ser valorado como tal, no puede verse al otro como diferente a mí, pues participa y tiene la misma dignidad que yo, aunque sus saberes sean distintos a los míos. Se tiene que partir de la igualdad a pesar de la diferencia, de que unos y otros tienen necesidades y posibilidades de ser, hacer y tener similares y que hay que buscar formas nuevas y consensuadas de vivir juntos.

Al plantear la interculturalidad *crítica* como una herramienta pedagógica en la educación no sólo se busca conocer al otro, sino también forjar un camino hacia el conocimiento mutuo para lograr encontrar mejores formas de vivir juntos, respetando la diversidad, pero en términos de igualdad. Esto implica un cambio epistemológico porque no sólo es producir conocimiento nuevo o reflexionar sobre el conocimiento ya construido, sino también, revisar las teorías aceptadas y legitimadas a partir de las cuales se generó ese conocimiento. Así, las culturas tendrán autonomía frente al otro con el que viven en conflicto y buscarán transitar hacia una igualdad discursiva, hacia un conocimiento construido con los otros y que genere mejores relaciones sociales y políticas.

En el proceso educativo es importante utilizar técnicas que expongan, recuperen y valoren las experiencias vividas por los integrantes de las diversas

culturas en un marco de equidad. Sólo así el otro puede percibir, adentrarse en mi vida, conocer lo que me constituye y que yo no logro ver, al tiempo que yo aprehendo su “logos” y busco conocerlo en lo que es, de tal modo que mi visión cambia no por interpretarlo, sino porque me ha transformado creativamente, porque aprendí a entender con el otro sus maneras de mirar, sentir y explicar, a considerarlo tan digno como yo, a abrirme a conocer y reconocer su vida dejando de lado mi identidad para dar paso a la otredad.

Por ello, creemos que es importante establecer un diálogo intercultural a nivel educativo que nos permita “ver con el otro”³⁴, tomar en serio al otro para, junto con él, estudiar y conocer su realidad y poder referirnos a ella.

Para llevar adelante este proceso de visibilizar maneras distintas de ser, vivir y saber es muy importante enseñar aquellos contenidos que estuvieron ausentes, los excluidos, los silenciados, los que forman parte de la sabiduría popular, realizar estudios interdisciplinarios, trabajar con la tradición oral, con la simbología, adentrarse en las actividades prácticas de la vida cotidiana, seguir trabajando desde la visión de la filosofía intercultural las relaciones de “alteridad, diversidad y educación”, combatir la discriminación y el racismo que provocan desigualdades en el proceso educativo, para llegar a conocer su sabiduría más profunda.

Estrategia metodológica

En adelante usaremos el marco teórico decolonial arriba expuesto para analizar los aspectos interculturales de las prácticas académicas al interior de una institución educativa concreta, la Universidad de Quintana Roo (UQROO)³⁵. Estamos partiendo de los hallazgos contenidos en una investigación anterior (Erdösová y Naessens, 2020), justificada por el hecho de que el empleo del

³⁴ Cfr. Martín Barbero, Jesús y Sarah Corona Berkin (2017), *Ver con los otros. Comunicación Intercultural*, FCE, México.

³⁵ A partir del año de 2022 cambio de nombre a Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Nota del Editor.

concepto de la interculturalidad en el discurso político y educativo en México suele considerarse como auto validador, es decir, como la garantía de que más adelante surjan prácticas interculturales correspondientes, a menudo sin formular claramente en qué deberían consistir. Consideramos que se trata de la consecuencia de caer, frecuentemente, en la tentación de postular conceptos de la interculturalidad con contenido ideologizado e idealizado, basado en componentes discursivos en cierta medida utópicos tales como la “paz social” o el “diálogo armónico entre diferentes” (para un ejemplo de este discurso, véase Casillas y Santini, 2009). Tal concepto de la interculturalidad es políticamente conveniente, dado que permite postular el simple diálogo como la cura para las consecuencias actuales del conflicto étnico, históricamente generado en la sociedad mexicana.

Con el objetivo de contribuir a la desmitificación y erosión de las prácticas discursivas arriba descritas, en este estudio acudimos a una muestra compuesta por los trabajadores académicos y alumnos de un espacio universitario específico, el Centro de Estudios Interculturales (CENEI) de la UQROO. La selección de este espacio académico fue oportuna, ya que representa una especie de islote encargado de llevar a cabo los procesos interculturales en el marco de dicha universidad. Nuestro acercamiento al CENEI se realizó para reunir una serie de testimonios relevantes acerca del carácter de las prácticas interculturales en la UQROO, su alcance y funcionalidad, en contraposición al discurso general de la institución.

Para entender la trayectoria, posición y relevancia del CENEI dentro de la UQROO, mencionemos que se trata de un proyecto fundado el 25 de febrero del 2003 mediante un convenio entre la UQROO, ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) y la Fundación Ford. La dependencia originalmente recibió el nombre de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UAAEI) y, consecutivamente, el Centro de Atención a Estudiantes de la Zona Maya y Estudios Interculturales. El CENEI como tal surgió dos años después, el 9 de mayo del 2005, como continuación de las áreas

anteriores. En la actualidad, el CENEI se encuentra a nivel de departamento, está adscrito al área académica División de Ciencias Sociales Económico y Administrativas, y se dedica tanto a las actividades de investigación como a la docencia, vinculándose con las demás divisiones de la UQROO y desarrollando acciones con visión intercultural.

Las regiones de influencia del CENEI son los tres municipios (de los 11 entre los cuales se subdivide la entidad) donde se concentra la mayor parte de la población indígena: Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos y Lázaro Cárdenas. Esto tiene que ver con que el CENEI se autodefine como un área de atención para estudiantes indígenas que debe promover una comunicación estrecha con ellos para asegurar su desarrollo y rendimiento académico³⁶.

Ahora bien, la estrategia metodológica consistió en documentar y analizar el hilo argumentativo dentro de los discursos subjetivos de seis académicos y estudiantes³⁷ adscritos o partícipes en el CENEI, acerca de las cualidades de la interculturalidad puesta en la práctica en la UQROO.

Para reflejar los posibles puntos de partida contextuales de los cuales desprenden las reflexiones subjetivas sobre lo intercultural, los participantes de la muestra fueron seleccionados para cubrir el siguiente panorama ligado a las realidades identitarias, culturales y lingüísticas (a cada modelo le corresponde un académico y un estudiante).

- Modelo 1: personas con identidad originaria (indígena), hablantes maternos de la lengua indígena correspondiente, con el español como segunda lengua (Julio, académico; Pedro, alumno).

³⁶ Recuperado de <http://cenei.uqroo.mx/que-es-el-cenei/> (28-02-2020)

³⁷ Licenciatura en Antropología Social, Maestría en Antropología Aplicada.

- Modelo 2: personas conscientes de sus raíces originarias, sin embargo, en diferentes grados enajenados a la cultura y lengua ancestral respectiva, con el español como lengua materna (Ever, académico; Noé, alumno).
- Modelo 3: personas que no tienen consciencia de tener raíces originarias, monolingües en español (César, académico; Montserrat, alumna).

El análisis discursivo comprendió el etiquetamiento cualitativo de cada testimonio, agrupando las etiquetas obtenidas en cuatro rubros: 1) interés por la interculturalidad en la UQROO; 2) concepto de interculturalidad en uso; 3) interculturalidad en los planes de estudio; 4) interculturalidad en la relación profesor-alumno. Estos 4 rubros surgieron espontáneamente entre los informantes, incentivados por las preguntas generales de los entrevistadores. Al construir un cuadro comparativo basado en los rubros mencionados, fue posible comparar los hilos argumentativos de los testimonios y estimar el grado de coincidencia entre ellos.

A continuación, se procedió relacionando los hilos argumentativos personales para reflejar un continuum. Este se definió como un fenómeno intersubjetivo, enfocado específicamente en la percepción de un segmento de la realidad (“la práctica intercultural”, en nuestro caso), tal como está enraizada en las historias de vida de los informantes, sus experiencias personales, profesionales, vivenciales e identitarias. Por las características inherentes de los datos reunidos, en primera instancia, se separó la visión estudiantil de la de los profesores (desdoblado el continuum en las siguientes secuencias: ACADÉMICOS: “modelo 1” - “modelo 2” - “modelo 3”; ALUMNOS: “modelo 1” - “modelo 2” - “modelo 3”). Sin embargo, en una segunda fase se procuró encontrar intersecciones que permitieran relacionar la visión estudiantil con la de los catedráticos.

La interculturalidad en la UQROO puesta en práctica

En la investigación anterior (Erdösová y Naessens, 2020) se pudieron establecer algunos antecedentes relevantes que ahora servirán de apoyo para el análisis que sigue. Dichos antecedentes reflejan la noción conceptual que nuestros informantes sostienen en torno a la interculturalidad. Resulta que, dentro del CENEI, se identificaron al menos tres tendencias discursivas acerca del término “interculturalidad”: el estudiantil, el del profesorado y el institucional. Es relevante que el discurso institucional, basado en una noción intercultural unilateral y paternalista hacia la población meta (indígena), no es reproducido por los académicos y estudiantes del CENEI, quienes hacen girar sus propios discursos alrededor de la interacción cotidiana y la reflexión crítica, resaltando el valor de la interacción “cara a cara” entre los que se consideran mutuamente como diferentes, buscando cierta trascendencia epistémica. Lo anterior demuestra que la problemática de “lo intercultural” no es unidimensional y que existen nociones alternativas a la aplicación oficial, cada una con su respectiva área de oportunidad para impulsar cambios sociales.

Cabe recalcar que se nota una considerable coincidencia entre los tres académicos en cuanto a la delimitación conceptual de la interculturalidad; en este sentido, el continuum es balanceado y no presenta variaciones internas según las variables culturales y lingüísticas relacionadas con los modelos 1, 2 y 3. El concepto “cultura” lo entienden en un sentido amplio y dinámico, y sus percepciones de “interculturalidad” están basadas en el aspecto epistémico, o sea, en la construcción de saberes mediante la convivencia cotidiana, a través del reconocimiento de la mirada del otro frente a la identidad propia. Los académicos compartieron amplias nociones del debate científico y social en torno al concepto de la interculturalidad y también de su agenda política.

Por su parte, los alumnos entrevistados se enfocan en mayor medida en sus propias vivencias y, aunque tienen bastante claridad sobre el concepto de la interculturalidad, buscan sustentarlo principalmente desde sus propias vidas y los

contextos en que se desenvuelven. A diferencia de los académicos, el debate conceptual y su dimensión política no están muy presentes en sus discursos.

Ahora bien, partiendo de estos antecedentes conceptuales y enfocándonos en la dimensión práctica de la interculturalidad, podemos proseguir declarando que en ninguno de los informantes pasó por desapercibida la diferencia entre la interculturalidad teóricamente planteada y la practicada (véase la Tabla 1).

Infor- mante	Interés por la interculturalidad en la UQROO	Concepto de interculturalidad en uso	Interculturalidad en los planes de estudio	Interculturalidad en la relación profesor- alumno
CATEDRÁTICOS				
César	Difiere por y antigüedad	Hace falta consenso acerca del concepto	Divergencia conceptual limita las posibilidades de la investigación	El profesor debe establecer claridad conceptual entre los alumnos
Julio	Depende de la postura del profesor y de las características de cada alumno	El concepto debe ampliarse para no generar la discriminación positiva del indígena	Está ausente en la perspectiva general, está presente en aspectos aislados	A veces hay imposición de la autoridad y conocimiento del profesor
Ever	Hay un cambio paulatino observable a favor, por ej., en las actitudes positivas hacia la lengua maya	Desde la implementación del CENEI poca claridad conceptual, necesidad de construir el concepto	El CENEI impulsó materias transversales de corte intercultural, mantiene trabajo de campo y la materia de Ética, plan de convertir el servicio social en asignatura	
ALUMNOS				
Pedro	CENEI incentiva el interés, pero la respuesta varía, baja asistencia en los eventos, falta de interés	Se relaciona más con la recepción de los extranjeros y el estatus resultante, se	UQROO: no hay diálogo universidad-comunidad y el diseño de planes en conjunto, se	Se respeta al alumno sin importar su origen, pero hay demarcación profesor-alumno,

	de los alumnos por temas comunitarios, falta de solidaridad y crítica estudiantil	relaciona con el carácter politizado de la UQROO	prioriza el inglés y el elemento extranjero. CENEI: curso del maya, seminario de Educación Intercultural	a veces con autoritarismo
Noé		Se utiliza para la discriminación positiva de los indígenas	Parcialmente está, pero faltan más eventos, convivio y diálogo entre mayor número de grupos con sus formas de pensar	
Mont-serrat	Más interés al interior de la UQROO que en la sociedad, difiere por carrera. Hay bastantes eventos, se hace el intento. El interés difiere por carrera y tiene que ver con la curiosidad personal.	El discurso intercultural está muy presente para quedar bien. En la práctica hay prejuicios.	UQROO: en la carrera de Medicina enseñan el maya, hay descripciones de árboles en maya en el campus. CENEI: posibilita vincularse con comunidades, alumnos apoyan gratuitamente con asesorías, en la licenciatura y maestría hay una materia intercultural.	Importa más el trabajo que el origen del alumno.

Tabla 1. Percepción de las prácticas interculturales en el discurso de los catedráticos y alumnos involucrados con el CENEI UQROO. Fuente: elaboración propia

La primera oposición se manifiesta entre las prácticas desarrolladas por el CENEI y en el resto de la Universidad. Resaltan las observaciones acerca del papel que juegan las variables “carrera” y “antigüedad” para el interés mostrado por los temas interculturales entre los alumnos. Retomando el testimonio de César

(académico), a mayor antigüedad en la UQROO y orientación social-humanística, más interés y sensibilidad por pensar y practicar lo intercultural; estos estudiantes, al observar las actividades desarrolladas por el CENEI, se van acercando e involucrando. Lo opuesto tiende a suceder con los alumnos de nuevo ingreso y los que estudian carreras exactas y/o naturales.

Según el testimonio de Montserrat y Noé (estudiantes), en los salones persisten ciertos prejuicios hacia la población indígena y su capacidad de aprendizaje e integración en la sociedad mayoritaria, a pesar de que pueden manifestarse tan solo sutilmente. Aunque tales posturas varían de persona a persona, son más observables entre los alumnos de las carreras no relacionadas con la antropología, mientras que los alumnos con esta formación tienden a involucrarse con los valores interculturales gracias a la convivencia directa:

Es esa resistencia: “Es maya, con razón no entiende, con razón no sabe el inglés.” Pero depende mucho del interés que tenga el alumno. Yo, como estudiante no indígena, veía a los otros amigos que eran mayas como hacían sus grupitos hablando en maya, y uno se los queda viendo: “¿De qué estarán hablando?” Y de allí surge el interés: “Bueno, voy a aprender para integrarme” (Montserrat, estudiante).

En la carrera tenemos una bonita relación. No todos éramos de los mismos pueblos, porque como mi pueblo es de repobladores, allí ninguno habla una lengua materna, la mayoría habla el español. Y en la carrera algunos eran de pueblos mayas y nos ganaban en las clases del maya, y les decíamos: “¡Échame mano!” Y ahí hicimos una relación, una interculturalidad (Noé, estudiante).

En cuanto a las prácticas interculturales, la diferencia tanto entre las carreras como entre espacios académicos dentro de la UQROO es notable. Según los tres informantes estudiantes, la interculturalidad se practica intensamente en el CENEI, pero no se fortalece lo suficiente dentro de la UQROO en general. Noé considera que para poder hablar de una interculturalidad universitaria hace falta más convivio, interacción e intercambio de conocimiento entre mayor número de

grupos con culturas distintas. Pedro y Montserrat aportaron experiencias referentes al proceso de titulación que, a su juicio, demuestra las prácticas interculturales deficientes:

No te puedes graduar sabiendo solamente el maya, tienes que aprender a fuerzas el inglés. Con eso no digo que no enseñen español e inglés, estamos en un mundo globalizado, pero que no se subordine nuestra lengua y cultura maya (Pedro, estudiante).

Recuerdo el caso de un compañero maya que se estaba titulando. En la página de la UQROO ponen las fotos de las titulaciones con los sinodales, pero la de él la quitaron porque uno de los profesores no iba adecuadamente vestido, iba con un huipil y unas sandalias. Si estamos planteando que es una universidad intercultural, ¿por qué en la práctica no se respetan estas cuestiones? (Montserrat, estudiante)

El principal hallazgo en este rubro es que las prácticas interculturales en la UQROO están distribuidas de forma desigual o, dicho de otro modo, concentradas en el espacio designado para tales fines que es el CENEI. Mientras tanto, en el resto de la Universidad parecen proliferar los productos de la axiología intercultural institucional, como lo demuestra el siguiente testimonio estudiantil:

La UQROO es muy politizada, manejada por los sistemas a la política y economía del estado. No me identifico con el discurso intercultural universitario porque para ellos, la interculturalidad es recibir extranjeros porque le da estatus a la comunidad estudiantil. Pero que haya eso con los pueblos originarios, no, solo en el CENEI; en la UQROO se refleja muy poco. Se hacen concursos de altares por el Día de Muertos, pero no me identifico tanto con estas cosas muy académicas. Donde lo siento diferente es en la Universidad Intercultural Maya, ahí me siento cómodo y con esta visión intercultural porque son muchos jóvenes de muchas comunidades, incluso los que vienen de la Ciudad de México aprendieron la lengua maya, entonces podemos hablar en maya con los chicos, se vive eso en la comunidad (Pedro, estudiante).

En este momento conviene detenernos en lo que llamamos el “discurso intercultural institucional”³⁸ y analizar sus postulados básicos. Dicho discurso establece que la población meta de las acciones interculturales son claramente los pueblos indígenas, para los cuales la institución plantea actividades de índole remedial y asistencialista. La noción de la interculturalidad planteada es unilateral al presuponer la interacción entre un sujeto activo (la institución educativa paternalista que “ayuda”) y un objeto pasivo (el pueblo maya en su calidad de grupo vulnerable, receptor de las acciones institucionales).

Al respecto, los informantes señalaron como cierto problema dentro del tema intercultural la discriminación positiva de los indígenas frente a otros grupos en situación de vulnerabilidad. Como explica Julio (académico), la diversidad cultural en la UQROO suele nombrarse con la etiqueta “maya” por estar enraizada en la zona de influencia maya, aunque en realidad hay más manifestaciones de lo intercultural que lo étnico y más formas de discriminación que hacia lo indígena:

La institución dice: “Eres indígena y tienes problemas, y yo te voy a ayudar.” La mayoría de los jóvenes que vienen a estudiar aquí van midiendo si van a poder o no, y hay otros que no son indígenas, viven en la ciudad, tienen los mismos problemas, pero no los discriminan positivamente. Además, ¿cómo definir quién es indígena? Hay alumnos de comunidades rurales, algunos hablan maya y otros solo entienden, y a todos se les dice mayas (Julio, académico).

Dicha reflexión se ve muy oportunamente desarrollada por Noé (estudiante), quien vive la situación descrita:

Hay muchos apoyos para los estudiantes que vienen de pueblos mayas y a los que hablan la lengua. Y los que aprendimos el español y no el maya, ¿qué apoyo

³⁸ Véase [http://cenei.uqroo.mx/\(28-02-2020\)](http://cenei.uqroo.mx/(28-02-2020)).

nos dan? En mi caso, como mi apellido es maya, piensan que hablo maya (Noé, estudiante).

Otro punto clave dentro del discurso intercultural institucional corresponde a una intención epistemológicamente limitada que busca la integración cómoda de los “otros” en las estructuras educativas existentes. Como tal, dicho discurso no está en sintonía con los planteamientos decoloniales; la dinámica de esta interacción es vertical, mientras que una dimensión horizontal y dialógica con el “otro” está ausente. En lo que concierne al carácter unilateral de la interculturalidad universitaria, los informantes en su mayoría coinciden en que los planes de estudio en la carrera de Antropología Social no habían sido diseñados en conjunto con la población meta sobre la cual versan.

Para Julio (académico), no existe una perspectiva propiamente intercultural en los planes de estudio en ninguna carrera que ofrece la UQROO, y tampoco en la carrera de Antropología. Lo intercultural se manifiesta por momentos, en aspectos aislados, además, dependiendo de la postura de cada docente. La investigación social está dominada, como sucede también en otras partes, por las teorías académicas occidentales, basadas en la epistemología que subordina las emociones a la lógica. Como advierte el académico, los descubrimientos científicos en la actualidad se hacen con frialdad, pero la humanidad no es racional, sino emocional.

La falta de vinculación dialógica entre la institución educativa y las comunidades de la región es el legado que se va arrastrando desde los pisos educativos básicos, como relata Pedro (estudiante):

En la escuela nunca me enseñaron nada de la lengua maya o de la historia regional, que venimos de un proceso histórico diferente al resto del país. Nos enseñan que en 1810 se dio la independencia del país, luego la Revolución, que todos somos mexicanos, que los aztecas, pero nunca que somos mayas. Ahora a los niños les enseñan el inglés y está bien, tampoco hay que estancarnos porque la cultura es dinámica, pero si ni siquiera nos enseñan que los mayas somos parte

de México, ¿cómo podría haber intercambio de intersaberes? Incluso creo que los maestros ni siquiera hablan maya, son ajenos a la comunidad (Pedro, estudiante).

Ahora bien, si existe una considerable discrepancia entre las prácticas interculturales entre la UQROO como tal y el CENEI, y si el esfuerzo intercultural de la UQROO emana principalmente de este Centro, habría que esclarecer la razón por la cual este espacio universitario fue dotado de dicho papel. Como se había mencionado, al inicio estaba la idea general de procedencia internacional sostenida por la Fundación Ford y la ANUIES, la que consistía en acompañar y auxiliar a los alumnos universitarios de origen indígena. Mas la aplicación en términos concretos fue depositada en las manos de la UQROO, todo esto en una época (2005) en que el debate sobre la interculturalidad estaba inmaduro en México. La consecuencia de lo anterior fue resumida por Ever (académico):

La interculturalidad nos llega por iniciativa institucional, por decreto, se crea y ¿ahora qué es esto? Se pudo haber creado bajo otro concepto, pero nos obligaron a trabajar con este. Las propias autoridades tampoco tuvieron claridad, aunque el rector de aquel entonces tenía una visión un poco más amplia sobre la problemática indígena (Ever, académico).

Ante la falta de antecedentes, desde el recién fundado CENEI se optó por no partir de cero, sino recuperar las buenas prácticas de otros lugares, tales como la vinculación interna y externa, extensión y la reflexión sobre la generación del conocimiento. Respecto al último punto, la pregunta era, ¿qué tipo de conocimiento habría que generar? En el CENEI, gracias al acercamiento directo de los alumnos provenientes de los ámbitos comunitarios mayas, se ha vivido y de alguna forma entendido la problemática que los concierne. Hay varias circunstancias que posibilitaron este entendimiento. A diferencia de algunas otras instituciones, en la carrera de Antropología Social de la UQROO se sigue practicando el trabajo de campo, asimismo, se sigue impartiendo la materia de Ética de la investigación. Los informantes pudieron notar una transformación paulatina de las actitudes hacia la lengua maya, manifestadas en la cada vez

mayor voluntad de aprender y expresarse en este idioma infravalorado por la sociedad mestiza, sin sentir vergüenza. Se pudieron impulsar ciertas materias de corte intercultural a las que se pueden inscribir también los alumnos de otras carreras de la UQROO. Aparte, se ha trabajado para que el servicio social en el CENEI se convierta en una asignatura que sea capaz de generar impacto en el entorno. Según Montserrat (estudiante), este contacto directo con el mundo de las comunidades mayas que posibilita el CENEI es importante para ir generando entendimiento y solidaridad:

El CENEI a veces saca convocatorias y a cualquier alumno le dan la oportunidad de ir a comunidades mayas, estar trabajando y aprendiendo de lo que es la cultura maya. Y a raíz de esto, los alumnos van entendiendo para luego tratar de manera más solidaria a los mayas, sin que digan: “Ah, es un beliceño” (Montse, estudiante).

Dentro de los testimonios personales, además de la comparación entre el ambiente intercultural generado por el CENEI y la situación en el resto de la Universidad, también se llama la atención hacia ciertas ambigüedades al interior del mismo Centro.

Respecto a las relaciones en las aulas, los testimonios indican que los docentes no suelen hacer distinción entre los alumnos de acuerdo con su procedencia étnica (según los estudiantes Montserrat y Pedro). Pero sí existen inconsistencias en cuanto a la actitud hacia el conocimiento por parte de los profesores. Como señala Julio (académico), el interés por lo intercultural entre los alumnos tiene que ver en gran medida con la postura del profesor, ya que algunos tienden a imponer el poder del conocimiento, no permiten cuestionamientos y requieren que los alumnos acepten lo que el docente diga. La misma sensación fue compartida por Noé (alumno), quien considera que hay una demarcación autoritaria entre el estatus del profesor y del alumno, donde más bien debería existir un diálogo respetuoso. También para Julio (académico), vivir la interculturalidad significa, entre otras cosas, impulsar mayor igualdad epistémica:

Yo siempre digo a los alumnos: “Así como ustedes aprenden, nosotros aprendemos de ustedes. En los libros están los conocimientos y ustedes pueden leerlos. La diferencia es que los profesores traemos experiencia a través del trabajo y la investigación, y les aportamos cómo hemos utilizado los conceptos de los libros” (Julio, académico).

Por último, cabe mencionar que el interés por practicar la interculturalidad varía también dentro del mismo CENEI. Varios informantes señalaron la asistencia deficiente a los eventos organizados, la baja matrícula en la carrera de Antropología Social, y la falta de interés por los temas comunitarios bastante generalizada entre los alumnos.

Conclusiones

Durante el análisis de las prácticas interculturales en la UQROO pudimos comprobar que los hilos argumentativos contenidos en los testimonios personales no presentan discrepancias significativas, lo cual apunta a que el grado de coincidencia entre ellos sea bastante alto y que la problemática estudiada sea entendida de modo parecido. Tampoco se encontró divergencia relevante entre los dos tipos de continuum, es decir, la forma de percibir las prácticas interculturales no difiere visiblemente ni entre los académicos y alumnos, ni debido a las variables lingüísticas, culturales e identitarias que los caracterizan.

Al tratarse de una reflexión desde el interior del CENEI, los informantes se expresaban abundantemente acerca de dos tipos de oposiciones contextuales: el CENEI en comparación con el resto de la UQROO; las situaciones ambiguas dentro del mismo Centro. Los principales hallazgos giran en torno a la distribución desigual de trabajo en cuanto a la generación de las dinámicas interculturales universitarias, de las cuales el CENEI está encargado sin mayor participación y apoyo de la mayoría de las demás áreas académicas de la UQROO. Esta situación se relaciona con dos aproximaciones distintas hacia la problemática intercultural, la del CENEI que está basada en la ciencia y práctica antropológica

(trabajo de campo, vinculación con las comunidades), y la del resto de la UQROO que adquiere más bien la dimensión intercultural institucional de carácter paternalista, plasmada más en el discurso que en la práctica.

Si bien es cierto que no se puede hablar de que existe un filosofar de carácter intercultural, si se observa una actitud filosófica que se expresa en el interés por mantener e incrementar un diálogo basado en el mutuo reconocimiento. Estas acciones pueden favorecer un ejercicio en el que la interculturalidad crítica vaya ganando espacio, y sería de esperar que, con ello, gradualmente, se fuera formando una mayor conciencia, que haga posible una verdadera educación intercultural, en la que se internalicen los conocimientos y saberes y se logren evitar las desigualdades que aún existen.

Referencias

Casillas Muñoz, Ma de Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural: modelo educativo*, SEP/CGEIB, México, 2009.

Díaz M. y Cristhian James, “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”, *Tabula Rasa*, núm. 13, julio-diciembre, Bogotá, Colombia, 2010, pp. 217-233.

Erdösová, Zuzana e Hilda Naessens, “¿Educación para una convivencia intercultural? Discursos, experiencia personal y crítica conceptual desde la Universidad de Quintana Roo, México”, *Revista CoPaLa*, vol. 10, año 5, julio-diciembre, Bogota, Colombia, 2020, pp. 19-37.

Freire, Paulo, *El Grito Manso*, Siglo XXI, México, 2003.

Estermann, Josef, “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural”, *Polis. Revista Latinoamericana*, núm. 38, 2014. Disponible en [URL:http://polis.revues.org/10164](http://polis.revues.org/10164). [Acceso 30 de junio 2021].

Rodó, José Enrique, *Ariel*, 9ª. Edición, Porrúa, México, 1997.

Martín-Barbero, Jesús, “De la Comunicación a la Cultura: perder el "objeto" para ganar el proceso”, *Signo y Pensamiento*, vol. XXX, núm. 60, enero-junio, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, 2012, pp. 76-84.

Martín Barbero, Jesús y Sarah Corona Berkin, *Ver con los otros. Comunicación Intercultural*, FCE, México, 2017.

Mora Olate, María Loreto, “Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela”, *Utopía y Práxis Latinoamericana*, Año 24, núm. 87, octubre-diciembre, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, 2019, pp. 78-85.

Rincón, Oriana, Keila Millán y Omar Rincón, “El asunto decolonial: conceptos y debates”, *Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura*, año 3, núm. 5, enero-junio, Universidad Experimental Rafael María Baralt, Maracaibo, Venezuela, 2015, pp. 75-95.

Rosero Morales, José Rafael, “Filosofía intercultural: dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía”, *Utopía y Práxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. esp. 4, Universidad del Zulia, Venezuela, 2020, pp. 50-64.

Walsh, Catherine, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, ponencia, Bolivia, 2009. Disponible en: [file:///C:/Users/ACER/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(1).pdf). [Acceso 23 de junio 2021].

Walsh Catherine, “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, en *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, Bogotá, Colombia, 2008, pp. 131-152.

Walsh, Catherine, “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. Disponible en <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJob3xjBuscxZPZhgoEsplxIhIzBvSzkDZvGW>

Pisju2il2ACqe6QB4dTpMuWG5hj5O12FjvZPzhhBRN27TTJZ7DpU9mBeEVjtWm9
hT97srj4k77s21c28Qr30OEetBzxxV8PQixjKho5pvxswLuGCWJCMoRg0rfzooPfHn
zrGxx6t7z2S5lv2r9OR26RtlrSKR8rfHUWGt3bBDduW1LpaBhcHaH3CAOtlhKqdH
8HLjjoXO8uQUV2vdfdoW. [Acceso 24 de junio 2021].

Ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior durante la pandemia, Chetumal, Quintana Roo

Laura Nallely Pech Golpe

Maestra en educación

Profesora de educación en la Universidad Vizcaya de las Américas
laurapech.26@hotmail.com

Mario Domínguez Jiménez

Maestro en Antropología Aplicada

Integrante del Sistema Estatal de Investigadores

Servicios Educativos de Quintana Roo

Profesor del Telebachillerato Laguna Guerrero

Mario.dominguezmmr00@seq.edu.mx

Resumen

El uso correcto de las nuevas tecnologías y las estrategias de enseñanza permiten un mejoramiento en la calidad educativa en todos los niveles; el tránsito de las aulas físicas a las virtuales ha impactado en toda la población, pero en especial a la estudiantil; ningún nivel educativo en la entidad estaba preparado para un confinamiento tan extenso, en el nivel superior no todas las instituciones supieron reinventarse de forma exitosa, a través de etnografía virtual y sustentado con el conectivismo se explica algunas vicisitudes que impactaron en la comunidad estudiantil de las diferentes universidades de Chetumal.

Palabras claves: aulas virtuales, conectivismo, etnografía virtual, educación superior.



Abstract

The correct use of new technologies and teaching strategies allow an improvement in educational quality at all levels. The transition from physical classrooms to virtual ones has impacted the entire population, but especially the students. No educational level in the entity was prepared for such an extensive confinement and at the higher level not all the institutions knew how to reinvent themselves successfully through virtual ethnography and supported by connectivism some vicissitudes that impacted on the student community of the different universities in Chetumal.

Keys words: virtual classrooms, connectivism, virtual entography, university

Introducción

Desde el inicio de la pandemia en el 2020, las casas de los estudiantes de los distintos niveles educativos se tuvieron que transformar en un aula de clase, hace ya más de año y medio que las escuelas cerraron y como estrategia educativa para no dejar la educación estancada se tuvo que migrar a las aulas virtuales, es decir, a una educación a distancia empleando las distintas herramientas digitales con las que se cuenta hoy en día y que muy pocos saben utilizar.

Son distintos los factores que intervienen en este cambio que vivieron miles de estudiantes, y eso se vio reflejado en la matrícula de las escuelas, sobre todo en las universidades en donde muchos tuvieron que abandonar la escuela por diferentes factores, entre ellos el económico.

Este trabajo refleja y recoge información mediante la denominada etnografía digital, se presentan una serie de vicisitudes que se presentó en la comunidad universitaria durante el confinamiento, además se analiza algunos aspectos emocionales, tecnológicos y prácticos.

Se muestra diferentes resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes y da un panorama de la importancia de los ambientes de aprendizaje, es decir, cómo se vive ahora esta modalidad educativa a diferencia de las clases presenciales, si bien, para algunos es más práctica, para otros representa una falta de interés, una pésima actitud y bajo rendimiento en su aprendizaje.

Vivir en una época digital conlleva una gran responsabilidad porque es necesario hacer uso de esas nuevas tecnologías para darle dinamismo a las clases y sobre todo poder interactuar de una mejor manera con los estudiantes, y eso es lo más difícil de lograr, sin embargo, en la medida que se ha podido las universidades ya sea públicas o privadas salieron a dar la cara intentando buscar estrategias y capacitar a su personal.

Cabe resaltar que algunos de los resultados obtenidos definen la falta de conocimiento de las plataformas educativas y el uso de las redes de comunicación, en especial en docentes con muchos años de servicio, y eso debe ser una llamada de atención para cada institución.

Los jóvenes demandan un mejor ambiente de aprendizaje, y más cuando estar encerrado por horas tomando sesiones frente a un dispositivo electrónico no es lo indicado, ya que no siempre se cuenta con un espacio disponible, una buena red de wifi o simplemente el ambiente de casa rodeado de distractores.

Propuesta teórica

Mucho se ha hablado acerca de las diferentes teorías del aprendizaje, y se puede tener en cuenta algunas como el conductismo, constructivismo, las inteligencias múltiples, el procesamiento de la información entre otros, pero poco se conoce acerca de la teoría del conectivismo que, en la actualidad se puede basar el

aprendizaje, a través de las nuevas tecnologías, las herramientas digitales y las redes de comunicación.

Esta teoría surge gracias a George Siemens, debido a que se da cuenta de la influencia de la era digital y el uso de las nuevas tecnologías dentro de la educación.

“La revolución de la tecnología de la información ha transformado los modos de hacer negocios, la naturaleza de los servicios y productos, el significado del tiempo en el trabajo, y los procesos de aprendizaje” (Fenwick, 2001, 4). Este pensamiento de Fenwick apoya el de Siemens, el cual hace referencia a la tecnología como influencia para el proceso de enseñanza aprendizaje. Bien se sabe que con la llegada de la web 2.0 se tuvo que revolucionar las formas de enseñanza e ir a la par con ellas, ya que se introdujeron a las aulas las tecnologías que daban un mayor dinamismo a las clases, sin embargo, no todos quisieron migrar a ese nuevo modelo de enseñanza, incluso aún en la actualidad siguen sin querer hacer uso de las tecnologías dentro de las aulas.

El Conectivismo define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo.

Siemens (2004) ha definido los siguientes principios del Conectivismo:

- Aprendizaje y conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones.
- Aprendizaje es un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información.
- Aprendizaje puede residir en artefactos no humanos.
- La capacidad para conocer más, es más importante que lo actualmente conocido.

- Alimentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos, es esencial.

Por otra parte, dice que la diferencia con las teorías tradicionales como el conductismo, cognitismo y constructivismo es que tienen ciertas limitaciones porque fueron hechas cuando no se tenía la tecnología con la que hoy se cuenta, y dentro de esta teoría se cuenta con las redes de comunicación.

Giesbrecht (2007) indica que el Conectivismo se presenta como una propuesta pedagógica que proporciona a quienes aprenden la capacidad de conectarse unos a otros a través de las redes sociales, o herramientas colaborativas. Siemens (2003) (citado por Giesbercht, 2007) indica que en este contexto el rol del educador es crear ecologías de aprendizaje, dar forma a comunidades, y liberar al interior del medio ambiente a quienes han aprendido. De esta manera se asegura la reproducción del conocimiento a través de la interacción de los nodos.

De esta manera se puede conocer la importancia de las nuevas tecnologías aplicadas en la educación, y más cuando se habla de un aprendizaje híbrido o modalidades a distancia, donde es necesario apoyarse en esas herramientas que ayudan al fortalecimiento de la educación, es por ello por lo que, aún dentro de las llamadas aulas virtuales se necesita de un buen ambiente de aprendizaje.

Esta teoría sustenta este trabajo de investigación, debido a que hace referencia a cómo las nuevas tecnologías aplicadas a la educación han tenido gran relevancia, y más ahora que se tuvo que migrar hacia las aulas virtuales. Con esta revolución de la era digital, los docentes han tenido que aprender nuevas estrategias que le permitan crear un mejor ambiente de aprendizaje, pero no se ha logrado del todo, ya que al principio se tuvo mucha queja y negatividad por las clases a distancia, durante la investigación se pudo corroborar que no ha funcionado del todo, por ejemplo el principio de “aprendizaje y conocimiento se

encuentran en la diversidad de opiniones” es complicado, porque muchos alumnos se niegan a prender sus micrófonos, sin embargo, se pudo corroborar que se implementaron otras estrategias, en donde se podía escribir desde el dispositivos que el alumno estuviera conectado, y de esta manera tener una participación más activa de los alumnos.

Etnografía virtual

Las investigaciones durante la pandemia se tuvieron que adecuar, debido a que por el confinamiento, fue muy complicado hacer trabajos de campo, las personas no se iban arriesgar a recibir a un desconocido en sus casas, es por ello que se tuvieron que implementar algunas estrategias para poder investigar desde casa, gracias a las nuevas tecnologías, desde hace algunos años se ha venido manejando un término que se conoce como etnografía virtual, a la vez que todavía hay una confusión o una definición clara sobre el concepto, porque la etnografía tradicional implica estar allí en la interacción con los sujetos, para Blásquez (2016):

Una etnografía conjuga, de manera flexible y creativa, una diversidad de técnicas con la finalidad de encontrar una estrategia específica para cada trabajo de campo, teniendo como objetivo principal construir una relación de confianza con los miembros del grupo social que se pretende estudiar (págs.52-53)

Es importante mencionar que el proceso de recolección de datos tiene que cambiar de acuerdo con los tiempos, y en la pandemia necesariamente se tuvo que adecuar, en primer lugar, se usaron aplicaciones digitales en las cuales se diseñaron las preguntas que se creyeron que eran necesarias para obtener la información, estas eran dirigidas exclusivamente a estudiantes. Otro momento también importante para destacar fue la interacción que se tuvo durante las clases

virtuales, algunas asignaturas daban pie para para trabajar en las habilidades socioemocionales, y algunos pudieron expresar como era su estado de ánimo en ese momento.

Al ser varias universidades se tuvo que recurrir a conocidos que imparten materias, o estudiantes de otras universidades para que socializaran las preguntas, se les pidió que fueran lo más sinceros posible, porque a diferencia de la etnografía tradicional puedes corroborar la información, en este caso el sujeto solo puede contestar una vez. Otra forma de hacer etnografía digital fue a través de las aplicaciones de mensajería como el WhatsApp, se contactó a estudiantes por ese medio, fue una forma acertada porque se expresaban de una forma más libre, dado que la conversación es inmediata, algunos expresaban sus molestias en cuanto al rol que tomaron las universidades en la pandemia, de igual forma expresaron con mayor facilidad cuáles eran las asignaturas que se les complicaba, incluso se expresaban de cómo fue el trato de los docentes hacía ello, es decir, que a través de las redes de mensajería se podría obtener más información que la que originalmente se planteó, en ningún momento se dejó de hacer etnografía. En ese sentido estamos haciendo referencia a la virtualidad, de acuerdo con Martínez et al., (2017).

La virtualidad se da en los espacios de interacción está formada por personas que son capaces de sentir y de manifestarse, siempre teniendo sobre todo responsabilidad y valores éticos. En ese espacio relacional las personas se comunican, interactúan e intercambian información. Si vemos estas relaciones detenidamente podemos observar que las personas actúan en la virtualidad de forma similar a como desarrollan sus acciones en otros espacios de la vida, ya que la virtualidad en sí no hace diferentes a las personas. (págs. 13-14).

Otro momento de la virtualidad fue por medio de las aulas virtuales, estas aplicaciones fueron, teams, zoom o meet, al preguntarles como estaban en ese momento muchos expresaron que el estar en una aula virtual era complicado,

porque al estar en casa y que haya otros miembros que están conectados al mismo tiempo se volvía un caos, la conexión a internet fue uno de los principales problemas durante las clases virtuales, la interacción de ese momento fue tan importante porque se podía charlar de forma más fluida, incluso algunos intervenían para poder dar consejos de cómo preparar un espacio para las clases, o algunos describían como era sus espacios, también se hicieron dinámicas de dibujos por medio de pizarras digitales, en donde mostraban como eran sus lugares de estudio.

De acuerdo con Martínez et al. (2017) “la etnografía virtual podría entenderse como una etnografía estructurada en torno a casos concretos dentro y fuera de la red, vinculados entre sí por medio de complejas relaciones mediadas por artefactos tecnológicos, de los que Internet solo sería uno más de ellos” (211). Si bien en la etnografía tradicional podemos estudiar un grupo en espacio físico o un grupo determinada, hacer etnografía virtual se pudo abarcar más población por medio de las diferentes plataformas, estudiando a una población universitaria con diferentes intereses (Rivera, 2013).

Se pudo interpretar incluso mediante los mensajes de redes sociales, al responder con emojis, o stickers, (Murias et al., 2021), no hubo interacción cara a cara, pero se les pudo brindar esos espacios en las aulas virtuales, las preguntas fueron diseñadas de acuerdo con la situación y es algo en común que todos padecían.

La etnográfica virtual dio información de cómo fue el proceso de transición de las clases presenciales a las plataformas virtuales, y cómo algunas instituciones dejaron a su suerte al cuerpo docente en el diseño de las clases virtuales, es decir que no los capacitaban y esto se refleja en el aprendizaje de los estudiantes, al preguntar a los estudiantes cómo estaba diseñada sus aulas virtuales, algunos informaban que estas estaban desordenadas, o había confusión para realizar las actividades, además que las instrucciones muchas veces no estaban claras, incluso mencionan que algunos docentes no se conectaban o solo pedían algún trabajo para aprobar la asignatura.

Educación superior en Chetumal

Hasta hace algunos años las instituciones de educación superior eran la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 23, el Instituto Tecnológico de Chetumal y la Universidad de Quintana Roo, estas tenían la mayoría de los estudiantes que egresaban de los institutos de media superior, sin embargo, no todos lograban un lugar en dichas universidades de allí que varias universidades denominadas privadas pudieran tener un buen mercado ofertando carreras incluso novedosas.

Según documentos oficiales de los Servicios Educativos de Quintana Roo (2020), existen 17 institutos de Educación Superior en Chetumal con Registro de Validez Oficial de Estudios de tipo superior (RVOE) que ofrecen carreras desde licenciatura hasta doctorados, en tres modalidades, Mixta, no escolarizada y escolarizada, otros institutos están en proceso.

A partir del 2008 en Chetumal se da un fenómeno de universidades privadas que no deja de crecer, y pronto se lograron posicionar porque ofrecían carreras que los institutos estatales no tenían, como psicología, educación, gastronomía, entre otras, además se concluye una carrera en tres años, a diferencia de las otras escuelas, y otras características es que algunas son sabatinas, esto dio facilidad para que muchas personas que estaban en el campo laboral y que por alguna razón no tenían una carrera podrían hacerlo en esta nueva modalidad, por eso es común observar que las licenciaturas sabatinas en su mayoría son personas mayores o con algún cargo público, algunas mencionan que “necesitan el papel” refiriéndose al título universitario.

La mayoría de estas universidades empezaron rentando lugares, algunas se posicionaron en lugares estratégicos para poder promocionar sus carreras, además para ingresar no se presentaba un examen conocido como Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI), y cualquier persona con los estudios de media

superior terminado podría ingresar, y además de tener la suficiente solvencia económica porque las colegiaturas son mensuales. Por otro lado, también se observó un número considerado de estudiantes beliceños que ingresaron a la universidad, estos mencionan que vienen a Chetumal a estudiar porque para ellos la colegiatura es más barata, otros opinan que “esta fácil estudiar acá” haciendo referencia que cursar las materias no es complicado, o lo aprueban con mucha facilidad.

Como se mencionó anteriormente, antes de la llegada de las universidades privadas, las escuelas con mayor demanda eran: la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 231, el Instituto Tecnológico de Chetumal, y la Universidad de Quintana Roo, (actualmente es la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, obtuvo su autonomía en 2022), cada ciclo era cientos que no podían acceder por no aprobar el EXANI, pero después del boom de las escuelas privadas, dado la variedad de carreras que ofertaban, además de las llamadas “becas”, que en realidad no es una subvención, sino un descuento a sus colegiaturas, algunos estudiantes optaron por estudiar en estas universidades, bajando un poco la demanda en las tres universidades antes mencionadas.

De acuerdo con los datos de los Servicios Educativos de Quintana Roo (SEQ) antes del 2008 solo el instituto superior particular escuela de terapia física Alfonso Tohen Zamudio ofrecía la carrera de licenciatura en terapia física, según los documentos públicos, adquirió el RVOE en 1998, aunque la carrera se apertura cada cuatro años.

Quienes no lograban ingresar al ITCH , UPN o UQROO tenían la opción de estudiar en, Centro De Actualización Del Magisterio (CAM), el Centro Regional De Educación Normal, en El Instituto Tecnológico de la Zona Maya (ITZM) antes llamado Instituto Tecnológico Agropecuario No. 16 (ITA), o migrar a otros estados. En el catálogo de la SEQ (2020), se puede verificar que es a partir del 2008 que la UNID adquiere el RVOE, siendo esta una opción para muchas personas que no lograban ingresar a las universidades públicas.

Para el caso de esta investigación se entrevistaron de forma virtual a estudiantes de las siguientes instituciones: Instituto Tecnológico de Chetumal (ITCH), Universidad Interamericana Para el Desarrollo (UNID), Universidad Vizcaya de las Américas (UVA), Centro Universitario de Desarrollo Vanguardista (CUDV), Instituto de Estudios Superiores Wozniak, Instituto Interamericano de Ciencias de la salud (INICISA), Instituto de Estudios Superiores Viktor Frankl y Universidad de Quintana Roo (UQROO), estas universidades no fueron escogidas al azar, sino que al ser profesores de algunas de estas universidades, se pudo tener contacto con los estudiantes, en las otra fue el contacto personal con docentes que laboran en dichos institutos, ellos socializaron la información con sus alumnos los cuales amablemente accedieron a realizar las encuestas. Para la investigación solo fueron hombres y mujeres que están cursando una carrera, ya sean de nuevo ingreso o avanzando.

Al realizar un análisis de las universidades el resultado es que no todas cuentan con plataformas educativas, tal vez porque son muy pequeñas, o porque con las plataformas gratis basta para seguir trabajando, de igual forma el cuerpo docente no se preocupa por capacitarse en el uso de las tecnologías educativas, sin esperar a que la misma institución les dé cursos, y eso es un problema para los ambientes de aprendizaje, porque es el docente quien debe hacer uso de las nuevas tecnologías para la creación de clases más interactivas y dinámicas.

La transición: de lo físico a la virtual

El 20 de marzo de 2020 se decretó suspensión de clases presenciales a nivel nacional, en ese momento muchas universidades no sabían cómo actuar, debido que no había estrategias para trabajar en casa, el cuerpo docente también estaba desconcertado, tal vez para algunos las plataformas como zoom, Teams, Meet, Moodle, Classroom, entre otras, eran realmente nuevas.

De la investigación deriva que algunas universidades simplemente dejaron pasar la situación porque tal vez se pensaba que pronto se regresaría al aula y podrían terminar al menos ese cuatrimestre sin más sobresalto. No todas las

instituciones tienen un sistema de plataforma pagada, algunas tienen convenios con Office 365, Google for Education, y las plataformas de gestión de aprendizaje como Moodle o Neo. Aunque las universidades poseen estas plataformas hasta antes de la pandemia era ignoradas por la mayoría de la comunidad universitaria, aun cuando algunas ofrecían capacitación, quienes atendían al llamado eran muy pocos, porque en verdad hasta ese momento con asistir a las aulas e impartir cátedras era suficiente.

Se pudo notar que, no todas las escuelas capacitaron a la comunidad docente, incluso algunos testimonios indican que te podrían contratar si sabías usar al menos una plataforma para conectarse en tiempo real. Otras más ofrecieron cursos especializados, durante los primeros meses, estos fueron dirigidos para administrativos, docente y estudiantes.

El ciclo 2020 estaba por iniciar y hasta ese momento la pandemia estaba en unos de sus peores momentos, la promoción por parte de las universidades se quedó a medias, algunas implementaron estrategias de descuento en colegiatura, por ejemplo la Universidad de Quintana Roo condonó las inscripciones y colegiatura y donó chips telefónicos para un número considerado de universitarios; sin embargo, la comunidad docente en algunas instituciones sufrieron recortes hasta el 25% por hora, con el argumento que no había muchos alumnos y la economía institucional se vería afectada, otras retrasaron los pagos. Por otro lado, las universidades se preparaban para recibir a nuevos alumnos, pero esta vez sería de una manera impensable, de forma virtual.

Después de más de un año y medio de clases virtuales los que ingresaron en el 2020 no han pisado las aulas, no conocen su casa de estudios, no conocen cara cara quienes son los que cursan la misma carrera, tal vez solo se han visto por medio de una cámara. Para la generación 2020 fue un tránsito por demás complicado, porque todos los trámites lo hicieron de forma virtual, esa ilusión de pisar por primera vez un aula en la universidad se quedó frustrado. Al preguntarles que sentían al respecto, mencionan que no es una experiencia agradable, si bien

aprendieron a usar las plataformas falta lo más importante, como ellos lo menciona, las interacciones sociales. Algunos mencionan que quieren estar en el aula porque en casa el ambiente familiar no es sano, además pensaban que al elegir una carrera los haría más independiente, pero siente que al estar en casa no se sienten del todo realizado.

También se puede mencionar a aquellos alumnos que esperaban su graduación, el poder vestirse con su toga y birrete, sintiéndose orgullosos de haber concluido, sin embargo, su enojo y tristeza sobre sale, porque dicen “La pandemia nos arrebató ese momento”, y ahí es cuando se analiza que las emociones y sentimientos siempre jugarán un papel crucial en la vida de cada estudiante, sea del nivel que sea.

Transitar del aula física al virtual dejó muchos sinsabores, algunos expresan que se enfermaron al estar mucho tiempo en un solo lugar, otros dicen que aprendieron a lidiar con algunas situaciones como los ruidos y muchos otros dicen que aún no se terminan de acostumbrar a esta modalidad, y eso lleva a tener algunas bajas de las instituciones.

Las universidades sufrieron adecuaciones en sus asignaturas, por ejemplo hay casos de asignatura que de tres horas a la semanas pasó una hora, otras las volvieron 100 % en línea, es decir que ahora un alumno podría estar cursando una asignatura sin tener un docente que lo asesorara en tiempo real, y además aumentó el número de alumnos por asignatura, todo ello para ahorrar costos, por supuesto que los más afectado fue la comunidad docente, porque además de hacer esos recortes, tenían hasta 100 alumnos en su clase, es decir que la carga académica aumentó y la percepción económica disminuyó. Al no tener supervisión por parte de las instituciones reguladoras hubo quienes terminaron de abaratar la educación.

Hasta hoy algunas universidades no han capacitado a sus docentes y menos a los alumnos, la matrícula ha disminuido, las altas colegiaturas de algunas instituciones han provocado una deserción considerada en sus aulas, al menos en

las privadas. Las investigaciones arrojan que muchos alumnos decidieron desertar o estaban por desertar porque ellos o sus padres se habían quedado sin empleo, se documentó también algunos casos de baja temporal y para que decidan regresar es un caos porque las universidades no daban facilidades de pago.

El tránsito para nadie fue positivo, se añora estar frente a grupo, muchas universidades sobre todo las privadas se les olvidó tener más empatía con los estudiantes y qué decir con el cuerpo docente que tiene que trabajar a marchas forzadas para mejorar por lo menos el ambiente de aprendizaje. Si antes de la pandemia se hablaba de que la educación estaba en decadencia por la mala calidad que se impartía en las aulas, ahora el confinamiento lo puso aún más en evidencia.

La importancia de un buen ambiente de aprendizaje virtual: Impacto emocional

Al hablar de los ambientes de aprendizaje en la actualidad también se debe ver el impacto emocional que ha tenido la educación a distancia en la comunidad universitaria, debido a que, en las clases presenciales era otro tipo de ambiente y forma de aprendizaje como dice la Teoría Sociocultural de Vygotsky en la que se fundamenta que a través de las relaciones interpersonales se obtiene conocimiento y el niño aprende, pero en esta modalidad virtual, la comunicación y las relaciones afectivas van quedando de lado, con la pandemia estas relaciones cara a cara desaparecieron, los trabajos colaborativos han sido complicados realizarlos, hablar frente a cámara causaba pánico, porque se puede pensar que se habla solo, las opiniones incluso podrían parecer vacías, tal como lo expresan algunas estudiantes, y esto podría generar estrés.

Alumnos de nuevo ingreso en los diferentes niveles educativos no han tenido la oportunidad de interactuar con sus demás compañeros, a veces ni se conocen y la única comunicación que llegan a tener es a través de los diferentes

medios de comunicación, en este caso, las redes sociales. Lo mismo sucede con los docentes, no hay del todo la confianza para esa interacción, es por ello por lo que, se necesita de un buen ambiente de aprendizaje dentro de las aulas virtuales que permita ese acercamiento y confianza para un mejor desempeño educativo.

Para eso se debe tener en cuenta los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, el poder identificarlos hará que el docente busque mejores estrategias que le permitan una mejor conexión con su grupo, y que sea inclusivo, es decir, que las actividades estén enfocadas en su forma de aprender, para que todos tengan las mismas oportunidades, sobre todo cuando de herramientas digitales se habla.

Se puede decir que las nuevas generaciones que nacen con la tecnología no deberían tener problema alguno de comunicación, sin embargo, no siempre el conocer sobre ella es sinónimo de una mejor educación o aprendizaje, ya que existen factores de riesgo que hacen que el alumno se distraiga de sus ocupaciones educativas.

Algunas de las inteligencias a desarrollar son la lingüística, lógico matemático, espacial, entre otros, y a eso le sumaríamos la capacidad que tienen para el uso de las TICS, la cual desarrollan desde una edad muy temprana, pero hay que centrar la atención a la parte de la inteligencia personal e interpersonal que abarca el conocimiento de uno mismo, así como el de los demás y los cuales en este momento dentro de un aula virtual no se da al cien por ciento.

Se sustenta la idea de que las emociones y sentimientos son importantes para el aprendizaje basándose en la siguiente definición:

La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer et al. 1997, p. 10).

Como seres humanos una de las características principales que se tiene es que contamos con sentimientos y emociones que todos los días expresamos a través del lenguaje, la escritura, los actos, entre otros. Es por ello por lo que al analizar la situación de los ambientes de aprendizaje dentro la pandemia, se pudo notar la inconformidad, la falta de comunicación entre alumnos y docentes, o alumnos-alumnos, y a través de las encuestas realizadas, se tuvieron resultados que reflejaban emociones y sentimientos negativos, por ejemplo, no poder ver las expresiones de quién les imparte la clase podría causar angustia y desconfianza.

Si bien, no en todos los alumnos se notó ese descontento, sí en su gran mayoría, entendiendo que ahora los alumnos tienen clases a distancia su actitud no es la mejor, producto de un mal diseño de ambientes virtuales de aprendizaje.

Se debe reconocer que las emociones juegan un papel importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque dentro de ella, el alumno va identificando sus propios sentimientos y los aprende a controlar, para tener un mejor desempeño dentro de las aulas.

Es importante señalar que para que exista una buena relación de ambiente de aprendizaje en el aula, tanto los alumnos como docentes deben llegar con la mejor de las actitudes, porque en el momento en el que alguno de los dos no llegue con esa disposición no habrá la interacción deseada, y de esta manera se perderá ese lazo dentro del aula.

Se está dentro de un reto que no se sabe cuándo concluya, sin embargo, es momento de centrar la atención en la importancia de recobrar el humanismo dentro de las aulas, ya sea virtual o presencial, porque no se puede olvidar que todos somos seres humanos y necesitamos unos de otros para aprender y crecer.

El 52.5% de los encuestados expresaron que se sentían muy agradables estando en clases presenciales, pero ahora en clases virtuales el 31% dice que no es nada agradable. Algunos expresaron que no estaban ni bien ni mal, pero sí fue un cambio drástico que les tocó vivir, y más cuando algunos de sus docentes no saben trabajar con las herramientas digitales. Teniendo en cuenta el uso de ellas,

una de las preguntas fue relacionada con el porcentaje de docentes que logran dominarlas, y el 44% de la población encuestada decía que en un 80% o más dominaban esos recursos, pero el 40.3%, decían que estaban entre un 51 y 80%. Con estos porcentajes se deduce que no todos los maestros han usado la tecnología dentro de las aulas virtuales, por lo que se puede decir que no han creado un buen ambiente de aprendizaje en los alumnos, y la comunicación no ha sido del todo buena.

Estos números también han demostrado que al no haber esa interacción entre los alumnos y docentes no se crea un buen ambiente en el que puedan desenvolverse. Justamente, en la encuesta se les preguntó de manera directa si sentían que las aulas virtuales habían maximizado, minimizado o empeorado su aprendizaje y el 57.2% contestó que había minimizado el aprendizaje.

Son muchos los factores que se tomaron en cuenta a través de las preguntas realizadas y cada una de ellas dio un panorama de la educación en tiempo de pandemia, y se puede notar que los alumnos no se sienten en un buen ambiente de aprendizaje y eso ha hecho que en algunas circunstancias algunos abandonen la carrera.

A modo de conclusión

Se puede decir que, uno de los factores que juegan un papel importante dentro de este proceso de enseñanza aprendizaje es sin duda la manera de sentir de cada estudiante, ya que en algunas ocasiones se sienten impotentes al no contar con las herramientas necesarias para sus clases en línea, y a eso se le suma que en casa son más de uno los que toman clases virtuales, y se tienen que “rolar” la computadora o el celular, además del ruido que puede haber alrededor.

La pandemia vino a evidenciar algunas vicisitudes que se tiene con respecto a la educación superior en Chetumal, por un lado nadie estaba preparado para trabajar en casa, de la misma forma fue un impacto negativo a las emociones de toda la comunidad universitaria, en marzo del 2020 se dio un paso de las aulas

físicas a las virtuales, algunos no sabían que existían plataformas de interacción en tiempo real, otros tal vez lo habían escuchado pero jamás lo habían usado, todas las universidades cerraron sus puertas, algunas diseñaron estrategias y capacitaron a su personal para poder seguir con las clases en línea, otras simplemente mandaron a casa a estudiantes y al cuerpo docente les dieron la indicación que siguieran trabajando.

Por otro lado, también están los profesores, que tuvieron que convertir su espacio íntimo y familiar en espacio académico, muchas veces había que compartir estos espacios con algunos otros miembros de la casa porque también estaban en la misma situación. Se detectó a grupos de estudiantes foráneos que les fue complicado conectarse a las clases porque algunos eran de comunidades rurales en donde no hay internet, para ello algunas universidades diseñaron estrategias para que no abandonaran sus estudios, sin embargo, algunos decidieron desertar.

En cuanto a las universidades algunas hicieron modificaciones al diseñar espacios virtuales muy bien estructurados, de tal manera que la impartición de clases no se vio del todo afectada.

Algunas universidades públicas realizaron descuentos en cuanto al pago de colegiatura, hicieron convenios para que de esta forma no se viera afectado la matrícula, sin embargo, en las privadas no todas implementaron estrategias de descuento y siguieron cobrando el mismo precio aun cuando las aulas no se ocupaban, estos fueron unas de las principales quejas de los encuestados.

Más del 80% de las personas encuestadas dijeron que es necesario regresar a las aulas por muchas situaciones, algunas materias son importantes estar presente para poder practicar, y algo sumamente importante es la salud mental de cada miembro universitario, al estar en las aulas interactuando el aprendizaje es mucho más significativo que estar conectado en un en un celular o computadora.

Definitivamente no se estaba preparado para una educación a distancia aun cuando la mayoría de las personas sepan usar la tecnología, sin embargo, no es lo mismo ser nativos de redes sociales, a ser nativos digitales que permita entender y hacer uso de las plataformas educativas, que aun cuando hace mucho que existían, no fue hasta el inicio de la pandemia cuando se tuvo que migrar y aprender a utilizarla.

Es una realidad que se debe capacitar más el sector educativo, para el buen uso de la tecnología, pero también para la parte humanista, para crear buenos ambientes de aprendizaje con los recursos que se tengan, porque las nuevas generaciones que vienen demandan más atención en cuanto a la parte de los sentimientos y emociones.

Formar buenos estudiantes dentro la tecnología los hará competitivos, pero formarlos en un buen ambiente de aprendizaje armonioso sea físico o virtual formará personas más humanas.

Referencias

- Dueñas Buey, María Luisa (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 77-96. [fecha de Consulta 7 de Septiembre de 2021]. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*. 111-12 models: A new paradigm of instructional theory, Vol. II (pp. 425-453). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Martínez, L. Ceceña, P. y Martínez, D. (2017) *La Etnografía Virtual*. Editor. Universidad Juárez del Estado de Durango
- Murias, R.y Mas, I. (2021) Emoticonos y expresión de los sentimientos: ¿nuevas metodologías en la enseñanza de ele. Consultado de: https://www.researchgate.net/publication/350515528_EMOTICONOS_Y_EX

PRESION DE LOS SENTIMIENTOS NUEVAS METODOLOGIAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Rivera, E. (2013) Sobre la Intención de la Etnografía Virtual. Consultado en: https://docs.google.com/document/d/1xyB1qofMM9WDTWYiLTt6n94_nYx2yeeplr1O8BN-Es/edit#

SEQ (2020) Padrón de Escuelas Particulares Incorporadas – Quintana Roo. Consultado de: <https://qroo.gob.mx/seq/padron-de-escuelas-particulares-incorporadas-quintana-roo/>

Sobрино Morrás, Ángel (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. Propuesta Educativa, (42), 39-48. [Fecha de Consulta 30 de Agosto de 2021]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041713005>

Experiencia intercultural por alumnos de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México

Luis Ernesto Solano Becerril³⁹

Iliana Viridiana Roa⁴⁰

Resumen

El presente artículo es parte del resultado de una investigación de doctorado que se realizó en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQroo), en el sureste mexicano, específicamente un territorio conocido como “Zona Maya”. La UIMQroo se suma a las 12 Universidades Interculturales creadas bajo un modelo educativo intercultural, el cual es flexible, no convencional y cuyo discurso es implementar un diálogo de saberes, mitigando las desigualdades educativas y sociales. El objetivo del presente artículo es analizar la experiencia de los alumnos de la UIMQRoo respecto al modelo intercultural, así como indagar en las prácticas institucionales de esta Universidad para hacer posible un diálogo de saberes. Para lograrlo, se recurrió a una metodología cualitativa y se hizo uso de la etnografía.

Palabras Clave: Educación Intercultural, Universidades interculturales, Experiencia intercultural, Identidad

Abstract

This article is part of the result of a doctoral research that was carried out at the Intercultural Maya University of Quintana Roo (UIMQRoo), in the Mexican southeast, specifically a territory known as “Maya zone”. The UIMQRoo joins the 12 Intercultural Universities created under an Intercultural educational model, which is flexible, unconventional and its discourse talk about the implementation of a dialogue of knowledge and mitigation of educational and social inequalities. The objective of this article is to analyze the experience of UIMQRoo students regarding the intercultural model, as well as to investigate the institutional practice

³⁹ Universidad de la Salle Bajío. Profesor Investigador de Tiempo Completo.

⁴⁰ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



of this University to make a dialogue of knowledge possible. To achieve this, a qualitative methodology was used and making use of ethnography.

Key Words: Intercultural Education, Intercultural Universities, intercultural experience, Identity

Introducción

En México, las poblaciones indígenas han sido protagonistas de políticas educativas segmentadas y diversificadas dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN). Éste último se encargó durante el siglo XIX de castellanizar a los indígenas y distinguirlos mediante una asignación diferencial dentro del ámbito educativo (Dietz, 2012).

En un contexto nacional, el marco normativo que sustenta al SEN es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General del Educación (LGE), mientras que a nivel internacional, la educación mexicana queda supeditada a la *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) y a la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Ahora bien, para la atención de población indígena se firmó el convenio 169 en 1989, en donde se reconoce a la diversidad cultural y con ello un diálogo respetuoso entre culturas (Beuchot, 2013). De esta forma se favoreció a la creación de programas educativos contextuales (OIT, 1992), que mitigaran las desigualdades educativas y sociales. De igual forma, apoyaron a esta causa los movimientos sociales indigenistas, como el zapatista que se originó en 1994, que buscaban el reconocimiento de “prácticas culturales específicas” (Dietz, 2012, p. 33). La institución reacciona a estos elementos y toma acciones como la descentralización educativa y la reivindicación de la enseñanza en la lengua indígena, así como el respeto y reconocimiento de las poblaciones originarias.

En consecuencia, a estas demandas, en el año 2000 se implementaron políticas educativas focalizada, un ejemplo de ello es la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año 2001, supeditada a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Entre las políticas redistributivas (Aguilar, 2012) asignadas para la educación superior, se encuentra un modelo educativo intercultural innovador, flexible a los cánones occidentales y no convencional, que respondía a las demandas indígenas para implementar currículos educativos que incluyeran sus lenguas, para la culminación de sus estudios universitarios. Bajo este modelo educativo intercultural se crearon las Universidades Interculturales en aras de formar profesionistas indígenas que coadyuven al desarrollo de sus comunidades (Mateos, 2015) y puedan convertirse en líderes de renovación étnica (Lehmann, 2015) que puedan tener impacto tanto en la comunidad como fuera de ella.

Estas universidades interculturales forman parte de un proyecto político - pedagógico que tiende a formar profesionistas que apoyen en la solución de problemas existentes en sus comunidades. Uno de los objetivos intrínsecos de estas universidades es interiorizar en los jóvenes, que ingresan y egresan, un compromiso y responsabilidad con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones indígenas, así como la difusión de valores y revaloración de sus culturas (Mateos, 2015), aunque cabe aclarar que, si bien se sitúan en zonas con alta población indígena, estas universidades no aceptan solo a jóvenes indígenas (Silva y Rodríguez, 2012). Entre sus funciones sustantivas se encuentra la docencia, la investigación y la vinculación, específicamente con sus comunidades (Deance y Vázquez, 2010); el modelo educativo intercultural busca el diálogo entre culturas para evitar la imposición de conocimientos occidentales, innovando con un currículo contextualizado que incluya saberes, vinculación y lengua como se dijo con anterioridad.

El objetivo principal de este artículo es indagar y analizar las experiencias interculturales que los alumnos de la UIMQRoo han vivido en su trayectoria

académica. Esto resulta de suma relevancia, pues son los alumnos los protagonistas del discurso intercultural implementado en el modelo educativo y son ellos mismos, los alumnos, quienes interiorizan y exteriorizan la interculturalidad, creando y recreando prácticas educativas en su contexto próximo. Si bien el corpus de estas universidades se encuentra en continuo crecimiento, las investigaciones sobre las trayectorias de los alumnos se han concentrado solo en la Universidad Veracruzana Intercultural (Dietz, 2012; Dietz y Mateos, 2011) y en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (Dance y Vázquez, 2010; Hernández-Loeza, 2017; Huerta, 2010; Roa, 2019), es por ello que esta investigación se suma a las investigaciones acerca de los jóvenes inscritos en las Universidades Interculturales, empero con base en la experiencia de la UIMQRoo, cuyas investigaciones aún son escasas.

Para lograr el cometido, es menester en un primer momento indagar en el debate y análisis del concepto de interculturalidad, recordando que su operacionalización ha sido diversa en distintos contextos. En un segundo momento, delimitamos la investigación a una de las 12 Universidades Interculturales: La UIMQRoo, identificando las prácticas educativas en donde el discurso intercultural se hace presente. En tercer lugar, hacemos referencia a la metodología utilizada y como cuarto momento analizamos el concepto de interculturalidad en las narraciones y experiencias de los alumnos, identificamos cómo éstos visualizan y se apropian del concepto en sus prácticas educativas. Por último, expondremos algunas reflexiones finales.

Interculturalidad, un discurso inacabado

El concepto de interculturalidad se instauró como una crítica al multiculturalismo, el cual contemplaba a las culturas como estáticas generando diferencias y choques entre ellas (Walsh, 2009).

A nivel conceptual, la interculturalidad subsanó el sesgo de la multiculturalidad y se estableció en la agenda política y social

como “entendimiento mutuo entre los representantes de diferentes culturas” (Schmidt-Welle, 2011, p. 44). Cabe decir que, este concepto se instauró de distintas formas en diversos países, por lo que su conceptualización y práctica no es homogénea (Dietz, 2012), pues se tomaron en cuenta contextos nacionales y regionales. Existen diversos debates en torno a este concepto dado que se ha instaurado de forma diferencial con base en las disciplinas académicas que lo abordan, tal es el caso de antropología, filosofía o ciencias de la educación, por mencionar algunas, es por ello que su operacionalización es diversa y se encuentra en continuo crecimiento.

Siguiendo a la doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos Catherine Walsh (2012) el concepto de interculturalidad se puede explicar de tres formas distintas. La primera de ellas hace referencia a una perspectiva relacional. Esto es como un “contacto e intercambio entre culturas [...], entre prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2012, p. 63). En el discurso, el concepto de interculturalidad se establece como la convivencia de la diversidad y un diálogo e interrelación de saberes (Dietz, 2012). Uno de los autores que profesa con esta perspectiva es García Canclini (2004), pues identifica a la interculturalidad como un intercambio entre distintas culturas al momento de tener contacto una a una. Sin embargo, como Walsh (2012) menciona, para esta perspectiva relacional no es relevante la conflictividad y las relaciones de poder, desigualdad y dominación de las estructuras sociales; solo limita el concepto de interculturalidad a una relación individual, sin establecer relaciones sociales.

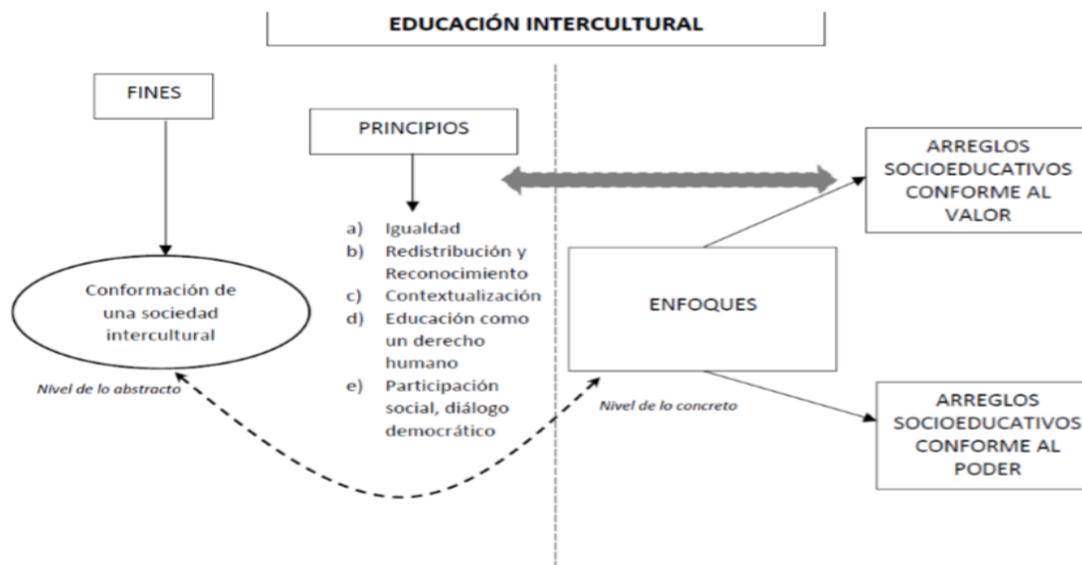
La segunda perspectiva sobre el concepto de interculturalidad es la crítica, la cual “es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento” (Walsh, 2012, p. 65). Es una interculturalidad desde abajo, la cual nace desde los movimientos indígenas y apuesta por una transformación dentro de las estructuras y su forma de relacionarse, no solo para los pueblos indígenas,

sino en general, para toda la sociedad (Walsh, 2012). Sin embargo, dicha interculturalidad, como lo menciona la autora, aún no existe, es algo que se tiene que construir.

Una última perspectiva hace mención de la interculturalidad como funcional (Walsh, 2012). Esta reconoce la diversidad y la diferencia cultural, empero bajo una estructura social establecida. Al igual que la perspectiva anterior, no toma en consideración la desigualdad social y cultural en la que se ve inmerso el diálogo entre culturas, pues el concepto de interculturalidad solo funge como paliativo para una población en específico: las poblaciones indígenas. La instauración de este concepto solo ubicado y referenciado para poblaciones indígenas continúa con la segregación que ha permeado a estas poblaciones. Siguiendo a Dietz y Mateos (2011), la interculturalidad, en México, se implementó como una política educativa ubicada en zonas indígenas para redefinir las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas creando nuevas instituciones de educación superior para institucionalizar dicho concepto. Es así que no se consideró la instauración de la interculturalidad en las universidades convencionales, por el contrario, se optó por crear un nuevo modelo educativo solo situado en poblaciones indígenas y cuyo currículo se especializara en temas indígenas (Huerta, 2010), delimitando el diálogo entre culturas a un tipo de institución educativa y cuya población fuese mayoritariamente indígena.

Como Valladares explica (2017, págs. 1337-1338), la educación intercultural, dentro de sus múltiples significados, se configura a nivel de lo abstracto con principios éticos como igualdad, reconocimiento, educación como derecho inalienable y se implementa a nivel de lo concreto mediante distintos enfoques y arreglos socioeducativos orientados a la praxis de los valores y/o a un análisis del ejercicio del poder (véase figura 1).

Figura 1: Arreglos socioeducativos en relación con los fines y principios de la educación intercultural



Fuente: Valladares, 2017

Estos principios son un aporte para generar un giro en las políticas públicas adoptando el reconocimiento de las minorías étnicas en la construcción de una nación incluyente a través de la gestión de la diversidad y, en el caso mexicano, se hace énfasis en las poblaciones originarias y afrodescendientes. A grandes rasgos, las universidades mexicanas con modelo intercultural son resultado de un conjunto de políticas afirmativas que intenta resolver el problema de acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior y a su vez fomentar una perspectiva incluyente y con aceptación de la diversidad cultural (Pérez y Argueta, 2012). El objetivo intrínseco de estas Universidades es que los estudiantes se vinculen con las comunidades donde se ubica cada institución, además de coadyuvar al desarrollo económico, social y cultural de sus comunidades (Deance y Vázquez, 2010) y evitar el desarraigo de sus egresados (Dietz, 2012). Este modelo de educación intercultural tiene entre sus objetivos trabajar con saberes locales, ofrecer espacios de formación alternativos que busquen erradicar el segregacionismo que sufren los jóvenes indígenas en las universidades

convencionales y ofrecer licenciaturas que reflejan las necesidades de la región (Silva y Rodríguez, 2012; Mateos y Dietz, 2016) para poder vincularse con el contexto socioeconómico que los rodea.

Al ser un nuevo modelo educativo y al fomentar la reivindicación de las lenguas originarias, estas instituciones se involucran con la noción de identidad, pues se construye una alteridad entre un “Nosotros” y un “Otros” “en función de rasgos, percepciones, códigos y sensibilidades compartidas y una memoria colectiva común” (Margulis et al, 2000, p. 44). Toda identidad es problemática porque siempre depende de la alteridad para definirse, emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras en el proceso de interacción, la cual frecuentemente implica desigualdad, lucha y contradicciones (Giménez, 2005); porque ha sido constituida sobre la base de un antagonismo difícil de controlar como la imposición de una ley o el estereotipo. Se entiende como una categoría siempre problemática que se forma en el interior de una cadena de diferencias y de relaciones de poder (Vich, 2014, p. 45). Se puede decir que es el resultado de un complejo proceso de interacción entre muchos factores sociales y políticos que están interrelacionados e interactúan al mismo tiempo.

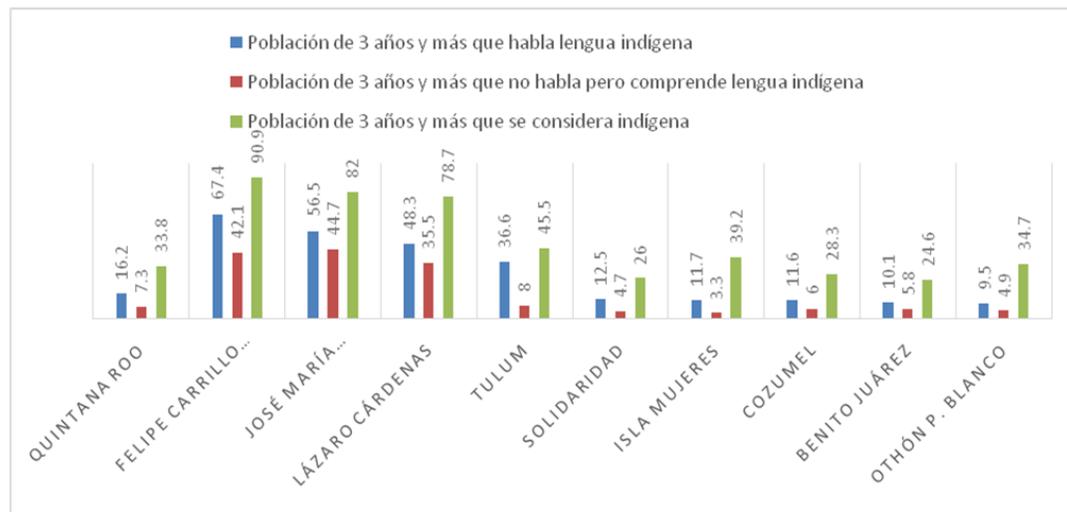
A continuación, delimitamos la investigación a una de las Universidades Interculturales, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo). Se especifica en el siguiente apartado el contexto y el discurso intercultural institucionalizado de la UIMQRoo y sus estrategias para llevar a cabo dicho enfoque intercultural.

Contexto y modelo educativo de la UIMQRoo

Actualmente existen 12 Universidades Interculturales en el país, ubicadas en estados como Chiapas, Guerrero y Quintana Roo, entre otros estados con alta población indígena. En el año 2006 se firmó el decreto para la creación de la UIMQRoo (Casillas y Santini, 2006), ubicada en el estado de Quintana Roo, iniciando funciones en el año 2008. Este estado tiene 9% de población indígena,

antecedido por Oaxaca con un 13% y Chiapas con un 13% de población indígena (CDI, 2020). La UIMQRoo se ubica exactamente en el municipio de José María Morelos, Quintana Roo; como se observa en el gráfico 1 (véase gráfico 1), este municipio es el segundo con mayor población hablante de una lengua indígena, por lo que la creación de la UIMQRoo fue pertinente en este contexto.

Gráfico 1. Población indígena en los municipios de Quintana Roo⁴¹



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2010).

En el municipio de José María Morelos hay 56.5% de población de 3 años y más que habla una lengua indígena y el 82% de la población de 3 años y más se considera indígena, por lo que saber una lengua indígena o no, no influye en la auto adscripción de quienes se consideran indígenas. Ahora bien, cabe decir que, aunque la Universidad se encuentre en este municipio, sus alumnos provienen de otros municipios cercanos.

Como contexto general de Quintana Roo, en educación, el 53% de la población mayor de 15 años posee educación básica incompleta con un promedio de 6.9 años de escolaridad, se contaban con 60 preescolares, 66 primarias

⁴¹ Al momento de la investigación, los municipios de Bacalar y Puerto Morelos estaban entrando en función. Si bien se crearon en 2011 es hasta a finales del año 2015 que contaban con la infraestructura total, pero en las estadísticas oficiales aún no existían datos propios.

generales, 26 primarias indígenas, 29 secundarias y 4 bachilleratos (SEDESOL, 2014). La UIMQroo ha sido una oferta educativa para que los jóvenes puedan continuar con sus estudios a nivel superior.

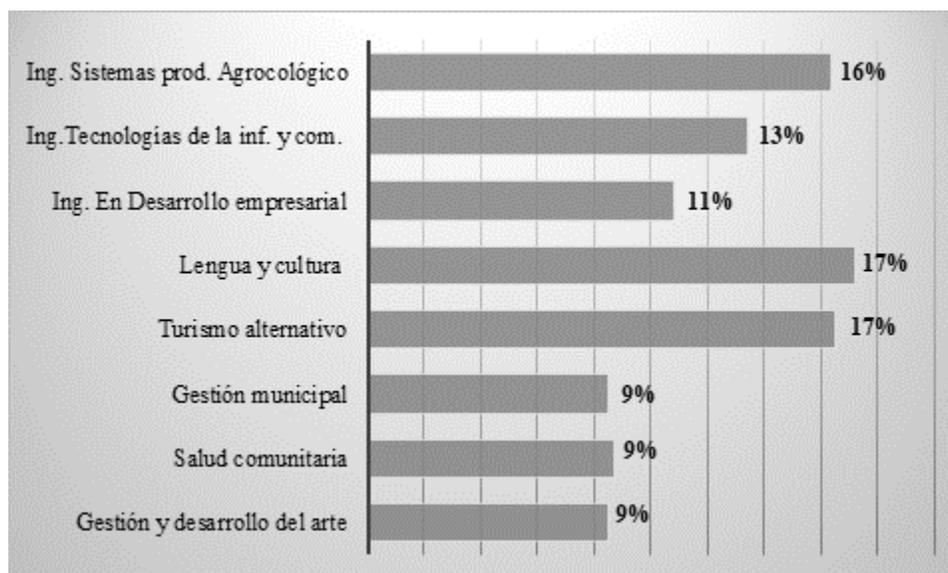
Con la creación de esta universidad, al igual que las demás interculturales, se pretende aportar a la recuperación de los saberes originarios y entretenerlo con los saberes científicos y tecnológicos para contribuir a la mejora de la calidad de vida de las comunidades indígenas (SEP-CGEIB, 2019), así como promover la formación de estudiantes capaces de construir y adquirir y aplicar nuevos conocimientos con los insumos que les ofrece su propio contexto. La formación adquirida por los alumnos también debe de tener como resultado la generación de competencias de análisis crítico-reflexivo y la capacidad de orientar procesos de planificación estratégica de su trabajo académico a corto plazo y de su práctica profesional a mediano plazo (SEP-CGEIB, 2009). Es así que entre los objetivos de la UIMQRoo se establece

[...] promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo humano de la sociedad, con énfasis en los pueblos indígenas; revalorar los saberes de las comunidades y propiciar un proceso de síntesis con los avances de los conocimientos científicos y la cultura contemporánea; y, fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de las lenguas originarias, para mantener una relación permanente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno (UIMQRoo, 2010, p. 15).

Una de las formas en las que se lleva a la práctica la relación entre las tareas universitarias y las comunidades del entorno es a través de la vinculación comunitaria. Esta es de suma importancia para el modelo educativo intercultural, pues los alumnos identifican problemas sociales y ponen en práctica sus saberes tanto contextuales como académicos (Mateos, 2016).

Otra de las estrategias para implementar el modelo educativo intercultural es la creación de programas educativos con pertinencia contextual. Los tres primeros programas educativos innovadores fueron la licenciatura en Lengua y Cultura, la Licenciatura en Turismo Alternativo y la Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicas, posteriormente la UIMQRoo ofertó otras licenciaturas en ingenierías, las cuales se observan en el gráfico 2 (véase gráfico 2). En el 2017 y según la base de datos de alumnos matriculados, existía un total de 613 alumnos, que pertenecían a 8 diferentes licenciaturas distribuidas de la siguiente forma:

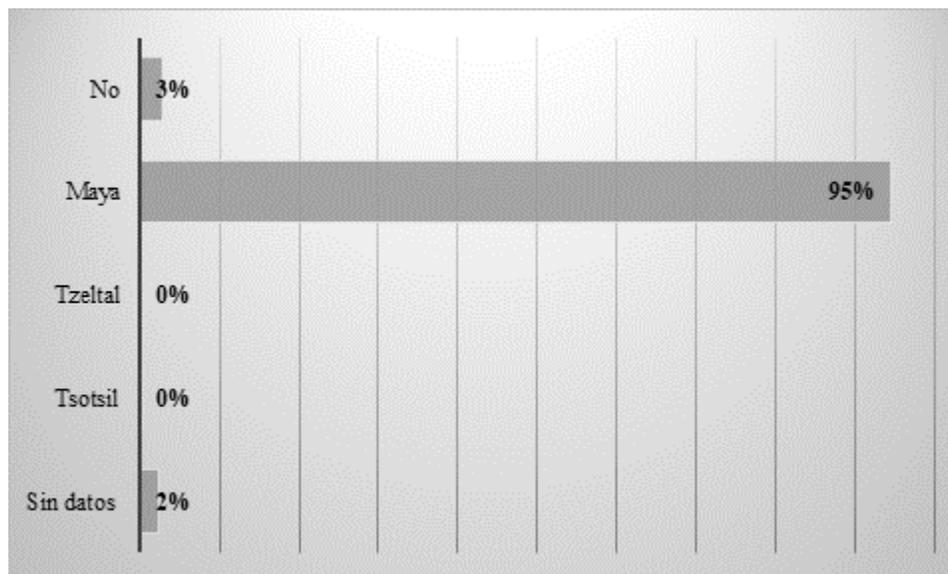
Gráfico 2. Matrícula de alumnos inscritos en la UIMQRoo según licenciatura



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos proporcionada por la UIMQRoo con datos de 2017

Cabe recordar que la pertinencia étnica es una parte importante de estos modelos educativos, por lo que también se indagó dicha característica obteniendo los siguientes datos distribuidos por etnia (véase gráfico 3).

Gráfico 3. Pertenencia étnica de alumnos inscritos en la UIMQRoo⁴²



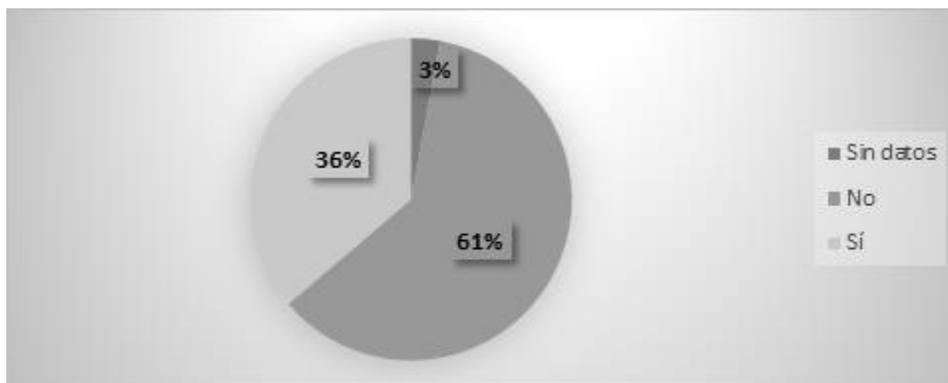
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos proporcionada por la UIMQRoo en 2017

El 95% de los alumnos se consideraban pertenecientes a la étnica maya, mientras que el 2% se situaba en la categoría “sin datos”, la cual hace referencia a los estudiantes que no respondieron si pertenecían o no a una etnia. Aunado a ello, se observa en la categoría “No” el 3% de la población, siendo una respuesta para aquellos alumnos que no se consideran pertenecientes a una etnia. Dicha respuesta, probablemente tenga que ver con la formulación de la pregunta y sus respuestas, ya que no se incluyen otras opciones como la mestiza. Se insiste que esto es debido al cuestionario institucional de ese momento.

Fue importante, también, conocer el porcentaje de matrícula que habla maya, ya que fue el más del 50% de los alumnos quienes se consideran parte de la etnia maya (véase gráfico 4).

⁴² Al momento de recoger datos, había 1 estudiante de lengua tzeltal y 1 de lengua tsotsil. Estadísticamente representan menos del 0.05%, pero están contemplados en el universo.

Gráfico 4. Porcentaje de alumnos que hablan maya en la UIMQRoo



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos proporcionada por la UIMQRoo en 2017

Sin embargo, solo el 36% de los alumnos habla maya y el 61% no. Lo que da cuenta que, aunque los alumnos se suscriban a una etnia, no hablan su lengua originaria, por lo tanto, la identidad indígena no siempre está ligada al uso de una lengua. Sin embargo, una de las estrategias para reivindicar la lengua originaria de las regiones fue institucionalizarlas en el currículo educativo creando la materia “Taller de expresión y comunicación en la lengua Maya”, en donde se aprendiera a hablar y escribir en Maya. Dicha materia se imparte de forma obligatoria en los primeros tres años de las licenciaturas. Para el caso de los alumnos de la licenciatura en Lengua y Cultura, estos pueden certificarse bajo los Estándares de Certificación de la Lengua Maya (UIMQRoo, 2021).

Foto 1. Comunicados en español y maya, como ejercicio de ambas lenguas



Esta universidad también desea generar la habilidad de hablar inglés por el contexto socioeconómico enfocado al turismo que los rodea y porque la interculturalidad sólo puede empezar desde lo dialógico. Sin embargo, el 95% de los alumnos no domina el inglés, por lo que es un reto para la institución desarrollar esa habilidad en sus estudiantes en los 4 años que dura la licenciatura.

Aunado a las estrategias institucionales del modelo educativo intercultural, se encuentra el trabajo de titulación. Este también es innovador y contextual, pues el proyecto de investigación se comienza a realizar desde el primer verano, después de los dos primeros semestres, en donde el alumno realiza su primera vinculación con la comunidad. Es requisito para el alumnado entregar un informe diagnóstico en su primera vinculación, en la cual identifica un problema contextual y lo comienza a analizar entretejiendo sus saberes con los saberes que adquirió durante su primer año. Este informe diagnóstico lo desarrollará en su segundo año de licenciatura como proyecto de investigación y se concluirá en su cuarto año de licenciatura presentado la culminación de su trabajo de titulación, aunado a la defensa de la tesis (UIMQRoo, 2020).

En cuanto al reforzamiento cultural se creó el programa “abuelo-tutor”, el cual implica que los estudiantes tomen tutorías sobre la cultura local y cada alumno elige a algún miembro de su comunidad de origen, preferiblemente gente adulta y de respeto para la comunidad. El abuelo-tutor elegido es quien asesora a su estudiante en la materia de lengua originaria para su entendimiento, ejercicio o comprensión de ciertos fenómenos vistos desde de la cultura maya y quien le transmite saberes contextuales.

En resumen, se puede decir que la UIMQRoo apuesta en su visión y misión y por una interacción entre culturas a base del respeto y enriquecimiento mutuo donde los conflictos se puedan resolver pacíficamente mediante el diálogo cultural.

Sin embargo, habría que poner atención a la experiencia de los propios alumnos con el concepto de interculturalidad, pues son ellos quienes viven el modelo intercultural y quienes se están formando en esta universidad para egresar como profesionistas indígenas y coadyuvar el desarrollo social, económico y político de sus comunidades. Los alumnos son quienes se apropian del concepto y quienes lo llevan a la práctica, dentro y fuera de la universidad.

Metodología

La metodología que se utilizó para la presente investigación es mixta, privilegiando un diseño cualitativo donde el método etnográfico fue fundamental. Sin embargo, también se recuperaron bases de datos de la universidad y demográficas, lo que ayudó a contextualizar de forma cuantitativa nuestra investigación. Para llevar a cabo la etnografía, fue indispensable situarse y compartir el mismo espacio territorial que los alumnos por un tiempo determinado con la finalidad de inmiscuir más allá del “dato duro” (Oehmichen, 2014, p. 12), para analizar las relaciones sociales que se pueden vislumbrar en la experiencia del trabajo de campo (Atkinson y Hammersley, 2000). La estancia de investigación se realizó a principios del año 2017, en la localidad de Jesús María Morelos, en donde se ubica la UIMQRoo, para poder obtener información sobre las relaciones sociales, las creencias y los valores (Angrosino, 2012) de la comunidad universitaria. Se realizaron dos grupos focales y la muestra con la que se trabajó fue de 8 alumnos, uno de cada licenciatura de 4to y 8vo semestre. Hacer los grupos focales donde se incluyeran alumnos de las distintas licenciaturas fue funcional, pues se incluyeron distintas perspectivas respecto a la interculturalidad.

Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron la observación directa de las prácticas de los alumnos dentro de la UIMQRoo. Se realizó un guion de preguntas, con la intención de realizar preguntas semiestructuradas (Guber, 2001) en los dos grupos focales que se realizaron, además de realizar notas de campo,

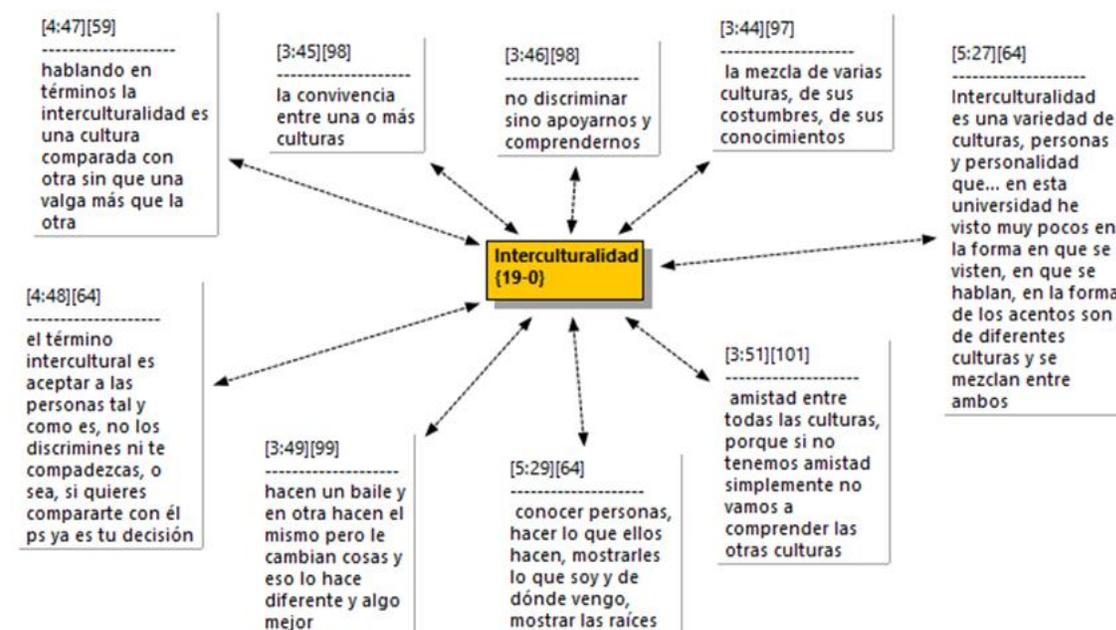
las cuales conllevaron a revisar el guion de preguntas propuesto y replantear otras preguntas que coadyuvaran a la investigación.

Con base en lo anterior, se presenta en el siguiente apartado los hallazgos principales de la investigación.

Interculturalidad e identidad de los alumnos

Delimitamos nuestra investigación a los jóvenes matriculados de esta universidad, pues concordamos con Méndez (2012, p. 10) al mencionar que los alumnos son “portavoces de opiniones respecto a la formación académica recibida”, por lo que es fundamental conocer e indagar en lo que ellos consideran como interculturalidad al ser parte de un modelo intercultural con apuesta hacia un diálogo intercultural. Como se mencionó en la metodología, hicimos uso de grupos focales en dónde se preguntó qué entendían los alumnos por interculturalidad (véase figura 2).

Figura 2. Entendimiento de lo intercultural según estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Como se observa, los alumnos han interiorizado el discurso que la UIMQRoo, que junto con el modelo educativo intercultural han implementado en su currículo

educativo. Hacen referencia a un diálogo entre culturas respetuoso en donde no exista discriminación y en donde las diversas culturas puedan compaginar sin ser diferenciadas como Otras lejanas y distantes. Se hace referencia a un intercambio cultural y a la idea de apoyarse entre sí, de generar lazos de amistad, respeto y comprensión.

Este discurso de diálogo de culturas se ha manifestado en la UIMQRoo, no solo entre un intercambio cultural entre diversos alumnos de distintas Universidades Interculturales, y no solo entre los alumnos, egresados y comunidades locales, sino también esta universidad ha intentado un intercambio de saberes y un diálogo entre jóvenes universitarios de distintos modelos educativos, como lo hace saber un director de área

Si esto se ve como un problema de derecho en donde se decreta una ley y no se toma en cuenta los siglos, el contexto histórico que ha marginado a las etnias originarias y la importancia de llevarlo a contextos no indígenas suponen que este tipo de proyectos van a fracasar (A. Cal, 26 de febrero, 2017⁴³).

La UIMQRoo se ha esforzado por que el diálogo de culturas no solo quede entre indígenas de México, sino también que sus jóvenes se relacionen con otros indígenas, como es el caso de jóvenes indígenas de Canadá. Esta actividad no es tan común por el enorme costo que se requiere para llevarla a cabo, pero cuando se realiza está cargado de símbolos y significados: un ejemplo de ello sucedió mientras se realizaba el trabajo de campo, pues hubo un evento al que asistieron personas indígenas canadienses. El evento duró casi un día completo en donde los jóvenes se presentaron en inglés y en maya y presentaron la cultura a la cual pertenecen, aunado a que se llevó no solo un intercambio de saberes, sino también de regalos, donde los obsequios simbolizaban un aspecto de suma relevancia en su cultura. Posteriormente, se realizaron algunas danzas y, para

⁴³ Los nombres de los informantes en este trabajo son pseudónimos, para salvaguardar su identidad.

finalizar se llevó a cabo una ceremonia, en la que estuvo presente un *h'men*, llamado un sabio de la comunidad.

Fotografía 2. Encuentro cultural con indígenas de Canadá.



Este evento es un ejemplo claro del diálogo entre culturas, no solo entre indígenas mexicanos, sino de otros países, en donde se conoce y se convive con otra cultura. Además del contenido simbólico que tiene esta actividad ya que, se hace la promesa de colaborar con otras culturas para integrarse en un mismo mundo. Todo este acuerdo se lleva a cabo debajo de un árbol sagrado maya ubicado en el centro de la universidad, como se observa en la fotografía 2 (véase fotografía 2). En la práctica académica y simbólica se refuerza el discurso de poder convivir en un mundo sin dejar de ser lo que son, libres de discriminación al compartir sus saberes, pues son parte de un todo. Si bien la UIMQRoo fue creada,

junto con las otras Universidades Interculturales como una política de estado en donde la interculturalidad es funcional al estado, pues se continúa segregando a la población indígena en nichos académicos específicos, este nuevo modelo educativo es una iniciativa para la reivindicación de las lenguas originarias y el diálogo y convivencia entre culturas, como se dio con los jóvenes mayas y con los jóvenes canadienses.

Otro de los aspectos en donde la interculturalidad como diálogo de saberes se hace presente en la elaboración de proyectos terminales, pues como se mencionó antes, esta es una actividad en donde los alumnos desde el primer año van identificando un problema social y lo van abordando y analizando conforme su licenciatura va avanzando. De esta forma, se vinculan con la comunidad, generan lazos de confianza y ponen en práctica sus saberes contextuales y académicos. Es por ello que desde el primer año los alumnos participan en una vinculación cada verano, lo que les permite identificar el tema que quieren abordar e ir generando lazos de comunicación y confianza con las personas con las que trabajarán.

Los alumnos cuyo interés se sitúa en el dominio y aplicación de idiomas mencionan: “Pensaba dar un taller sobre el inglés y pedir apoyo a la universidad para que me dé una certificación... que se vea que los habitantes están aprendiendo y lo puedan emplear” (*Alan*, Lengua y cultura); “Yo quiero juntar un pequeño grupo de niños a hablar maya e inglés para que lleven y guíen a los extranjeros” (en las actividades turísticas). (*Diana*, Turismo alternativo). Como se observa, el dominio del inglés y del maya es de suma importancia para los alumnos y principalmente para los alumnos que estudian turismo.

Por otro lado, los alumnos también se han concentrado en rescatar y recuperar los saberes locales, principalmente los alumnos que estudian la carrera en lengua y cultura. Sus reflexiones son: “Quiero tomar lo de las personas adultas (sus saberes) en un libro propio de la comunidad con datos precisos”. (*Giovanni*,

Turismo alternativo); “Estoy trabajando en la sistematización y documentación de la historia de la comunidad “la presumida” y sus tradiciones”. (*Guadalupe*, Turismo Alternativo). El rescate de la historia y tradiciones también resulta de suma importancia para los alumnos y consideran relevante este tema para entretener los saberes de su comunidad con lo aprendido en la UIMQRoo. La intención de recuperar estos saberes contextuales es que muchas de sus comunidades son pequeñas y suelen ser olvidadas, para esto recurren a las personas de mayor edad, pues son ellos quienes conocen más.

Por último, los alumnos se han interesado en el uso de los recursos naturales como temas para sus trabajos terminales. Al igual que los otros dos temas anteriores, los alumnos recuperan los saberes locales con lo aprendido en la universidad con la finalidad de no hacer morir el conocimiento de sus ancestros: “Estoy pensando en un invernadero, donde se muestren varias plantas de sol y sombra y que indiquen las enfermedades que se pueden curar con ellas”. (*Irene*, Desarrollo Comunitario); “Yo estoy trabajando en una tesis de una empresa que haga pomadas medicinales” (*Sergio*, Desarrollo Empresarial). El conocimiento de plantas para el beneficio de la comunidad puede ir desde hacer un catálogo hasta proponer sistemas de producción de pomadas medicinales que se puedan comercializar para obtener un ingreso con base en el conocimiento tradicional.

El diálogo de saberes se visibiliza en las prácticas académicas de la UIMQRoo, al realizar eventos donde los alumnos puedan convivir y compartir sus saberes no solo con compañeros indígenas de otras etnias, sino también con jóvenes indígenas de otros países. De igual forma, el discurso intercultural se ha interiorizado en los alumnos, así como la responsabilidad por el desarrollo económico, cultural y lingüístico de sus comunidades (Mateos, 2015). El discurso intercultural es polisémico en significados, pero también lo es en la práctica: los estudiantes generan estrategias dependiendo del problema y los objetivos que ellos mismos se hayan identificado. Es aquí donde se hace evidente la experiencia y prácticas académicas interculturales pues, aunque las Universidades

Interculturales fueron creadas desde “afuera” del entorno comunitario y desde “arriba” (Dietz, 2015). Es decir, como una política de estado y el modelo intercultural no surgió desde el contexto de la comunidad, en la práctica educativa se revalorizan las culturas a través de los estudiantes, pero que son ellos mismos quienes generan estrategias únicas utilizando el capital educativo y cultural adquirido a lo largo de su trayectoria escolar.

Aunado a que se observa un diálogo entre diversos saberes y en donde se entretejen los saberes comunitarios y los académicos, cumpliendo con el objetivo tácito de estas universidades que es crear nuevos profesionistas indígenas (Hernández-Loeza, 2017; Huerta, 2010; Mateos, 2015; Roa, 2019), que pertenezcan a comunidades con alta población indígena, tengan interiorizado sus saberes, como su lengua originaria y sean, además, profesionistas especializados en asuntos indígenas (Huerta, 2010; Mateos, 2015), permitiendo que los jóvenes se adquieran competencias y conocimientos les permitan vincularse con la cultura dominante.

La identidad maya de los alumnos de la UIMQRoo

Para el rubro identitario el debate es más amplio. Aunque en la base de datos sólo se encuentran dos respuestas posibles, en esta universidad se hace presente un discurso que reflexiona la categoría de indígena y de distintas identidades que cuestionan el

...sistema disyuntivo de clasificación que está basado en contrastar criterios de raza, cultura, clase, nación, comunidad, etc. y es para obtener una claridad comparativa en las regiones de México, Mesoamérica y Latinoamérica [...] Es necesario entender el término identidad puede permanecer constante pero sus valores, significados y usos son variables en el tiempo (Castañeda, 2004: 5-6).

Este tipo de discusión se da en lo académico, pero encarnarlo o analizarlo desde la experiencia de los alumnos es el reto, y en ocasiones esto sucede, pues para ellos es necesario

...comprender la importancia de las múltiples representaciones sobre la concepción de la identidad maya debido a que no somos agentes pasivos, sino actores con agencia. La agencia de los alumnos de la UIMQRoo para aceptar, interpelar y contestar los discursos identitarios. Permitiendo de esta manera, tener opciones entre el ser o no ser (Pool, 2012, p. 8).

La universidad intercultural permite analizar y debatir las identidades dentro de su contexto local, nacional y mundial, lo que trae como resultado que los estudiantes desarrollen el poder de autodefinirse de forma crítica y de empoderar su voz en su comunidad o sociedad y no solo quedarse con la etiqueta que les es impuesta, se les otorga la posibilidad de cuestionarse y de elegir quienes quieren ser en un proceso que no es sencillo.

Esta forma de cuestionar, de de-construir y reconstruir la identidad tiene resultados que pueden ser positivos o negativos: para los positivos puede decirse que son reflejados en los estudiantes que reafirman o se autodenominan mayas, en cambio los negativos serían aquellos en donde se rehúye o no se revitaliza la cultura maya de forma ya consciente, un ejemplo es la tesis universitaria de Edwin Pool (2012) en donde investiga las razones para ser o no ser maya por parte de 16 estudiantes al ingresar a la UIMQRoo, y en donde encuentra seis variantes: es y siempre ha sido; era maya y ya no lo es; le es indiferente; nunca ha sido maya y por último, en algunos casos sí y en otros no (lo que habla de una identidad estratégica).

Este ejercicio de reflexividad y autodeterminación es gracias a un modelo educativo que pone en tela de juicio la identidad y no la asume como algo natural. Para la identificación toman en cuenta la familia, ancestralidad, imposición, zona geográfica, genotipos y fenotipos, fisiología, etc. Al poner tantas variables y analizarlas, la pertenencia o rechazo se vuelve consciente y entonces se podría hablar también de un éxito del modelo en este caso.

En el caso de la identidad indígena y mestizo es también polémico. En general, no se priva al indígena de sus usos y costumbres, pero se le encierra en ellas y para el imaginario colectivo preferentemente no debe de modificarlas. El indígena es entonces una definición arbitraria al que le quitan el derecho de innovarse, asimilarse, renovarse, reinventarse y queda condenado y encadenado a su pasado (Barragán, 2013) e integrándose a nichos educativos específicamente ubicados en zonas indígenas. Es por ello que argumentos que las Universidades Interculturales como política educativa son creadas para continuar segregando a las poblaciones indígenas. Sin embargo, los jóvenes indígenas al ser partícipes de este modelo educativo, se apropian del discurso y en sus experiencias educativas se vinculan con sus comunidades, creando un diálogo intercultural entre sus saberes contextuales y los saberes teóricos-metodológicos de la UIMQRoo.

Conclusiones

En resumen, el modelo educativo intercultural contiene elementos en general que apoyan y aplican los principios de respeto, revaloración, democratización, pero es necesario seguir indagando y aumentando la discusión sobre sus resultados en los contextos específicos, pues cada universidad atiende a un universo poblacional distinto, con necesidades diferentes, pero con un mismo eje de acción propuesto desde organismos internacionales y la administración pública.

El modelo intercultural de la UIMQRoo, es complejo e intenta abarcar más áreas que impacten la vida comunitaria, economía, tradiciones, entre otras. Los debates van desde lo epistemológico y ontológico del ser indígena o mestizo, de cuestionar la identidad hasta la generación de propuestas con enfoque intercultural para resolver problemáticas locales o regionales, lo que representa uno de los retos a resolver, planteados por el modelo educativo intercultural.

Resultó interesante indagar en los procesos de adaptación de las directrices educacionales nacionales a una realidad contextualizada, y cómo se permite y fomenta la creación de conocimiento tomando como base la sabiduría ancestral

comunitaria, que incluyen la forma de entender el mundo. Uno de los aportes que se consideran más importantes para la creación de un diálogo intercultural es el uso del concepto *ikna, l* en el que, la intención principal es desarrollar y formar profesionalmente al alumnado partiendo de una base surgida desde el conocimiento maya; permitir en la medida de lo posible que las comunidades tengan impacto en la formación profesional del estudiante.

Empero, entre de los retos de estas Universidades Interculturales, en específico de la UIMQRoo, es que el diálogo intercultural no solo se dé entre los mismos alumnos, cuya identidad sea maya o no, sino que se realice y visibilice un diálogo con la comunidad y con las agencias gubernamentales en las que se incorporan como egresados, donde la interculturalidad no solo se vea reflejada en el currículo o en la elaboración de un trabajo terminal, sino que sea una práctica cotidiana. Aunado a que los alumnos continúan escribiendo sus trabajos terminales en español y no es maya, lo cual complejiza que la interculturalidad se lleve a la práctica, imponiendo el español como uso institucional.

El reto de la revitalización de las lenguas sigue presente en los modelos educativos, pues, aunque si bien se incorporó el maya como materia obligatoria, esta solo parece estar presente en el currículo académico y no en la cotidianidad de los alumnos, ya que se comunican preferentemente en español, entonces, ¿La interculturalidad solo existe en el currículo educativo al institucionalizar la lengua indígena? El maya solo se representa como una asignatura más que cursar y no poco tiene impacto en las prácticas académicas cotidianas de los jóvenes, solo se hace presente en los eventos institucionales.

No se debería de enfocar el esfuerzo principal en la generación de un discurso sobre la interculturalidad como un diálogo igualitario entre diversas culturas, esto parece un reto inacabado. La interculturalidad desde culturas subalternas como las indígenas, debe subrayar el conflicto existente entre las culturas no occidentales y la occidental para resaltar la lucha que muchas de éstas

han establecido frente a la homogenización cultural y a los intereses capitalistas que han generado precisamente esa desigualdad. Postulamos que los modelos educativos interculturales que no toman en cuenta las estructuras de la desigualdad socioeconómica y las relaciones de dominación política dentro de las cuales se hallan inscritas corren el riesgo de no cuestionar ni exigir el derecho a la distribución de los recursos y al reconocimiento de la diferencia (Giménez, 2017).

Existe el peligro de alimentar la idea ingenua de que la provisión legal de igualdad formal sería suficiente en sí misma para garantizar oportunidades educativas idénticas (Pöllman, 2016). Siempre en cualquier tema de interculturalidad debe de estar presente la idea de que las culturas no sólo son diferentes sino también en el fondo, desiguales (Giménez, 2017), argumentando que, así como el modelo intercultural ha sido un parteaguas para pensar y repensar en la revaloración de las lenguas originarias, también se han sumado retos a los que se enfrentan las futuras generaciones.

Bibliografía

- Aguilar, L. 2012. *Introducción. Políticas públicas*. México: Siglo XXI
- Atkinson, P. y Hammersley, T. (2000). *Ethnography and Participant Observation*. In Norman Denzin and Yvonna Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Beuchot, M. (2013). *Interculturalidad y Derechos Humanos*. Siglo XXI.
- Casillas, M. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México, CGEIB. Pp. 288
- Castañeda, Q.E. (2004). ¡No somos indígenas!. Una introducción a la identidad maya de Yucatán. En: J. Castillo Comom y Quetzil E. Castañeda. *Estrategias identitarias. Educación y la antropología histórica en Yucatán*. 1 (32). Mérida: UPN Mérida.

- CDI. (2020). *Instituto Nacional Indigenista. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948-2012*. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/inicdi-1948-2012.pdf>
- Deance, I. y Vázquez V. (2010). La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural de Puebla. *Revista Cuicuilco*. 28 (4) México.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, una aproximación antropológica*. FCE
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa
- Giménez, G. (2005). Cultura e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77-99.
- Gimenez, G. (2017). Paradojas y ambigüedades del multiculturalismo: las culturas no sólo son diferentes, sino también desiguales. *Cultura y representaciones sociales*, 11 (22), 9 - 33.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Norma, FCE.
- Hernández-Loeza, Sergio. (2017). *Proyectos políticos, educación superior intelectual y modernización educativa en Ecuador y México*. [Tesis de doctorado]. UNAM
- Huerta, M. (2010). *La Política intercultural en la educación superior mexicana*. [Tesis de Maestría]. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- INEGI. (2010). *Principales resultados del censo de población y vivienda de 2010. Quintana Roo*. Recuperado en <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- Lehmann, D. (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60 (223), 133-170.
- Margulis, M. et al (2000). *La segregación negada*. México: Biblos.

- Mateos, L. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la universidad veracruzana intercultural. *Revista Interamericana de Educación de adultos*. CREFAL.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2016). Universidades Interculturales en México, Balance crítico de una década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21(70). Pp. 683-690.
- Méndez, T. (2012). Los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, generación 2005-2009: Trayectorias Laborales y Académicas. [Tesis de maestría]. Instituto de Investigaciones en educación, Universidad Veracruzana
- Oehmichen, C. (2014). Introducción. En Cristina Oehmichen (Ed.). *La Etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. México: UNAM
- OIT. (2017). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- Pérez Barragán, I. (2013). Reflexiones en torno a tres conceptos vacíos: indígena, mestizo y raza. En A. Goutman (Ed.), *Diversidad cultural. Algunos aspectos*. (pp. 93 – 122). Itaca.
- Pérez, M. L., y Argueta, A. (2012). El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural. En V. Ruíz, y G. Lara, *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (págs. 15-38). ANUIES.
- Pool, E. (2012). *Discursos identitarios: el sakbej de la mayanidad*. [Tesis de licenciatura] México: UIMQRoo, Quintana Roo.
- Pöllman, A. (2016). Habitus, Reflexividad y la Realización de Capital Intercultural: El Potencial (no Aprovechado) de la Educación Intercultural', *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21): 55-78
- Roa, I. (2019). *Los efectos del arte de gobernar: Las trayectorias educativas y laborales de los primeros egresados de la UIEP*. [Tesis de maestría]. Puebla, México: BUAP.

- Schmid-Welle, F. (2011). Transculturación, heterogeneidad y ciudadanía cultural. Algunas consideraciones. En *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo: hacia una crítica de la interculturalidad*. España: Herder.
- SEDESOL. (2014). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Quintana Roo. Pobreza municipal*. México: SEDESOL – CONEVAL
- SEP-CGEIB. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. SEP - CGEIB.
- Silva, M., y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- UIMQRoo, (2010). *Modelo educativo intercultural*. José María Morelos: UIMQRoo.
- (2020). Programas educativos. Recuperado de: http://www.uimqroo.edu.mx/?menu=programas_educativos
- Valladares, L. (2017). Entre el poder y el valor: aportaciones de la filosofía de Luis Villoro a la reflexión sobre los fines y principios de la educación intercultural en América Latina. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4), 1327 - 1344.
- Vich, V. (2014). *Desculturalizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Revista Visão Global, Joaçaba*, 12(2) Pp. 61-74.

DERECHO

El Derecho a Decidir de Manera Libre, Responsable e Informada sobre el número y espaciamiento de los Hijos

Leydi Roxana Romero Ríos⁴⁴
Claudio Rubén Kú Pérez⁴⁵

Sumario: Introducción; **I-**. Análisis al artículo 4° constitucional; **II-**. La familia y su protección jurídica; **III-**. Violaciones al derecho humano a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de los hijos; **IV-**. Aspectos relevantes en materia de derecho de familia en la actualidad; Conclusiones; Bibliografía.

Hay quien cree, incluso, que no cabe dar ninguna definición de familia porque se considera que, más que una institución realmente existente en la sociedad, es un constructo ideológico, una mera categoría mental. En este caso, el concepto de familia sería una pura abstracción que reúne y significa unidades domésticas muy variadas: heterosexuales, homosexuales, conyugales, de mera cohabitación, clanes, sistemas de parentescos, hogares elementales, unipersonales, pequeños o nucleares, extensos o numerosos, monoparentales..., pero que no se plasma como tal en la realidad. (Juárez Gallego, 2007)

Resumen: Los esfuerzos que se realizan en estas líneas representan un análisis al derecho fundamental a tener una familia desde un punto de vista normativo; lo que implica el reconocimiento constitucional a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de los hijos que tienen las familias que habitan el territorio de la República Mexicana y, el papel que el Estado representa para la garantía de ese derecho humano.



⁴⁴ Egresada de la licenciatura en Derecho de la Universidad de Quintana Roo, campus Playa del Carmen.

⁴⁵ Profesor Investigador de la licenciatura en Derecho de la Universidad de Quintana Roo, campus Playa del Carmen.

Palabras clave: Derechos humanos, familia, planificación, protección jurídica.

Abstract: The efforts made on this matter represent an analysis of the fundamental right to have a family from a normative point of view; which implies the constitutional recognition to decide in a free, responsible and informed manner about the number and spacing of the children that the families that inhabit the territory of the Mexican Republic have, and the role that the State represents in guaranteeing that human right.

Keywords: Human Rights, family, planning, legal protection.

Introducción

El presente trabajo de investigación surge como una inquietud, al advertir que los sectores en pobreza extrema, son aquellos que procrean más hijos, por ello el interés de investigar qué ocurre con la planificación familiar” en México, y cómo se constituye la responsabilidad del Estado sobre los planes y programas a su cargo.

La realidad es que, en la actualidad la planificación familiar pasa a último término; esta problemática es tan usual en la sociedad y a la vez tan poco tratada o escuchada; aunque si bien es cierto que, en el año 2001, se implementó una política dentro del Programa Nacional de Salud en la cual se plantearon estrategias para la planificación familiar, el enfoque fue dirigido a temas específicos como la prevención del embarazo no planeado, la muerte materna e infantil y la mortalidad por cáncer cérvico uterino, no ha dado tanto resultado. Aunado a lo anterior, es importante conocer que tan violatorias a derechos humanos pueden resultar las políticas de planificación familiar empleadas incorrectamente o sin el consentimiento de las personas involucradas, particularmente las mujeres.

El objetivo del presente trabajo es determinar el papel que tiene el Estado en la planificación familiar de los mexicanos, mostrar que tan informada está la población en este tema, saber si se cumple el propósito de informar y concientizar a la sociedad. Para así evitar también, el menoscabo a los derechos contemplados en el artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Para lo anterior, se estará analizando dicho precepto constitucional en su parte relativa y, se analizará la normativa legal que da garantía al derecho y cómo ha evolucionado la familia en nuestros tiempos.

Ahora bien, el no realizar una planificación familiar adecuada puede constituirse como una violación a los derechos humanos de los menores, debido a que imposibilita poder suministrarles los satisfactores necesarios para un adecuado desarrollo, entonces se debe tener la posibilidad de tomar una decisión, libre responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de los hijos; siempre y cuando la planificación familiar, sea mediante una política de respeto irrestricto de la decisión de los involucrados de determinar el número de hijos que deseen procrear.

En ese sentido, se colige que los derechos vulnerados a los menores resultan más notorios en sectores de pobreza extrema, con madres indígenas, adolescentes y solteras, que dicho sea de paso se encuentran en una situación de vulnerabilidad en el que convergen diferentes situaciones que así lo propician.

Lo anteriormente expuesto, implica una problemática social y a pesar de que ya se han fomentado normas y acciones de parte del gobierno, no se ha llegado a una acción concreta que brinde solución a la problemática.

En el caso de Quintana Roo, el asunto transita por el mismo derrotero, comunidades indígenas del Estado donde la planificación familiar parece no haber llegado y donde se tiene altas tasas de natalidad respecto de la tasa en las zonas urbanas. Esto, sin lugar a dudas representa un reto para el Estado, ya que si bien, el derecho a la procreación está garantizado, no deja de asomarse la posibilidad de que este se ejerza sin la información eficaz que permite a las personas crear consciencia del número que bajo su cobijo puedan desarrollarse de manera adecuada.

De tal modo, que en el primer apartado de este trabajo se realizará un análisis del artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en lo relativo al número y espaciamiento de los hijos como un derecho fundamental, pero que a la par de su concepción deriva la planificación familiar como una estrategia del Estado para un mejor bienestar de las familias en México.

En el segundo, se da tratamiento a la familia y su protección jurídica, en un recorrido por los distintos mecanismos de protección que soportan el ámbito familiar, determinado este, bien por los órganos de protección así como los instrumentos jurídicos en los distintos ámbitos que salvaguardan esta célula de la sociedad.

En el tercer apartado, se hace referencia a manera de ejemplos, de las violaciones a derechos humanos al derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de los hijos, específicamente con el “afán” del Estado de fomentar la planificación familiar.

En el último apartado, se abordan los aspectos actuales del derecho a tener una familia y, mediante algunos tópicos se determinan los nuevos tipos de familias que se han conformado en tiempos contemporáneos, que rebasan la familia tradicionalmente conformada por padres e hijos.

Finalmente, se realiza un balance y se pondera entre la obligación del Estado de llevar a cabo campañas o contar con planes eficaces y eficientes de planificación familiar, y respetar el derecho de las personas de decidir de manera libre y responsable el número y espaciamiento de sus hijos, ya que si bien, en principio se analiza el tema de planificación como una política necesaria; este no debe -a pesar de que con un número alto de nacimientos por familia los menores hijos tienen menos condiciones favorables para su desarrollo- limitar los derechos fundamentales consagrados en el artículo 4° constitucional.

I. Análisis al Artículo 4° Constitucional

El artículo 4° de la CPEUM, establece diversos derechos humanos catalogados dentro de los derechos económicos, sociales y culturales que se garantizan; dentro de su contenido, encontramos la planificación familiar, la que engloba implícitamente aspectos importantes como lo son: la igualdad entre el hombre y la mujer, la protección a la familia y al matrimonio como base de esta, la protección de los niños y las niñas y el derecho a la salud. Desprendiéndose de estos elementos, el derecho de toda persona a decidir, de manera libre, responsable e informada, sobre el número y el espaciamiento de sus hijos, como textualmente refiere el precitado artículo en su párrafo segundo (Diputados, 2021) y que es el elemento central de este trabajo⁴⁶.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Salud establece que:

[...] en los términos del Artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la planificación familiar es el derecho de toda persona a decidir, de manera libre, responsable e informada, sobre el número y el espaciamiento de sus hijos. Dentro del concepto de la salud reproductiva, la planificación familiar es un derecho humano que implica la facultad que tienen hombres y mujeres de disfrutar de una vida sexual satisfactoria, segura, libre e informada; de ejercer el derecho de procrear o no, así como la libertad para decidir, cuándo y con qué frecuencia. Esta última condición lleva implícito el derecho de las personas a recibir información, consejería y acceso a métodos anticonceptivos de su elección, seguros y eficaces (pág. 13).

En México, las acciones de planificación familiar y anticoncepción están respaldadas jurídicamente tanto por la CPEUM y otros documentos normativos de carácter nacional, como por un conjunto de tratados, convenciones y acuerdos

⁴⁶ La planificación familiar es un componente esencial de la salud reproductiva, es un derecho humano, un elemento básico para el desarrollo social en lo económico de las personas y las comunidades, así como un aspecto esencial para la igualdad de hombres y mujeres. En la actualidad, las necesidades y prioridades de la población en materia de salud sexual y reproductiva evidencian que además de los servicios de planificación familiar que son esenciales para limitar o espaciar el número de nacimientos en parejas, también se deben otorgar servicios de anticoncepción a personas que aun cuando no están casadas o unidas, son sexualmente activas y desean evitar un embarazo. Por consiguiente, para satisfacer las necesidades individuales conforme a los ideales reproductivos de personas y/o parejas se deben otorgar servicios de planificación familiar y de anticoncepción. Obtenido de: <https://bit.ly/3wJh42p>

internacionales, entre los que destaca la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD), celebrada en el Cairo, Egipto, en 1994 (pág. 11).

En México, la familia se ha entendido como el núcleo más importante de la sociedad, debido a que es un elemento fundamental, que en los últimos años ha tenido un cambio radical, y que con el paso del tiempo se ha ido modificando de acuerdo con las nuevas necesidades de los individuos; esto último será motivo de análisis más adelante, ya que en el pasado teníamos en concreto que la definición de familia era pensar en padre, madre e hijo o hijos, o bien en madre soltera con el hijo o hijos, o en su caso padre soltero con el hijo o hijos, pero en la actualidad esto ha cambiado debido a que ahora se regulan diversos tipos de familia: ...”la familia es una institución que se encuentra en todas las sociedades humanas, pero también que, en el tiempo y el espacio, ha adoptado variadas formas.” (Benítez Pérez, 2017).

No obstante lo anterior, para un mejor análisis del referido precepto constitucional tenemos que partir de una primera interrogante, a saber:

¿Qué es la familia?

Según la Autora Pérez Contreras María de Monserrat (2010) en su libro intitulado “Derecho de Familia y Sucesiones” define que:

La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad, que como constitucionalmente se establece, requiere de protección al igual que sus integrantes; esto en atención y provecho de los individuos que la conforman, cumpliendo así con la función social que le corresponde.

De acuerdo con el Dr. Miguel Ángel Soto Lamadrid (2011) existen varios tipos de familia, los cuales menciona en su reseña acerca del Código de familia en Sonora, a saber:

Dentro de la forma tradicional tenemos a las familias de tipo Nuclear, que son:

La familia nuclear se encuentra conformada por sus progenitores (padre, madre e hijos) que viven bajo el mismo techo o comparten una casa habitación, se le conoce también como elemental o básica, el término “familia nuclear” empieza en

los años de 1947, por lo que vemos desde aquí, no es algo nuevo, las familias nucleares tienen que ver algo con la promoción, expansión y reproducción de los valores de la cultura.

Las de tipo Extensa o Amplia:

Son familias de varias generaciones que viven en un mismo hogar, comúnmente se le conoce como tres generaciones, donde vive el progenitor soltero, la abuela y el niño, parejas jóvenes que retardan el momento de su independencia ya sea por problemas económicos o comodidad y viven con sus padres o suegros que conviven con sus hijos o integración de miembros donde no existen lazos de parentesco.

Dentro de la nueva forma de estructura de familia nos encontramos con:

La Monoparental:

La familia monoparental son las que conviven el padre o la madre con los descendientes y sin el otro cónyuge. En la mayoría de los casos dichos núcleos familiares, se forman con la madre y los descendientes, siendo menos comunes las encabezadas únicamente por el padre.

Las Poli genética o reconstruida:

Desde el punto de vista técnico, los bebés-probeta son la consecuencia de la fecundación in vitro, un procedimiento por el que el espermatozoides masculino y el óvulo femenino se une en un tubo de ensayo en vez de en el cuerpo de la mujer. En este complicado procedimiento, los médicos estimulan los ovarios de la mujer para que produzcan más de un óvulo en cada ciclo reproductivo. Luego los extraen y los combinan con espermatozoides masculino en el laboratorio.

Actualmente, las leyes regulan formas de convivencia que antes no estaban consideradas, pero que existían en la vida cotidiana. “Conocíamos a la pareja homosexual, pero ahora, en muchas entidades, ya se pueden casar y adquirir derechos y obligaciones, e incluso, adoptar hijos. Lo mejor es que ellos mismos se reconocen”. Por ello, a futuro las familias se irán diversificando cada vez más y

habrá mayor aceptación, opina Norma Cruz Maldonado (2021) , académica de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM.

Hoy la inseminación artificial y, en algunas entidades, la gestación subrogada permite que hombres y mujeres no necesiten casarse o tener una relación sexual para procrear a un hijo.

La diversificación de las familias se está dando en muchos sentidos. Corresponde a la sociedad promover la tolerancia y comprensión hacia los modelos familiares, viejos y nuevos; esa es la mejor manera de festejar el Día Internacional de las Familias que, por resolución de la ONU, se celebra a partir de 1993 con el fin de reflexionar acerca de ellas y cómo les afectan los procesos sociales, económicos y demográficos (2021).

Debido a los cambios en sociedad, el significado de familia se ha modificado, ya no es aquel vínculo entre mujer y hombre para la creación de un hijo o hijos, ya tenemos varios tipos de familia que poco a poco se han ido regulando y cambiando la forma de ver a la familia como tradicionalmente lo hacíamos.

De acuerdo con la clasificación desarrollada por el Instituto de Investigaciones Sociales citada por Romo (2021) , en nuestro país existen once tipos de familias, con características y dinámicas diferenciales. Con base en esta clasificación es posible visualizar cómo cada uno de estos once tipos de familias se comporta y vive de forma particular. Estos once tipos de familias son clasificados por el Instituto de Investigaciones Sociales en tres grupos: las familias tradicionales, las familias en transición y las familias emergentes.

Las familias tradicionales son aquellas en las cuales están presentes el papá, la mamá y los hijos. Entre las familias tradicionales existen tres tipos: las familias con niños, las familias con jóvenes y las familias extensas, es decir, aquellas en las cuales además del papá, la mamá y los hijos existe algún miembro de otra generación, como los abuelos o los nietos. En su conjunto estos tres tipos de familias representan exactamente la mitad de los hogares en México (pág. 26).

Las familias en transición no incluyen alguna de las figuras tradicionales, como el papá, la mamá o los hijos. Dentro de este tipo de familias se encuentran las familias de madres solteras; las familias de parejas jóvenes que han decidido no

tener hijos o postergar por un tiempo su nacimiento; las familias formadas por una pareja adulta o cuyos hijos ya se fueron del hogar, también conocidas como nido vacío; las familias unipersonales, es decir, aquellos hogares donde sólo hay una persona, y las familias co-residentes, es decir, aquellos hogares en donde sus miembros son amigos o parientes sin agruparse en torno a una pareja. Aunque siempre ha existido, este tipo de familias en transición empezó a crecer de manera muy importante durante las décadas de los sesenta y setenta, como resultado de fenómenos poblacionales de la época como el empoderamiento de la mujer, la liberación sexual y la planificación familiar. Estas familias representan cuarenta y dos por ciento de los hogares en México (pág. 26).

Las familias emergentes, son el tercer tipo contemplado en esta clasificación, es decir, aquellas familias que han crecido principalmente a partir del nuevo milenio. En esta clasificación figuran las familias de padres solteros, las familias de pareja del mismo sexo y las familias reconstituidas, es decir, las familias que se forman cuando uno o los dos cónyuges han tenido relaciones previas. Las familias emergentes representan siete por ciento de los hogares. Y aunque la proporción no es muy grande, son familias que marcan tendencias (pág. 27).

Para efectos del presente análisis, se describen las características de cada una de las familias que se derivan de la anterior clasificación, que en total son 11:

Las familias formadas por papá, mamá e hijos menores de 12 años representan veintiséis por ciento de los hogares en México y constituyen el tipo de familia más fácil de encontrar. El motor de estas familias lo constituyen los niños. El padre y la madre están permanentemente preocupados por propiciar y facilitar el sano desarrollo de los hijos, y por tanto buscan productos y marcas que ayuden al logro de esta tarea. Al seleccionar marcas y productos buscan evitar, prevenir y curar los problemas nutricionales y de salud de los niños, y reafirmar su rol de padres responsables. Asimismo, acostumbran premiar y consentir a sus hijos con productos indulgentes y sabrosos. En todos los casos, las mamás, amas de casa de este tipo de familia, compran buscando obtener productos de alta calidad para sus hijos (pág. 27).

Las familias formadas por papá, mamá y jóvenes representan quince por ciento de los hogares en México. Uno de cada seis hogares en México está integrado por papá, mamá y adolescentes o jóvenes mayores de doce años. En estas familias la preocupación principal es generar las condiciones necesarias para que los hijos lleguen a ser adultos competitivos, brindándoles las oportunidades educativas y laborales necesarias para un buen desarrollo. En estas familias, los padres están muy preocupados por seguir siendo jóvenes, para estar a la altura de sus hijos y así poder entender y facilitar su desarrollo. Al ser sus hijos jóvenes más independientes, los padres buscan aprovechar esta etapa para procurar su propio desarrollo. Estas familias suelen ser permisivas y buscan tomar decisiones por consenso. La presencia de jóvenes imprime un espíritu emprendedor a este tipo de familia. Al comprar buscan principalmente el beneficio funcional de los productos, pero también, en gran medida, beneficios emocionales. Gustan de promociones, empaques y productos innovadores y diferentes, acordes con los valores y la identidad de los jóvenes. Los hogares de estas familias son los más sofisticados en sus equipos de comunicación, entretenimiento y preparación de alimentos (pág. 27 y 28).

Las familias extensas son las familias más tradicionales del país. Una de cada diez familias en México son familias extensas. Estas familias están integradas por el papá, la mamá, los hijos y algún miembro de otra generación. La mayor parte de las familias extensas se forman cuando el abuelo, la abuela o los dos habitan con la familia nuclear. Sin embargo, en las últimas décadas han crecido las familias extensas en las cuales la tercera generación se forma con la llegada de los nietos. La mayor preocupación de este tipo de familias es conservar y promover las tradiciones y los valores de la propia familia, de su comunidad y de su país. Suelen ser familias orgánicas y solidarias, en las cuales los problemas se resuelven por consenso, así como por decisión del jefe de familia, cuya autoridad es reconocida y respetada por todos los miembros de la familia. Buscan productos y marcas conocidas, tradicionales y confiables que fomenten la convivencia y destaquen las artes culinarias de la líder del hogar. El precio es un factor que no pierden de vista (pág. 28).

Las familias formadas por la madre sola con hijos o mamá soltera representan diecisiete por ciento de los hogares del país. Son el segundo tipo de familia en México. Aunque existen madres solteras que han elegido voluntariamente esta forma de vida, la mayoría de las madres solteras lo son por las circunstancias, en general por el abandono o la irresponsabilidad del padre (pág. 28).

Las familias de pareja joven sin hijos representan cinco por ciento de los hogares. Se trata de parejas jóvenes que postergan el nacimiento de los hijos por falta de recursos o para prologar el disfrute de la relación. Cuando cuentan con más recursos, este tipo de familia es conocido como *Dinky, Double Income, No Kids*; es decir, se trata de familias en las cuales ambos miembros trabajan y por tanto cuentan con doble ingreso y mayor calidad de vida. La principal preocupación o motivación de estas parejas es prolongar el placer de estar juntos, sentirse una pareja unida y sensual. Por tanto, buscan productos, marcas y experiencias que les ayuden a incrementar el placer y el disfrute de la relación. Son los mayores consumidores de productos étnicos, vinos y productos gourmet (pág. 29).

Las familias formadas por parejas mayores sin hijos, también conocidas como nido vacío, representan seis por ciento de los hogares. Son familias cuya pareja es mayor de cincuenta y cinco años, en las cuales los hijos ya dejaron el hogar. En algunos casos son parejas que nunca tuvieron hijos. La principal preocupación de estas familias es reaprender hábitos de alimentación y estilo de vida que les ayuden a vivir con bienestar los siguientes años de su vida.

La familia unipersonal representa once por ciento de los hogares en México. Esto significa que una de cada diez familias en México es una familia integrada por una persona que, al vivir sola, constituye su propia familia (pág. 30).

La familia de co-residentes representa cuatro por ciento de los hogares. Esta familia está formada por un grupo de dos o más personas que viven en el mismo espacio, sin que exista entre ellos una relación de pareja. La principal preocupación de esta familia es contar con un entorno práctico, económico y

divertido que facilite el tránsito hacia otra etapa de vida familiar o profesional (pág. 30).

Las familias reconstituidas, los “tuyos, los míos y los nuestros” representan cuatro por ciento de los hogares en México. En estas familias uno de los cónyuges o ambos han tenido relaciones previas y en ellas conviven los hijos de matrimonios anteriores, y en algunos casos los hijos de la nueva relación. La principal preocupación de estas familias es conciliar las tradiciones y los hábitos de las familias originales con un nuevo estilo de vida. Estas familias tienden a tomar decisiones muy planeadas y racionales a fin de evitar conflictos y facilitar la convivencia entre las dos tradiciones (pág. 30 y 31).

Las parejas del mismo sexo representan casi uno ciento de los hogares. Aunque la proporción es pequeña, representa casi un cuarto de millón de hogares, con un impacto importante debido a su liderazgo e influencia en estilos de compra y consumo. Tres de cada cuatro familias de parejas del mismo sexo están formadas por hombres. La principal preocupación de estas familias es constituirse como una verdadera familia que pueda actuar con total libertad, pero también lograr que sus integrantes sigan siendo reconocidos como líderes en opinión, a la vanguardia en el consumo de productos y marcas (pág. 31).

El papá solo con hijos o padre soltero. Este tipo de familia representa casi tres por ciento de las familias en México. Está compuesto por padres viudos o por padres que al divorciarse buscaron la custodia de los hijos. También hay algunos padres que fueron abandonados por la pareja. Predominan los padres permisivos, que generalmente involucran a los hijos en las decisiones. La principal preocupación de estas familias es facilitar el desarrollo de los hijos de una manera práctica y sin conflictos (pág. 31).

De todo lo anteriormente referido, podemos advertir que, si bien el artículo 4° constitucional hace referencia al término familia, de ningún modo puede interpretarse que se trate de una protección a un tipo de familia específica, pues dada la múltiple conformación que hoy se advierte de esta, es preciso acudir al conocido principio del derecho que establece que *donde la ley no distingue, el*

intérprete no debe distinguir, de tal modo que el precepto en análisis protege cual sea la conformación o tipo de familia, sin importar quienes sean sus integrantes.

II. La Familia y su Protección Jurídica

Es importante destacar, como se ha visto que, en México, la familia tiene hoy día un reconocimiento constitucional a partir del precepto que se analizó, pero también a través de otras disposiciones normativas que garantizan el pleno goce de las facultades previstas por el texto fundamental. Asimismo, existen instrumentos jurídicos que dan soporte a uno de los derechos más íntimos y propios de la familia mexicana; el decidir cuántos y en qué periodicidad tener hijos, pero también y de manera enfática abordan los temas de planificación familiar⁴⁷ como una política pública en nuestro país.

En el ámbito nacional, los principales ordenamientos jurídicos en los que se sustentan las acciones de planificación familiar y salud reproductiva, de acuerdo con el Plan de Acción Específico: Planificación Familiar y Anticoncepción de la Secretaría de Salud (2013), son las siguientes:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en su Artículo 4° señala que toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos.

Ley General de Población, que en su Artículo 3°, Fracción II, señala que la Secretaría de Gobernación dictará y ejecutará o en su caso promoverá ante las dependencias competentes o entidades correspondientes, las medidas necesarias para realizar programas de planeación familiar a través de los servicios educativos y de salud pública de que disponga el sector público y vigilar que dichos programas y los que realicen organismos privados, se lleven a cabo con absoluto

⁴⁷ De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) la planificación familiar se logra mediante la aplicación de métodos anticonceptivos y el tratamiento de la esterilidad. Obtenido de: <https://bit.ly/3wJh42p>

respeto a los derechos fundamentales y preserven la dignidad de las familias, con objeto de regular racionalmente y estabilizar el crecimiento de la población, así como lograr el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y naturales del país.

Ley General de Salud, que en su Artículo 3° señala que la planificación familiar es materia de salubridad general, y en sus Artículos 67 al 71 se incluyen diversas disposiciones que le otorgan a la planificación familiar su carácter prioritario, definen los diferentes servicios que incluye la planificación familiar, y le otorga a la Secretaría de Salud la facultad de coordinar las actividades de las dependencias y entidades del Sector Salud para instrumentar y operar las acciones de planificación familiar.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, que en su Artículo 11 señala que los organismos públicos y las autoridades federales, en el ámbito de su competencia llevarán a cabo, entre otras medidas compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades de las niñas y los niños, la impartición de educación para la preservación de la salud, el conocimiento integral de la sexualidad, la planificación familiar, la paternidad responsable y el respeto de los derechos humanos.

Reglamento de la Ley General de Población, que en la Sección II del Capítulo Segundo incluye diversas disposiciones para regular las acciones de planificación familiar, entre las que se incluye la gratuidad de los servicios cuando éstos sean otorgados por dependencias y organismos del sector público (Artículo 16).

Reglamento de la Ley General de Salud, que en su Artículo 17 faculta a los establecimientos de carácter privado para colaborar, entre otros servicios básicos de salud, con la prestación de servicios de planificación familiar. Además, en su Capítulo V (Artículos 116 al 120), incluye diversas disposiciones para la prestación de servicios de planificación familiar.

Norma Oficial Mexicana, NOM-005-SSA2-1993, De los servicios de planificación familiar, cuya actualización se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) del 21 de enero de 2004, con Nota aclaratoria publicada en el DOF el 16 de junio de 2004. Su objetivo es uniformar principios, criterios de operación, políticas y

estrategias para la prestación de los servicios de planificación familiar en México. Su campo de aplicación lo constituyen los servicios de atención médica y comunitaria de las instituciones de los sectores público, social y privado.

En el marco de la salud reproductiva, las acciones de planificación familiar también se relacionan con otras Normas Oficiales Mexicanas, las cuales se relacionan a continuación:

Norma Oficial Mexicana NOM-007-SSA2-1993, Para la atención de la mujer durante el embarazo, parto y puerperio y del recién nacido. Criterios para la prestación del servicio. DOF 06-01-1995.

Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM 010- SSA2-1993, Para la prevención y control de la infección por virus de la inmunodeficiencia humana, DOF el 10-11-2010.

Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM-190- SSA1-1999. Prestación de servicios de salud. Criterios para la atención médica de la violencia familiar, para quedar como NOM-046-SSA2-2005. Violencia familiar, sexual y contra las mujeres. Criterios para la prevención y atención, publicada en el DOF 16-04-2009.

Norma Oficial Mexicana NOM 014-SSA2-1994, Para la prevención, detección, diagnóstico, tratamiento, control y vigilancia epidemiológica del cáncer cérvico uterino, actualizada en 2007 y publicada en el DOF el 31-05-2007.

Norma Oficial Mexicana NOM-041-SSA2-2011, Para la prevención, diagnóstico, tratamiento, control y vigilancia epidemiológica del cáncer de mama, actualizada en 2011. DOF el 09-06- 2011.21.

Norma Oficial Mexicana NOM-035-SSA2-2012, Para la prevención y control de enfermedades en la perimenopausia y postmenopausia de la mujer. Criterios para brindar la atención médica. DOF 07-01- 2013. 22.

Norma Oficial Mexicana NOM-034-SSA2-2002, Para la prevención y control de defectos al nacimiento. DOF el 27-10-2003.

Norma Oficial Mexicana NOM-024-SSA3-2012, Sistemas de información de registro electrónico para la salud. Intercambio de información en salud. DOF el 30-11-2012.

Modificación de la Norma Oficial Mexicana NOM-168- SSA1-1998, del expediente clínico, para quedar como NOM-004-SSA3-2012, Del expediente clínico. DOF 15-10-2012.

Como vemos, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las leyes que de ella emanan, reconocen y protegen todas las formas y manifestaciones de familia como realidad social. Se trata de una visión progresista y garantista a favor de las personas en un plano de igualdad y con reconocimiento absoluto a los Derechos Humanos.

Ahora bien, el tratamiento que las legislaciones estatales dan a temas de derecho de familia pueden variar de un estado a otro, pues las mismas han ido evolucionando y adaptándose a las nuevas formas de relacionarse que tienen los individuos y al reconocimiento, respeto y protección que debe darse y garantizarse a los seres humanos y a sus intereses.

La familia como elemento fundamental en sociedad requiere tener una protección jurídica que regule el comportamiento de las personas y los sucesos que estos conlleven por ello, la justificación que el derecho a tener una familia, encuentre en nuestro País, un soporte legal bastante sólido, que implique una mejor garantía de este derecho fundamental, lo que con las distintas normas anteriormente relacionadas, se visualiza con soporte legal bastante sólido, al menos formalmente.

Aunado a lo anterior nuestro país también encuentra una protección normativa a nivel internacional sobre el derecho a la familia; lo anterior se vio fortalecido con motivo de la reforma constitucional en materia de derechos humanos del 10 de junio de 2011, mediante la cual se crea el conocido bloque de constitucionalidad/convencionalidad, que remite a la propia carta magna a las disposiciones de los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, pues “las normas constitucionales no son sólo aquellas que aparecen expresamente en la Carta sino también aquellos principios y valores que no figuran directamente en el texto constitucional pero a los cuales la propia

Constitución remite” de acuerdo con Rodrigo Uprimny Yepes, citado por Graciela Rodríguez Et al. (2013).

De acuerdo con lo antes citado, a nivel internacional encontramos la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (DUDH) y los Pactos de 1966; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Si bien la DUDH es un catálogo de principios, cuya fuerza aún se discute en el plano de los países por carecer de coercibilidad, con el transcurso de los años su aceptación ha sido tal, que la ha revestido de fuerza moral indiscutida y que para ciertos sectores constituye sin lugar a dudas una fuente positiva de costumbre internacional según el Reporte Final sobre el Estatuto de la Declaración Universal, citado por Cristina Errázuriz (1994).

Por su parte, los pactos internacionales revisten el carácter de verdaderos compromisos internacionales, donde se crean obligaciones jurídicas para los Estados que los firman y ratifican como el caso de México.

Es importante señalar, que de la lectura de los precitados instrumentos internacionales queda de manifiesto la importancia fundamental de la familia humana. En concordancia, la primera fase del preámbulo de la DUDH señala: “[...] la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (ONU, 2021). En el mismo sentido, los preámbulos de los pactos se refieren con similitud, indicando que el objeto claro y preciso de protección de estos instrumentos es justamente la persona humana, pero no solo individualmente, sino que dentro de un contexto, dentro de la familia. (ONU, Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2021).

En el sistema Regional de Protección a los Derechos Humanos encontramos a la Convención Americana sobre Derechos Humanos conocida como Pacto de San José, cuyo artículo 17 se refiere a una protección especial a la familia. Dicho precepto señala como lo hacen los pactos internacionales, el hecho de que la familia es el elemento natural y fundamental en la sociedad y debe ser protegida

por la sociedad y el Estado (OEA, 2021). En este, se le reconoce el derecho del hombre y la mujer a contraer matrimonio y a fundar una familia, como también que el matrimonio requiere del libre y pleno consentimiento de los contrayentes. Y se reafirma el principio de que nadie puede ser objeto de injerencias arbitrarias o abusivas en su vida privada o en la de su familia.

En resumen, vemos que queda consagrado a nivel nacional, regional e internacional el derecho que todo ser humano tiene de fundar una familia sin que el Estado ni otra entidad pueda intervenir arbitrariamente en dicha decisión; por lo tanto queda claro que padre y madre en su caso –familias tradicionales- tienen asegurada la posibilidad de contar con familias numerosas y a ser ellos quienes cuenten con la posibilidad de educarlos en primera instancia, pero también como se desprende de la Convención americana el derecho de la niñez a recibir las medidas de protección que por su condición requiera por parte de la familia, de la sociedad y del Estado.

Se debe reflexionar en ese sentido, que si bien por un lado, las políticas de planificación familiar, implican por sí mismas la posibilidad de que este derecho se vea mermado, pues es claro que lo que se pretende con ella es la reducción de la natalidad y por ende mejores condiciones de vida a las familias no tan numerosas; por otra lado, se pretende hacer patente que lo que se pretende es hacer propio el postulado constitucional de que el derecho a tener una familia debe ser con responsabilidad y con la información suficiente que le permita de una mejor forma decidir el número de hijos así como el espaciamiento en que desea tenerlos; pero siempre, cuidando en que el derecho fundamental no se vea mermado.

III.-Violaciones al Derecho Humano a Decidir de Manera Libre, Responsable e Informada sobre el Número y Espaciamiento de los Hijos

Lo descrito en el apartado anterior es de relevante importancia, ya que si bien en la página 4 de este artículo se estableció que “En México, las acciones de planificación familiar y anticoncepción están respaldadas jurídicamente tanto por la CPEUM y otros documentos normativos de carácter nacional, como por un conjunto de tratados, convenciones y acuerdos internacionales”, no hay que pasar

por desapercibido que en México se han presentado prácticas de anticoncepción forzada; lo que en sentido estricto es una violación flagrante al derecho que aquí se analiza, de conformidad con lo ejemplificado por Romero y Ortega (2017) a saber:

En el ámbito nacional:

En el 2002 la Comisión Nacional de Derechos Humanos CNDH emitió una recomendación sobre la esterilización forzada, que la Secretaría de Salud se dijo dispuesta a analizar con la seriedad que amerita.

En el 2008 el Instituto Nacional de Salud Pública aplicó la Encuesta Nacional sobre Salud y Derechos de las Mujeres Indígenas (ENSADEMI 2008), la que arrojó que 3 949 mujeres alguna vez unidas, de entre 15 y 59 años de edad, se encontraban en un centro de salud cuando se levantó la encuesta. Gran parte de ellas habitan en municipios cuya marginación está clasificada como alta y muy alta, 76 % contaban con apoyo del programas “Oportunidades”, 48 % con Seguro Popular, 23 % “Procampo” y 2 % recibía algún otro tipo de apoyo gubernamental.

Dicha encuesta también arrojó que el 28 % de las mujeres de 26-35 años están esterilizadas. Por regiones, 6 % de las encuestadas refirieron que la decisión de ligarlas fue del médico, regiones Chinanteca y Zongolica, y 20 % su pareja lo decidió. Las regiones Mazahua-Otomí y Maya son las que registraron los números más elevados de mujeres que refirieron que fue el médico quien tomó la decisión 7,55 y 7,38 % respectivamente. La región de la Costa y Sierra Sur de Oaxaca es donde más mujeres (26 %) respondieron que el marido había tomado la decisión.

En fechas más recientes se tienen los siguientes casos a manera de ejemplo:

En 2012 la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Conavim) ha registrado que “el 27% de las mujeres indígenas usuarias de servicios públicos de salud que han sido esterilizadas, lo fueron sin participar en la decisión de llevar a cabo dicho procedimiento, pues ésta fue tomada por los médicos y la pareja” (2012, p. 38) -porcentaje similar al detectado cuatro años antes por la Ensademi. Asimismo, si miramos las recomendaciones emitidas en años recientes por la CNDH en materias de esterilización y contracepción forzadas (Gaussens, 2020)

Hasta agosto de 2017, la CNDH tenía registro de 124 expedientes de queja por parte de mujeres víctimas de esterilización o contracepción forzada en el país. Particularmente afectadas han sido las mujeres indígenas. Pese a lo anterior, “no se localizó ningún pronunciamiento oficial sobre ello, ni tampoco se encontraron destituciones oficiales de personal médico ni operativo de los servicios de salud” (Gaussens, 2020)

En el ámbito internacional:

En el año 2002 la ONU emitió la recomendación No. 46/2002, relacionada con el caso de Hermelinda del Valle Ojeda, indígena chinanteca de la comunidad de Río Chiquito, municipio de Santiago Jocotepec, Oaxaca. A la Sra. Del Valle, personal de la Unidad Médica Rural Montenegro del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) le colocó –sin su consentimiento– un dispositivo intrauterino mientras le realizaba un estudio de papanicolau. Tres meses después de esto, ella sufrió una infección vaginal, fue atendida en una clínica particular y ahí se enteró que le habían colocado el dispositivo.

En ese mismo año una comisión de la Federación Internacional de Derechos Humanos (FIDH) visitó los estados más pobres de México, y con fuerte presencia indígena, concluyendo en relación con la salud reproductiva de las mujeres que: La autoexclusión de los programas para la anticoncepción se explica por este tipo de metas poblacionales, lo mismo que por la alta tasa de abortos y mortalidad de menores de dos años, que entre las indígenas es 58 % mayor que la media nacional. El informe señala también que en algunos lugares de los estados visitados (Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz), las mujeres denunciaron que les fueron administradas formas contraceptivas sin su consentimiento o condicionando la recepción de beneficios de programas sociales como “Progresá”.

En el 2014 la ONU solicitó investigar esterilizaciones forzadas en México y que se procesen penalmente a las instituciones que las aplican, incluyen a niñas y mujeres con discapacidad, y demanda que se garanticen las reparaciones a las víctimas (Gaussens, 2020).

Por tanto, si el Estado reconoce y protege a la familia como célula fundamental de la sociedad, basada en la igualdad de derechos y oportunidades de sus integrantes, protegiendo al matrimonio, la maternidad y el haber familiar, brindando el apoyo a las mujeres, padres o quienes sean jefes de familia, es importante enfatizar, que esos derechos han sido vulnerados y que no se puede pasar por alto la discriminación sistemática en contra de las mujeres, en lo particular y en contra de la familia en lo general.

Finalmente, si bien la planificación familiar es una especie de medida con el afán de crear mejores condiciones de vida para todos los integrantes de una familia; esta, debe ser con pleno consentimiento de sus integrantes y nunca como una medida forzosa o condicionante de beneficios y programas sociales, a los que la población tiene derecho.

IV. Aspectos Relevantes en Materia de Derecho Familiar en la Actualidad

Como pudimos observar, actualmente las familias actuales, no son precisamente las unidades constituidas por la madre, padre e hijos. En vista de la diversidad de contextos personales, **hoy en día el concepto se ha ampliado y, por ende, incluye de una forma atinada, más casos de posibilidades de conformación del núcleo familiar.**

El núcleo familiar, como tradicionalmente se conocía, estaba basado principalmente en un modelo sexista. El hombre tenía una autoridad y un rol definido y la mujer otro. En consecuencia, los hijos heredaban, según su sexo, unos u otros; ya que el sexo predeterminaba las actuaciones de cada uno de los miembros de la familia y configuraba la estructura, en general. Por otra parte, se consideraba que las familias debían estructurarse mediante la unión marital así como tener una organización jerárquica, en la cual, los padres tenían la máxima e incuestionable autoridad, en todo momento.

Actualmente, los roles, esquemas, jerarquías y patrones de la familia han experimentado cambios considerables a partir de finales del siglo XX y, en la época actual, **los diversos cambios sociales contribuyeron a que se flexibilizasen las ideas y conceptos, que ha permitido que la característica que predomine en las familias modernas sea la adaptabilidad a las circunstancias.**

Por otra parte, en las familias modernas los roles son difusos, pero no por ello son deficientes. Esto quiere decir que, lo importante no es representar una figura en particular, a toda costa, sino en **cubrir necesidades psico-emocionales y en discernir qué es lo mejor para el bien común.**

Asimismo, el lazo consanguíneo continúa teniendo una gran importancia, pero no es limitante. Por esta razón, hay familias modernas que están conformadas por miembros, que no necesariamente tienen por qué compartir la consanguinidad, y que son tan estables o funcionales como cualquier otra familia, tal y como se estableció en el apartado uno al hablar de las distintas

familias que hoy se han conformado en las distintas sociedades, como es el caso de la mexicana y que por economía no se vuelven a mencionar.

Otro rasgo importante de las familias actuales, es un marcado interés por la realización individual de cada uno de los miembros. Se promueve la independencia de los individuos y se respeta especialmente su libertad, lo que implica una serie de características que se definen a continuación.

Características de las familias modernas:

1. Tolerancia

Las familias actuales poseen entre sus características la tolerancia y la flexibilidad. Consideran que las particularidades de sus integrantes la enriquecen. Y, en lugar de encajar en el molde diseñado para el hijo, hija, papá o mamá, construyen un nuevo molde ajustado a lo que es o interesa a esa persona.

2. Diversidad

La diversidad es una de las características más resaltantes de las familias modernas. El lazo consanguíneo pasa a tener un carácter secundario, en favor de los lazos afectivos.

Gracias a la diversidad, se pueden apreciar familias constituidas por una pareja, del diferente sexo o no, y niños adoptados o fruto de relaciones previas que mantienen una relación cordial y saludable con sus ex-parejas.

Por otra parte, también se pueden evidenciar las familias monoparentales; es decir familias compuestas por un solo progenitor (padre o madre) y sus hijos.

3. Imprecisión en los roles

En las familias modernas los roles son difusos. La tolerancia, diversidad y democracia anteriormente mencionadas permiten que se establezca una dinámica de consenso y negociación.

Por lo tanto, las decisiones son tomadas en grupo, ya que se considera que el trabajo en equipo es mucho más favorecedor que la imposición por el modelo jerárquico. Si bien es cierto que los padres continúan teniendo la última palabra, no se llega a la misma por otra vía que no sea el diálogo.

4. Alta conexión tecnológica

Otra de las características de las familias modernas es el uso frecuente de dispositivos electrónicos e Internet. Si bien es cierto que esto no tiene nada de malo, en sí, el mal uso de la tecnología puede promover el aislamiento.

Por esta razón es necesario cuidar de las relaciones interpersonales y procurar que todos los miembros tengan una participación activa en las actividades del día a día en el hogar.

En conclusión, no existe una única manera de ser en familia ni un modelo mejor que otro. Las familias modernas pueden ser de muchas formas, pero en todas ellas, lo importante es que predomine la posibilidad de que a cada una de ellas se les garantice a pie juntillas los postulados que de manera directa emanan de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de las leyes que de ella emanen y de los tratados internacionales de los que el Estado mexicano forme parte; libres de discriminación y en un plano de igualdad.

Conclusiones

Se puede decir que la familia es una institución básica para la sociedad y cualquier cambio que exista en una de ellas va a repercutir en la otra. La característica más relevante de la familia es la adaptabilidad, gracias a la cual, ha logrado subsistir en el pasar de los años y, aunque las formas familiares cambien o varíen siempre habrá ciertos roles que se deben cumplir.

Asimismo, las definiciones sobre familia pueden variar, sin embargo, el grupo familiar siempre se encuentra bajo la protección del estado y es él quien tiene la responsabilidad de salvaguardar la estabilidad y seguridad de los integrantes.

Los cambios que las estructuras familiares han presentado son tan evidentes que, organismos internacionales se ven obligados a recomendar a los países y estados a legislar de acuerdo al orden social que impera en el momento actual, con la finalidad de proteger a los miembros de dicha institución. Es así, como se ha observado la gran variedad de formas de existir de las familias y por lo tanto, reconocer la tutela familiar y exigir que se reconozcan los diversos tipos de organización familiar que puede haber para que sean objeto de protección en

todos y cada uno de sus miembros y de sus derechos, es una tarea que debe seguirse fomentando.

Ahora bien, de lo analizado en el desarrollo de este trabajo se puede advertir que, el tratamiento que se le está dando al tema de la planificación familiar, no parece estar en consonancia con los principios establecidos en los instrumentos de derechos humanos que hemos enunciado, ni en su base constitucional o convencional, ya que de continuarse bajo la línea de la “planificación familiar” como hasta ahora se ha hecho, se estarían violentando los derechos humanos en particular al derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de los hijos; por lo que no basta su reconocimiento en los instrumentos jurídicos, sino que requieren de una efectiva protección.

Se concluye entonces, que las políticas tendientes a reducir la natalidad en nuestro país claramente afectan el derecho fundamental de las personas de constituirse libremente; no es posible negar el reconocimiento universal con que cuentan los derechos fundamentales de la familia y, los Estados deben empeñarse en aprender a cumplir los requisitos y principios que emanan de la normativa internacional y nacional; y que en aras de propiciar políticas públicas que abonen a una menor natalidad sobre todo en poblaciones en situación de vulnerabilidad, se realicen con total consentimiento de las partes y sin condicionar a beneficio alguno como contraprestación.

Bibliografía

Benítez Pérez, M. E. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Novedades en Población*, 58-68.

Cruz Maldonado, N. (14 de 10 de 2021). *Evoluciona el concepto de familia*. México: UNAM-DGCS. Obtenido de <https://bit.ly/3Cffiaj>

Diputados, C. d. (5 de Septiembre de 2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Porrúa. Obtenido de <https://bit.ly/3s6ttwL>

Errázuriz, C. (1994). Sobre la protección internacional de la familia. *Revista Chilena de Derecho*, 365-370.

Gaussens, P. (2020). Esterilización forzada de hombres indígenas: una faceta inexplorada. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*.

Juárez Gallego, M. (2007). La familia: Algunos cambios sociales sustantivos. *Miscelánea Comillas*, 815-826.

Lamadrid, S. (2011). *Reseña del Código de Familia del estado de Sonora*. Hermosillo, Sonora: Beilis.

López Romo, H. (12 de Octubre de 2021). Los once tipos de familia en México. *DDT Datos, Diagnósticos, Tendencias*, 26-31. Obtenido de <https://bit.ly/31PkEwj>

OEA. (20 de Septiembre de 2021). *Departamento de Derecho Internacional, OEA*. Obtenido de <https://bit.ly/3ISK65o>

ONU. (20 de Septiembre de 2021). *Naciones Unidas*. Obtenido de <https://bit.ly/3GLQ5GX>

ONU. (21 de Septiembre de 2021). *Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Obtenido de <https://bit.ly/3oU5izW>

Pérez Contreras, M. d. (2010). *Derecho de Familia y Sucesiones*. México, D.F.: IJUNAM-Nostra Ediciones.

Rodríguez, G. E. (2013). *Bloque de constitucionalidad en México*. México: SCJN-OACNHDH-CDHDF.

Romero Zepeda, H. &. (2017). Vulnerabilidad impuesta y violación sistemática a los derechos humanos de las mujeres indígenas en México. *Revista Médica Electrónica*, 933-946.

SESA. (2013). *Planificación familiar y anticoncepción 2013-2018*. México.

EDUCACIÓN

Santiago Pacheco Cruz: vida y obra inmersa en su Mundo

Kinuyo Concepción Esparza Yamamoto / Juan Manuel Espinosa Sánchez

“Y así ocurrió con Andrés, lo mismo que ocurre con todos los que creen que han concebido una idea nueva. Creyó que la educación podría destruir el poder de inspirar terror que poseen los ídolos. Los curas y los fantasmas de la superstición que ponen en juego sus triquiñuelas entre la raza humana. Pensó que sí la educación podía trocar inofensivos a nuestros desconocidos como el ferrocarril, que sí la educación podía derribar ídolos y fantasmas, sería posiblemente también devolver a su padre y a todos los peones su hogar, su finca, liberándolos de la aparente interminable opresión que esclaviza.
El tenía cultura y era libre.)

Bruno Traven
La Carreta, (1962, 38).

Resumen

El presente escrito está dividido en tres partes la primera de ella es una sucinta biografía de Santiago Pacheco Cruz con la explicación a los lectores sobre la metodología como la microhistoria para análisis de lo local, sería la ciudad de Chetumal destruida por el ciclón Janet en septiembre de 1955, que estaría en la segunda parte usando la obra del citado autor sobre el huracán Janet. Y posteriormente hacer una reflexión sobre el peligro de los fenómenos ciclónicos en la costa quintanarroense.

Palabras Clave: Santiago Pacheco Cruz, Educación Normal, Ciclón Janet, Quintana Roo y Chetumal.

Abstract

This writing is divided into three parts, the first of which is a succinct biography of Santiago Pacheco Cruz with the explanation to the readers about the methodology



such as the microhistory for analysis of the local, it would be the city of Chetumal destroyed by cyclone Janet in September of 1955, which would be the second part using the aforementioned author's work on Hurricane Janet. And then reflect on the danger of cyclonic phenomena on the Quintana Roo coast.

Key Words: Santiago Pacheco Cruz, Normal Education, Cyclone Janet, Quintana Roo and Chetumal.

Résumé

Cet écrit est divisé en trois parties, dont la première est une biographie succincte de Santiago Pacheco Cruz avec l'explication aux lecteurs de la méthodologie telle que la microhistoire pour l'analyse du local, ce serait la ville de Chetumal détruite par le cyclone Janet en septembre 1955, qui serait la deuxième partie utilisant le travail de l'auteur susmentionné sur l'ouragan Janet. Et réfléchissez ensuite au danger des phénomènes cycloniques sur la côte de Quintana Roo.

Mots clés: Santiago Pacheco Cruz, Éducation normale, Cyclone Janet, Quintana Roo et Chetumal.

Antecedentes

La presente investigación está encaminada al análisis de la vida académica de Santiago Pacheco Cruz en el área de Quintana Roo, y estudiar sus orígenes escolares, su paso como inspector en las escuelas rurales de Quintan Roo, como un alfabetizador de los niños mayas cuando escribió su cuadernillo de primeras letras del castellano traducido al maya, por el propio Santiago Pacheco, lo pone como muestra de una figura en la educación quintanarroense como bilingüe al conocer dos lenguas el español y el maya.

Da cabida a analizar la organización cultural de la Secretaría de Educación en los años que estuvo Pacheco Cruz trabajando en la docencia, como inspector en un escenario geográfico; marcado en esa época en Quintana Roo, en el primer tercio del siglo XX, como una región rural, con poco desarrollo industrial y el campo cultivado por los mayas y las haciendas agrícolas con fábricas extranjeras como la Fruit Company, que estaba operando al norte del Territorio de Quintana Roo, en Cozumel y aun la exportación del henequén en los últimos años del porfiriato. Uno se puede preguntar cómo fue la educación en estas regiones de Quintana Roo, en la época porfiriana, cuanto sería la tasa de alfabetización, su desarrollo y como sería la educación socialista implementada en Quintana Roo, son situaciones históricas, que uno puede trabajar siendo temas inéditos. No hay investigaciones relacionadas con Santiago Pacheco Cruz, que aún no se construye históricamente una biografía de tan distinguido personaje en la educación de Quintana Roo.

En los países capitalistas modernos, el sistema educativo es brindado por el Estado “como un buen beneficio público”. De este modo, las escuelas transmiten a los estudiantes el conocimiento, así también, con esta medida se busca la socialización hacia hábitos culturales con la finalidad de tener mejores ciudadanos. Por otro lado, la enseñanza de la educación cívica y de la historia nacional tiene como fin último lograr una capitalización; ejemplo de esto es la educación en Estados Unidos. (Fukuyama, 1999, 333-335)

Santiago Pacheco Cruz nació el de enero de 1885 en Tinum, Campeche y murió el 11 de agosto de 1970 en Mérida, Yucatán.

Desde muy niño su familia viaja a Mérida a radicar y ahí hizo sus primeros estudios en la escuela primaria Manuel Cepeda Peraza, luego estudió en el Instituto Literario para Varones y en la Escuela Normal de profesores obtiene su título de profesor de Educación Primaria en 1905, participó en el movimiento de la

Revolución Mexicana, entre los años de 1918 a 1931 fue inspector de Educación del Estado de Yucatán y entre 1932 a 1940 fue inspector del Territorio de Quintana Roo, entre 1941 a 1942 fue Director de Educación de Quintana Roo, fue a los lugares apartados y estudio las costumbres mayas, es considerado como un estudioso de la lengua maya.

En el Estado de Quintana Roo es en donde existen muchas escuelas que llevan su nombre, asimismo como una avenida en la ciudad de Felipe Carrillo Puerto, también lleva su nombre la Biblioteca de la Universidad de Quintana Roo.

Sus obras son las siguientes: *Cuestiones de Enseñanza y Educación Social*, de 1914, una traducción del español al maya del *Decreto de Liberación de los Peones del Campo* y del *Artículo 123 Constitucional* (1914), *Estudio Etnográfico de los Mayas de Quintana Roo*, *Geografía del Territorio de Quintana Roo*, *Janet o la Tragedia de Chetumal*, *Antropología Cultural Maya*, *Verdadero Diccionario de la Lengua Maya*, escribió obras de teatro, un *Léxico de Fauna Yucateca*, conjuntamente escribió con Edmundo Patrón Erosa, *Reseña Histórica de la Sociedad y Progreso y Recreo de Espita* en 1925. Escribió una semblanza histórica de la muerte de Felipe Carrillo Puerto.

Pacheco Cruz fue miembro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, también fue miembro de la Sociedad de Geografía e Historia de Guatemala. (Xacur, 2001, 320-321).

Planteamiento del Problema

La crisis económica de la Gran Depresión fue mundial, pocos datos hay para el caso de México y como afectó al Territorio de Quintana Roo, en esos años de 1929 y en la década de los años treinta. Como afligió la vida de la población en la zona rural de Quintana Roo, hacia los agricultores y sus respectivas familias

enteras de ellos a sus lugares de origen debido quizás a la falta de empleo y una marginación en la educación.

El desempleo y las causas económicas posiblemente ocurrieron cuando hay crisis económicas mundiales han afectado a México, en todos los niveles entre los más aquejados han sido las clases sociales desprotegidas en la escala social, que son los trabajadores y agricultores y más en las aéreas rurales.

En la zona rural los jóvenes dejan los estudios para ayudar en los gastos de la casa de sus padres y trabajar con ellos en las labores del campo. Ante una crisis económica como fue la Gran Depresión y sucedió en EUA, con su sistema que conocemos como capitalista, en América Latina nunca ha existido una distribución de la riqueza, donde hay muchos pobres y pocos ricos.

Aún con todo este tramado de variedades que se percibe en la región quintanarroense existió un desarrollo educativo en donde estuvo inmerso Santiago Pacheco Cruz, quien fue supervisor y visitó a las escuelas de Quintana Roo, que en su época no había caminos carreteros asfaltados, que incluso había brechas, para llegar de una población a otra y su medio de transporte fue el caballo.

Pacheco Cruz explicó con oficios que mandaba a la Secretaría de Educación de la ciudad de México, la educación en el Estado de Quintana Roo, encabezado por gobernadores de la familia del PRI, la educación beneficia a los jóvenes quintanarroenses con opciones de estudiar en las escuelas primarias en su propio Estado; puesto que de los alumnos que incursionan a la vida de lecto-escritura al no ser analfabetos, con un porcentaje significativo eran de poblaciones “agrícolas”, mayas, porque Pacheco Cruz hizo un formulario o un cuadernillo de las primeras letras de educación primaria, para alumnos de origen maya, ya que dicho cuaderno está escrito en maya y se conserva un ejemplar en el Archivo General del Estado de Quintana Roo.

Justificación

En el periodo de vida de Santiago Pacheco Cruz se dieron sucesos históricos muy importantes por lo cual es de suma importancia estudiar el legado de sus obras que escribió en vida, sino también la relación que tuvo en la época histórica en el cual vivió, hubo cambios radicales en el México de Porfirio Díaz, la Revolución Mexicana, la construcción del Estado Mexicano y las instituciones, al tener en cuenta que aún no hay un estudio dedicado a la “Vida y Obra de Santiago Pacheco Cruz”, por lo que es importante llevarlo a cabo, a continuación unos datos históricos, que son el pensamiento porfiriano cuando Pacheco Cruz fue niño y realizó sus estudios, esa época.

Desde el año de 1856 hubo una política territorial a nivel de toda la nación mexicana de fraccionar los ejidos de los pueblos y tuvo un gran reparto de tierras conforme a la aplicación de dicha ley saliendo afectados muchos pobladores por las manos de los hacendados que crecieron territorialmente que absorbió tierras indígenas e inclusive poblaciones principalmente indígenas. Los hacendados tenían un capital por medio de bancos extranjeros, como fue el caso de Yucatán y la producción del henequén. Cabe destacar que la legislación de Yucatán en el México independiente emitió varios decretos como son de los años de 1825 y 1841 en donde “se declaraban enajenables los terrenos baldíos y nacionales de esas zonas [Sur y Oriente del Estado de Yucatán], lo que indiscutiblemente abrió las puertas al avance de la propiedad privada en forma de haciendas, naturalmente establecidas sobre las tierras de los indígenas y de las comunidades que fueron consideradas como terrenos baldíos”. (Uc Sánchez, 2007, 195).

Pero la hacienda de esta época porfiriana tiene su tienda de raya, existió un trabajo forzado en la casca de la hacienda, en sus tierras y caminos, por parte de los mayas, los yaquis e inmigrantes, no hay libertad y hubo castigos corporales como azotes o encierros en calabozos para los que trataron de fugarse de la

hacienda, prevaleció un analfabetismo con una alimentación deficiente, con una elevada mortandad incluso infantil, las chozas de estos trabajadores era de paja, barro, piso de tierra sin letrina, defecación al aire libre y no tuvieron atención médica. (Betancourt, 1986, 52-55 y Paoli 2001, 24-35). Son las atenuantes para aquellos que trabajaron en las haciendas del propio Molina que operó conjuntamente con la International Harvester Company y el henequén era transportado por ferrocarril a puerto Progreso para su exportación hacia E.U.A (Betancourt, 1986, 60). Cabe destacar que Puerto Progreso se construyó con el porfiriato y entró en operaciones desde 1871 sustituyendo al puerto colonial de Sisal que dejó de operar. El nuevo puerto tuvo conexión de forma inmediata con los puertos mexicanos de Veracruz, Campeche, Ciudad del Carmen, Tabasco, Tuxpan y Tampico; así como del extranjero como Nueva York y La Habana, con su línea telegráfica en ese mismo año y desde 1875 entró en operaciones el ferrocarril que salía de Mérida y en 1885 el tren de pasajeros que salía desde la Mejorada hacia el Puerto de Progreso, lo que constituyó el desarrollo económico y político del país. (Domínguez y Romeo, 2006, 78-82 y Mex Albornoz, 2007, 213-234).

Un ejemplo de ello fue la expansión del capitalismo al Territorio de Quintana Roo, en donde el capital extranjero lograron un desarrollo económico regional que en la época del presidente Porfirio Díaz llevó a cabo al momento de enviar tropas del ejército federal para aniquilar a los mayas sublevados (Paster, 1998, 90), y dar por terminado la llamada Guerra de Castas que tuvo sus inicios por el año de 1847. Lo que llevó al gobierno porfirista de convertir al Territorio de Quintana Roo en un territorio federal y provocó el disgusto de la élites de Yucatán. Pero el desarrollo económico se logra por los “actores locales”, que se expanden en su “localidad” y se organizan en su “espacio”, se observa una “debilidad del estado” porfirista en cuanto a política, por lo que se obtiene caciques. (Paster, 1998, 90).

Aún falta mucho por conocer la obra y vida de Santiago Pacheco Cruz y lo más importante que la Universidad de Quintana Roo, su Biblioteca de la Unidad Académica de Chetumal, tiene el nombre de Pacheco Cruz y tampoco se ha trabajado en ello, aquí algunos datos de interés:

“El día 7 de mayo de 2003, la Biblioteca “Santiago Pacheco Cruz” fue galardonada con una certificación internacional por parte del Director General de Información Científica Internacional, Lic. Valentín Becerril Olivares, quien entregó al ex-rector, Dr. Francisco Rosado May, la distinguida legitimación del certificado por su sistema bibliotecario universitario. El acto protocolario se llevó a cabo en el auditorio “Yuri Knorosov”, en donde estuvo el Presidente de la Junta Directiva de la Universidad, Dr. Fernando del Río Haza, e hizo un reconocimiento por el trabajo llevado el Lic. Elías León Islas, quien señaló que el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Quintana Roo es una parte del crecimiento de la propia universidad en otros municipios del estado.

Cabe mencionar que la Universidad de Quintan Roo y la Universidad de Nuevo León son las únicas universidades mexicanas que tienen esta tecnología que se destaca en modernas páginas de bases de datos, su acervo bibliotecario, control electrónico de inventarios y préstamo de libros. Las bibliotecas de las universidades públicas estatales resguardan el conocimiento del hombre en los libros y difunden el conocimiento de una actividad intelectual como son las tesis desarrolladas en la universidad.

Además, se presentó la nueva página web del Sistema Bibliotecario, en el que están incluidas las bibliotecas “Santiago Pacheco Cruz” de la Unidad Académica de Chetumal y “Sara María Rivero Novelo” de la Unidad Académica Cozumel, en el cual existe un acervo de diecinueve mil quinientos títulos y se puede consultar mediante el siguiente sitio de la web: <http://dzibanche.biblios.uqroo.mx>.”
(Espinosa, 2017)

Asimismo teniendo en cuenta en el 2010 hubo una serie de eventos de sumo interés en la vida universitaria, como fue el reconocimiento el 16 de julio de 2010 en Sesión Solemne del H. Consejo Universitario, la Universidad de Quintana Roo (ahora Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo), le concedió el Doctorado Honoris Causa al Dr. Miguel Borge Martín, quien fue un gran impulsor para llevar a cabo la fundación de la Universidad de Quintana Roo cuando era

presidente el Lic. Carlos Salinas de Gortari y su Secretario de Educación el Lic. Ernesto Zedillo Ponce de León.

De gran significado fue la gala operística que se desarrolló el 6 de septiembre de 2010 a cargo de la Orquesta Sinfónica de Sajonia en la Biblioteca “Santiago Pacheco Cruz” de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, en Chetumal. En donde hubo interpretaciones de Bizet, Verdi, Rossini, Puccini; Granada, de Agustín Lara, Sueñame Quintana Roo, de Ricardo Cerato, y Bésame Mucho de Consuelo Velázquez.

Para dar pauta a los festejos de Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana, en ambos sucesos históricos se luchó por la libertad, contra el despotismo, el autoritarismo, contra la tiranía, pero son eventos diferentes la guerra de Independencia fue contra la monarquía española (1810) y la Revolución Mexicana contra la dictadura de Porfirio Díaz (1910). (Espinosa, 2017)

Son de las razones importantes por el cual los investigadores deben realizarán los estudios sobre Santiago Pacheco Cruz dado que aún existen muchos pasaje inéditos de su obra.

Hipótesis

La presente investigación tiene dentro de sus propósitos, esclarecer el desarrollo de histórico educativo en la formación de Santiago Pacheco Cruz; así como explicar el proceso histórico educativo como parte de la conexión histórica de la realidad en el momento de la construcción de la vida y obra de Santiago Pacheco Cruz, como un educador en Quintana Roo

La hipótesis de esta investigación está centrada en el estudio de la educación en el Estado de Quintana Roo, concebida como formadora de profesionistas y el

camino a mejorar la calidad de vida de los jóvenes quintanarroenses; de dicho modo se refleja la ayuda que brinda en el entorno económico, político y social en el Estado de Quintana Roo y, finalmente al progreso del país.

Marco Teórico

Una vez planteado el objeto de estudio, habrá que sustentarlo hipotéticamente; esto implica analizar y exponer un enfoque teórico para orientar sobre el trato que se le ha dado al problema de investigación; pues la teoría sirve de guía al investigador; conduce a la elaboración de hipótesis; inspira nuevas líneas de investigación e interpreta los resultados de estudio. (Hernández, 1991, 22).

El marco teórico que se ha usado para esta investigación es el de Niklas Luhman, dentro del marco filosófico de un Estado protector hacia la sociedad mediante la educación; con la finalidad de explicar el desarrollo educativo del Estado en las escuelas de Quintana Roo y de la construcción cognoscitiva del progreso formativo de la misma en beneficio de la sociedad quintanarroense.

Método Histórico

Estudiar la historia de Santiago Pacheco Cruz en la educación de Quintana Roo, es también conocer la educación del Estado quintanarroense. Nuestro trabajo está encaminado a una “historia local”, micro histórica, que pretende estudiar el desarrollo de nuestra vida académica escolar; (Braudel, 2002, 107-108), también, dentro del marco de la globalización pretende precisar cuál ha sido el papel fundamental para llevar la educación a jóvenes que deseen superarse en la vida; éste ha sido el rol social y cultural que ha jugado la escuela para aquellos estudiantes que carecen de oportunidades, como lo son los hablantes de la lengua maya: los indígenas; más aún, teniendo en cuenta que en el Estado de Quintana Roo hay una movilidad social, como lo hace notar la llegada de estudiantes de otras partes de nuestro país y del extranjero; con base a lo anterior, las fuentes analizadas van acorde al problema a tratar. (Miño, 2002, 876-877).

Nuestra hipótesis de trabajo radica en el estudio de Santiago Pacheco Cruz y en su proceso de desarrollo dentro de la vida cultural del territorio. Para implementar la educación proveniente del Estado mexicano, con una política que en su momento fue socialista en el sureste mexicano, en los años 30 del siglo XX, ésta investigación ampliará el horizonte histórico: de ser una historia regional pasará a una historia de “interpretaciones globales” en el seno filosófico educativo al ser la primera en esos años del Territorio de Quintana Roo, socialista y posteriormente tuvo la influencia de una educación pública estatal con propuestas como las de abrir nuevas escuelas, las que el Estado necesita para el crecimiento profesional de sus pobladores; para el logro de un mejor funcionamiento en sus políticas públicas; y al mencionar esto, aludimos al cambio de una historia educativa regional. (Serrano, 2002, 122-123). Además de que sus características educativas son diferentes a otros lugares del país, debido a la riqueza geográfica y cultural de Quintana Roo: como lo son las zonas turísticas de sus playas, islas y lugares arqueológicos. Por lo que en esta parte, estaríamos hablando de una historia educativa regional diferente al resto del país. (Serrano, 2002, 122-123).

El Contexto Histórico de las Escuelas Normales en México

En materia educativa en la necesidad de abatir el número de alfabetos en 1821, como lo mencionó Lucas Alemán, que un pueblo sin instrucción no puede haber personas cultas, los objetivos de la educación de acuerdo a los liberales, que dijeron extraer la educación que fuera ajena al clero, los conservadores eran todo lo contrario. (Peregrina, 2021).

Se partieron en la capacidad transformadora de la Educación fue un programa libertario arrebatarse al clero, la educación era la meta de instruir a la población que era analfabeta. Su ideología provenía de la Revolución Francesa, un Estado de Derecho para llevar el progreso y la paz, los ilustrados republicanos federalistas llevaron este cambio, en el manejo de sus intereses, una nueva escuela para formar un nuevo tipo de ciudadanos, como las Normales en la

política educativa, los maestros se encargaron de difundir, de cómo se habilitaron las políticas educativas, a los nuevos ciudadanos hasta 1921, cuando se crea la Secretaría de Educación Pública en una nueva época en la historia de la educación mexicana. (Peregrina, 2021).

El maestro es importante en la ciudad es buscar el desempeño de su vida docente, son los maestros que llevan la ideología educativa en las escuelas, la educación ha sido utilizada por el Estado, mediante la enseñanza, como se ha enseñado a enseñar a lo largo del siglo XIX. (Peregrina, 2021).

1. Después de la vida independiente, los problemas económicos impidieron la práctica, y con ello una vida efímera de las escuelas normales. (Peregrina, 2021).

2. En la República una nueva generación de profesores en 1880 improvisar cambios y adaptaciones, nuevos ciudadanos para el futuro en la escuela laica, en la enseñanza normalista en los Museos y las Academias, formaran parte de un instituto superior de una normalización del magisterio. (Peregrina, 2021).

3. En 1880 en Jalapa nuevas escuelas de la formación de las Escuelas Normales, escuelas con pedagogía nueva visión con la estructuración de normales en Oaxaca, Ciudad de México, y Congresos Nacionales en 1891, crear la Escuela Normal. (Peregrina, 2021).

En la Escuela lancasteriano los alumnos más adelantados tenían roles y actividades, para que todos los alumnos participaran, como Lucas Alamán estudio con ellos, los principales estudiosos que tenían que dar aportaciones para pertenecer a este ciclo, correspondía a la enseñanza de la realidad de esos momentos, la instrucción de las escuelas primarias iba solo gramática, aritmética, las mujeres cocina, tejido y silencio, los alumnos aprendían escribir en cajas de arena, escribir con palitos y gratuita por los pobres, los promotores del sistema lancasteriano, que tenían cierta movilidad física aprendían y se divertían de los

chicos al ir a la escuela, aprendían los niños seis años, mientras la lancasteriana bastaba entre un año o dos. (Peregrina, 2021).

Una ley de magisterio en 1861, combatir a los profesores que tenían bajo nivel, el gobierno busca incrementar el nivel de los profesores, se les exigía nociones de historia general, lógica, psicología, pedagogía, aritmética, las tareas propias de los docentes en la transmisión de conocimientos, tenían las escuelas programas básicos de historia universal, y los elementos básicos de aritmética en este programa, se reglamentaba un establecimiento de instrucción primaria, 20 pesos de salario para los hombres y 15 pesos de salario para las mujeres y/o tener enfermedades contagiosas, la enseñanza normalista donde estaban las mujeres, en un hombre denominado por los varones. (Peregrina, 2021).

Habrían cambiado el enfoque de la educación feminista con una mayor de actividad, llevar a cabo actividades en el hogar, el ingreso de cuentas de mujeres al magisterio. Se enfrentó al obstáculo, en este progreso de escuelas normales para profesoras desde 1880, a lo largo del siglo XIX, en Guadalajara antes de fundarse la Escuela Normal en Jalisco, la maestra se identificó como una mujer dedicada al trabajo y solo era la carrera para las mujeres. (Peregrina, 2021).

Los sistemas escolares, la creciente participación del Estado en la educación en una profesionalización del magisterio y dan licencias para los títulos profesionalizando a los educadores. Los profesores normalistas titulados, presentan un desequilibrio entre los salarios de los hombres y varones, en 1847 en un Plan de Enseñanza, entre las escuelas el primero orden salarial de 600 pesos a los hombres y de 310 pesos a las mujeres. Por otra parte, se fundaron las escuelas normales, para enseñarles una dinámica de 1886 la escuela normal cursos de tres años, formación elemental, cinco años para los profesores de primaria, en su fundación participaron pedagogos en 1883, en ese lapso era una clasificación como la de Guanajuato, que se enfrentaban con los sacerdotes locales. (Peregrina, 2021).

La enseñanza de la lecto-escritura, unos sabían leer pero no escribir un cambio de paradigma, el deletreo con silabarios, con la clase del sonido fonético, con este método aprendieron a escribir y leer muchos niños, se les ofrecieron un empleo remunerado al terminar sus estudios, en 1904 en Jalisco se modificó ambos planteles de las escuelas mixtas, de la enseñanza y fundación de las normales dio un giro de manera científica, los pedagogos cumplieron de manera específica, el ejercicio de la docencia, habían obtenido en las escuelas academias y liceos de la formación lancasteriana, contrario de las escuelas primarias. (Peregrina, 2021).

El normalismo con sus egresados ocuparon los principales puestos y plazas docentes de las mejores escuelas y solicitaron más intervención en las políticas educativas. (Peregrina, 2021).

Podemos hacer los siguientes cuestionamientos

¿Qué son las Normales Rurales?

Son producto de la Revolución Mexicana que inicio José Vasconcelos desde la SEP, (Secretaría de Educación Pública), lo más capacitados serán los profesores, un gran servicio que brindaron a este país. En los años 20 del siglo pasado fueron los herederos de estas normales, el gobierno las fue sacrificando dándoles pocos recursos, que se dieron de cuestiones ideológicas muy incómodos para el gobierno. (Peregrina, 2021).

¿Cómo se diferencia las materias para hombre y mujeres?

A los hombres se les agregaba ejercicios físicos, a las mujeres bordado, dibujo ya se diferenciaban pero tenían materias comunes como historia, química entre otras.

Acabar con los analfabetos que no solo logro y son las condiciones de inequidad en nuestros días en materia educativa. El verdadero maestro trabaja a donde haga falta. Adaptar la escuela a las necesidades de la comunidad, para el proceso de la enseñanza aprendizaje, al contexto que se necesita. Los propios educandos abandonan la escuela, se requieren en el campo que en la escuela. Convivir, en la mañana con los alumnos de una disciplina como castigos que eran en el siglo XIX, tener vocación a los alumnos rezagados son los que necesitan más ayuda, eso se necesita bastante vocación. (Peregrina, 2021).

El profesor como educador va a enseñar, a pensar; a los alumnos una sociedad crítica que la minimicen o dividida, el profesor es un promotor ideológico, su ideología que llevó de las escuelas normales y enseñar a los alumnos hacerlos críticos. (Peregrina, 2021). La Biblioteca de Jalisco, la Biblioteca de México, son importantes en acervos especiales en temas de educación. El normalismo actual, si nosotros queremos hacer un ciudadano nuevo, debemos formar al ciudadano con las reformas con las escuelas normales, de educación del lado de la fortaleza de la educación, el respeto, la tolerancia, de tipo moral, en aras de un ciudadano que está cada día más competitivo, la escuela normal hay que hacer cambios del tipo mexicano de cada generación son diferentes, efectivos para hacer estos cambios. (Peregrina, 2021).

La función de las escuelas anexas eran los laboratorios la esencia de estos planteles hoy día son sus planes de estudios, pero con tanta reforma no se ha analizado si son eficaces, la esencia del artículo tercero Constitucional, densamente mayor con tantas reformas y en la práctica no se ha encontrado. (Peregrina, 2021).

Ciclones en Quintana Roo y Pacheco Cruz su obra en el huracán Janet

La obra de Santiago Pacheco Cruz titulada *Janet o la Tragedia de Chetumal*, Mérida, Yucatán, 1957, era de los primeros libros sobre un huracán que destruyó

Chetumal, tiene importantes datos de las familias principales de esa época, del diámetro geográfico de Chetumal era pequeño, las casas eran en su mayoría de madera, con curbatos, donde se almacenaba el agua de la lluvia, la avenida principal que lleva hoy día llamada Héroes estaba pavimentada y era la única, electrificación cerca del Palacio de Gobierno. (Pacheco, 1957).

El libro de Pacheco Cruz, el *Janet o la Tragedia de Chetumal*, es muy difícil de conseguir en Chetumal, su lectura se puede hacer al interior de la Biblioteca del Archivo General del Estado de Quintana Roo, por su edición de 1957 está prohibido hacer la reproducción por cualquier medio electrónico, escáner, fotografía, fotocopia, por lo que la lectura se tiene que hacer en el horario del respectivo archivo de 9 am a 2 pm de Lunes a Viernes, está en buenas condiciones el libro debido a las altas temperaturas y la humedad provoca que a los libros impresos tengan hongos y las hojas se sequen haciendo con el tiempo quebradizas las hojas. El aire acondicionado ha permitido que se conserve esta obra única en Chetumal, por lo que solo conocemos un ejemplar en las bibliotecas públicas, no sabemos si exista otro ejemplar en la bibliotecas de los lectores chetumaleños.

La obra de Pacheco Cruz sobre el huracán Janet habla de la tragedia que golpeo fuerte la costa de Quintana Roo entro directo a Chetumal el 28 de septiembre de 1955, en su momento Janet se consideró como categoría 5, afectando también Belice, la Península de Yucatán y las Islas de Barbados. (Pacheco, 1957).

La fuerza de Janet que traía gran cantidad de agua y vientos fuertes provocando la destrucción de las casas de madera de Chetumal, los edificios que sobrevivieron fueron los de piedra, como el Palacio de Gobierno que está enfrente de la Bahía, siendo su gobernador Margarito Ramírez Miranda, quien se ayudó con un carro y un alta voz hablando su personal de la cercanía de Janet y que la población se resguardara, pero la población no hizo caso del anuncio. Con ello

hubo una alta mortandad entre niños y muchos desaparecidos, los sobrevivientes mencionan que antes que llegar a la Bahía de Chetumal hubo un intenso calor y las aguas de la Bahía se alejaron, lo que provocó una gran ola con un viento de más de 265 km por hora golpeo Chetumal. (Pacheco, 1957).

Un problema de Chetumal que estaba casi aislado de México, al tráfico era por barcos desde Mérida, los caminos de terracería, no había comunicación vía terrestre con Mérida, y la desgracia era noticia mundial. (Pacheco, 1957).

En Chetumal antes de la Pandemia del COVID-19, había fotografías de la destrucción que causó en Chetumal en los paraderos de autobuses en la Héroes en la cercanía del Museo de la Cultura Maya, para los visitantes nacionales e internacionales conozcan la historia de Chetumal de 1955, también al interior del mismo museo en su Biblioteca Chilam Balam tenía una serie de fotografías sobre la destrucción de Janet en Chetumal, asimismo a una cuadra en el Hotel los Cocos aún se percibe una placa metálica donde se indicó que en ese lugar llegó el agua, Chetumal estuvo inundado. El Hotel los Cocos está muy distante de la propia Bahía chetumaleña muchas cuerdas. Cerca del Palacio de Gobierno a una cuadra se conservó una casa de madera con una placa donde se dice que es una construcción que se salvó por el paso de Janet que causó la destrucción de este tipo de construcciones.

Destrucción Ambiental Por Huracanes

Este apartado formó parte de un escrito más amplio sobre la educación ambiental del Estado de Quintana Roo⁴⁸ titulado *Mosaico de Estudios sobre la Historia de la Educación en México* solo reproduciremos una parte relacionada con el huracán Janet analizado en la obra de Santiago Pacheco Cruz.

⁴⁸ Jazmín Paz López, Miriam Gallardo López y Juan Manuel Espinosa Sánchez, "La educación neoliberal en Quintana Roo: La enseñanza ambiental en la escuela primaria, problemas ambientales y el cambio climático", en *Mosaico de Estudios sobre la Historia de la Educación en México*, Chetumal, Quintana Roo, Universidad de Quintana Roo, 2015, pp. 105-116

En caso contrario que sucede cuando el medio ambiente es destruido no por la mano del hombre, sino por los diferentes fenómenos de la naturaleza, que provocan inclusive muerte y pánico a la población y cuáles son sus resultados no solo para el hombre sino inclusive para los diferentes ecosistemas afectados, por lluvias, nieve, terremotos, inundaciones o huracanes.

1. Por ello el gobernador de Quintana Roo Félix González Canto inauguró dos escuelas, un jardín de niños que lleva por nombre “Bicentenario de la Independencia de México” y de la escuela primaria “Centenario de la Revolución Mexicana”, ambas escuelas están ubicadas en el Fraccionamiento Caribe, en Chetumal el 20 de diciembre de 2010 y para tal acto González Canto mencionó lo siguiente: “Este día histórico lo vamos a registrar por supuesto en nuestra memoria colectiva, en la memoria de Quintana Roo, como un paso importante para mejorar la educación de nuestros hijos aquí en el estado”. (Fernández, 2010, 13).

Lo que Niklas Luhman llamaría el Estado de Bienestar relacionado con la educación en donde las personas de una región deben tener acceso a ella, para asegurar el crecimiento de los individuos mediante un aprendizaje escolar, y para ello se construyó la escuela en donde el problema espacial está relacionada con la aparición de ciclones que son una dificultad que compete a las autoridades públicas, como edificar esta escuela y tener la función de albergue en caso de emergencia. Por lo que, el Estado debe de asegurar la protección jurídica de su área geográfica con la función de proteger a la población en un caso eventual de un desastre natural, lo que sería una relación de política, economía y educación, (Luhman, 1997, 47-52); reflexionando que para el año del 2010 el mundo está sumido en una crisis mundial y el gobierno estatal tiene recursos suficientes para usarlos en erigir dos colegios, el otro de ellos el que a continuación se menciona.

En la escuela primaria dedicada al centenario de la Revolución Mexicana tuvo una inversión de 5 millones 230mil 336 de pesos cuenta con cuatro aulas, para beneficio de los estudiantes como parte del compromiso, del Gobierno del Estado con la educación. Además la infraestructura del edificio escolar se diseñó para una contingencia por un huracán. Los salones están interconectados entre ellos mismos junto con los sanitarios que permite a la población no exponerse por el impacto de un fenómeno natural. (Palma, 2010, 18).

El Estado de Quintana Roo está ubicado en la zona conocida como convergencia intertropical ecuatorial por lo que hay temperaturas arriba de los 27 grados centígrados, con lluvias y se asocia con los ciclones que vienen de las Antillas, que se suscitan entre los meses de mayo a noviembre cada año. (Sosa Vázquez, 2009, 28).

2. Como fue el caso del ciclón Janet que asolo el sur de Quintana Roo, el 28 de septiembre de 1955 y dejo este fenómeno meteorológico destrucción y muerte en Chetumal. (Hernández, 2007). La población no espero un daño de tal magnitud que se vio reflejado en la destrucción de la mayoría de las casa de madera, inundación de la capital quintanarroense y subió el nivel del agua de la Bahía.⁴⁹

El ciclón Janet aun es recordado por la población chetumaleña por el deterioro ocasionado en lo material, en lo ambiental y por las grandes pérdidas de vidas humanas ha sido un meteoro que golpeo el sur de Quintana Roo dejando una estela irreparable de daños en los edificios de concreto como en la escuela primaria “Belisario Domínguez”, y el nivel del agua llegó al hotel los Cocos, los restos humanos que quedaron en las calles y no fueron identificados fueron inhumados en una fosa general del panteón municipal, los cadáveres localizados en los restos de las casas de madera fueron incinerados, se perdieron varios comercios como farmacias, tiendas de abarrotes, oficinas, cines, entre otros. Los

⁴⁹ AGEQR, *Fotográfico de Quintana Roo*, sección Desastres Naturales, serie, Afectaciones climáticas, caja, 1, huracán Janet 1955.

cuales eran edificios de madera. Por lo que representó un foco de enfermedad después del ciclón.

Chetumal quedó incomunicado por la torre de comunicaciones, así como la destrucción de árboles, postes de luz, por lo que quedó convertida en una desgracia, las calles era un fango de lodo, la mayoría de la población perdió vivienda, cosas personales y la afectación llegó a los sobrevivientes. Chetumal fue destrozado por el paso del huracán Janet y aún perduró este recuerdo, en las fotografías se ve el drama, la desolación, casas de madera destruidas en pocas palabras devasto la ciudad y ha sido uno de los fenómenos más mortales que ha padecido Quintan Roo. (Pacheco Cruz, 1957). Por la magnitud de ruina, observada en las imágenes impresas, en el libro de Pacheco Cruz, *Janet o la Tragedia de Chetumal*.

Nuestra intención no es escribir relatos de ciclones en Quintana Roo lo que nos llevaría a otro escrito a tratar, en razón que en la región norte de la península ha habido meteoros fuertes que han provocado enormes pérdidas. Sólo es mostrar al lector que después de la devastación que provocó Janet, Chetumal tuvo que enfrentar un monstruo de la naturaleza como Dean en el 2007, pero sus daños no fueron en pérdidas humanas, sino que afectó el ecosistema con el derribo de muchos árboles y afligió a productores de miel y el cierre del zoológico chetumaleño y son de las noticias que aparecieron en los diarios quintanarroenses en el año 2010 como veremos a continuación.

3. Pero no ha sido el único caso, también se pueden contabilizar el huracán Dean que impacto el 21 de agosto de 2007 en las costas mexicanas y tuvo una categoría 5 y la Secretaría de Gobernación en el Estado de Quintan Roo evacuó a turistas nacionales e internacionales desde el 17 de agosto de ese mismo año y a partir del 20 de agosto el gobernador quintanarroense Félix González Canto decretó toque de queda en Chetumal, el ojo del referido huracán paso sobre la capital de Quintana Roo. (Hernández y Ramos, 2007).

El ciclón Dean derrumbo demasiados árboles en la parte sur del Estado quintanarroense, no hubo destrucciones de edificios, ni se inundó Chetumal, el fenómeno natural tiro postes de luz, de teléfonos, el aeropuerto siguió funcionando y no hubo pérdidas humanas. En cambio afectó los ecosistemas de la flora y fauna de la selva. Traía más viento que lluvia este meteoro.

Para tal fin el 11 de septiembre de 2007 se llevó a cabo en el Museo Maya de la ciudad de Chetumal representantes del Manejo de Recursos Naturales de la Universidad de Quintana Roo conjuntamente con representantes de otras instituciones como el Centro de Investigaciones Científicas de Yucatán, Secretaría de Educación y Cultura, El Colegio de la Frontera Sur, Consejo Quintanarroense de Ciencia y Tecnología, SEDARI, Corredor Biológico Mesoamericano, Comisión Nacional de áreas Verdes Protegidas, Comisión Nacional Forestal, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, donde se manifestaron en la recuperación ambiental en los lugares afectados por el paso de un fenómeno meteorológico. En varios paneles comentaron de los vegetales que amortiguan el impacto de un ciclón; cuidar el medio ambiente; educación ambiental y aprovechar los “materiales vegetales”. Entre sus objetivos se manifestaron en la necesidad de coordinarse conjuntamente con la sociedad para enfrentarse antes estas contingencias ambientales. Así como el cambio climático ha hecho que los huracanes sean extremos en su intensidad. El ejemplo el huracán Dean porque los diversos sectores de la sociedad pueden apoyar en los trabajos de recuperación. Dicho trabajo con planeación será a largo plazo en aspectos del medio ambiente.

Con estos puntos, si no hay una debida planeación el hombre puede salir afectado con huracanes que en los últimos años han sido más violentos. Con una política ambiental el gobierno estatal debe de tener un fondo de ahorro para enfrentar contingencias relacionadas con los ciclones. De igual manera deben existir agendas de una política ambiental.

De igual manera el gobierno estatal debe informar a la sociedad acerca de las zonas afectadas, por el paso de un huracán y las medidas para recuperar la región destruida. Además de tener una colaboración entre autoridades gubernamentales y la sociedad en la toma de decisiones, para llevar a efecto la recuperación de zonas afectadas por ciclones.

Por lo que surgieron varias recomendaciones como, evitar que el Gobierno del Estado no de permisos para la explotación de los recursos naturales en caso de contingencias ambientales; que no haya una sobre explotación de los recursos naturales; evitar demasiados tramites cuando las viviendas afectadas por estos fenómenos naturales para su pronta recuperación; controlar las especies de árboles que se usaran en los programas de reforestación en las áreas rurales y urbanas; controlar la altura de los árboles que resistan el viento de los huracanes; en la reforestación ver las zonas más afectadas; que la educación ambiental se aplique en todas las escuelas del Estado, con la educación ambiental concientice a los estudiantes y promuevan su conducta en conservar el medio ambiente ; que la educación ambiental sea una educación formal en todo el sistema educativo estatal de Quintana Roo; que el Gobierno estatal tenga un plan dirigido a los ciudadanos para proteger a la población civil; debe existir políticas públicas en conservar el medio ambiente; el Congreso Local debe aprobar la ley forestal, con esta finalidad debe existir que integre a los sectores de este ramo. La existencia de apoyos económicos a la población en las contingencias de este nivel; y que sea respetada la fauna y la flora de la región. (“Recuperación ambiental en áreas afectadas por huracanes”, 2007, 33-34).

Algunas de estas recomendaciones se pueden manifestar en Biouniverzoo e incrementar la producción de la miel, por la pérdida de varios árboles que derribo el ciclón Dean paso en el sur de Quintana Roo.

4. El paso por las costas del sur de Quintana Roo de Dean dejó desolación y devastación a la flora y fauna del medio ambiente y sus efectos se reciente en años posteriores tal y como ha sucedido con el cierre temporal del Jardín Zoológico de Payo Obispo por el daño que sufrió por el huracán. Y abrió sus puertas el sábado 27 de noviembre de 2010, el cual ha sido convertido en parque ecológico Biouniverzoo. El gobernador del Estado Félix González Canto y el presidente municipal Andrés Ruíz Morcillo asistieron a la inauguración de Biouniverzoo en donde se exhibió diversos ecosistemas, para que el visitante tuviera un acercamiento a la selva, al mismo tiempo se trató de generar conciencia y responsabilidad sobre los problemas actuales que enfrenta el medio ambiente y como la población puede contribuir a su cuidado.

Biouniverzoo tiene una museografía, juegos recreativos, un video sobre la civilización maya y su desarrollo histórico mediante un viaje por distintos sitios arqueológicos. La razón de esto, que los visitantes vean el video y comprendan el cuidado de la población maya tuvo con entorno geográfico al cuidar los ecosistemas sin destruirlos. Los mayas tuvieron una arquitectura monumental con sus pirámides, con la ayuda de la ciencia matemática tuvieron el conocimiento del clima, que lo aplicaron en agricultura donde tuvieron concentraciones numerosas alrededor de sus ciudades. En la selva y en las costas hay una diversidad de medios ambientes, además tuvo una estrecha relación con la civilización maya. Que surgió en medio de la selva y estructuras arquitectónicas también están cerca de la costa como Tulum. (Matos, 2011, 22-28). La riqueza cultural de Quintana Roo son los diversos sitios arqueológicos como Chacchoben, Dzibanché, Cobá. Muyil, Oxtankah, Kohunlich, Xel-há y Xcaret, en donde los mayas en estas regiones conservan su lengua, sus tradiciones y sus concepciones del universo. (Moure, 2008, 47). Los pobladores de esta región nunca aceptaron las concepciones del hombre blanco y rechazaron el catolicismo, pero esta temática es para otro trabajo y no se desarrollada aquí, pero cabe destacar que los mayas estuvieron luchando en armas por defender sus costumbres prehispánicas. (Pasquariello, 1952, 52).

Retomando Biouniverzoo, los visitantes a este lugar además veían en video las distintas casas de madera de Payo Obispo que ahora son un acercamiento a las primeras construcciones de la ciudad chetumaleña. (Hernández, “Hoy inauguran Biouniverzoo”, 2010, 5). Sin olvidar que después de la destrucción que dejó el huracán Janet, el 27 de septiembre de 1955 vino una reconstrucción de la ciudad utilizando la madera en el complejo llamado “Las Casitas” en la colonia Venustiano Carranza en Chetumal en 1956 creación del ingeniero Enrique Sánchez y Medina. (Checa, 2007, 28-29). Por lo que hay que cuidar la madera que proviene de los árboles y tratar de no deforestar y quemar la selva de manera provocativa por la mano del hombre o tirar basura en ella de manera irresponsable.

El Estado de Bienestar contemporáneo que aparece en diversos campos o áreas como “la compenetración del derecho, la vida cotidiana y las expectativas de satisfacción emocional” en donde debe de existir una ideología progresista, con un enmarcado énfasis a la sociedad, con una visión humanista en optimizar su función política a la población al tener una relación activa con sus gobernados mediante una política de asistencia relacionado inclusivamente por un acontecimiento natural como un ciclón. El Estado de Bienestar se enfrenta a situaciones complejas, de mayor envergadura y diversificadas, que pueden ser solucionados mediante la organización que puede estar especializada pero no puede decidir por decisiones burocráticas seguras. El Estado de Bienestar en México aún le falta mucho por atender las desigualdades sociales, el incremento de la pobreza, de injusticia, de aumento de inseguridad, (Luhman, 1998, 124-131); como enfrentaría los problemas ambientales con el cambio climático y el calentamiento global, son retos en los próximos años.

5. Han pasado varios años de la llegada de Dean a costas quintanarroenses y su paso por Chetumal y Bacalar, en el año 2011 aún se sienten los daños causados por este fenómeno meteorológico en la economías de distintas poblaciones

principalmente en el sur del Estado de Quintana Roo, por citar un ejemplo de ello, la sociedad Apícola Renacimiento tiene una nueva directiva encabezada por Daniel Baruch Lucero, él se comprometió a redoblar esfuerzos en beneficios de los productores del sur del Estado. Para ello dio inicio en la construcción de una envasadora de miel con una inversión de 12 millones de pesos. Esta organización la constituyen diferentes ejidos de la región como son Reforma, 18 de Marzo, Cedralito, san Román, Altos de Sevilla, Divorciados y Bacalar con un padrón de 450 socios, los cuales se han consolidado con la ayuda del gobierno estatal.

Por otra parte Daniel y Rogelio Baruch han expresado que desde el huracán Dean han tenido problemas para levantar la producción de la miel, por la pérdida de varios árboles que derribo este fenómeno natural por su paso en esta localidad y afecto severamente la economía en la obtención de miel y ello ha influido también en los últimos meses el cambio climático porque ha disminuido este producto, por lo que solo han extraído 20 toneladas y teniendo en cuenta con el cambio climático se han visto afectados las cosechas y hay una falta de floración.

Reflexión Final

El presente escrito se menciona de manera sucinta una biografía de Santiago Pacheco Cruz un personaje poco estudiado en la Península de Yucatán, dando lugar que se tienen que hacer más investigaciones sobre un estudioso de los mayas, conocedor de su lengua y escribió una gran cantidad de libros, que no ha sido reeditados durante el proceso de investigación sobre la vida y obra de Pacheco Cruz, nos enteramos que en la Biblioteca que lleva su nombre cuyo edificó esta al interior de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, esta toda su obra digitalizada resguardada en un acervo especial, por lo que pocos lectores desconocen esta parte.

Lo que da pauta localizar libros impresos de nuestro autor estudiado en estas páginas en Chetumal son difíciles de hallar debido que son ediciones de

mediados del siglo XX, como el caso del escrito de Pacheco Cruz sobre el huracán Janet publicado en Mérida en 1957 ubicado en la Biblioteca del Archivo General del Estado de Quintana Roo, cuya obra sólo se puede leer al interior del respectivo acervo, pero pocos lectores desconocen este libro perteneciente a la colección bibliográfica del Archivo principal quintanarroense.

Siendo importante la obra de Pacheco Cruz relacionado con el Ciclón Janet, un libro indispensable para la investigación sobre el desastre de Chetumal durante el paso del fenómeno natural en septiembre de 1955, para su consulta en razón que al interior de la ciudad chetumaleña se exhiben fotografías relacionadas con la catástrofe citadina de Chetumal por el paso de Janet, casas de madera destruidas, postes tirados, lodo, personas re ubicadas en zonas de resguardo, principalmente las imágenes ubicadas al interior de la Biblioteca Chilam Balam que forma parte de la infraestructura cultural del Museo Maya, o placas metálicas ubicadas en el hotel los Cocos ubicado en el primer cuadro de la ciudad en la avenida Héroes hasta llegar a una cuadra del Palacio de Gobierno situado enfrente de la propia Bahía de Chetumal, que hacen referencia hasta donde llegó la inundación provocado por el fenómeno meteorológico, sin mencionar la estatua relacionada con el evento llamada Renacimiento, donde aún existe población que vivió en carne propia este acontecimiento destructivo de la naturaleza, donde la flora y fauna también salió perjudicada al igual que la población chetumaleña teniendo en cuenta, que se desconoce el número de personas fallecidas.

La obra de Santiago Pacheco Cruz, llamada *Janet o la Tragedia de Chetumal*, impresa en Mérida, Yucatán. En el año de 1957, en la historiografía regional sobre Chetumal la estaríamos ubicando en el contexto histórico dentro de la microhistoria o historia local principalmente de Chetumal, sobre la tragedia que sufrió en el devenir del desarrollo urbanístico en razón que a partir de este acontecimiento se dejaron de elaborar casas de madera, para dar paso a la construcción de casas de concreto de ladrillo, varilla y cemento, para dar paso a una modificación citadina de reconstrucciones para hacer frente a los huracanes.

Archivo Consultado

AGEQR, *Fotográfico de Quintana Roo*, sección Desastres Naturales, serie, Afectaciones climáticas, caja, 1, huracán Janet 1955.

Bibliografía

Betancourt Pérez, Antonio. (1986). *Revoluciones y Crisis en la Economía de Yucatán*, Mérida- Yucatán, Maldonado editores.

Braudel, Fernand, (2002). *Las Ambiciones de la Historia*, Barcelona, Crítica.

Checa, Martín, “Arquitecto para Chetumal: la desconocida obra del ingeniero Sánchez y Medina”, *Río Hondo*, n.58, Chetumal, Quintana Roo, 2007: 28-29.

Fernández, Miguel Ángel “Inaugura el Gobernador dos escuelas”, en *Por Esto*, n. 6497, Sección, La Ciudad, Chetumal, Quintana Roo, martes 21 de diciembre de 2010:13.

Fukuyama, Francis. (1999). *La Gran Ruptura*, España Atlántida.

Espinosa Sánchez, Juan Manuel, (coordinador), (2017). *La Vida Académica de la Universidad de la Universidad de Quintana Roo 2002-2011*, Chetumal, Universidad de Quintana Roo.

Hernández, Francisco, “Hoy inauguran Biouniverzoo”, en *Por Esto*, n. 6473, Chetumal, Quintana Roo, sección La Ciudad, sábado 27 de noviembre del 2010: 5.

Hernández Sampieri, Roberto -Pilar Baptista Lucio, (1991). *Metodología de la Investigación*, México, McGraw-Hill.

Hernández, Silvia, “Recuerdan a 187 muertos por el paso de Janet en 1955”, *El Universal*, viernes 28 de septiembre de 2007, en <http://www.eluniversal.com.mx/estados/66046.html>

Hernández, Silvia - Jorge Ramos, "Prevén gran impacto de 'Dean' en Chetumal", en *El Universal*, martes 21 de agosto de 2007, en <http://www.eluniversal.com.mx/estados/65691.html>

Luhman, Niklas, (1997). *Teoría Política en el Estado de Bienestar*, Madrid, Alianza.

Luhman, Niklas, (1998). *Teoría de los Sistemas Sociales*, México, Universidad Iberoamericana.

Matos Moctezuma, Eduardo, "Las ciudades en Mesoamérica", en *Arqueología Mexicana*, v. XVIII, n. 107, México, INAH, enero-febrero 2011: 22-28.

Mex Albornoz, Mario David, (2007). "Orden, seguridad pública y progreso: la policía de Mérida durante el porfiriato (1879-1910)", en Pilar Zabala Aguirre-José E. Serrano Catzin (Coordinadores), *Poder político y control social en Yucatán, siglos XVI-XIX*, México, Universidad Autónoma de Yucatán: 213-234.

Miño Grijalva, Manuel, "¿Existe la Historia Regional?", v. LI, n. 204, en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, ab.-jun., 2002: 876-877.

Moure Peña, Maya, (2008). "Cultura Maya en el contexto de la globalización: Turismo Internacional y Migración" Chetumal, Trabajo Monográfico para obtener el grado de Lic., en Relaciones Internacionales, Universidad de Quintana Roo.

Pacheco Cruz, Santiago, (1957). *Janet o la Tragedia de Chetumal*, Mérida, Yucatán.

Palma, Juan, "Inaugura Félix modernas escuelas", en *Respuesta*, n. 917, Sección Chetumal, Playa del Carmen, 21 de diciembre de 2010: 18.

Paoli, Francisco José (2001). *Yucatán y los orígenes del nuevo Estado Mexicano*, Mérida, Yucatán, Universidad Autónoma de Yucatán.

Pasquariello, Anthony M. "The Entremés in Sixteenth-Century Spanish America", in *The Hispanic American Historical Review*, v. XXXII, n.1. U.S.A., Duke University, February, 1952: 52.

Paster, Wil G. (1998). *Política y poder en Puebla. Formación y ocaso del cacicazgo avilacamachista, 1937-1987*, México, Fondo de Cultura Económica-BUAP.

Paz López, Jazmín, Miriam Gallardo López y Juan Manuel Espinosa Sánchez, “La educación neoliberal en Quintana Roo: La enseñanza ambiental en la escuela primaria, problemas ambientales y el cambio climático”, en Mosaico de Estudios sobre la Historia de la Educación en México, Chetumal, Quintana Roo, Universidad de Quintana Roo, 2015: 88-137.

Peregrina, Angélica, “Historia de la Enseñanza Normalista en México”, Ciclo de Videoconferencias de la Academia Mexicana de la Historia”, Seminario Historia de la Educación, celebrada el 1 de junio de 2021, de manera virtual en <https://www.facebook.com/acadmhistoria/videos/269720568185798>

Quezada Domínguez, Delfín y Romeo Frías Bobadilla, (2006). *Puerto Progreso Yucatán. Pasado y Presente*, México, Colegio Yucateco de Antropólogos-H. Ayuntamiento de Progreso: 78-82.

“Recuperación ambiental en áreas afectadas por huracanes”, en *Gaceta de la Universidad de Quintana Roo*, n. 42, Chetumal, Quintana Roo, diciembre de 2007: 33-34.

Serrano Álvarez, Pablo (2002). “Interpretaciones de la Historiografía Regional y Local Mexicana, 1968-1999. Los retos teóricos, metodológicos y líneas de investigación.”, en http://www.Rhr.Uepg.br/v6_n2/6_Alvarez.pdf, (México): 122-123. Consultado el 27 de julio de 2015.

Sosa Vázquez, Silvia Angélica, (2009). “De la pesca al Turismo cambio socio-cultural en Isla Mujeres”, Chetumal, Tesis para obtener el grado de Lic., en Antropología Social, Universidad de Quintana Roo.

Traven, Bruno, (1962). *La Carreta*, México, Compañía General de Ediciones.

Tuz, Luis Enrique, “Situación difícil para la apicultura”, *Por Esto*, n. 6256, sección La Ciudad, Chetumal, Quintana Roo, sábado 24 de abril de 2010: 8.

Uc Sánchez, Manuel, (2007). “La plantación henequera y su papel dominante en la economía yucateca”, en Pilar Zabala Aguirre-José E. Serrano Catzin

(Coordinadores), *Poder político y control social en Yucatán, siglos XVI-XIX*, México, Universidad Autónoma de Yucatán: 187- 212.

Xacur Maza, Juan Ángel, (2001). "Biografía de Santiago Pacheco Cruz", en *Enciclopedia de Quintana Roo*, t.6, México, Verdehalago: 320-321.

RESEÑA

La Historia del Arte en Quintana Roo

José Alejandro Baak Cahum

En la actualidad es poca la población joven que se interesa por la historia, y el arte por lo que asignaturas de la historia del arte suelen ser de las menos seleccionadas e incluso impartidas, por lo que para los jóvenes con un primer acercamiento a esta asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, es impactante cómo al visitar museos o lugares arqueológicos se pueden tener una extensa fuente de historia regional.

La importancia del arte en Quintana Roo es parte de una identidad cultural que debe ser revitalizada en la población joven mediante el despertar del interés por aprender sobre la historia regional, a través del abandono de los vicios electrónicos para dar paso a adentrarse en la historia cultural visitando los museos, galerías de arte, sitios arqueológicos y lugares con valor histórico.

Esta problemática con respecto a la historia del arte podría tener su origen en el desconcierto acerca de la importancia de la asignatura por parte de los jóvenes, así como también de los programas educativos que no cuentan con la asignatura. Por ello, en el presente trabajo se hablará acerca de qué es la historia del arte, cómo se da en Quintana Roo y cuál es la importancia dentro de nuestra cultura y sociedad.

La Historia del Arte

Para adentrarse a la historia del arte es importante saber qué es el arte para ello es necesario revisar algunas conceptualizaciones como las que San Miguel (2020) hace con respecto a algunos autores diciendo que “Pablo Picasso decía que el arte es, sobre todo, eliminar lo innecesario, Marc Chagall que es un estado del alma, y



Mort Shuman que la misión del artista es echar luz sobre las tinieblas del corazón humano.” (San Miguel, 2020), además la autora afirma que la definición del arte es hasta cierto punto subjetiva puesto que este tiende a centrarse en perseguir la belleza así como pretender la trascendencia.

Por otro lado, una definición más estricta es la brindada por la RAE la cual dice que es una “manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.”, por lo que se destaca el factor humano con respecto del arte así como el valor subjetivo sobre las creaciones artísticas de diverso tipo.

De igual forma Ershova (2017, 6) afirma que “el arte ha sido clasificado de diversas maneras, desde la diferenciación medieval entre artes liberales y artes vulgares o "mecánicas", pasando por la distinción moderna entre bellas artes y artes menores o aplicadas, hasta llegar a la clasificación contemporánea, que entiende como arte casi cualquier actividad creativa del hombre.” (Ershova, 2017, 6). Por lo que una vez más se destaca el valor humano.

Ahora bien, en cuanto a la historia. Este concepto igual ha sido estudiado desde distintas perspectivas a lo largo del tiempo por lo que su definición no es exacta. En la definición grecorromana según Ferrando (2011) la historia se trataba únicamente del pasado reciente, mientras que en la Edad Media, la historia tomaba una perspectiva más amplia que implicaba el estudio de lo acontecido y la importancia del pasado.

Se ha empleado el término historia en el sentido amplio de estudio de los cambios sucesivos que se han producido en cualquier ámbito de fenómenos, y no solamente en el de las cuestiones humanas; así lo que llamamos historia es externamente lo que, en el espacio y el tiempo, acontece en su determinado lugar. La historia, así entendida, trata de todo tipo de asuntos, humanos o no humanos, y no tiene por qué ser pasajera, vale decir, tiene rasgos de eternidad. Hablamos,

pues, de la historia de la Naturaleza y de la historia del Hombre; a las dos es común un proceso continuo e irreversible en el tiempo, ya que son distintas en su esencia y en su sentido. (Sánchez, 2005, 58).

Así pues de manera general el autor habla de una historia general y de una historia del hombre y menciona además como en ambos un factor importante es el tiempo. Si bien más adelante el autor señala cómo la historia se basa en la perspectiva del hombre esto nos hace entender que una vez más como en el caso de la definición de arte, la historia es fácil de definir aunque sí puede haber ideas que permanecen como lo es el tiempo y el hombre.

Tomando lo previo en consideración se puede abordar la conceptualización de lo que es la historia del arte. En primera instancia hay que señalar que la historia del arte más allá de ser una disciplina de las ciencias sociales debe ser entendida como un acercamiento a la historia a través del arte. Es la historia a través de la materialización del sentir y expresar humano y por lo tanto debe ser estudiada bajo una perspectiva humanista y centrada en el razonamiento.

La historia del arte es una ciencia multidisciplinaria que, mediante un examen objetivo del arte a través de la historia del ser humano, clasifica culturas, establece periodizaciones y observa sus características distintivas e influencias. El estudio de la historia del arte se desarrolló inicialmente en la época del Renacimiento, aunque su objeto se limitaba únicamente a la producción artística de la civilización occidental. (Ershova, 2017, 6)

La autora menciona también que la historia del arte se centra en la actualidad en el estudio de las civilizaciones con base en sus producciones con valor cultural. En el caso específico de la historia del arte en Quintana Roo, por ejemplo, se encuentran trabajos como el de Espinosa (2016) titulado *Historia del arte en Quintana Roo 2016*, en el que se recopilan una serie de artículos con respecto a la historia del arte en Quintana Roo.

De igual forma Espinosa (2016) al principio del libro menciona la importancia del estudio y la enseñanza de la historia del arte mediante un análisis de la enseñanza de la historia del arte en Quintana Roo; así como la importancia que tiene el uso de distintos recursos como los medios audiovisuales, fotografías e internet, además de acercarse directamente a los museos.

Por lo tanto, la historia del arte es una disciplina teórica pero también práctica que tiene como objetivo alcanzar los conocimientos históricos mediante el análisis de las creaciones de civilizaciones antiguas y al rescatar su valor cultural. La importancia de esta disciplina radica en rescatar los valores culturales y despertar el interés por una forma de recreación más intelectual en el que el estudiante se acerque a los museos y colecciones de arte.

La Historia del Arte Virreinal en Quintana Roo

Un estudioso de la historia del arte en Quintana Roo es el profesor Juan Manuel Espinosa quien ha escrito diversos artículos relacionados con el tema publicados en los libros titulados *Historia del arte en Quintana Roo 2016*, y *Arte e Historia en el Centro y Norte de Quintana Roo colonial siglos XVI-XVIII*. Este último es un libro con capítulos que tienen su propio estilo y criterio con respecto a la historia del arte además de exponer temas muy interesantes de la cultura maya quintanarroense.

Juan Manuel Espinosa y su libro *Arte e Historia en el Centro y Norte de Quintana Roo siglos XVI-XVIII* se habla acerca de la ruta de las iglesias en la que señaló que las iglesias como la de Nuestra señora de la Asunción de Sacalaca y la Iglesia de San Francisco de Asís de Sacalaca, son únicas en dicho poblado una dedicada para el culto cristiano donde solo entraban españoles y la otra solo participaba la comunidad maya. Además de introducirnos a la medicina en la época barroca y la concepción del mundo maya, cuando explica la iglesia de

Huaymax.

Por otro lado, en cuanto a la historia del arte en Quintana Roo hay diversos lugares a los cuales acudir para adentrarse en la disciplina, pues hay un legado presente en los vestigios de la cultura maya que acompañan a las sociedades actuales a lo largo de todo el territorio.

Algunos de los lugares en los que se puede acudir para adentrarse a la historia del arte en Quintana Roo son los diversos museos como los ubicados en la ciudad de Chetumal de entre los que se destacan el Museo de la Cultura Maya, el Museo de la Maqueta Chetumal, el Museo de Tihosuco, el Museo de Bacalar, el Museo del INAH de Cancún, entre otros. Además igual se puede tener un contacto con la historia del arte en sitios arqueológicos como Tulum.

Aquellos son solo algunos ejemplos de los sitios en los que se puede tener un acercamiento a la historia del arte en Quintana Roo pero los sitios son en realidad tan variados y cada uno con un aporte diferente como en el caso del museo de la Maqueta Chetumal en el que se encuentra un vistazo a la arquitectura antigua de la ciudad y se aprecia la influencia beliceña al ser una ciudad fronteriza. Esta experiencia con el museo de la Maqueta Chetumal hace que uno, como individuo reflexione y note al pasar por ciertas zonas de la urbe como hay vestigios de aquellas casas de madera y fueron destruidas por el ciclón Janet de 1955.

De igual forma en el museo de Maya de Cancún se encuentra una variedad de objetos y cerámica de la civilización maya de la época clásica, al igual que una pequeña zona arqueológica denominada San Miguelito en la que se encuentran pirámides. Por otro lado, en el Museo de Tihosuco se encuentra una gran variedad de actividades culturales e históricas.

El autor Espinosa (2016) menciona que “al ser una de las primeras poblaciones en la región, Tihosuco se destaca por algo más: sus construcciones

coloniales. Entre estas edificaciones preponderan casas con cierto aire europeo y algunos rasgos moriscos, y especialmente una iglesia, que en su momento fue esplendorosa, pero actualmente se encuentra parcialmente dañada, por los efectos de la Guerra de Castas. Sin embargo esta imponente obra continúa siendo empleada hoy en día.” (Espinosa, 2016, 12).

Por lo que en Tihosuco hay cierto detenimiento en la arquitectura de corte colonial pero principalmente en las iglesias. En este punto el autor Espinosa se detiene más adelante para señalar algunos aspectos de la economía como el saqueo que sufrió por parte de los piratas debido a la afluente economía del lugar.

Probablemente, estas casas de los hispanos contaban con piso de piedra, con cuartos para dormitorios, cocina, comedor, despacho, escaleras, para un segundo nivel o el sótano, como se ve en el actual Museo de Tihosuco. Con patios interiores, que quizás funcionaron como caballerizas y cocheras, o posiblemente accesorios para negocios, si se trataba de comerciantes. (Espinosa, 2018).

En este fragmento el autor citando a Pilar Gonzalbo y su libro *Vivir en Nueva España, Orden y Desorden en la Vida Cotidiana*, cuando explica cómo eran las viviendas de los hispanos por lo que esto contribuye a la creación de un contexto enriquecedor al estar presente en aquella localidad de Tihosuco y conocer su pasada de una forma interesante.

Además Espinosa señala la forma en la que los mayas de la época vivían y cómo se sustentaban. Su fuente principal de alimento era la agricultura y la práctica que sigue en la actualidad que es la de “rosa, tumba y quema”, la cual se basa en preparar el suelo para hacerlo fértil. (Espinosa, 2018).

Hay mucho que decir con respecto a los museos señalados como fuentes directas de historia del arte, pero al ser este un trabajo documental resulta complejo abordarlos a profundidad por lo que para concluir se hablará de la

importancia de la historia del arte y de los museos en el estado de Quintana Roo.

La historia del arte en Quintana Roo es un volver a los principios de la naturaleza indígena, es recorrer el pasado a través de fragmentos físicos de la historia y debería ser un medio de recreación para la población joven que no se atreve a adentrarse a un museo o si lo hace no lo ve desde una perspectiva histórico sino más bien de morbo y curiosidad por las cosas del pasado sin realmente reflexionar sobre ellas. Por ello, es importante la existencia de museos en la región, ya que hay historia que solo puede ser entendida a través de la observación directa con aquellos fragmentos físicos del pasado.

Bibliografía

Ershova, G. (2017). *Historia del arte*. Editorial Ara. p. 6

Espinosa, J. (2016). *Historia del arte en Quintana Roo 2016*. Universidad de Quintana Roo, p. 12, 15

Espinosa, J. (2018) *Arte e historia en el centro y norte de Quintana Roo colonial siglos XVI-XVIII*. Universidad de Quintana Roo.

Ferrando, M. (2011). *Definición de la historia. ¿qué es la historia?*. Redhistoria. Recuperado de [Definición de Historia – ¿Qué es la Historia? \(redhistoria.com\)](http://redhistoria.com)

Sánchez, L. (2005). *La historia como ciencia*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 1, núm. 1, p. 58

San-Miguel, S. (2020). *¿Qué es el arte? Una definición*. Artemision. Recuperado de [¿Qué es el Arte? una definición - ArteMision Blog](http://artemision.com)

RAE. (2021). Arte. [versión electrónica]. Recuperado de [arte | Definición |](http://rae.es)

Nota Editorial

La Revista digital *Vita et Tempus* de la Universidad de Quintana Roo diseñada como un espacio de encuentro desde las humanidades, la historia, la literatura, la filosofía, las ciencias sociales, sobre México, el mundo, desde los estudios interculturales, lengua maya, los estudios sobre la lengua latina y la cultura clásica en nuestro territorio, hace cordial invitación a la comunidad de investigadores, profesores, estudiantes de posgrado y licenciados a participar en la presente revista, con la finalidad de divulgar artículos inéditos, reseñas de libros y obras relacionados a las siguientes temáticas:

Historia:

Ciencia durante la Colonia Española, siglos XVII-XVIII.

Economía regional durante el Porfiriato.

Filosofía:

Filosofía y la participación ciudadana en la democracia.

Replanteamientos de la ética desde Auschwitz.

Interculturalidad:

Los desafíos actuales de la interculturalidad en las políticas educativas de México y de Latinoamérica.

Mujeres indígenas y migración en México.

Latín:

La enseñanza del latín en la Colonia Española en la historia de México, con especial atención a Quintana Roo y la tradición clásica en México.

Literatura:

Temas sobre teoría de la literatura.

La literatura como medio de desarrollo educativo.

Arte y Cultura:

La globalización en el arte.

Arte y neopaganismo.

Reseñas de libros

Normas Editoriales

Los manuscritos deberán constar de una extensión de 15 a 30 cuartillas y de las reseñas de 5 a 7 cuartillas, en el que se incluirá un resumen de quince líneas, seis palabras clave en español e inglés, un campo de datos personales que se basará en una síntesis curricular del autor o autores con el grado académico, especialidad, institución de procedencia, correo electrónico y teléfonos de contacto.

Los artículos deberán enviarse en formato *.doc en Arial a 12 puntos, espaciado a 1.5 y las citas de pie de página a 10 puntos. Elementos adicionales como gráficas y tablas serán enviados por separado en las plataformas de Excel o Word, y las fotografías e imágenes serán recibidas también por separado en la resolución mínima de 300 dpi (*.jpg o *.tiff). El autor tendrá que señalar la ubicación del material adicional para su inserción en el texto. Si estos complementos no son originales deberán indicar la fuente de procedencia. Las referencias bibliográficas y hemerográficas deberán señalar el apellido del autor, año de la publicación, y las hojas citadas en el texto, ejemplo:

(Matos y Lujan, 2012: 19)

Las referencias de archivo deberán citarse en nota de pie de página, ejemplos:

AGN, *Indiferente Virreinal*, caja, 12, exp. 20, fs. 12r.

AGN, *Inquisición*, vol. 390, fs. 120v.

Al final del texto el autor aludirá todas las referencias citadas incluyendo sólo el nombre completo de las siglas de archivo:

Bibliografía

Loyo, Engracia, “La difusión del marxismo y la educación socialista en México, 1930-1940”, en *Cincuenta años de historia en México*, vol. 2, COLMEX, México, 1991.

Matos Moctezuma, Eduardo y Leonardo López Luján, *Escultura monumental Mexica*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012.

Hemerografía:

Valencia Rivera, Rogelio y Octavio Q. Esparza Olguín, “La conformación política de Calakmul durante el Clásico Temprano”, en *Arqueología Mexicana*, núm. 133, 2014, pp. 36-40.

Referencias electrónicas:

Devesa, Patricia. “Teatro comunitario. Resistencia y transformación social por Marcela Bidegain”, La revista del CCC, mayo / agosto 2008, n° 3. Actualizado: 2008-10-16 Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/61/> [Acceso 30 de noviembre 2014].

Archivos consultados

AGN, Archivo General de la Nación, México.

Todos los trabajos serán dictaminado por un comité “a ciego”, por pares internos o externos según sea el caso, los trabajos pueden ser enviados a vitaettempus2016@gmail.com

Facebook: [vitaettempus](#)

Twitter: [@vitatempus](#)